



INCLUSÃO, DIFERENÇA E POLÍTICAS PÚBLICAS

ADRIANA DA SILVA THOMA (IN MEMORIAM), BETINA HILLESHEIM,
CAROLINA DE FREITAS CORRÊA SIQUEIRA

ORGANIZADORAS



INCLUSÃO, DIFERENÇA E POLÍTICAS PÚBLICAS





Reitora

Carmen Lúcia de Lima Helfer

Vice-Reitor

Rafael Frederico Henn

Pró-Reitor de Graduação

Elenor José Schneider

Pró-Reitora de Pesquisa

e Pós-Graduação

Andréia Rosane de Moura Valim

Pró-Reitor de Administração

Dorivaldo Brites de Oliveira

Pró-Reitor de Planejamento

e Desenvolvimento Institucional

Marcelino Hoppe

Pró-Reitor de Extensão

e Relações Comunitárias

Angelo Hoff

EDITORA DA UNISC

Editora

Helga Haas

COMISSÃO EDITORIAL

Helga Haas - Presidente

Andréia Rosane de Moura Valim

Carlos Renê Ayres

Cristiane Davina Redin Freitas

Hugo Thamir Rodrigues

Marcus Vinicius Castro Witczak

Mozart Linhares da Silva

Rudimar Serpa de Abreu



Avenida Independência, 2293
Fones: (51) 3717-7461 e 3717-7462
96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS
E-mail: editora@unisc.br - www.unisc.br/edunisc

Adriana da Silva Thoma (*in memoriam*)
Betina Hillesheim
Carolina de Freitas Corrêa Siqueira
(Organizadoras)

INCLUSÃO, DIFERENÇA E POLÍTICAS PÚBLICAS



Santa Cruz do Sul
EDUNISC
2019

© *Copyright*: das autoras
1ª edição 2019

Direitos reservados desta edição:
Universidade de Santa Cruz do Sul

Editoração: Clarice Agnes, Caroline Fagundes Pieczarka.
Capa: Denis Ricardo Puhl (Assessoria de Comunicação e Marketing da UNISC)

I37 Inclusão, diferença e políticas públicas [recurso eletrônico] / Adriana da Silva Thoma (*in memoriam*), Betina Hillesheim, Carolina de Freitas Corrêa Siqueira (organizadoras). – 1. ed. - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2019.

Dados eletrônicos. Texto eletrônico.
Inclui bibliografias.

Modo de acesso: World Wide Web: www.unisc.br/edunisc
ISBN: 978-85-7578-506-5

1. Inclusão em educação. 2. Política pública. 3. Programas de ação afirmativa. I. Thoma, Adriana da Silva. II. Hillesheim, Betina. III. Siqueira, Carolina.

CDD 379.26

Bibliotecária: Muriel Thurmer - CRB 10/1558





À Adriana, amiga de risos derramados e quentes abraços,
que sempre nos apontou para a generosidade da vida.
Seus ensinamentos permanecem conosco. Saudades.

SUMÁRIO

Apresentação

Maura Corcini Lopes.....8

Políticas públicas y alteridad en el siglo XXI. Recorridos, luchas y circunstancias

Asun Pié Balaguer, Jordi Planella Ribera.....14

Inclusão, subjetivação e governo das diferenças: a constituição de um ethos docente inclusivo na Contemporaneidade

Adriana da Silva Thoma, Luciane Bresciani Lopes, Carolina de Freitas Corrêa Siqueira, Isabella Almeida dos Santos.....25

Práticas de correção escolar no Brasil: da seriação como sistema único à flexibilização do tempo escolar

Juliane Marschall Morgenstern.....39

Políticas de inclusão escolar e a constituição de normalidades nos sujeitos com deficiência

Raquel Fröhlich.....55

Inclusão, Políticas Públicas e Governamentalidade: uma análise do Jornal Zero Hora

Betina Hillesheim, Caroline da Rosa Couto, Bruno Corralo Granata, Giulia Netto Löbler, Taís Morgana dos Santos.....74

Os alunos autistas das experiências docentes

Vaneza Silva da Rosa, Cláudio José de Oliveira.....90

Alfabetizações e letramentos na diferença surda: discussões sobre a Escrita da Língua de Sinais no sistema SignWriting e a língua portuguesa

Fernando Henrique Fogaça Carneiro, Emiliana Faria Rosa.....103

O ensino de História Afro-brasileira e Africana: rupturas, continuidades e ambivalências nas proposições para o ensino antirracista no Brasil

Carolina de Freitas Corrêa Siqueira, Adriana da Silva Thoma.....115



O mito da democracia racial e a Política de Assistência Social Bruna Moraes Battistelli, Luciana Rodrigues, Lílian Rodrigues da Cruz.....	129
Narrativas de mulheres negras sobre escola e a constituição de um ethos docente (inclusivo) Viviane Inês Weschenfelder, Elí Terezinha Henn Fabris.....	147
Mulheres negras e espaço escolar: gênero, “raça” e inclusão Rita de Cassia Quadros da Rosa, Mozart Linhares da Silva.....	164
Entre acolhimentos e estranhamentos: notas sobre migrantes e espacialidades Camilo Darsie, Douglas Weber.....	178
A aula como espaço de hospitalidade: Refugiados no Brasil Larisa da Veiga Vieira Bandeira.....	189
Acesso na saúde para pensar possibilidades de vida: inclusão, diferença e políticas públicas Anita Guazzelli Bernardes, Érico Francisco Viera Ibiapina, Júlia Arruda da Fonseca Palmiere.....	198
As políticas habitacionais e a produção de uma cidadania excludente Carolina dos Reis, Neuza Maria de Fátima Guareschi.....	209
Sobre os autores.....	226



APRESENTAÇÃO

Sim, tenho saudades.
Sim, acuso-te porque fizeste
o não previsto nas leis da amizade e da natureza
nem nos deixaste sequer o direito de indagar
por que o fizeste, por que te foste. (DRUMMOND, 1996).

Desabafo

Recorro a Drummond para iniciar este texto. No poema *A um ausente*, busquei inspiração para transformar a dor que sinto em palavras que não sei escrever em forma de verso. Tenho saudades de minha amiga. Sinto raiva e tenho razão de acusá-la por ter rompido o pacto entre nós duas de seguirmos juntas na velhice. Adriana Thoma antecipou a hora de partir. Seu relógio parou,

[...] enlouquecendo nossas horas. Que poderias ter feito de mais grave do que o ato sem continuação, o ato em si, o ato que não ousamos nem sabemos ousar porque depois dele não há nada? (DRUMMOND, 1996).

O poeta diz que tenho razão em sentir saudade, mas a dor que sinto também tem o tom da raiva e da indignação em saber de seu descaso consigo mesma, com sua saúde. Mas, se tivesse cuidado se si, se tivesse ido ao médico antes, será que teria tido a chance de fazer outra história? Tendo a acreditar que ela sabia que seu relógio havia enlouquecido, pois, mesmo sem conhecer seu diagnóstico e a gravidade de sua doença, já agradecia, nas redes sociais, ao universo pela chance que tivera em estar aqui conosco.

Egoísta ou sabiamente, ela disse adeus e morreu em paz. Para nós, que ficamos, a vida segue com saudade eterna.

Vida que segue junto na memória e nas reflexões

No início de novembro, no hospital, durante a noite que quase viramos acordadas conversando, entre outros pedidos e conversas, Adriana me fez o convite para apresentar este livro, que ela e Betina Hillesheim estavam organizando. Contou-me com entusiasmo sobre o livro e as pessoas envolvidas. Mostrava a admiração e o respeito que tinha por elas e, em especial, pela Betina — pessoa, colega e intelectual



que conheci por intermédio da Adriana e que rapidamente aprendi a admirar pelo trabalho que realiza. No mesmo impulso entusiasta de Adriana, aceitei o convite, envaidecida e com imenso prazer. Depois dessa noite, não voltamos a falar sobre o assunto.

Em dezembro de 2018, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), encontrei a Betina. Fui até lá para uma reunião das Universidades Comunitárias. Em uma breve conversa, disse-me que tocaria adiante o livro que ela e Adriana estavam organizando. Assim foi renovado o convite feito a mim anteriormente. Naquela ocasião, imaginei que não seria fácil o desafio, mas agora tinha ainda mais razões para escrever a apresentação do livro. Pensava, enquanto Betina refazia o convite, que iria ajudá-la a finalizar aquele projeto, pois se tratava de um desejo de ambas de fazer circular o conhecimento produzido na universidade. Mal sabia eu o tamanho do desafio pessoal que eu reafirmara.

Ao ler o material reunido para compor o livro, fui me dando conta do comprometimento político dos autores e das autoras ao abordarem, de formas distintas, as discussões que constituem a inclusão. Os acontecimentos que compõem a racionalidade política e econômica neoliberal traçam fortemente o enquadramento dado para a abordagem da inclusão. Portanto, muito mais do que as políticas de inclusão, os autores convidam para pensar as identidades e as fronteiras. Tal fato exige dos leitores um posicionamento crítico e um afastamento analítico-interpretativo das formas de luta do presente tematizadas no livro. Ao ler os textos, fica a presença silenciosa do necessário diálogo e reflexão sobre a desigualdade. Desigualdade que resulta da matriz econômico-política que constitui parte dos significados para o que estrutura as formas de luta do presente.

A inclusão, como é entendida pelo conjunto dos autores e autoras, é uma derivada das ações de governo e de Estado. Dito de outra maneira, é uma decorrência da necessidade de regulação da população. Todavia, a identidade não constitui categoria suficiente — embora seja politicamente necessária — para matizar com cores fortes aqueles indivíduos que são submetidos às práticas frustradas, porém aviltantes, de invisibilização de suas vidas. Mais do que a própria diferença, entendida como impositiva filosófica, o que está em jogo no livro são as identidades. Porém, “por fora” ou nas bordas dos textos, convido leitores e leitoras a pensarem em como estão sendo ativas e eficientes as práticas de invisibilização daqueles indivíduos que, cada vez em maior número, não se enquadram nas políticas identitárias dos direitos e da inclusão.

Os capítulos

No primeiro capítulo, intitulado “Políticas públicas y alteridade en el siglo XXI. Recorridos, luchas y circuntancias”, os autores Asun Pié Balaguer e Jordi Planella



Ribera, ao desenvolverem o conceito de *diversidade funcional*, problematizam as formas de produção de conhecimento. Tensionam a diversidade como categoria insuficiente para pensar a diferença que extravasa o corpo. Os autores oferecem parte das ferramentas que permitem reclamar os silêncios guardados nos desencaixes das políticas identitárias e de inclusão.

Em “Inclusão, subjetivação e governo das diferenças: a constituição de um *éthos* docente inclusivo na Contemporaneidade”, Adriana da Silva Thoma, Luciane Bresciani Lopes, Carolina de Freitas Corrêa Siqueira e Isabella Almeida dos Santos analisam como formas de ser docente se constituem nas experiências de inclusão escolar. Para tanto, partem de pesquisa realizada com docentes e utilizam o conceito de *matriz de experiência*, inspirado em Michel Foucault, para problematizarem uma forma de ser docente na Contemporaneidade.

Juliane Marschall Morgenstern foca em seu texto as práticas de correção escolar no contexto da educação brasileira. Para tanto, analisa leis e políticas educacionais instituídas no Brasil, no período de 1930 a 2010. Ao fazer o exercício analítico das práticas de correção mobilizadas pelas políticas, mostra deslocamentos de ênfase que vão do sistema de seriação único à flexibilização do tempo escolar.

Raquel Fröhlich, em “Políticas de inclusão escolar e a constituição de normalidades dos sujeitos com deficiência”, reflete sobre como as políticas de inclusão escolar possibilitam a constituição de normalidades nos sujeitos com deficiência. O material de pesquisa utilizado para as análises é composto por políticas nacionais que regulamentam práticas de inclusão escolar no Brasil. Nas análises, a autora operou com a ferramenta metodológica da normalização. Ela afirma que os serviços de apoio são parte das condições para a constituição do que mostrou ser as *normalidades diferenciais*.

Na sequência do livro, Betina Hillesheim, Caroline da Rosa Couto, Bruno Corralo Granata, Giulia Netto Löbner e Taís Morgana dos Santos, tendo como grade de inteligibilidade a governamentalidade neoliberal, analisam como a teoria do Capital Humano pode ser percebida definindo as práticas de in/exclusão. Os autores nos possibilitam ver o caráter pervasivo da financeirização da vida.

Em “Os alunos autistas das experiências docentes”, de Vaneza Silva da Rosa e Cláudio de Oliveira, são problematizadas narrativas de experiências docentes com alunos com autismo. As experiências narradas permitem pensar para fora do diagnóstico, ou seja, na relação pedagógica que se dá entre professores e alunos.

Os autores Fernando Carneiro e Emiliania Faria Rosa enfocam as alfabetizações e letramentos na diferença surda, tendo por eixo central a abordagem da escrita da língua de sinais no sistema *Signwriting* e a língua portuguesa. O destaque dado no texto para a relevância desse debate no campo da Educação de Surdos nos faz pensar nas condições de incorporação curricular da escrita de sinais.



Carolina Siqueira e Adriana Thoma analisam as proposições para o ensino de História Afro-Brasileira e Africana nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) e na Base Nacional Comum Curricular (2018). As autoras problematizam as ênfases discursivas sobre o ensino antirracista e o papel do ensino de História nas relações étnico-raciais. Ao fazerem tal investimento, provocam-nos a pensar nos limites identitários curriculares e nas ambivalências por eles geradas no currículo.

Bruna Battistelli, Luciana Rodrigues e Lilian Rodrigues da Cruz seguem os tensionamentos da democracia e da Política de Assistência Social. As autoras assumem o desafio de provocar rasuras no que hoje é reconhecido como democracia racial. Para tanto, investem em teorizações sobre a inclusão racial e a assistência social, a fim de questionar um ideal de branqueamento ainda persistente no cenário das práticas brasileiras.

Viviane Weschenfelder e Elí Henn Fabris problematizam um *éthos* docente inclusivo a partir da análise de narrativas de mulheres negras sobre a escola. Entendem tal conceito como um modo de ser e de agir do professor comprometido eticamente com a prática pedagógica e a justiça social. Trazem a singularidade para compor as discussões da identidade, contribuindo com as discussões tanto do campo da inclusão e dos Estudos Étnico-Raciais quanto do campo da formação docente.

Seguindo uma organização temática e dando fim a um dos eixos da inclusão desenvolvidos no livro, Rita de Cassia da Rosa e Mozart Linhares da Silva desenvolvem o tema das mulheres negras e o espaço escolar. Os autores operam com três conceitos centrais: gênero, “raça” e inclusão. De forma consistente, argumentam que o tratamento que a escola dedica às questões raciais, ao festejar as diferenças e visibilizar os conflitos, produz sujeitos regulados pela pauta da igualdade. Tal pauta constitutiva de uma dimensão educativa dos sujeitos acaba não se confirmando no cotidiano da vida em sociedade.

Os últimos quatro textos que compõem o livro abordam, de uma forma mais ampla, os processos migratórios e de saúde que caracterizam o contemporâneo. Novos enquadramentos de leitura dos movimentos migratórios são necessários para compreender e exigir outras políticas de inclusão, capazes de gerar novas matrizes sociais, não sustentadas na perpetuação das desigualdades.

O capítulo escrito por Camilo Darsie e Douglas Weber provocam os leitores a pensar sobre outras espacialidades engendradas a partir dos intensos movimentos migratórios vividos na última década. Os autores buscam, na Geografia, argumentos para discutir o espaço como uma categoria em que intensamente se articulam e se negociam dinâmicas locais e globais. Entre ações de acolhimento, assimilação e recriação cultural, novos mapas humanos e sociais são configurados, matizando formas de vida em constantes tensões e negociações.

Larisa da Veiga Vieira Bandeira, de forma sensível e interessante, coloca a aula



em evidência a partir do conceito de hospitalidade. Ao tematizar a presença dos migrantes e refugiados no Brasil, a autora inscreve a aula no contexto da convivência, da hospitalidade e da acolhida aos recém-chegados. Também problematiza o conhecimento e uso da língua portuguesa como condição de acolhida e sobrevivência no país.

Entremeando os textos que focam as tensões dos processos de migração e refúgio, o capítulo intitulado “Acesso na saúde para pensar possibilidades de vida: inclusão, diferença e políticas públicas”, de Anita Guazzelli Bernardes, Érico Ibiapina e Júlia Palmiere, objetiva refletir sobre articulações entre políticas de acesso e corpo na saúde. Os autores desenvolvem o conceito de acesso, argumentando tratar-se de uma prática importante para a avaliação e a implementação de Políticas de Saúde.

O último capítulo do livro, escrito por Carolina dos Reis e Neuza Guareschi, intitulado “As políticas habitacionais e a produção de uma cidadania excludente”, instiga-nos a pensar em contradições que circulam nas práticas de inclusão. As autoras analisam a forma como as remoções e os reassentamentos são justificados a partir de discursos de garantia de direitos e de inserção dos sujeitos em uma condição de vida legalizada (em oposição à condição anterior de irregularidade da moradia). Por consequência, questionam o efeito de inclusão promovido pelas práticas de reassentamento da comunidade em condição de vulnerabilidade social. Afirmam que as políticas de remoção e habitação social desarticulam as estratégias informais e fronteiriças (em relação à legalidade) de organização de vida dessa população, não conseguindo promover bases para a passagem a uma condição cidadã. Tal desarticulação fragiliza as condições de vida e tornam mais intensos os processos de exclusão.

Enfim, os capítulos aqui apresentados possibilitam visualizar a potência investigativa que trazem consigo as práticas de inclusão. Em cada desdobramento do grande tema da inclusão, importa lembrar que o ponto de partida é o Estado. Trata-se de políticas que visam ao governo e à regulação da população. Neste enquadramento, não só assistimos às lutas pela igualdade de acesso e de permanência de todos nos espaços ditos para todos, como também as promovemos. Todavia, parece que nos esquecemos de que tais lutas por direitos não estão partindo de investimentos que visem a mudar, em longo prazo, a história de discriminações negativas que forjaram as brutais desigualdades sobre as quais o Brasil foi construído. Portanto, a luta pela inclusão e pela diversidade mantém a temática da inclusão na pauta da política e das negociações dos grupos identitários; porém, não modifica a cultura, que segue devolvendo os investimentos feitos, em forma de genocídio, feminicídio, eugenismo tecnocientífico, etc. Seguimos com a intensão de incluir, mas sem mudar a matriz econômica, política e educacional da desigualdade.

Chego ao fim desta apresentação, mais uma vez agradecendo às organizadoras deste livro pela oportunidade de seguir a vida juntas em pensamento, em memória,



na amizade e na produção partilhada do conhecimento. Espero ter conseguido despertar nos leitores e leitoras o desejo de ler o que as autoras e os autores aqui escreveram. Também espero ter cumprido a palavra empenhada junto à Betina e à nossa saudosa Adriana. Mais uma vez, agradeço pela amizade e pelo carinho da Betina em compreender meu silêncio e a demora para concluir esta apresentação.

Maura Corcini Lopes¹



¹ Maura Corcini Lopes é professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e é pesquisadora colaboradora no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/UFRGS/CNPq). Bolsista Pq/CNPq.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y ALTERIDAD EN EL SIGLO XXI. RECORRIDOS, LUCHAS Y CIRCUNSTANCIAS

Asun Pié Balaguer
(Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona)

Jordi Planella Ribera
(Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona)

2018

Afirmar que las personas con discapacidad están oprimidas, implica afirmar [...] en general, que puede considerarse a las personas con discapacidad como un grupo cuyos miembros se encuentran en una posición de la de otros sujetos de la sociedad, simplemente por tener discapacidad. También implica afirmar que estas desventajas están relacionadas de manera dialéctica con una ideología [...] que justifica y perpetua esa situación. Finalmente, también significa aseverar que esas desventajas y las ideologías que las sostienen no son naturales ni inevitables. (ABBERLEY, 1987).

INTRODUCCIÓN

Los dos autores, unidos por más de veinte años de relación docente, de trabajo como colegas alrededor de los estudios focalizados en la idea de alteridad y de diferencia, de distintas acciones vinculadas con la militancia en el campo de la diversidad y de las sexualidades en tránsito, nos proponemos reflexionar sobre la alteridad y las políticas sociales que la rodean. Podemos afirmar que el siglo XXI ha venido protagonizado por la entrada del modelo social de la discapacidad (impulsado y analizado desde los *Disability Studies*) y por los principios que han regido el movimiento de vida independiente (con un marcado origen anglosajón) (BARTON y OLIVER, 1997). Esta influencia anglosajona no ha pasado desapercibida y ha incidido tanto en el activismo vinculado al campo de la discapacidad como en la producción de conocimientos y saberes de ese mismo campo disciplinar.

Si nos centramos en nuestro país de origen (España) ya venían sucediéndose batallas y presiones políticas a distintos niveles mucho antes de la llegada de los modelos teóricos y políticos del campo de la discapacidad. Así, si bien tradicionalmente las personas categorizadas bajo esta etiqueta han sido arrastradas, nombradas, encerradas, corregidas, eliminadas y negadas en tanto sujetos con voz propia, en



los últimos años asistimos a una toma de poder importante por parte de algunas personas concernidas. Esos cuerpos con discapacidad, han tomado la palabra, han salidos del letargo de los años, han asaltado las plazas públicas, se han convertido en sujetos encarnados y apalabrados. Tanto es así que en estas dos últimas décadas ha operado un desplazamiento que afecta a distintos niveles. Este desplazamiento está relacionado, inicialmente, con la construcción de un sujeto político de la discapacidad que se activará y tomará la palabra en primera persona. El lema *Nothing About Us Without Us* (Nada sobre nosotros sin nosotros) no es metafórico sino que anuncia la asunción de cierta ruptura con la hegemonía de saberes biomédicos sobre estos grupos y en consecuencia, la superación de las jerarquías entre saberes lego y experto.

Lo que presentamos es el resultado del análisis sociohistórico sobre las políticas sociales de dependencia y la participación de las personas concernidas, a favor o en contra de ellas. La investigación tiene como objetivo estudiar el papel de dichos colectivos en las definiciones de las políticas públicas relacionadas con la dependencia y la discapacidad. Es desde esta perspectiva que nos disponemos a realizar determinados análisis fragmentarios y transformadores de los discursos y constituciones de dicha realidad, y que para Tremain se traducen en la pregunta siguiente: "La discapacidad y su materialidad son efectos naturalizados del saber/poder disciplinarios (2005). Desde esta perspectiva podemos entender el desarrollo del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI, como un sinfín de acciones de las personas con discapacidad para "descategorizarse" como sujetos frágiles y dependientes, como receptores de prestaciones caritativas y benéficas, como sujetos definidos por sus aspectos negativos, "producidos como determinadas verdades" por parte del poder.



FORMAS DE TRABAJAR: REFLEXIONES SOBRE EL MÉTODO

Queremos empezar este apartado reflexionando a partir de lo que nos proponen Serrano, Salmerón, Rocha y Villegas: “La mirada es la metáfora que simboliza la experiencia de vida, es productora de signos, de significados y significantes. La metáfora es el vehículo que nos permite hacer comprensible aquello que aparece confuso y además nos permite ser comprensibles y apetecibles a los demás. La mirada permite enamorarse de este juego de signos, lo que apasiona es seducir a los mismos signos, encontrar la fuerza del significante insignificante, o, el mito del significado” (2011). Se trata de eso, de repensar la realidad desenfocando o reenfocando la mirada, y en especial las formas que tenemos de mirar y construir la realidad y el mundo que nos rodea. De forma más precisa podemos decir que el estudio se inscribe en el enfoque metodológico de corte cualitativo y en concreto se ha llevado a cabo a partir del análisis y la crítica documental.

Para llevar a cabo el trabajo de investigación sociohistórica se han manejado datos procedentes de distintas fuentes documentales. Se ha trabajado a partir de 5 entrevistas, 15 relatos personales, y otros textos que han configurado dicha perspectiva. El trabajo de las narrativas de la discapacidad, de la voz de los propios sujetos que encarnan dicha condición (ya sean relatos hablados o bien relatos escritos) ofrece una perspectiva radicalmente distinta a determinados monólogos. Es lo que algunos autores han venido en llamar investigación emancipadora en discapacidad, y esta: “tiene que ver con la obtención de autonomía por parte de las personas con discapacidad mediante la transformación de las relaciones materiales y sociales presentes en la realización de estudios e investigaciones”.

EN MOVIMIENTO: SUBJETIVIDADES INSURGENTES

No es exagerado calificar el movimiento que estudiamos de “insurgencia de la discapacidad”. En una investigación que revisaba las formas de constitución de la subjetividad de las personas con discapacidad, Planella plantea esta misma perspectiva de acción frente a las formas hegemónicas de constitución de la verdad, del saber y de la “normalización de los cuerpos diferentes” (2006, p. 167). En la misma línea se pronuncia el Colectivo Zotikos al hablar de las formas posibles de *Alterar la Discapacidad* (2010, p. 155). Alteración, insurgencia y disidencia, requieren de grandes dosis de creatividad. María J. Vázquez nos dice que:

Descubro que las personas disminuidas que durante la década de los sesenta, tuvimos algún protagonismo y responsabilidad en los grupos de base, vivimos los años más creativos e intensos, tanto a nivel personal como a nivel colectivo. Este aspecto contribuyó a que como colectivo disfrutáramos de la mejor etapa en cuanto a participación y presencia activa en la sociedad (Relato 14).



Se trataría, pues del gran período de la participación, de la presencia real y activa de los diferentes actores sociales de la dependencia. Para Eugeni Pérez el periodo que presentamos será conocido como la “rebelión de los cojos” y que tuvo un punto álgido cuando en junio de 1976 tuvo lugar “una gran manifestación en la Plaza San Jaume de la ciudad de Barcelona (España): los manifestantes interrumpieron el tráfico en la calle Ferrán y en las Ramblas, donde centenares de personas se fueron agregando a la manifestación que los alentaban coreando con ellos los eslóganes que se gritaban: ¡Queremos trabajo, transportes adaptados, calles y edificios accesibles, integración escolar! (Relato 12). El paso hacia una cierta radicalización del movimiento asociativo responde a la necesidad “vital” de actuar frente a la poca legislación vigente hasta el momento. A ello se añadía la poca voluntad de los políticos de superar la “política paternalista y de beneficencia” en la que ser una persona con discapacidad no equivalía a ser ciudadano. Se trataba, al decir de Trías Fargas “de buscar soluciones para unos ciudadanos como los demás. Los minusválidos no piden compasión, piden justicia”.¹ Igualmente afirmaba que “no hace falta estudiar los problemas de las personas con discapacidad –ya los conocemos- hace falta legislar, hacer una ley”. La idea inicial, y a su vez muy complicada, era hacer participar a todo el mundo en la creación de la ley y aprobarla por unanimidad. Su perspectiva no era fácil ya que los grupos de Base se posicionaron en contra por qué no podía aceptar una ley que lo que hacía era ubicarlos en una “vía especial”. Las leyes generales no eran suficientes para “ellos” y se veían postergados a una vía especial, a una ley propia: la LISMI. Es importante no olvidar que, legalmente hablando, hasta la llegada de la LISMI (1982) la persona dependiente no era objeto de derecho sino objeto de caridad, de beneficencia, protección, compasión y lástima. Con la finalidad de tranquilizar a las sociedades se van creando diferentes instituciones especializadas que buscan, a través de la acción de excluir para incluir, dar un giro en sus prácticas. En este clima de reivindicaciones APPS elabora en el año 1976 un documento que enviará al Rey de España y en el cual se planteaban, entre otras cuestiones, las siguientes:

El deficiente mental, como persona y ciudadano, tiene los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del país, que se resumen en una vida digna y a disponer de los medios necesarios para poder conseguir en desarrollo de su personalidad y llegar a ser, en lo posible, un miembro útil e independiente de la colectividad [...] Ante todo ello, nos vemos obligados a manifestar que estamos cansados de esperar, de palabras, de normas ineficaces, de estudios que no aportan nada nuevo, en fin de recibir muchas promesas y muy

¹ En relación a esta temática es ilustrativo lo que narra Carme Sararols: “Con la Ley de Integración Social del Minusválido, la LISMI, se acabó de rematar todo esto. Yo contribuí con una serie de borradores para hacer enmiendas a esta ley. Un día, el Sr., Ramón Trías Fargas me comentó que la ley era un aborto tal y como se había ido recortando. A pesar de todo, algunos pensaban que era menor esto que nada” (Relato 8).



pocas realidades. No deseamos piedad ni pedimos caridad. Pedimos igualdad de oportunidades, queremos justicia. (APPS, 1994).²

El documento, redactado con un tono más que crítico, viene acompañado de un conjunto importante de movilizaciones bajo el lema: “El problema es de todos: basta de discriminación”. Manifestaciones en el centro de Barcelona, encadenamientos, cadenas humanas, ocupación de edificios oficiales son solo algunas de las muchas acciones que se llevaron a cabo para hacer oír la voz de las personas dependientes o de sus representantes. En una de las octavillas repartidas a la población en las manifestaciones de ese periodo se podía leer: “Exigimos derecho, no caridad pública”. Dicha idea se tradujo en lo que la activista Carme Riu plantea en el texto que sigue a continuación:

- La libertad y el respeto*
- Poder decir no a la dependencia*
- Poder decir no a la humillación personal y gritar fuerte que todos somos dignos de ser quienes somos y como somos*
- El respeto a todos los derechos humanos de todas las personas del mundo*
- El derecho a salir de casa y no estar encarcelado entre cuatro paredes por no poder bajar las escaleras o porque no se pasa por las puertas*
- El derecho ha hacer las necesidades en el WC y no en cualquier sitio porque no se puede entrar*
- El derecho a ir por la calle sin la necesidad de hacer una expedición alpinista*
- El derecho de ir a ver a los amigos en casas en las que se pueda entrar*
- El derecho a poder entrar en las tiendas a comprar*
- El derecho a ir en transporte público*
- El derecho a tener la oportunidad de ser amigo de otras personas*
- El derecho a trabajar y ser útil a la sociedad, y disfrutar por ello de un sueldo*
- El derecho a ocupar el tiempo libre*
- El derecho a amar y ser amados*
- El derecho al reconocimiento personal*
- El derecho a promocionarse dentro del trabajo*
- El derecho a tener una relaciones sexuales plenas*
- El derecho a tener hijos y que estos sean considerados normales*
- El derecho a ser reconocido como un hijo con orgullo ejemplar*
- El derecho a nacer*
- El derecho a pertenecer a organizaciones políticas y tener cargos importantes*

² APPS (1976) Carta a Juan Carlos I. Dicha carta aparece reproducida en APPS (1994, p. 123-124). Dicha perspectiva se amplía y concreta en el documento “Parlamento pronunciado por la presidente de APPS, Dña Mercedes Carbó, al presentar al rey los doce volúmenes con más de 100.000 firmas de apoyo a nuestras peticiones”, reproducida en APPS, op. cit. p. 125.



de responsabilidad

-El derecho a ser considerado como una persona atractiva y bonita

-El derecho a tener una atención sanitaria adecuada, sin torturas ni pruebas inútiles. (Relato 1).

Se trata de un periodo de reivindicación de derechos fundamentales, la mayoría de ellos todavía radicalmente alejados de muchas personas dependientes. Con todo ellos queremos decir que las personas con discapacidad empiezan a organizarse, a presionar políticamente, a producir saberes teóricos y prácticos en primera persona, pero lo hacen con una trayectoria activista previa. La participación de estos grupos en las políticas no ha sido regalado sino tomado y aún sigue siendo así. Así, desde mediados del siglo XX observamos distintos puntos de inflexión, luchas, tensiones y controversias que, en su conjunto, nos conducirán hasta la actualidad.

Los orígenes del movimiento asociativo de la discapacidad en España se remontan al período de la dictadura franquista, fruto de iniciativas de familiares y/o profesionales que, siguiendo un paradigma médico y asistencialista, tenían como principal objetivo prestar servicios no cubiertos por el Estado. Es ya en la década de los setenta cuando se produce la verdadera politización de la discapacidad en España, favorecida por el contexto de la transición democrática (PLANELLA; PIÉ, 2012), así como los primeros avances a nivel legislativo. En este sentido, por ejemplo, la nueva Constitución de 1978 reconoció por primera vez a las personas con discapacidad en un marco de igualdad de oportunidades. Cuatro años más tarde, se aprobaba también la LISMI: la primera ley que, desde un modelo médico, reconocía y regulaba prestaciones económicas y servicios, entendiéndolo como una serie de acciones especiales dirigidas a atender de manera individual a las personas con discapacidad (TOBOSO, 2013). No obstante, debido al contexto político y socioeconómico en el que se estaba desarrollando este nuevo Estado del Bienestar, esos nuevos servicios no se regularon como una prestación ofrecida directamente por la administración, sino que a pesar de contar con financiación pública, siguieron proveyéndose mayoritariamente mediante convenios con entidades y asociaciones privadas. Este modelo fue fraguando una situación de dependencia mutua entre la administración y el movimiento asociativo, que erosionó notablemente la vertiente reivindicativa y política que en su origen habían tenido algunas de estas entidades. Así, muchas de estas organizaciones fueron adoptando progresivamente modelos de gestión empresarial, de tal manera que los asociados fueron acercándose cada vez más en tanto que clientes o consumidores, que como miembros con voluntad de reivindicación política (DÍAZ, 2008).

En la década de los noventa, impulsados por las acciones de la ONU, el activismo de las personas con discapacidad en Europa cobra un nuevo protagonismo, forzando un cambio de paradigma en las políticas comunitarias (PRIESTLEY, 2007). Se pasó



entonces de centrarse en temas de inserción laboral a poner el foco en la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la participación social (WALDSMIDT, 2009). Estos nuevos aires llegaron también a España, inicialmente a través del movimiento asociativo y posteriormente, materializados con la aprobación de una nueva ley. Respecto a la primera cuestión, destaca la constitución oficial en el año 1997 del CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), que se integraría al *European Disability Forum* (EDF), creado sólo un año antes. El CERMI tenía como objetivo reunir en una única plataforma la acción de las principales organizaciones de personas con discapacidad que hasta entonces habían trabajado de manera atomizada y de acuerdo a criterios de clasificación biomédicos. Convirtiéndose en el interlocutor ante el Estado en cuestiones de discapacidad, la estrategia principal del CERMI ha sido la de ejercer presión para la aprobación de nuevas leyes y políticas públicas. En este sentido, podemos destacar la LIONDAU en del año 2003, con la que por primera vez se instauraba en España el nuevo paradigma de la no discriminación e igualdad de oportunidades promovida por la UE. No obstante, debido a la lógica de dependencia mutua con la administración pública de muchas de las entidades que integran el CERMI, tal y como se apuntaba anteriormente, su acción política nunca ha entrado en una lógica antagónica sino que, al contrario, ha encauzado su actividad mayoritariamente dentro de los límites institucionales establecidos.

LUCHAS SEMÁNTICAS: OTRAS FORMAS DE NOMBRAR LA DISCAPACIDAD

Uno de los indicadores más claros de esta tensión por la hegemonía lo observamos en la lucha por el nombramiento que protagonizan estos grupos. La guerra lingüística (discapacidad/diversidad funcional) y semántica no ha pasado desapercibida y se explica por el peso del lenguaje en la construcción de la realidad. Pero este carácter performativo de las palabras ya venía condicionado por una reflexión semántica previa de lo que es y no es la discapacidad, cuáles son sus causas y su propia ontología.

Es en este contexto que poco a poco se va fraguando un nuevo modelo de activismo al margen de estos estrechos parámetros institucionales, en este caso, inspirados por el Movimiento de Vida Independiente. Esto supone la entrada en nuestro país del modelo anglosajón que anunciamos más arriba. Así, en el año 2001 se crea el Foro de Vida Independiente (FVI) que desde el 2010 pasará a denominarse Foro de Vida Independiente y Diversidad (FVID). Además de mantenerse al margen de las lógicas del asociacionismo tradicional, el FVID se caracteriza por ser una comunidad virtual de personas con diversidad funcional de habla hispana, sin ningún tipo de base jurídica ni estructura institucional, organizada en base a la participación directa (no representativa), la autogestión, la defensa de los derechos humanos y la lucha contra la discriminación. Podemos señalar dos acciones que ponen de manifiesto esta voluntad de ruptura e innovación del FVID. En primer lugar, acuñando y desarrollando



el concepto de diversidad funcional en el año 2005, con el que no se pretendía tanto ofrecer una equivalencia al concepto de discapacidad, sino crear una nueva mirada no negativa sobre la misma, desde el enfoque de los derechos humanos y sin renunciar a los principios básicos del modelo social. En segundo lugar, el FVID también marcó su distanciamiento con buena parte del movimiento asociativo de la discapacidad durante el proceso de elaboración y aprobación de la LEPA (Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia). Mientras que desde otras entidades las reivindicaciones se centraron en discutir el volumen de recursos y prestaciones que incluía la ley, desde el FVID la campaña se orientó hacia la corrección de los supuestos sobre los que se desarrollaba este nuevo texto normativo, por contravenir el paradigma de derechos humanos ya establecido mediante la LIONDAU³ (CENTENO, 2012, p. 158). Unas críticas que han quedado más legitimadas si cabe, tras la ratificación del gobierno español en el año 2007 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. Por lo tanto, la nueva semántica de la diversidad funcional, adoptada por el FVID ha impulsado un giro epistemológico y una renovación en las formas del activismo político en torno a la discapacidad en España durante la última década, difundiéndose también a varios países latinoamericanos. No obstante, su expansión no ha logrado todavía erradicar el modelo médico-asistencialista y el paradigma rehabilitador, que continúan todavía muy extendidos tanto en el ámbito legal, como en el profesional, educativo y actitudinal (TOBOSO, 2013).

Actualmente existe cierta disolución de aquel activismo político de corte más identitario, centrado en el sujeto político de la discapacidad, a favor de otro más preocupado en buscar alianzas amplias que respondan mejor a las condiciones sociales actuales. La tendencia es entonces superar la aproximación más sectorial e identitaria (mucho más orientados al cambio legal, la promoción de la vida independiente y la consolidación del discurso de los derechos) y relacionar la discapacidad con otras formas de opresión y discriminación social. El interés de esta comprensión más global es superar las políticas “para ellos” introduciendo dimensiones más transversales a la cuestión de los derechos. Aunque también existen riesgos relacionados con la invisibilización de las necesidades específicas del colectivo al disolverse en cierto modo la identidad política tradicional. El reto será entonces transitar ambos senderos (especificidad/transversalidad) de modo paralelo porque tanto uno como otro son importantes. Cabe decir que la transversalidad de las políticas sociales ha sido, en realidad, una petición histórica del colectivo obviada sistemáticamente. Lo vimos ya en las movilizaciones vinculadas a la LISMI (1982). Por aquel entonces ya existía una discusión abierta sobre “las vías especiales” o las soluciones para todos. La vía especial ha sido, en realidad, una imposición a lo largo

³ Ley 51/2003, de 2 diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU).



de la historia; un mal menor a soportar según el período histórico que no solo no ha solucionado la garantía de accesibilidad a los derechos sino que ha consolidado una brecha entre dos mundos (nosotros/otros). La ha creado, la ha alimentado y la sigue reproduciendo. Es cuestión de voluntad política cambiar esta situación e introducir otra lógica en el diseño de las políticas sociales y la legislación en pleno siglo XXI.

Es importante constatar que la mayoría de cuestiones que se planteaban hace más de 20 años siguen totalmente vigentes en nuestros días. Esto da cuenta, por un lado, de la fuerte subalternidad de las personas concernidas por la cuestión de la discapacidad y, por otro, la poca o nula voluntad política para cambiar las cosas. Así, vemos como las presiones *bottom-up* han sido constantes en este trayecto pero en realidad poco fructíferas. La mayor parte de leyes que promocionan la autonomía y agencia de las personas con discapacidad se siguen incumpliendo, las reivindicaciones y peticiones tradicionales tampoco encuentran un espacio de escucha. De este modo lo que quizá inicialmente parecía un problema legislativo emerge como algo más profundo y complejo. Las políticas sociales siguen planteándose de espaldas a la mayor parte de personas concernidas (la ley de dependencia fue un claro ejemplo de ello). En su redacción se dio un amplio debate sobre las nociones de dependencia y autonomía y se incorporaron modificaciones que terminaron siendo una suma de parches de las voces de todos los grupos afectados por dicha ley pero no debidamente representados). En este sentido, se sigue reproduciendo un mundo paralelo y segregado que no encaja con las pretensiones de la Convención Europea ni con las aspiraciones de muchas personas con discapacidad. Así, tenemos leyes nacionales e internacionales pero no las cumplimos, decimos tener vocación de habilitar espacios respetuosos para con la diversidad pero siguen proliferando espacios segregados (escolares, laborales, de ocio...). Se pone en evidencia aquello de las buenas intenciones y las intenciones verdaderas. Hemos construido un auténtico afuera desde el adentro para luego apelar a la integración/inclusión.

El imaginario social sigue anclado en ideas decimonónicas y obsoletas sobre cómo deben ser los cuerpos, que vidas importan y que vidas no. Sigue operando el mandato de la normalización en la mayoría de encargos institucionales. Y en todo ello existe algo del orden de la voluntad política que no se pone en juego. Las razones de todo ello probablemente son complejas: el inconsciente social fundado en un rechazo milenar hacia la discapacidad; la funcionalidad de seguir manteniendo a algunos grupos fuera del mercado laboral y el privilegio; los propios intereses corporativistas de un sector profesional; la erosión del neoliberalismo que castiga más a algunos que a otros; la negación sistemática de la vulnerabilidad en nuestras sociedades, la impopularidad de la discapacidad y la propia exigencia que supondría hacer un giro de paradigma para unos y para otros. Todo ello son razones que están operando en la producción y reproducción de un mundo paralelo para estos otros (tan otros) que la mismidad no quiere mirar. Las políticas públicas contribuyen y



dilatan esta situación con la producción de recursos solo para ellos/as en el afuera. Esto fosiliza escenarios, recursos y servicios de discapacitación que promueven de un modo u otro las lógicas capacitistas. Unas lógicas que en realidad ya nos están arrastrando a todos y todas al desastre (lo vemos en la crisis actual de las pensiones). Torpedear e interrumpir este capacitismo es fundamental para seguir avanzando en el terreno de la discapacidad y los derechos civiles. Este es el único camino que nos permitirá entender que no existen cuerpos mejores que otros, ni vidas más valiosas que otras, sino escenarios humanamente habitables o no. Pasar de la sectorización a la universalización requiere, sin duda, de un cuestionamiento de todo el proyecto modernizador y no únicamente de poner parches a unos fundamentos civilizatorios no solo erróneos sino desastrosos.

CONCLUSIONES

Los últimos 50 años del colectivo de personas dependientes ha sido un recorrido de luchas, de empalabramientos, de ocupar determinados espacios y contextos vetados a ellos y reservados a expertos y profesionales. Para Palacios y Romañach “la sociedad sigue sin tener respuestas efectivas para la aceptación de la diferencia de los miembros que forman este colectivo, a pesar de que paulatinamente se va dando cuenta de que esta diferencia es inherente a la propia existencia del ser humano y de que, con el envejecimiento de sus ciudadanos, debe afrontar de manera masiva la realidad de la diversidad funcional. A las mujeres y hombres con cuerpos u órganos que funcionan de manera diferente a la habitual se les sigue clasificando como héroes o parias sin terminar de aceptarlas plenamente como individuos diferentes a la mayoría estadística de la sociedad, a la par que ciudadanos de pleno derecho” (2007, p. 34) . Desde el colectivo de personas “afectadas” se han llevado a cabo esfuerzos descomunales para hacerse presentes, para hacer escuchar sus voces. Dichos esfuerzos pueden ordenarse en las categorías siguientes:

- Reivindicación de derechos traducidos en: escuelas, talleres y residencias
- Reivindicaciones de carácter ontológico relacionadas con sus formas de ser definidos y/o categorizados
- Reivindicaciones de carácter terminológico i sobre las formas de ser denominados
- Reivindicaciones de carácter topológico: sobre las formas de ser ubicados o reubicados en diferentes instituciones
- Reivindicaciones de carácter psicomédico: sobre las formas de “ser intervenido”
- Reivindicaciones de carácter económico

En definitiva, se trata de tener presente lo que nos cuentan Tubert y Viella: “¿Hay que mentalizar al disminuido? Sí, para que no se sirva de su disminución. Hace falta



que luche hasta donde le permitan sus propias limitaciones. ¿Hay que mentalizar a la sociedad? Sí, para que se abra al mundo del disminuido, adapte los lugares públicos, gestione las tramitaciones necesarias y comprenda que el disminuido físico es una persona con las mismas necesidades que el resto” (Relato 9).

REFERÊNCIAS

- ABBERLEY (1987). “The concept of oppression and the development of a social theory of disability”, **Disability, Handicap & Society**, 2, 5-190.
- APPS (1994). **Les associacions pro persones amb disminució psíquica a Catalunya. Història oberta**. Barcelona: APPS.
- BARTON, L.; M. OLIVER (Edit.) (1997). **Disability Studies: Past, Present and Future**. Leeds: The Disability Press.
- CENTENO, A. (2012). Marco legislativo de la dependencia. Una visión crítica desde los derechos humanos en Pié (Coord.) **Deconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente**. Barcelona: UOC, pp. 157-184
- COLECTIVO ZOTIKOS (2010). **Alterando la discapacidad. Manifiesto a favor de las personas**. Barcelona: Ediuoc.
- PALACIOS, A. y ROMANACH, J. (2007). **El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional**. Santiago de Compostela: Diversitas.
- PLANELLA, J. (2006). **Subjetividad, disidencia y discapacidad**. Madrid: Fundación ONCE.
- PLANELLA, J.; PIÉ, A. (2012). **Militancia y diversidad funcional**. Barcelona: Ediuoc.
- PRIETSLEY, M. (2007). “In search of European disability policy: Between national and global”, **ALTER**, 1 (1), pp. 61-74.
- TOBOSO, M. (2013). “De los discursos actuales de la discapacidad en España”, **Política y Sociedad**, 50 (2), pp. 681-706.
- TREMAIN, Sh. (ed.). (2005). **Foucault and the Government of Disability**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- TUBERT, P.; VILELLA, C. (1994). “El asociacionismo de las personas con disminución en las comarcas gerundenses”, en T. Vilà (Coord.). **Crónica de una lucha por la igualdad**. Barcelona: Fundacio Guttmann, pp. 161-175.
- WALDSCHMIDT, A. (2009). “Disability policy oh The European Union: The supranational level”, **ALTER**, 3 (1), pp. 8-23.



INCLUSÃO, SUBJETIVAÇÃO E GOVERNO DAS DIFERENÇAS: A CONSTITUIÇÃO DE UM *ETHOS* DOCENTE INCLUSIVO NA CONTEMPORANEIDADE

Adriana da Silva Thoma
Luciane Bresciani Lopes
Carolina de Freitas Corrêa Siqueira
Isabella Almeida dos Santos

Este texto tem por objetivo analisar como a inclusão, os processos de subjetivação e o governo das diferenças na educação constituem modos de ser docente produzidos em experiências de inclusão escolar. Para tratar de tais experiências, tomamos emprestada a análise de Foucault daquilo que ele chamou de *foco* ou *matriz de experiência*, pensada a partir da correlação de três eixos que a constituem: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 41). Por meio de narrativas sobre suas experiências em contextos de inclusão escolar com alunos público-alvo da Educação Especial,¹ os professores, ao falarem sobre si mesmos e da relação que estabelecem com os outros, falam também sobre os saberes que os constituem, mostrando-nos modos de ser docente e a normatividade de seus comportamentos na ação pedagógica. Mostram, ainda, modos de ser docente que se constituem no trabalho com a diversidade de alunos prevista pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2007) para estar na escola comum.

Para tratarmos da articulação entre inclusão, processos de subjetivação e governo das diferenças, cabe esclarecer o que entendemos por cada um desses termos e como os vemos funcionar de modo articulado na produção de um *ethos docente inclusivo*.

Partimos do entendimento de que a inclusão é tanto um direito quanto um imperativo de Estado. Como um direito, a inclusão faz parte da constituição da sociedade contemporânea, na qual todos têm direitos que devem ser respeitados, entre os quais, o de estar matriculado na escola e de aprender nela. Como um imperativo, na lógica governamental do neoliberalismo, o Estado brasileiro tem feito, desde os anos de 1990, investimentos na participação e circulação de todos, e a escola é um lugar estratégico para que a inclusão aconteça.

¹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2007, define como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.



A racionalidade econômica e social neoliberal confere atribuições significativas para a escola nos processos de in/exclusão², entre as quais, a de formar cidadãos aptos a viverem em uma sociedade de aprendizagem, que saibam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estas atribuições são apresentadas no relatório “Educação: Um tesouro a descobrir” (DELORS *et al.*, 2010), produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO. Nele, são definidos quatro pilares para a educação, e a aprendizagem ao longo da vida é delineada como princípio da educação para o século XXI. Segundo o relatório, tais pilares configuram-se como:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender. [...] *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. [...] *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências. [...] *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. (DELORS *et al.*, 2010, p. 31).

O referido documento foi produzido em 1996 e apresentava as mudanças da ênfase em uma “sociedade do conhecimento” para a ênfase em uma “sociedade de aprendizagem”, na qual o sujeito “não só aprende, mas aprende a aprender” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 23). Para tanto, há um deslocamento da ideia de “aprendizagem para a vida toda” para a de “aprendizagem ao longo da vida”. Sobre isso, Noguera-Ramírez (2009, p. 230) entende que, “se a Modernidade se inaugurou, nos séculos XVI e XVII como ‘sociedade do ensino’, hoje ela se estaria fechando sob a forma de uma ‘sociedade da aprendizagem’ e teríamos, assim, uma grande virada: da ênfase inicial no ‘ensino’ e na ‘instrução’ para a ênfase na ‘aprendizagem’”.

Nessa sociedade de aprendizagem, a inclusão de todos na educação funciona como uma potente forma de governo³ da população. Além de um direito, a

2 Para Maura Corcini Lopes, inclusão e exclusão são produções do nosso tempo, inseridas em uma lógica de regulação da ordem social que busca efetivação por meio da definição dos sujeitos. Essa definição delimita fronteiras imaginárias entre aqueles que são “incluídos” e autoriza a inserção e a participação dos considerados “excluídos”. Assim, a autora justifica o uso das palavras *inclusão* e *exclusão* de forma articulada, reunidas em um único termo: *in/exclusão*, entendendo que as duas noções são “invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra” (2007, p. 11).

3 Segundo Veiga-Neto (2005), *governo* seria a palavra mais adequada para fazer referência a todas as ações utilizadas por um Governo sobre aquele que este deseja governar. O autor propõe a palavra *governo* para diferenciar *Governo* (com “G” maiúsculo – aquele que governa) de *gouvernement* (ações de condução das condutas de uma população), ao discutir os termos e seus significados na língua portuguesa.



inclusão é pautada por interesses políticos, econômicos e sociais mais amplos que visam a fazer com que a escolarização obrigatória⁴ produza sujeitos capazes de participar de uma sociedade onde todos devem ser produtivos e consumidores. Sendo obrigatória, a escola, além de ser um lugar privilegiado para se efetivarem práticas de inclusão, constitui-se em um lugar potente para a formação de subjetividades inclusivas.

Nos processos de inclusão escolar, subjetividades são produzidas a partir da produção de enunciações ou de verdades⁵ sobre as diferenças. Os processos de subjetivação que se dão pelas políticas e práticas de inclusão buscam ressignificar e delinear novos contornos para diferentes grupos de diferenças que resultam de condições como as vividas por pessoas com deficiência, sujeitos de grupos étnicos específicos, aqueles com diferenças sexuais, de gênero ou geracionais, refugiados, etc. Porém, entendemos que, ao mesmo tempo em que a inclusão e a valorização das diferenças são fundamentais para um redimensionamento da perspectiva da igualdade e da democracia, elas são também ações perigosas, o que, segundo Foucault, não significa o mesmo que ruins. Para ele, “tudo é perigoso...”. Nesse sentido, a produção de subjetividades que emergem a partir das políticas e práticas de inclusão pode também ser pensada como uma nova racionalidade de ordenamento da população, fazendo com que a construção das identidades, a partir da diferença, produza novas formas de regulação e controle necessárias a um determinado fim ou modo de pensar. Como aponta Biesta, esse novo modo de regulação parte de “um dispositivo biopolítico de governo da população, de regulação das condutas e de controle das diferenças” (2013, p. 127). Assim, a inclusão na educação torna-se uma estratégia potente para a produção de subjetividades ajustadas aos interesses neoliberais, fazendo com que cada sujeito deseje estar incluído e faça investimentos em seu capital humano para capitalizar suas condições de concorrência.⁶

Pensar nos processos de subjetivação, de regulação e de controle da população significa pensar também na produção das identidades de grupos culturais constituídos

4 A Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, define que a escolarização básica é obrigatória na faixa que compreende todas as crianças e jovens dos quatro aos 17 anos, assim como a escolarização de jovens e adultos que não estudaram na idade certa.

5 Com Foucault (2006b), entendemos que a vontade de verdade resulta de complexas relações de poder. As verdades possuem uma história e são constituídas por saberes que entram em circulação e ganham legitimidade e força nas relações de poder. Assim, temos uma relação de saber-poder-verdade que produz sujeitos de determinados tipos, segundo a racionalidade que orienta os discursos e produz práticas.

6 Em sua tese de doutorado, Noguera-Ramírez (2009) diz que o cenário pedagógico contemporâneo é atravessado pela lógica da economização, marca importante da sociedade de consumo. A noção de economização faz emergir o que ele chama de aprendizagem do indivíduo, processo que desloca a centralidade do ensino no âmbito coletivo para o aprendizado do indivíduo. Essa individualização vincula-se às demandas contemporâneas de aprendizado ao longo da vida e de investimento no capital humano como pressupostos de um sujeito empreendedor.



em suas próprias “diferenças”, hoje reconhecidas, nomeadas e incluídas na escola. Bauman (1998) chamou atenção para a construção de identidades pautadas em essencialismos, o que também precisa ser problematizado quando falamos em categorias da diferença que reduzem todos os que dela fazem parte a certas características em comum, não reconhecendo as subjetividades e singularidades.

Ao trazermos narrativas de professores sobre si em processos de inclusão escolar de alunos do atendimento educacional especializado, queremos mostrar uma possibilidade de leitura de como ocorrem processos de subjetivação que vão constituindo modos de ser docente no contexto da inclusão, ou o que aqui denominamos de um *ethos docente inclusivo*.⁷ A partir de Michel Foucault, entendemos *ethos* como uma atitude, ou seja, “como uma escolha voluntária de uma maneira de pensar e de sentir, de agir e conduzir-se como marca de pertencimento e de tarefa” (CASTRO, 2009, p. 154). Buscamos identificar como vem se constituindo um *ethos* docente em experiências de inclusão escolar, em que professores são convocados a receber todo e qualquer aluno em sua sala de aula e, concomitantemente, a ocupar-se da escolarização de cada um. Nesse cenário, passam a olhar para si, a refletir sobre suas condutas, o que lhes possibilita transformar a si mesmos, constituindo, assim, outros modos de relacionar-se consigo mesmos e com os outros. Interessamos entender como os docentes, por meio de experiências de inclusão, “passam a agir sobre si mesmos, fazendo valer verdades constituídas por discursos que circulam em espaços distintos” (LOPES; THOMA, 2013, p.110).

Entendemos que, no campo da Educação, ainda são incipientes as pesquisas que discutem o tema do *ethos* e da constituição de modos de ser docente. Das poucas produções encontradas por nós, estão as análises de Lopes e Thoma (2013), Fabris e Dal’Igna (2015) e Dalla Zen (2017).

No artigo *Subjetivação, normalização e constituição de um ethos surdo: políticas públicas e paradoxos contemporâneos*,⁸ Lopes e Thoma (2013) problematizam os processos de subjetivação, normalização e constituição do *ethos* surdo na Contemporaneidade. Para elas, “a partir de investimentos do Estado, tais processos se constituem em paradoxos contemporâneos no governo da população surda” (p. 105). Por *ethos* surdo, as autoras entendem “uma forma de *ser surdo* na Contemporaneidade” [grifo das autoras], e “a ambiguidade paradoxal se constitui

7 Neste livro, Viviane Inês Weschenfelder e Elí Terezinha Henn Fabris escrevem o capítulo *Narrativas de mulheres negras sobre escola e a constituição de um ethos docente inclusivo*, no qual analisam em que medida as narrativas autobiográficas de mulheres negras sobre escola podem contribuir para a constituição de um *ethos* docente inclusivo. Para as autoras, no contexto de suas análises, o *ethos docente inclusivo* “trata-se de um modo de ser e de agir do professor comprometido eticamente com o seu fazer pedagógico e com a justiça social, com um olhar sensível para as diferenças e capaz de transformá-las, sobretudo, em singularidades e em potência dentro da escola.”

8 No original: *Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains*.



não nos direitos a viverem a surdez de uma ou de outra forma, mas no cotidiano das pessoas que ora são chamadas e tratadas como deficientes auditivas e ora são chamadas e tratadas como surdas” (p. 108).

Em *Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência*, Fabris e Dal’Igna (2015, p. 78) examinam como se constitui o que denominam de *ethos de formação*, ou seja, “certo modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo”. Nas análises, as autoras mostram que

esse programa de formação inicial [Pibid] está implicado na fabricação de determinadas subjetividades, na medida em que regula as relações de estudantes de licenciatura consigo mesmos, produzindo um modo de viver o processo de formação. Ao mesmo tempo, esse *ethos de formação* cria condições para o desenvolvimento de uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros. (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 77).

Em sua tese de doutorado, *O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*, Dalla Zen (2017) analisa como as experiências culturais atuam na constituição de um *ethos* docente, ou de certo modo de ser professor. Suas análises possibilitaram identificar que

as experiências culturais aparecem implicadas com a constituição de um *ethos* docente, na medida em que: (1) desencadeiam e potencializam uma abertura aos processos de negociação, o que pressupõe, não raras vezes, rever posicionamentos e acomodar novas verdades; (2) sugerem um certo empoderamento, não no sentido de uma tomada de poder pelas alunas, mas como ampliação de possibilidades de vida; (3) ao se configurarem como um compromisso assumido por essas alunas, naquilo que Foucault denominou cuidado de si, articulam modos de saber e de criar a si mesmo, em direção, quem sabe, à vida boa de que fala a ética. (DALLA ZEN, 2017, p. 10).

Em *A subjetivação docente em tempos de educação inclusiva: manual do usuário*, Caetano e Lockmann (2015) não se referem ao *ethos* docente quando analisam os processos de subjetivação que se produzem por meio de diferentes discursos na atualidade, mas suas discussões também são úteis para nossas análises. O interesse das autoras é discorrer sobre os efeitos que determinados discursos sobre a inclusão escolar produzem na conduta de professores em formação na Contemporaneidade. Para isso, analisaram discursos legais e discursos midiáticos que circulam na *Revista Nova Escola* de 1990 até a atualidade e em propagandas



televisivas divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC). Além disso, construíram um questionário, que foi respondido por alunos dos Cursos de Pedagogia e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande e por professores da Rede Municipal de Ensino que atuam no Ciclo de Alfabetização. A partir desses dados, perceberam “a aproximação que existe entre esses discursos, mostrando o quanto esses discursos mais amplos presentes nos documentos oficiais ou em artefatos midiáticos incidem sobre os professores, produzindo processos de subjetivação” (p. 02).

Outra análise que aborda a questão do *ethos*, ainda que não seja como tema central, é a tese de doutorado *Corpos que ardem: Ética e feminismos nas artes visuais* (2018), de Gregory da Silva Balthazar. O autor dedica uma seção da tese para tratar sobre um *ethos* crítico feminista, procurando “delinear como os feminismos construíram um *êthos*⁹ particular, radicado na possibilidade crítica radical às relações assujeitadoras que estabelecemos, hoje, com as verdades hegemônicas sobre o corpo e o gênero” (p. 28). Para isso, o autor analisa “os feminismos como uma prática filosófica” (p. 28), problematizando o feminismo, para além de um espaço de militância, como uma possibilidade de refletir, transformar e produzir modos diferentes de ser.

Embora nosso investimento, ao trazermos essas pesquisas para o texto, não seja no sentido de articulá-las com o que nos propomos a analisar, elas nos auxiliaram a entender como a questão do *ethos* vem sendo pensada no campo da Educação. Auxiliaram-nos, ainda, a pensar sobre o que poderíamos trazer aqui como novidade e sobre como proceder para operar nossas análises. Assim, como uma modesta ambição, buscamos mostrar modos de ser docente em contextos de inclusão escolar de alunos incluídos em turmas regulares e atendidos pelo AEE – Atendimento Educacional Especializado. Dito isso, passamos agora a apresentar os movimentos da pesquisa, a construção metodológica e os conceitos-ferramenta com os quais operamos as análises.

Os movimentos da análise, a construção metodológica e os conceitos-ferramenta

Para desenvolver as análises, lançamos mão de dados da pesquisa *Inclusão, subjetivação e governo das diferenças*,¹⁰ desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa

9 Balthazar usa a grafia *êthos*, do grego. Foucault utiliza *éthos* ou *ethos*. Neste texto, seguimos a opção de outros autores, que utilizam *ethos*, sem acento, a exemplo de Lopes e Thoma (2013) e Fabris e Dal’Igna (2015).

10 A pesquisa teve como objetivo investigar como a inclusão, entendida como um direito e um imperativo de Estado, se constitui como uma estratégia para o governo das diferenças mediante processos de subjetivação que se dão a partir da educação. Contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que concedeu bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) para a coordenadora da pesquisa e primeira autora deste artigo, e bolsa de doutorado para Carolina de Freitas Corrêa Siqueira (coautora); também teve



Sinais: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridades, Identidades e Subjetividades¹¹ (GP/SINAIS) no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tais dados constituem-se em narrativas produzidas durante encontros com professores de escolas da rede privada do município de Porto Alegre. Esses encontros foram promovidos pela Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre/RS, após o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul (MP/RS) emitir a Recomendação Nº03/2017, que trata do AEE na rede privada do município. Tal Recomendação¹² estabelece prazos para que as escolas cumpram o que determina a legislação, e, para auxiliá-las nesse processo, a Promotoria buscou parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, nosso grupo de pesquisa promoveu um curso de extensão, denominado “Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada de Porto Alegre/RS”, que ocorreu em julho de 2017.

Ao decidirmos pela produção de narrativas como estratégia metodológica para a pesquisa, compreendemos que elas “[...] não permitem dizer *uma* ou *a verdade* sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação” (ANDRADE, 2012, p. 175). As interpretações também devem ser vistas como sendo provisórias e parciais, pois “[...] não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado” (ANDRADE, 2012, p. 176).

Jorge Larrosa escreve que “o homem é um vivente com palavra” (2002, p. 21), e com ele entendemos a narrativa de si como um elemento importante para pensar a educação por meio do par *experiência/sentido* (2002, p. 21). Dessa forma, ao selecionarem palavras para falarem de si, os professores atribuem significados às suas vivências. Para Larrosa:

apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), por meio de bolsa de iniciação científica para Isabella Almeida dos Santos (coautora).

11 O Grupo de Pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades, Alteridades e Subjetividades iniciou suas atividades em 2008 e, desde então, vem produzindo conhecimentos a partir da problematização das estratégias utilizadas para a inclusão, subjetivação e governo de sujeitos que compõem os chamados grupos em situação de exclusão, risco ou vulnerabilidade social. As pesquisas estão situadas no campo dos Estudos Culturais, Estudos Foucaultianos e Estudos Surdos em Educação. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3079025401567038

12 Compreendemos as ações promovidas pelo poder judiciário direcionadas à promoção da inclusão de grupos considerados de risco ou em situação de vulnerabilidade social como efeitos do processo denominado de *judicialização da inclusão* (THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2018, no prelo). Pensamos a judicialização da inclusão não exclusivamente no sentido punitivo, mas também como um fenômeno inscrito na lógica da liberdade, produtora de uma sociedade que visa a constituir-se como inclusiva. O argumento posto aqui é o de que, pela via do Poder Judiciário, o Estado busca regular os encaminhamentos da promoção da inclusão a partir de dois pontos: o da vigilância, que intervém e recomenda, e o da orientação, que se estrutura na lógica do convencimento como forma de “capturar as almas” e produzir *modos de ser inclusivos* por meio da vontade de incluir.



Atividades que implicam em considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc., não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata, é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como relacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos, ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (2002, p. 21).

As narrativas que trazemos para as análises abordam as práticas docentes que envolvem os alunos com deficiência e suas aprendizagens. Inspiradas nas reflexões de Larrosa a respeito do uso das palavras como forma de produzir sentidos, compreendemos que, quando os professores falam de si e de suas experiências no contexto da inclusão escolar, desenvolvem posicionamentos distintos a respeito do processo inclusivo e, portanto, diferentes modos de ser professor nesse contexto. Para Michel Foucault, “nada há de extraordinário na possibilidade de existirem diferentes experiências (tanto simultâneas como sucessivas) que tenham uma única referência” (FOUCAULT, 2006, p. 245).

Considerando a inclusão escolar como parte de um cenário de lutas políticas por reconhecimento das diferenças e, ao mesmo tempo, como um imperativo de Estado (LOPES, 2009), as narrativas de si designam posicionamentos éticos e políticos com relação à inclusão e nos dão pistas sobre as configurações da inclusão escolar no Brasil contemporâneo.

A seguir, passamos a apresentar como as narrativas produzidas pelos docentes que participaram da pesquisa podem estar constituindo um *ethos docente inclusivo*.

Afetivo, humanitário, militante...: condutas que constituem um ethos docente inclusivo

Para analisar a constituição de um *ethos docente inclusivo*, temos o entendimento de que os processos de constituição do sujeito se dão a partir de “certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” (FOUCAULT, 2006, p. 291). As narrativas de si, portanto, estão inscritas, inevitavelmente, em um determinado meio cultural, a partir do qual são produzidos determinados sentidos.

Margareth Rago considera que “diferentes narrativas de si, entre memórias, depoimentos, entrevistas, correspondências, diários ou blogs permitem cartografar a própria subjetividade” (2013, p. 33). A autora entende que as narrativas de si, elaboradas tanto por meio da escrita quanto por depoimentos orais, constituem “um corpus documental pertinente” (2013, p. 30) para os estudos acerca dos processos



de constituição dos sujeitos. A partir disso, ao tomarmos um conjunto de narrativas de si produzidas em debates entre professores, entendemos que elas podem ser úteis para argumentarmos sobre a constituição de um *ethos docente inclusivo*, como aqui propomos. Com Foucault, compreendemos que as narrativas docentes sobre experiências de inclusão estão inseridas em um contexto de convenções, estilos e regras que produzem diferentes condutas inclusivas e constituem certo modo de ser docente em práticas de inclusão, ou seja, um *ethos docente inclusivo*.

Na lógica da inclusão, a escola deve receber a todos e a qualquer um, e os professores devem ocupar-se da educação de cada um. Porém, se a escola fosse de fato para todos, não precisaríamos adjetivá-la de inclusiva. Nesse sentido, Skliar (2017) coloca:

Estamos nos preparando há muito tempo para uma escola melhor, que se chama inclusiva, que também se chama democrática, que se chama integradora, que se chama de valores e competências. Particularmente com a escola inclusiva eu tenho algumas dúvidas. *Se a gente fala tanto da inclusão é porque sabe que ela não existe. É muito curioso que nos países que melhor fazem a inclusão, essa palavra tenha desaparecido. Por quê? Porque a palavra se pronuncia muito quando ela falta, quando ela não existe, quando ela não está, quando se está falando de uma crença. Quando a gente sabe que não está incluindo, fala da inclusão.* (SKLIAR, 2017, entrevista – grifo nosso).

Um *ethos docente inclusivo*, como analisamos, é marcado por condutas – de ordem afetiva, humanitária, redentora, militante ou outras – que produzem diferentes formas de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Essas condutas não caracterizam uma forma única de ser docente no contexto da inclusão, entretanto, para este texto, a partir dos excertos das narrativas dos professores com quem trabalhamos, buscamos dar visibilidade àquelas que foram mais recorrentes em suas falas.

Uma docência caracterizada por condutas afetivas faz referência a um trabalho e a ações pedagógicas de professores que conduzem suas práticas com “cuidado”, “carinho” e “acolhimento”. Nesse sentido, encontramos professores que se narram como agentes cuidadores que, entre outras questões, apontam: “[...] a *inclusão tem que ser feita, primeiramente, eu acredito, pelo coração. [...] não adianta o Ministério determinar data e prazo por imposição de lei se isso antes não passar pelo coração.*” (A.F.S).¹³ No que diz respeito ao acolhimento, destacamos a fala de outro professor, quando diz que a inclusão “[...] *é um caminho que se faz de forma gradativa, as coisas precisam ser construídas, e só a partir desse acolhimento é que tu consegues*

¹³ Por questões éticas, o nome dos participantes serão referidos apenas pelas iniciais e suas falas serão apresentadas em itálico, para distinguir das citações de autores.



chegar lá." (C.F.). O acolhimento aqui talvez possa ser entendido como parte de uma matriz de pensamento que olha para os alunos com deficiência como sujeitos que requerem atitudes de benevolência, porém pode também ser pensado como uma aproximação da noção de hospitalidade, tal como apresentada por Skliar (2017). Para ele, a hospitalidade significa "receber o outro na sua própria casa e oferecer tudo o que você tem para lhe dar, sem importar quem é o outro". Uma docência inclusiva seria aquela que se ocupa de todos, não só pela amorosidade e afetividade, mas com a responsabilidade de quem cria "uma atmosfera de igualdade, um ambiente de hospitalidade para que qualquer um possa aprender a viver" (SKLIAR, 2017). No primeiro caso, a docência estaria pautada em uma lógica de tolerância que abarca princípios de assistência; no segundo, a docência pode estar pautada na lógica da educação como um direito.

Ainda sobre a conduta afetiva, destacamos a recorrência de um "olhar diferenciado" para os sujeitos com deficiência. Em uma das falas, um dos professores afirma que a inclusão escolar "*veio para desacomodar muita gente, e a escola tem que fazer esse papel de chamar esses outros para que tenham esse olhar sereno, de juntar, se colocar no lugar do outro.*" (A.B.P). A recorrência da palavra *olhar*, que aparece 22 vezes nas transcrições, possibilita-nos pensar que as condutas docentes afetivas no contexto da inclusão estabelecem relações de zelo e cuidado com os alunos. Entretanto, entendemos que o fato de a palavra *olhar* ser recorrente não significa que ele produza apenas condutas afetivas e relações de zelo e cuidado. Existem, também, olhares de rejeição, de indiferença, de desprezo e outros. Nesse sentido, uma das participantes refere-se à rejeição que alguns professores demonstram quando são informados de que terão alunos incluídos em suas turmas. Em suas palavras:

"Eu sou orientadora educacional, então, sempre que eu vou receber alguém, eu busco o professor e já coloco para ele para se preparar. E a primeira coisa é a rejeição. [...] eu vou olhar para essa criança de uma outra forma ou para esse adolescente. Eu acho que a gente ainda tem alguns anos para caminhar." (A.F.S).

Outra atitude recorrente que analisamos leva-nos a pensar em uma docência humanitária, ancorada no discurso dos Direitos Humanos. O *ethos docente inclusivo* aqui é caracterizado, em parte, pela atitude do professor que se compromete com o direito de aprendizagem de todos os alunos, como percebemos na seguinte fala: "*Eu vejo que a inclusão é um processo e [que] a escola, sim, é toda responsável. O professor fala: 'aquele retardado, aquele abobadinho'. Até os termos que usamos devem ser modificados, e essa mudança se aplica às atitudes, aos sentimentos e às relações dos envolvidos no processo.*" (C.C).

Por outro lado, ainda são muito recorrentes falas que fazem referência aos benefícios que a inclusão pode trazer para os demais alunos, sem considerar o direito



de todos aprenderem na escola. Temos como exemplo a fala de uma professora quando ela diz: *"A gente vai criar seres humanos melhores, porque, no momento em que eu tenho um aluno de inclusão na sala de aula, aqueles que convivem com ele trabalham solidariedade e respeito. Eu acho que por aí tu estás criando um mundo melhor."* (M.H.R).

Outra atitude que encontramos entre os professores dos quais tomamos emprestadas as falas para nossa análise de um *ethos docente inclusivo* diz respeito a uma espécie de docência redentora. Essa docência é marcada em narrativas que entendem o professor como aquele capaz de administrar questões que estão além da vida escolar do aluno, tomando para si a responsabilidade de resolver dificuldades de ordem emocional, social, familiar, etc.

O *ethos docente inclusivo* com condutas redentoras deposita uma esperança na educação como forma de mudar o mundo por meio do convívio de todos juntos no mesmo ambiente escolar. O fato de que a escola seja o único lugar pelo qual todos devem passar talvez faça com que ela seja também entendida como um espaço capaz de promover as mudanças sociais necessárias. A escola é uma importante instituição onde se produzem relações sociais atravessadas por outros discursos, além do pedagógico, porém, ela não é a única. Tais discursos provêm das mais variadas regras e meios culturais e podem ser vistos, por exemplo, em falas como: *"A gente sabe que nem todos vão aceitar todas as inclusões. Eu lembro, desde muito pequena, que eu brincava com aquele diferente. Ela era cega de nascença e era com ela que eu partilhava as minhas coisas. Isso já vem com a gente, esse olhar diferenciado, e tu vais desenvolvendo no teu contexto."* (A.M).

Por último, destacamos o que compreendemos como uma docência militante na constituição de um *ethos docente inclusivo*, marcada por condutas que enfatizam um compromisso político do professor. Essas condutas podem ser vistas em falas que mencionam o engajamento no cumprimento das leis e políticas que regem a inclusão nos espaços educacionais; por exemplo: *"Eu penso que essas perspectivas que estão postas no legal, elas trazem esse empoderamento para a escola, no sentido de conhecer essa pessoa e o que ela tem enquanto possibilidade [...] eu vou sustentar minha prática nessas possibilidades para construir o que é necessário e possível."* (C.F).

Outro aspecto constituinte dessa conduta refere-se ao compromisso do docente quando se ocupa em desenvolver ações pedagógicas que promovam reflexões críticas sobre a sociedade. Nesse sentido, destacamos a fala: *"Eu vejo que o professor, independentemente da família, tem que criar alternativas para esse aluno se mobilizar, ficar curioso para aprender."* (C.C). Ou ainda:

"Acho que, se pensarmos em processo de revolução no mundo, a escola é sempre o lugar. A escola é o lugar onde se produzem



pensamentos e ideias, e o lugar onde se produzem ideias é onde as modificações acontecem. A escola não pode fugir disso, ela tem que ser, talvez, o elemento principal dessa regulamentação, da vivência da inclusão." (M.H.R)

"Essa questão [da inclusão] eu vejo que traz um empoderamento para a escola, para o professor transformar esse espaço em um espaço de pesquisa, porque a realidade do pedagógico está no chão da escola; quer dizer, quem sabe como proceder, como ensinar, como auxiliar na construção do conhecimento, é o professor, a escola e o pedagógico." (C.F)

Apresentada essa possibilidade de leitura do que denominamos de *ethos docente inclusivo*, finalizamos este texto com algumas considerações para seguirmos pensando sobre o tema.

Considerações Finais

Para mostrar como a inclusão, os processos de subjetivação e o governo das diferenças na educação constituem modos de ser docente produzidos em experiências de inclusão escolar, analisamos narrativas de professores que atuam com alunos que demandam atendimento educacional especializado e requerem outras práticas pedagógicas.

Os documentos legais que orientam a inclusão escolar são pautados na lógica dos direitos. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, *desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação*. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 01, grifo nosso)

O discurso do direito de todos estarem juntos na escola e nela aprendendo passou a circular com grande força nas últimas décadas. Para atender todos os alunos, "os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes." (BRASIL, 2008, p. 13, grifo nosso).



No entanto, as práticas pedagógicas ainda são fortemente sustentadas por condutas que se articulam a uma lógica de tolerância, e, assim, os investimentos na aprendizagem, por vezes, ficam relegados a segundo plano. Arriscamos fazer tal afirmação tendo em vista que, nas narrativas analisadas, pouco se fala sobre os processos de aprendizagem, embora o tema das adaptações ou flexibilizações curriculares seja mencionado pelos professores como uma preocupação central para a efetivação da inclusão.

Nesse cenário, buscamos mostrar, ao longo do texto, como vem sendo constituído o que denominamos de *ethos docente inclusivo*, ou seja, uma docência marcada por condutas de afetividade, humanidade, redenção e militância, entre outras atitudes que produzem modos específicos de ser docente no contexto da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

O que trouxemos aqui foi um exercício analítico interessado, na esteira do que propõe Foucault, em “pensar de outros modos”. Isso significa que não tivemos a ambição de oferecer respostas melhores para as experiências de inclusão, mas de dar visibilidade ao que vem acontecendo nas escolas e aos modos de ser docente inclusivo na Contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. **Corpos que ardem: ética e feminismos nas artes visuais**. 200 f. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulários de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Portaria Ministerial nº 948, Brasília, DF, 09 de outubro de 2007.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2013.
- CAETANO, Letícia; LOCKMANN, Kamila. A subjetivação docente em tempos de educação inclusiva: manual do usuário. **Anais do evento 6º SBECE, 3º SIECE. Educação, Transgressões e Narcisismo**. Canoas, RS, 2015.
- DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de**



um ethos docente. 205 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DELORS, Jaques *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: 2010.

FABRIS, Eli; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo (RS), v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos V.** Ética, Sexualidade, Política. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros.** Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 153-170, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar: currículo, diferença e identidade. *In:* LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (org.) **In/Exclusão nas tramas da escola.** Canoas: Editora da ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation:** Université Paris Lumière, Suresnes, França, v. 01, p. 105-116, 2013.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico:** da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se:** feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

SKLIAR, Carlos. O papel da escola, do professor e da educação inclusiva. **Youtube**, 4 mai. 2017. vídeo (11:51). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sFU02gs-MWk>. Acesso em: 15 ago. 2018.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. A judicialização da inclusão: o governo pela lei. 2018. No prelo.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, 2005.



PRÁTICAS DE CORREÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DA SERIAÇÃO COMO SISTEMA ÚNICO À FLEXIBILIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

Juliane Marschall Morgenstern

No presente capítulo, discuto as práticas de correção escolar no Brasil, mostrando que elas se tornam mais produtivas ao terem modificada a sua forma de realização. Em uma análise de leis e políticas educacionais instituídas no país no período de 1930 a 2010, fica visível que as práticas de correção operaram de modo distinto, passando de um sistema de seriação único à flexibilização do tempo escolar.

O interesse pelo estudo das práticas de correção escolar partiu da problematização da experiência como docente em um Programa de Aceleração da Aprendizagem denominado Acelera Brasil, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, no ano de 2010. O contato com os materiais do Programa levou-me a questionar a emergência desse tipo de proposta como política educacional brasileira, buscando conhecer seu funcionamento e intencionalidades. A partir dessa experiência, passei a questionar as ações e os efeitos da aceleração da aprendizagem escolar desenvolvida no país e percebi, nos materiais que compõem aquele e outros programas de aceleração da aprendizagem, certo padrão de regularidade em seu funcionamento.

Pelas leituras e manuseio dos materiais, foi possível identificar a emergência de tais programas no contexto educacional brasileiro nos anos de 1990, mais especificamente, na segunda metade daquela década. Pude compreender que, apesar de denominarem-se como de aceleração da aprendizagem, o foco de atuação dos programas é a defasagem escolar e que a consolidação desses programas como política nacional de educação veio responder a uma urgência histórica que apontava elevados índices de reprovação e evasão escolar como uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico do país.

Práticas de correção escolar nas políticas brasileiras

Para melhor compreender o funcionamento das ações de correção escolar promovidas na Contemporaneidade, realizei uma historicização das práticas de correção, elaborando um mapa das políticas que dão sustentação para tais ações. Para tanto, foram selecionados documentos legais, dentre eles: 1) o *Decreto nº 21.241*, de 4 de abril de 1932, que dispõe sobre a Organização do Ensino Secundário e dá outras providências; 2) a *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 3) a *Lei nº 5.692* — Lei de Diretrizes



e Bases da Educação de 1º e 2º graus —, instituída em 11 de agosto de 1971; 4) a Constituição Federal do Brasil de 1988; 5) a *Lei nº 9.394* — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, instituída em 20 de dezembro de 1996; 6) a *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001, que constitui o Plano Nacional de Educação, vigente de 2001 a 2011; 7) o Movimento Todos pela Educação (TPE), consolidado em 2006; 8) a *Resolução nº 4*, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; 9) o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), definido em 2012; e 10) a *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, que constitui o Plano Nacional de Educação, cuja vigência vai de 2014 a 2024.

A organização dos dados encontrados nos documentos permitiu perceber que os programas de aceleração da aprendizagem são sustentados por leis e regulamentações oficiais que direcionam as políticas educacionais brasileiras. Procurando entender as condições de emergência da correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem, foi possível verificar a existência de outras ações ou programas criados para conter a distorção idade-série. Pode-se notar, dentre outros aspectos, que, em período anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 9.394/96 —, havia normativas legais que regulamentavam as classes especiais, cursos supletivos e estudos de recuperação como meios de corrigir o fluxo escolar. Dessa forma, ficou visível algo que recorre e está sempre presente nas ações e programas com foco na distorção do fluxo – esse algo é a *correção*. A correção assume uma função estratégica na manutenção do fluxo escolar e atravessa os programas em diferentes períodos históricos.

Diretrizes e políticas nacionais que sustentam a correção escolar no Brasil¹

(continua)

DOCUMENTO	AÇÕES QUE GEROU
BRASIL. <i>Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932</i> ²	Organiza-se por sistema de seriação. <i>Não há referência a ciclos, nem a regime de progressão continuada ou aceleração da aprendizagem</i> ³ .

1 A tabela foi organizada respeitando o tempo cronológico de publicação dos documentos legais, porém, cabe ressaltar que o recorte histórico foi sendo determinado pelo manuseio dos materiais, na busca das práticas discursivas que constituem normativas para a correção escolar no Brasil.

2 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

3 Todos os grifos da coluna “Ações que gerou” são meus.



Diretrizes e políticas nacionais que sustentam a correção escolar no Brasil¹

(continuação)

DOCUMENTO	AÇÕES QUE GEROU
BRASIL. <i>Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961</i> ⁴	<p>Prevê a formação de <i>classes especiais ou cursos supletivos para os alunos que iniciarem o ensino primário depois dos sete anos de idade</i>. A organização do ensino de grau médio será realizada em dois ciclos, o ginásial e o colegial. Na avaliação do rendimento dos alunos, os resultados alcançados ao longo do ano letivo são entendidos como preponderantes. É assegurada ao professor liberdade na elaboração de instrumentos para exame e no julgamento do rendimento dos alunos.</p> <p><i>Não há referência à correção escolar por meio de sistemas de recuperação, nem previsão de aceleração da aprendizagem.</i></p>
BRASIL. <i>Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971</i> ⁵	<p>Há a indicação de <i>estudos de recuperação para alunos com aproveitamento escolar insuficiente</i>. Na modalidade de ensino supletivo, também se prevê curso de aprendizagem ou curso intensivo de qualificação profissional que complemente a educação regular, havendo a possibilidade de aproveitamento de estudos quando as atividades forem equivalentes às do ensino regular.</p> <p><i>Não há referência à correção escolar por meio da aceleração da aprendizagem.</i></p>
<i>Constituição Federal</i> ⁶ 1988	<p>Define a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família. Em seu Artigo 205, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Artigo 208, aponta que, em relação ao dever do Estado com a educação, ele será efetivado diante da <i>garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando também sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria</i>.</p>

- 4 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2015.
- 5 Esta Lei confirma a filosofia do regime militar, preponderante em tal momento histórico. O lema “Brasil, ame-o ou deixe-o” exaltava uma forma de patriotismo exacerbado, em que a importância dos traços culturais estrangeiros era mínima ou inexistente. Exemplo disso é o Parecer nº 853/71 da referida Lei, o qual contemplava a Língua Estrangeira Moderna (LEM) a título de recomendação, e não de obrigatoriedade. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76:nova-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educa-lei-569271&catid=1018:1971&Itemid=2. Acesso em: 10 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 jun. 2015.
- 6 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 ago.2015.



Diretrizes e políticas nacionais que sustentam a correção escolar no Brasil¹

(continuação)

DOCUMENTO	AÇÕES QUE GEROU
BRASIL. <i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</i> ⁷	<p>É visível a ideia de que toda criança é capaz de aprender.</p> <p>É o 1º documento legal que indica a possibilidade de acelerar a aprendizagem.</p> <p>Inovação: <i>indica a organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada visando à redução da reprovação escolar.</i></p> <p>Objetiva a <i>instauração do regime de tempo integral</i> nas escolas públicas urbanas de ensino fundamental.</p>
BRASIL. <i>Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001</i> ⁸ Institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011)	<p>Indicação de <i>ampliação do ensino obrigatório para nove séries com início aos seis anos de idade</i>. A ampliação do tempo obrigatório de escolarização coloca-se como perspectiva preventiva de uma futura distorção idade-série.</p> <p><i>A educação em turno integral e as classes de aceleração são apontadas como modalidades inovadoras para solucionar a universalização do ensino e reduzir a repetência.</i></p> <p>É possível perceber uma tendência à ampliação do tempo de escolarização, o que acontece pela proposta de obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos e pela educação em turno integral. São medidas implicadas na <i>intenção de corrigir o fluxo escolar, em que a correção é colocada tanto como causa, quanto como consequência para a universalização e redução da repetência.</i></p>
<i>Movimento Todos pela Educação</i> ⁹ (TPE)2006	<p>Como meta, prevê que, <i>até o ano de 2022, 70% dos alunos deverão ter aprendido o que é adequado para sua série.</i></p>
BRASIL. <i>Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010</i>	<p><i>A aceleração é apontada como possibilidade de corrigir o atraso escolar.</i></p>

7 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

8 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 dez. 2015.

9 Em 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para qualificar-se como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público — Oscip. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 5 jan. 2016.



Diretrizes e políticas nacionais que sustentam a correção escolar no Brasil¹

(conclusão)

DOCUMENTO	AÇÕES QUE GEROU
<i>Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa</i> (PNAIC, 2012) ¹⁰	Institui ações para que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Objetiva a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, o que se coloca como o momento para que a alfabetização aconteça. Entende que o fato de haver crianças que concluem o ciclo de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas acarreta um problema que pode comprometer o seu futuro e o futuro do país. As ações do Pacto integram um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, apoiando-se em quatro eixos: I. Formação continuada de professores alfabetizadores; II. Materiais didáticos e pedagógicos; III. Avaliações e IV. Gestão, controle social e mobilização. <i>As ações do Pacto têm um caráter preventivo</i> , pois investem na alfabetização a partir do que se considera como sendo a idade certa, com o intuito de <i>conter uma defasagem escolar futura ou mesmo uma dificuldade de participação social devido ao atraso no ciclo de alfabetização</i> vivido por muitas crianças.
BRASIL. <i>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</i> ¹¹ Institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)	<i>Foco na universalização do ensino fundamental de nove anos e objetivo de que o maior número de alunos (meta de 95%) concluam o ensino fundamental na idade recomendada. Preocupação com a qualidade da educação básica, considerando todas as suas etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para atingir boas médias no Ideb.</i>

Fonte: Adaptado de Morgenstern (2016).

Como podemos visualizar, a Lei nº 9.394/96 foi a primeira a mencionar a possibilidade de aceleração da aprendizagem. Além de ser o primeiro documento legal a indicar formas de progressão parcial nos estabelecimentos cujo regime escolar se organiza pela progressão regular, em seu Art. 24, prevê a “possibilidade de *aceleração de estudos* para alunos com atraso escolar” (grifo meu), sem deixar de citar a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados

10 Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 5 jan. 2015. Excertos retirados do documento: “Manual do PNAIC” disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 5 jan. 2016.

11 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 5 jan. 2016.



pelas instituições de ensino em seus regimentos”. A mesma Lei, em seu Art.32, faculta aos sistemas de ensino a organização do ensino fundamental em ciclos, prevendo a adoção do regime de progressão continuada. Assim, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394, instituída no ano de 1996, inova, trazendo a possibilidade de organização do ensino em ciclos, a partir de um regime de progressão continuada, alternativa que visa à redução da reprovação escolar. Também prevê, em seu Art.87, “a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Em meu entender, essa seria outra possibilidade de, ao expandir o tempo de permanência das crianças na escola, conter a reprovação e, principalmente, a distorção idade-série.

Na leitura das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anteriores à LDB de 1996 – quais sejam: a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, e a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, vê-se que, nesta última, há a previsão de classes especiais ou cursos supletivos para os alunos que iniciarem o ensino primário depois dos sete anos de idade. As classes especiais e os cursos supletivos fariam, portanto, a regulação do fluxo escolar dos alunos em situação de atraso. Na Lei nº 4.024/61, não se encontra referência à correção escolar por sistemas de recuperação, nem se prevê a possibilidade de aceleração da aprendizagem. Já na Lei 5.692/71, é visível a indicação de estudos de recuperação para alunos com aproveitamento escolar insuficiente. Institui-se a modalidade de ensino supletivo, em que se prevê curso de aprendizagem ou curso intensivo de qualificação profissional como complementação da educação regular, havendo a possibilidade de aproveitamento de estudos quando as atividades forem equivalentes às do ensino regular. Nessa Lei, não há indicação de correção escolar pela aceleração da aprendizagem.

Ainda, se considerarmos a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada 17 anos mais tarde, precisamente no ano de 1988, este documento define a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família. Em seu Art.205, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Art.208 aponta que, em relação ao dever do Estado com a educação, será efetivado diante da garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando também sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria.

Vê-se, portanto, que, tanto na Lei nº 4.024/61 e na Lei nº 5.692/71, quanto na Constituição Federal de 1988, há a previsão de ações para aqueles que não aprenderam na idade considerada certa ou que ingressaram tardiamente na escola. Assim, examinando as normativas legais da educação brasileira, anteriores à Lei 9.394/96, foi possível perceber que existiam práticas de correção direcionadas para a distorção idade-série, tais como a formação de classes especiais, os cursos supletivos



de complementação ao ensino regular e a indicação de estudos de recuperação. De forma mais precisa, as *práticas de recuperação* emergem nos textos legais da década de 1970, porém, é somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída na metade da década de 1990, que há a indicação de ações direcionadas a um regime de progressão continuada, em que a reprovação possa ser mais bem controlada e reduzida e, principalmente, em que a aceleração se coloca como prática para a correção do atraso escolar. Nessa Lei, também se mantêm os estudos de recuperação como prática obrigatória.

Além da Lei 9.394/96, vemos outros documentos legais que apontam práticas de aceleração. Ainda que esta Lei fale em aceleração de estudos, e não em aceleração da aprendizagem, como mencionado nas ações e nos programas educacionais contemporâneos, interessou compreender os modos de operacionalização da correção. Chamo atenção para a existência de práticas de correção que visam à recolocação dos alunos em fluxo escolar determinado; por mais que tais ações ainda se denominem no âmbito legal como aceleração de estudos, os programas e projetos de aceleração emergentes na segunda metade da década de 1990 exaltam a aprendizagem em seu desenvolvimento.

Ao dar continuidade à investigação em outros documentos, tornou-se perceptível a correção de fluxo escolar constituindo práticas que se utilizam de diferentes meios, que não apenas a aceleração da aprendizagem. Entre tais documentos, estão: o *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; o *Movimento Todos pela Educação*, emergente em 2006; a Resolução nº 4, de julho de 2010, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*; o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, consolidado em 2012; e o *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Plano Nacional de Educação é criado em cumprimento ao disposto no Art.214 da Constituição Federal de 1988 e estabelece diretrizes para a educação nacional, tendo vigência por dez anos. O Plano Nacional de Educação de 2001, Lei nº 10.172, ao tratar do aumento no número de matrículas no ensino fundamental, aponta para a distorção idade-série como problema central a ser combatido, principalmente, pela ampliação do tempo de escolarização do ensino obrigatório e pela formação de classes de aceleração. De acordo com o documento:



Temos, portanto, uma *situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é consequência dos elevados índices de reprovação*. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de *ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental* (PNE, 2001, grifos meus).

O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (PNE, 2001, grifos meus).

2.3 Objetivos e Metas

3. *Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem* (PNE, 2001, grifos meus).

3.2 Diretrizes

[...] *As metas de expansão da oferta e de melhoria da qualidade do ensino médio devem estar associadas, de forma clara, a diretrizes que levem à correção do fluxo de alunos na escola básica, hoje com índices de distorção idade-série inaceitáveis* (PNE, 2001, grifos meus).

Fonte: (PNE, 2001).

É possível perceber uma tendência à *ampliação do tempo de escolarização*, o que acontece pela proposta de obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos e pela educação em turno integral. Entendo que essas são medidas com intenção de corrigir o fluxo escolar, em que a correção é colocada tanto como causa quanto como consequência para a universalização do ensino e redução da repetência. Como se pode visualizar, propõe-se a ampliação do ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade, sendo que essa ampliação do tempo obrigatório de escolarização é colocada no âmbito preventivo de uma futura distorção idade-série.

Nesse panorama, a educação em turno integral e as classes de aceleração são apontadas como modalidades inovadoras para atingir a universalização do ensino e reduzir a repetência. Assim, na medida em que não há uma distorção idade-série que possa atrapalhar o fluxo escolar, dificultando a entrada e o atendimento de novos alunos, seria viável universalizar o ensino com maior produtividade e economia.

O Movimento Todos pela Educação, movimento da sociedade civil brasileira fundado em 2006, também prevê, entre suas ações, que todo aluno aprenda o que é adequado à sua série. A missão do Movimento é contribuir para que, até o ano



de 2022, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade. Esse objetivo traduziu-se em cinco metas, e, posteriormente, também foram definidas cinco bandeiras e cinco atitudes visando a alcançar tal objetivo. Dentre as metas do Movimento Todos pela Educação, a Meta 3 define que todo aluno tenha acesso ao aprendizado adequado à sua série, o que representa a intenção projetada até o ano de 2022, quando “70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para sua série”. Segundo as publicações do Movimento, sua Meta 3 estabelece:

Meta 3 — Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.

“Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para sua série”.

Fonte: (TPE, 2006)².

Como normativa das políticas educacionais no Brasil, também importa mencionar a Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em seu Capítulo II, Seção II, aponta a “possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar” e a “oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar [...]”. Também prevê, no Art.49, a aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar devido a ingresso tardio, retenção ou dificuldades de aprendizagem, entre outras questões. Ainda, em seu Art.51, a Resolução aponta para diferentes possibilidades de as instituições escolares, cuja organização se dá por série, realizarem a progressão, “inclusive a progressão continuada [...]”. Vê-se, portanto, a previsão e *coexistência* de práticas de correção que funcionam pela aceleração de estudos, pelo apoio pedagógico e pelas distintas formas viáveis de realizar a progressão, dentre as quais, a Resolução cita a progressão continuada, definindo-a como forma de reconhecer o conhecimento em construção e como processo que se distancia da ideia de interrupção. Os excertos do documento afirmam essas práticas de correção previstas. Vejamos:

¹² Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.



Capítulo II — Avaliação

Seção II - Promoção, aceleração de estudos e classificação

[...]

II - *possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar* (grifos meus);

III - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

[...]

V - *oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar* (grifos meus).

Art. 49. *A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras* (grifos meus).

[...]

Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, *diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática*, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados (grifos meus).

Fonte: (Resolução Nº 4, de 2010).

No tempo presente, também temos a consolidação de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012. O Pacto constitui-se em um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. No PNAIC, entende-se que o fato de haver crianças que concluem o ciclo de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas acarreta um problema que pode comprometer o seu futuro e o futuro do país. As ações do Pacto integram um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, apoiando-se em quatro eixos: I. Formação continuada de professores alfabetizadores; II. Materiais didáticos e pedagógicos; III. Avaliações; e IV. Gestão, controle social e mobilização.



Tais ações têm um caráter *preventivo*, pois investem na alfabetização, a partir do que consideram como sendo a idade certa, com o intuito de conter uma defasagem escolar futura ou mesmo uma dificuldade de participação social, devido ao atraso no ciclo de alfabetização vivido por muitas crianças. Para atingir seus objetivos, o PNAIC investe na formação continuada dos professores alfabetizadores e disponibiliza um sistema informatizado para a inserção dos resultados de avaliações realizadas em larga escala, como a Provinha Brasil¹³. Como terceira medida de atuação, dá-se a aplicação “de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando a aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas”¹⁴.

Apesar de o Pacto estar direcionado para um público específico, qual seja, os estudantes dos primeiros anos do ciclo de alfabetização, fica visível sua finalidade preventiva em relação a um futuro descompasso entre idade e série. Ao investir na formação continuada de professores alfabetizadores e promover avaliações em diferentes momentos do ciclo de alfabetização, o Pacto cria estratégias para corrigir o fluxo escolar desde os primeiros sinais de distorção escolar. Dessa forma, prevê “estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado” (PNAIC, 2012, p. 35) e sugere a estruturação de programas que ampliem a jornada escolar com foco na alfabetização. Alfabetizar até o final do terceiro ano do ensino fundamental, considerado o momento certo, assenta-se como finalidade do Pacto para evitar possíveis reprovações e evasões, apontadas como as causas principais dos descompassos entre idade e série.

Emergem, portanto, ações de gerenciamento do fluxo escolar pela prevenção de futuras posições indesejadas que podem ser assumidas pelos escolares. Essa ênfase na correção pela profilaxia não restringe a existência de outras práticas corretivas focadas na aceleração dos estudos ou da aprendizagem, no apoio pedagógico ou na recuperação, mas parece ser uma alternativa econômica, tendo em vista que necessita de um menor investimento para regular a distorção escolar. Assim, na tentativa de evitar que o descompasso entre idade e série se instaure, as práticas de correção contemporâneas focam no gerenciamento dos fluxos escolares. De acordo com o estudo¹⁵ realizado por Enzweiler no ano de 2014, no PNAIC, as ações de correção

13 A Provinha Brasil tem abrangência nacional e direciona-se aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Realiza-se no início e no fim de cada ano letivo e tem por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos alunos para que os professores e gestores escolares possam utilizar os resultados para a organização de ações pedagógicas que qualifiquem o processo de alfabetização. A Provinha Brasil é elaborada pelo INEP e realizada desde o ano de 2007. Essa avaliação é voltada aos conhecimentos linguísticos.

14 Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 5 nov. 2015. Excertos retirados do documento: “Manual do PNAIC”, disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 5 nov. 2015.

15 Estudo monográfico realizado no Curso de Especialização em Educação Inclusiva, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no ano de 2014, intitulado *Alfabetização na “idade certa”*



envolvem a relação com o tempo, já que o Pacto se consolida como uma política para ajuste e controle do tempo escolar. Para a autora, o tempo de aprendizagem do aluno e o tempo de planejamento, organização e ensino do professor devem ser rígidos e controlados, mas também devem ser fluídos, pois “o tempo deve controlar, normalizar e regular, porém não deve reter. Deve, sobretudo, ajudar a *fazer fluir*, apesar de uma primeira aparência de faltar-lhe flexibilidade” (ENZWEILER, 2014, p. 49, grifos da autora). Nesse sentido, o PNAIC alia ações de controle e de ajuste do tempo, justificando uma prática inclusiva e de alfabetização na idade certa.

Ao proporcionar uma alfabetização na idade certa pela regulação do tempo, o Pacto também põe em exercício práticas de correção assentadas no argumento de que é necessário incluir. A possibilidade de aprender em um tempo determinado é alargada pela composição de ciclos de alfabetização em que o tempo é estendido e flexibilizado. Desse modo, como uma política que requer uma normalização do tempo e da alfabetização, o PNAIC “carrega consigo essa *vontade de corrigir* o sujeito que não está na ‘idade certa’, pois toda parcela da população infantil que escapa à *normalidade* no ciclo de alfabetização não escapa de uma *norma da alfabetização*, mas se enquadra como anormal em relação à alfabetização” (ENZWEILER, 2014, p. 44; grifos da autora).

De acordo com o PNAIC, destaca-se:

(continua)

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. *Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública* (grifos meus).

Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. *Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país* (p. sem numeração; grifos meus).

[...]

9. Existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças?

Sim, *a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental*, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade.

As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. *Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares* (p. 18; grifos meus).

numa perspectiva inclusiva: governando condutas da anormalidade. A monografia foi realizada sob a orientação de Maura Corcini Lopes.



(continuação)

[...]

11. Apesar disso, as escolas e redes podem organizar a alfabetização em um sistema seriado?

Sim, mas, no § 1º do art. 30 da Resolução nº 7, de 14/12/2010, ficou estabelecido que, mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os 3 anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (p. 19; grifos meus).

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública (grifos meus).

Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país (p. sem numeração; grifos meus).

[...]

9. Existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças?

Sim, a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade.

As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares (p. 18; grifos meus).

[...]

11. Apesar disso, as escolas e redes podem organizar a alfabetização em um sistema seriado?

Sim, mas, no § 1º do art. 30 da Resolução nº 7, de 14/12/2010, ficou estabelecido que, mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os 3 anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (p. 19; grifos meus).

[...]

40. O que deve ser feito com as crianças que apresentarem mais dificuldades de aprendizagem?



(conclusão)

Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser *desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula* em que as crianças sejam *atendidas de formas diferenciadas* (grifos meus).

Os sistemas de ensino devem se organizar para lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado. O Programa Mais Educação, por exemplo, poderá ser estruturado para *ampliação da jornada* com foco no Ciclo de Alfabetização (p. 35; grifos meus).

Fonte: (PNAIC, 2012)⁶

Com o mesmo enfoque preventivo, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de julho de 2014, estabelece diretrizes para a educação nacional, tendo vigência por dez anos. O PNE (2014) almeja a universalização do ensino fundamental de nove anos, de modo que o maior número de alunos, pelo menos 95%, concluam essa etapa de ensino na idade recomendada. É perceptível a preocupação com a qualidade da educação básica considerando todas as suas etapas e modalidades, o que se pretende alcançar com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para que boas médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sejam atingidas. Vê-se que a aprendizagem aparece relacionada à *melhoria do fluxo escolar*, relação que se entende como passível de ser traduzida nos índices de qualidade e indicadores expressos pelo IDEB.

O PNE (2014) ainda atribui o fato de haver crianças fora da escola à “precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira”, afirmando a necessidade de assistência às famílias muito pobres, para que sua subsistência não dependa do trabalho infantil. Sendo assim, o acesso e a permanência das crianças na escola fazem com que a assistência social a essas famílias — consideradas pobres ou localizadas abaixo da linha da pobreza — seja percebida como condição de possibilidade para a melhoria do fluxo escolar. Atentando-se para as metas do PNE (2014), percebe-se que a Meta 2 e a Meta 7 trazem esses apontamentos, conforme os excertos a seguir:

(continua)

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos *concluam essa etapa na idade recomendada*, até o último ano de vigência deste PNE (grifos meus).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, *com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem*, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (grifos meus).

6 Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 5 mai. 2015.



(conclusão)

[...]

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à *precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira*. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil (grifos meus).

Fonte:(PNE, 2014)⁷.

Após a sistematização e análise das políticas educacionais brasileiras discutidas anteriormente, foi possível tornar visíveis as práticas de correção escolar no Brasil contemporâneo, traçando suas continuidades e discontinuidades. Percebe-se uma clara expansão das práticas de correção escolar na década de 1990, quando emerge a aceleração de estudos e a possibilidade de instauração de um regime de tempo integral nos sistemas de ensino, o que demarca uma discontinuidade em relação às práticas anteriores. De modo geral, passa-se, em um primeiro momento, de uma preocupação com a organização de sistemas de ensino e da universalização do acesso ao ensino no Brasil à necessidade de manter um fluxo escolar equilibrado, reduzindo a repetência e a evasão escolar.

Considerações finais

Na análise realizada ao longo do texto, ficou claro um deslocamento nas práticas de correção escolar no país, compreendidas entre o período de 1930 e 2010. A partir da problematização do presente, analisando-se programas de aceleração da aprendizagem, foi possível reconhecer que seu público-alvo são alunos em situação de defasagem escolar. Acelerar a aprendizagem refere-se, portanto, ao resgate da defasagem resultante de múltiplas repetências, agravada pelos altos índices de evasão escolar que assolam a educação básica no Brasil.

Foi possível identificar distintas práticas de correção escolar no país, as quais em 1930 estavam restritas à seriação como sistema único. Somente nos anos de 1960, tem-se a formação de classes especiais ou cursos supletivos para alunos que ingressarem depois da idade prevista. Em 1970, veem-se os estudos de recuperação e ensino supletivo para complementação da educação regular. Na década de 1990, com o fortalecimento de uma racionalidade inclusiva, constata-se uma ampliação do tempo de escolarização, com possibilidade de organização do ensino em ciclos, progressão continuada, progressão parcial, aceleração de estudos, recuperação e

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 dez. 2015.



instauração do regime de tempo integral. Nos anos 2000 e 2010, há a coexistência das práticas de correção, com projeção de tempo integral e classes de aceleração, contexto em que ocorrem a ampliação e a flexibilização do tempo de escolarização como forma de regular e corrigir o fluxo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 21.241 de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Brasília/DF, 1932.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 6.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 5 jan. 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.** Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRASIL. **Movimento todos pela educação.** 2006. Metas do Movimento [online]. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 5 jan. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2016.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Alfabetização na “idade” certa numa perspectiva inclusiva: governando condutas da anormalidade.** 2014. 80 f. Monografia (Especialização em Educação inclusiva)– Unidade acadêmica de formação continuada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Capacitação Inicial. *Programa Acelera Brasil: educação, a fórmula da vitória.* Instituto Ayrton Senna, 2010.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade.** 2016. 311 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2016.



POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DE NORMALIDADES NOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Raquel Fröhlich

A partir da década de 1990, outras possibilidades de escolarização da pessoa com deficiência passam a circular nas políticas educacionais brasileiras. Aliadas a um esforço mundial de universalizar o acesso à educação básica, as políticas que regulamentam a educação no Brasil indicam a possibilidade da escola comum como espaço de escolarização da pessoa com deficiência, a oferta da Educação Especial como uma modalidade nos diferentes níveis e etapas da educação básica e a provisão de diferentes serviços de apoio para efetivar a inclusão escolar. Dessa maneira, a inclusão escolar passa a ser pauta de normativas educacionais, acionando estratégias e regulando práticas nos espaços escolares.

Do mesmo modo que as políticas de inclusão estabelecem outras formas de escolarização das pessoas com deficiência, tais normativas passam a produzir efeitos no entendimento sobre a própria deficiência. Ao indicarem diferentes serviços que possam dar suporte e, de certa maneira, efetivar a inclusão escolar, diferentes olhares atravessam as possibilidades e limites educacionais de tais sujeitos. Assim, outros entendimentos sobre a normalidade, ou não, dos sujeitos com deficiência são possíveis e visibilizados nas políticas educacionais que versam sobre inclusão escolar.

O objetivo deste texto é problematizar as formas como as políticas de inclusão escolar possibilitam a constituição de normalidades nos sujeitos com deficiência. Para a realização deste trabalho, foram utilizadas algumas políticas educacionais, a partir da década de 1990, que versam sobre a inclusão escolar. O texto está dividido em três partes. Na primeira, discuto o deslocamento dos processos de normalização a partir de Michel Foucault. Na segunda parte, apresento as políticas de inclusão e os serviços de apoio como uma possibilidade de pensar os processos de normalização na atualidade. Na terceira parte, aponto a constituição de normalidades diferenciais a partir da ênfase nos serviços de apoio à inclusão escolar.

Processos de normalização: da norma às normalidades

Discutir as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio na atualidade pressupõe a possibilidade de entendê-las como algo fabricado e necessário ao nosso tempo. A atmosfera contemporânea é inclusiva, e sua expansão pelos diferentes setores e espaços tem constituído diferentes formas de ser e de viver



na atualidade. Aliados à racionalidade neoliberal¹, tais políticas e serviços apontam como locus profícuo e obrigatório a escola comum para todos. Com isso, as pessoas com deficiência passam a ter sua escolarização formal atrelada a uma maquinaria que dispõe os sujeitos dentro de uma rede de saber-poder como forma de produzir subjetividades inclusivas, performáticas, aprendentes, participativas, normalizadas. Estas características são condições que possibilitam a circulação e participação de todos, em diferentes níveis e em diferentes espaços. Assim,

[...] a emergência do conceito e das práticas de inclusão não é por acaso: nesta lógica, é necessário garantir os meios pelos quais se efetive a participação de todos, mesmo que em diferentes níveis, nas diferentes esferas sociais e, ainda, em setores que historicamente estariam à margem ou excluídos nas formas de representação e participação. (FRÖHLICH, 2016, p. 5).

Nessa lógica, “as atuais políticas de inclusão tornam-se uma estratégia de controle e regulação dos sujeitos para pôr em funcionamento um Estado que se caracteriza como neoliberal” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 13). Dessa maneira, possibilitar a circulação e participação de todos implica, entre outras coisas, operar com processos de normalização nos quais a norma se torna múltipla, flexível, cambiante e relacional. Assim, antes mesmo de se instituírem normas (sociais, educacionais, etc.) a priori, torna-se muito mais potente e viável para o funcionamento da racionalidade neoliberal que diferentes normas se estabeleçam de acordo com diferentes grupos e condições de vida. As discussões desenvolvidas por Foucault (2008) permitem-nos visualizar um deslocamento do funcionamento da norma e dos processos de normalização, principalmente na contemporaneidade, em que as políticas de inclusão escolar produzem efeitos em todos os sujeitos, e não apenas nas pessoas com deficiência. Conforme Portocarrero (2004),

o pensamento de Foucault permite tomar as noções de norma e de normalização como conceitos operatórios para pensar e ver de outras maneiras, para pensar historicamente e circunscrever acontecimentos singulares – referentes à instituição escolar e relações de poder específicas – ao mesmo tempo que ajuda a tornar visíveis certas circunstâncias atuais e a pensar, também, o que estamos fazendo hoje em nossa sociedade. (PORTOCARRERO, 2004, p. 170).

No curso *Segurança, Território, População*, Foucault (2008) apresenta uma diferenciação da operação da norma e, conseqüentemente, da marcação das (a)

1 A racionalidade neoliberal é entendida como uma forma de vida em que a economia e o mercado constituem subjetividades e conduzem as condutas de todos os sujeitos. Participação, circulação, consumo, performatividade, aprendizagem ao longo da vida, inclusão, direitos, empresariamento de si e relação público/privado são algumas das características que constituem essa forma de vida.



normalidades em dois períodos históricos distintos: na sociedade disciplinar e na sociedade de segurança. Conforme o autor, na sociedade disciplinar, a norma é estabelecida de forma prévia, e, a partir dessa norma prévia, definem-se o que é normal e o que é anormal. A norma que se estabelece é única, uma “norma universal” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42) que serve de modelo a ser prescrito e aplicado a toda a população.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

A definição da norma de maneira prioritária identifica os sujeitos de forma binária e oposta. Nesse sentido, a marcação ocorrerá “[...] sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc.” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43).

De forma diferenciada, mas não substitutiva, na sociedade de segurança, a norma não é estabelecida a priori, mas produzida pela indicação do que é normal e do que é anormal nos diferentes fenômenos. Assim, “a *normalização* parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a *norma*” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43, grifos das autoras). Isso implica a distribuição dos “fenômenos ao longo de uma faixa de normalidade” (DAL’IGNA, 2011, p. 133), ou seja, o estabelecimento de formas de relacionar as diferentes “normalidades” para aproximá-las da norma.

Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo



das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. (FOUCAULT, 2008, p. 83).

É possível perceber que, nas sociedades de segurança, a operação da norma é invertida. A preocupação com a população, suas regularidades e índices permite estabelecer normalidades relativas aos diferentes grupos, as quais são definidas anteriormente ao estabelecimento da própria norma. Isso implica perceber que “[...] todas as variações são consideradas afastamentos ou aproximações da curva normal, tratando-se, portanto, de normalidades diferenciais” (TREVIZANI, 2013, p. 26).

A preocupação com a população atribui uma condição complexa à normalidade (CORRÊA, 2017). Esta última, ligada à produção de saberes sobre os sujeitos, possibilita a “naturalização das diferenças” como um fenômeno que faz proliferar diferentes normalidades.

Diante desse contexto, a noção de normalidade se complexifica. Ela passa a estar associada a uma ciência de Estado, constituída por saberes estatísticos, e a uma norma flexível, que entra em operação na sociedade de seguridade. É a partir desse contexto que podemos observar dois movimentos contemporâneos importantes que aparecem relacionados a um mesmo fenômeno: o de naturalização das diferenças. O primeiro movimento se refere à criação e proliferação de normalidades diferenciais, e o segundo movimento refere-se a aceitação, tolerância e respeito à diversidade. (CORRÊA, 2017, p. 56).

A produção de saberes estatísticos sobre as regularidades de diferentes grupos é uma das condições do estabelecimento da noção de normalidades diferenciais. Cada grupo produz uma “média normal” (CORRÊA, 2017), o que permite uma proliferação de normas: cada grupo com sua norma, que deriva do que é considerado normal no próprio grupo. Nesse sentido, cria-se uma pluralidade de modelos em que os sujeitos são posicionados, seja em relação à norma no interior de cada grupo, seja em relação à norma entre os diferentes grupos.

Não se pode, dessa maneira, falar em normalidade, considerando a existência de uma norma a priori, mas em normalidades, uma vez que é a partir do apontamento do normal em um determinado contexto e grupo que se tem uma determinação, construção e proliferação das normas. Todos serão assim, capturados e incluídos de acordo com determinados critérios construídos no interior de grupos sociais. Entende-se, portanto, que a norma vai ser produzida de acordo com as variações dos grupos. Cada um deles pode e cria novas normalidades para atender a determinadas exigências e regras sociais, permitindo que os sujeitos sejam capazes de circular, fazerem parte e atuarem em diferentes espaços sociais. (CORRÊA, 2017, p. 57).



Waldschmidt (2005) aponta que a normalidade adquire uma condição flexível, adaptável, negociável – de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos e dos diferentes grupos – e, portanto, relacional. A normalidade torna-se passível de mudanças, o que ultrapassa a adequação a uma norma externa, mas interpela cada sujeito em relação a si e aos outros.

A normalidade não implica mais a conformidade, mas sim oferece alternativas e deixa margem para a mudança. Na verdade, parece que a noção de normalidade agora atende às autênticas necessidades e desejos das pessoas que estão à margem da sociedade. A linha entre normalidade e desvio não é mais rígida ou considerada como naturalmente dada; é inconstante e variável, e muitas vezes é vista como desnecessária. Na "sociedade de normalização" de hoje, a normalidade não é mais considerada um fato imutável e permanente; em vez disso, é vista como um desafio, como algo que pode ser projetado e produzido, como um fenômeno que muda com o tempo. A normalidade não é mais uma restrição externa que a sociedade impõe aos seus membros: ela é formada e moldada pela ação dos próprios sujeitos. A concepção de normalidade que atualmente prevalece poderia, em outras palavras, ser denominada *normalidade-flexível*. (WALDSCHIMIDT, 2005, p. 19, grifos da autora e tradução minha).²

Diante da inversão no processo de produção da norma e do estabelecimento de normalidades diferenciais na Contemporaneidade, é preciso fazer uma ressalva: mesmo que de ordens distintas – disciplinar ou de segurança –, os processos de normalização não atuam de forma isolada ou anulando um ao outro. A partir do século XVIII, quando, segundo Foucault, a população se torna um elemento passível de ordenação, medição, previsão e governo, as ações que objetivam a normalização passam a incidir tanto nos indivíduos quanto na população. Torna-se necessário, e de maneira simultânea, corrigir e normalizar os sujeitos que podem ser/são um risco para o estabelecimento de uma população organizada e sadia. Lasta e Hillesheim (2014) afirmam que “a normalização consiste na integração no corpo social, a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 145).

2 Do original em inglês: “Normality no longer implies conformity, but rather provides choices and leaves room for change. Indeed, it seems as if the notion normality now meets the authentic needs and wishes of those people who are on the fringes of society. The line between normality and deviance is no longer rigid, or regarded as naturally given; it is shifting and variable, and is often seen as unnecessary. In today’s “normalization society”, normality is no longer considered an immutable, permanent fact of the matter; instead, it is seen as a challenge, as something that can be designed and produced, as a phenomenon that changes with time. Normality is no longer an external constraint that society imposes on its members: it is formed and shaped by acting subjects themselves. The conception of normality that currently prevails could, in other words, be termed *flexible-normalistic*”. (WALDSCHIMIDT, 2005, p. 191).



Entendo que as políticas de inclusão, gestadas e visibilizadas em uma racionalidade neoliberal, operam processos de normalização de uma maneira diferenciada, mais refinada, e não apenas direcionada à correção ou à aproximação com a normalidade. Não que tais operações se anulem; penso que os processos de normalização operam com outra ênfase: além da correção ou da aproximação com a normalidade, os processos de normalização incidem diretamente na produção de normalidades diferenciais em todos os sujeitos, deficientes ou não, como forma de fazer circular e efetivar a participação de todos nos diferentes espaços, inclusive na escola (FRÖHLICH, 2018).

Na próxima seção, apresento as políticas de inclusão e a ênfase nos serviços de apoio. Discuto algumas relações que se estabelecem para pensar os processos de normalização das pessoas com deficiência na atualidade.

Políticas de inclusão e os serviços de apoio: relações para pensar os processos de normalização

As políticas de inclusão escolar, a partir da década de 1990, ao possibilitarem e enfatizarem os processos de escolarização em espaços comuns de ensino, colocam em funcionamento diferentes serviços de apoio, que passam a ser entendidos como necessários para efetivar a inclusão escolar. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), “os dispositivos normativos que passam a garantir que a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial no Brasil deva ocorrer em classes de ensino comum também se referem aos serviços de apoio para a inclusão escolar” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

É necessário ressaltar que não tenho a intenção de desqualificar ou enaltecer tais serviços, nem de visualizar se os serviços de apoio são implementados ou adequados à demanda que a inclusão escolar produz. Penso na possibilidade de problematizar a ênfase nos serviços de apoio que as políticas educacionais apresentam e a forma como estes serviços estabelecem processos de normalização das pessoas com deficiência na atualidade. Como desenvolvi na seção anterior, procuro discutir a produção de normalidades diferenciais nestes sujeitos, pois na atualidade se torna importante criar condições de circulação e participação das pessoas com deficiência. Ao apontarem-se normalidades que se aproximam de normas flexíveis e variáveis, ampliam-se as possibilidades de circulação e participação, e, ao contrário, o enquadramento de tais sujeitos em normas preexistentes enfatiza um processo dicotômico de marcação das diferenças humanas. Dessa maneira, os serviços de apoio enfatizados em políticas gestadas em uma racionalidade neoliberal permitem ampliar a quantificação estatística dos sujeitos incluídos em diferentes setores e esferas sociais, dificultando visualizar quem são os excluídos. Nesse sentido, as políticas de inclusão reforçam a necessidade de implantar serviços de apoio que efetivem a participação e circulação das pessoas com deficiência.



O Brasil tem avançado na **implementação dos apoios necessários** ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência, ao empenhar-se na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos, valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência. (BRASIL, 2011, p. 07, grifos meus).

As pessoas com deficiência tenham **acesso a uma variedade de serviços de apoio em domicílio ou em instituições residenciais ou a outros serviços comunitários de apoio**, inclusive os serviços de atendentes pessoais que forem necessários como **apoio para que vivam e sejam incluídas na comunidade e para evitar que fiquem isoladas ou segregadas da comunidade**. (BRASIL, 2007, p. 44, grifos meus).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam que, na atualidade, há um entendimento da “concepção de política de inclusão escolar enquanto rede de serviços” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 18). Além disso, as autoras reforçam que as políticas de inclusão escolar no Brasil dão prioridade a serviços de apoio fora dos espaços escolares e acabam estimulando sua oferta. Nas palavras das autoras,

[...] a política de inclusão escolar brasileira continua a [...] priorizar e estimular serviços de apoio baseados no atendimento educacional especializado fora da sala de aula comum, ofertado em salas de recursos ou em instituições especializadas. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 17).

A necessidade de serviços de apoio externos à instituição escolar parece estar condicionada à manutenção das pessoas com deficiência nestes espaços comuns. Lockmann (2010) aponta a expressão “*pulverização das intervenções educativas*”, ou seja, a recorrência expressiva de encaminhamentos de alunos aos serviços de apoio pedagógico, médico, psicológico, fonoaudiológico, terapêutico, etc. Conforme a autora,

[...] ao analisar as práticas discursivas escolares, materializadas nas fichas de encaminhamentos, o que consegui perceber primeiramente, não foram práticas desenvolvidas pela escola, ou pelos professores, no que se refere a suas intervenções e práticas de ensino. No lugar disso, o que encontrei foram descrições sobre os encaminhamentos que a escola realiza para cada aluno, a um conjunto de outros profissionais especializados em áreas diversas. Há, portanto, um certo silenciamento das práticas de ensino e uma pulverização das



práticas de encaminhamento, uma espécie de proliferação discursiva sobre as formas de atendimentos oferecidas aos alunos anormais. (LOCKMANN, 2010, p. 129).

É possível perceber que, cada vez mais, com o “advento” da inclusão escolar, a instituição escola tem necessitado de serviços de apoio e de intervenção de outros saberes, além de saberes pedagógicos, para efetivar processos de inclusão escolar. Ainda conforme Lockmann (2010), o que se materializa, a respeito da garantia de permanência e também como forma de se efetivarem aprendizagens, são os constantes encaminhamentos para diferentes serviços de apoio, preferencialmente extraescolares. O encaminhamento a serviços de apoio à escola torna-se, então, uma condição de permanência das pessoas com deficiência na escola comum.

Da mesma forma, há que se estabelecer um relacionamento profissional com os **serviços especializados** disponíveis na comunidade, tais como aqueles **oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial. Importante, também, é a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral** do cidadão. (BRASIL, 2001, p. 36, grifos meus).

[...] **promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional.** (BRASIL, 2014, s/p, grifos meus).

A relação entre os serviços de apoio e a manutenção das pessoas com deficiência na escola comum produz efeitos diretos nas práticas escolares. Muitos serviços de apoio estão relacionados às áreas da saúde e assistência social, envolvendo saberes clínicos sobre a deficiência. Nesse sentido, Scheid (2007) diz que os saberes clínicos se instituem como uma possibilidade de intervenção pedagógica. Esses saberes constituíram-se como a única possibilidade de “intervenção/educação” de sujeitos com deficiência por muito tempo – até meados do século XVI e mesmo nas primeiras intervenções educativas, como no caso de Itard e Víctor, partiam de conhecimentos clínicos. Tais saberes foram responsáveis pelo conhecimento das pessoas com deficiência e até hoje definem formas e possibilidades educativas para esses sujeitos. Segundo Scheid (2007), os discursos psicológicos, médicos, psicopedagógicos e de outros profissionais “[...] têm sido legitimados como autoridades pela sua capacidade



de compreender os aspectos biológicos, emocionais, de ordem cognitiva, psicomotora e psíquica destes sujeitos, aconselhando professores e famílias sobre como agir com eles" (SCHEID, 2007, p. 68).

Isso pode ser visto nas políticas de inclusão no momento em que os serviços de apoio se voltam, prioritariamente, a entendimentos e práticas clínicas, indicando, ainda, os saberes clínicos como responsáveis por conduzirem processos pedagógicos.

[...] os especialistas procuram maneiras para instrumentalizar os professores através de marcas, principalmente, da psicologia – campo autorizado a definir o desenvolvimento da criança – e da neurologia, que orientam os professores no que se refere a causas de fundo orgânico, o que legitima estes saberes como referência para guiar o professor na atuação com este aluno. Assim, a importância conferida aos detalhes patológicos e à materialidade física e psíquica entre outras que podem ser associadas às denominadas “necessidades educacionais especiais” isenta o professor, de certa forma, do seu compromisso com a construção do conhecimento. (SCHEID, 2007, p. 72).

Os serviços de apoio permitem conduzir processos pedagógicos, principalmente quando, compostos por diferentes profissionais, também são responsabilizados pela identificação das deficiências. As políticas de inclusão apresentam a necessidade do diagnóstico e da identificação das pessoas com deficiência que circulam no espaço escolar, o que é realizado por diferentes serviços e pelos profissionais que os compõem.

Desenvolver **ações articuladas e integradas, entre as áreas da educação, ação social, saúde e trabalho**, para os **processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico** diferencial, atendimento educacional e preparação para o trabalho. (BRASIL, 1994, p. 57, grifos meus).

Propiciarão serviços de saúde que as pessoas com deficiência necessitam especificamente por causa de sua deficiência, inclusive **diagnóstico** e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos (BRASIL, 2007, p. 51, grifos meus).

A **avaliação** da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por **equipe multiprofissional e interdisciplinar** [...]. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).

O diagnóstico da deficiência é uma necessidade. Não é sem importância que tal ação se apresenta de maneira tão potencializada nas políticas de inclusão



escolar. Identificar, conhecer, saber quem são as pessoas com deficiência, suas especificidades e suas necessidades, estabelece uma relação direta com os processos de normalização aos quais tais sujeitos passam a ser submetidos.

Conhecer esses sujeitos torna-se premissa básica para que se possa intervir neles. Seja de forma terapêutica, médica ou pedagógica, as intervenções só são passíveis de planejamento e operacionalização a partir dos saberes produzidos pelo diagnóstico. Na escola comum, o diagnóstico dos sujeitos com deficiência torna-se um documento quase essencial. É por meio dele que a escola justifica sua intervenção ou não, bem como aciona uma rede de *experts* e serviços para atender às especificidades e necessidades pontuadas pelo diagnóstico.

Além da nomeação e normalização dos desvios e das anormalidades, os diagnósticos têm ampliado seu campo de atuação. Ao serem acionados pela escola, no momento em que os sujeitos com deficiência são encaminhados para os serviços em rede, os diagnósticos também apontam questões de aprendizagem, comportamentos e inteligência, definindo limitações e possibilidades no campo pedagógico (MOYSÉS, 2001; LOCKMANN, 2010). Dessa maneira, os saberes produzidos pelos diagnósticos acabam constituindo-se como verdades sobre os sujeitos com deficiência, em diferentes áreas (na saúde, na assistência, na educação), “conferindo-lhes uma série de características, estabelecendo níveis do seu desenvolvimento, limitações para a sua aprendizagem, assim como fazendo prescrições para a sua própria vida” (LOCKMANN, 2010, p. 115).

Os diagnósticos, constituídos por diferentes saberes, produzem verdades sobre os sujeitos. Essas verdades chegam à escola e acabam orientando ações pedagógicas que envolvem medidas específicas e individualizadas como modo de efetivar a inclusão escolar. Klein (2017, p. 72) afirma que “a inclusão aparece de forma centralizada [...] no processo que individualiza o ensino e a aprendizagem”.

É possível entender que toda rede de serviços acionada, cada qual com sua especialidade, acaba fornecendo informações que são utilizadas pela escola para atender a diferentes demandas relativas ao aluno com deficiência e ao seu processo de aprendizagem. Penso que as redes de saúde e de assistência interpelam a escola, orientando ações a serem efetivadas para garantir a permanência e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Conforme Beyer (2006), “em nosso incompleto sistema de atendimento às pessoas com necessidades especiais, constata-se o predomínio de ações terapêuticas: o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica” (BEYER, 2006, p. 19). Assim,

[...] por meio do estudo, do olhar individual, da observação, da investigação, por parte da docência, das características, principalmente psicológicas, comportamentais e sociais dos alunos também chamados de sujeitos aprendentes, o professor age como



um terapeuta nas intervenções da aprendizagem. (OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p. 92).

Os serviços de apoio, ao produzirem diagnósticos que indicam possibilidades e limitações dos sujeitos com deficiência, indicam estratégias, pedagógicas ou não, que promovem a individualização das intervenções educativas. Nesse sentido, ações de caráter individualizado, como adaptações e flexibilizações curriculares, formas alternativas de avaliação e metodologias diferenciadas, são algumas das várias intervenções pedagógicas produzidas no espaço escolar, realizadas a partir do diagnóstico da deficiência. Tais estratégias de individualização no processo de aprendizagem permitem que cada aluno e seu percurso escolar sejam alvos de intervenções mais sutis, mas, ao mesmo tempo, mais potentes na capacidade de corrigir falhas. Conforme Oliveira e Weschenfelder (2017, p. 89), “a linguagem da aprendizagem é a linguagem da individualização. É essa a trama discursiva que permitirá que o aluno, e sua trajetória escolar, seja tomado como um caso a ser atendido, um corpo a ser investido, um desvio a ser corrigido”. Enzweiler (2017) aponta que as intervenções pedagógicas individualizadas se caracterizam por uma condução medicalizada e voltada para interesses, necessidades e especificidades individuais. Nas palavras da autora:

Esse processo de medicalização da vida [...] tem efeitos sobre a educação: implica outros modos de intervenção educacional, muito mais pautados pelo olhar individual do que coletivo. Assim, ao fazerem-se mais articulações e apropriações de ordens médicas/clínicas (e não pedagógicas) no campo educacional, as intervenções necessariamente passam a pautar-se por olhares e modos médicos, clínicos e individualizados, [...]. (ENZWEILER, 2017, p. 43).

A conduta pedagógica individualizada não se caracteriza apenas pela necessidade de atender às demandas específicas dos sujeitos com deficiência. Esta atitude também vai ao encontro de uma necessidade contemporânea, em que todos devem constituir-se como sujeitos aprendentes. As intervenções pedagógicas individualizadas colocam as pessoas com deficiência dentro de um gradiente de aprendizagem que, de certa forma, permite sua visualização como sujeitos que aprendem, mais ou menos, nos espaços escolares comuns.

Buscando nesses processos de in/exclusão um gradiente maior de participação dos alunos com deficiência, muitas são as questões a serem negociadas, flexibilizadas: na organização das adaptações curriculares, objetivos de aprendizagem são redefinidos, metodologias de ensino são recriadas, os tempos e espaços de aprendizagem são revistos. (HATTGE, 2014, p.158)



As políticas de inclusão escolar estabelecem, por meio dos diferentes serviços de apoio, variadas estratégias para que o aluno com deficiência seja reconhecido e subjetivado também como um sujeito capaz de aprender. Todo um leque de intervenções é produzido e operacionalizado não apenas para que esse sujeito seja constituído por falhas e desvios, que continuam existindo e devem ser corrigidos e normalizados, mas também para que seja investido pela lógica da aprendizagem permanente, ou seja, como um sujeito constituído pela capacidade de aprender. (FRÖHLICH, 2018). O uso de medicações, as terapias reabilitadoras, os diagnósticos, as individualizações nas práticas escolares (no currículo e na avaliação escolar, por exemplo), além de dirigirem-se à indicação e correção das falhas e desvios, reconfiguram-se, de modo a apresentar um sujeito com capacidade de aprender. Ou melhor, colocam a pessoa com deficiência em uma zona de normalidade em que a aprendizagem é a condição normal na qual a pessoa deverá movimentar-se: aprendendo mais ou menos, de forma diferente, mas sempre aprendendo.

[...] uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas da Saúde, Assistência Social e Trabalho, **sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem**, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas (BRASIL, 2001, p. 48, grifos meus).

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida**; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a **garantir condições de** acesso, permanência, participação e **aprendizagem, por meio da oferta de serviços** e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que **maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo** o acesso, a permanência, a participação e a **aprendizagem em instituições de ensino** [...]. (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).

Posso entender, então, que os serviços de apoio, ao produzirem diagnósticos que indicam possibilidades de aprendizagem e permanência na escola comum, criam estratégias individualizadas nos processos de escolarização das pessoas com deficiência, passando a constituir uma capacidade de aprendizagem permanente nesses sujeitos. Os saberes médicos e psicológicos que circulam nos serviços de apoio direcionam seu olhar clínico para as possibilidades que esses sujeitos apresentam, e não só às falhas a serem corrigidas. Com tais informações, a escola coloca em operação intervenções individualizadas com vistas a desenvolver tais possibilidades, capturando os sujeitos pela possibilidade de aprender.



Colocar os sujeitos com deficiência em um gradiente de aprendizagem implica, desse modo, considerar a constituição da deficiência de outra maneira. Além das falhas e desvios, o investimento nas possibilidades e capacidades torna-se necessário para que esses sujeitos sejam considerados pessoas com condições de aprendizagem. A partir disso, entendo que os serviços de apoio permitem constituir as deficiências como normalidades diferenciais (FRÖHLICH, 2018). Na próxima seção, discuto a produção de normalidades diferenciais como um refinamento dos processos de normalização na atualidade.

Serviços de apoio à inclusão escolar: a constituição de normalidades diferenciais

Conforme desenvolvi na seção anterior, os serviços de apoio, ao identificarem as habilidades (desenvolvidas ou não), permitem que a escola faça intervenções pontuais, de maneira a potencializar as aprendizagens de cada um. Isso possibilita o esmaecimento de uma condição de anormalidade das pessoas com deficiência e a constituição de um sujeito composto de diferentes normalidades.

As *normalidades diferenciais* podem ser entendidas como um refinamento dos processos de normalização. Tal refinamento aparece justamente em uma sociedade contemporânea, em que a inclusão coloca em funcionamento uma série de operações sobre os indivíduos. As *normalidades diferenciais* operam para multiplicar as normalidades, tornando cada vez mais difícil apontar quem é mesmo o anormal. Cada indivíduo tem em si doses de normalidade que o situam em determinadas curvas de normalidade cada vez mais pormenorizadas: na educação, avaliam-se a memória, a percepção, a linguagem, o raciocínio; na saúde, avaliam-se a glicose, a pressão arterial, o colesterol, etc., e assim sucessivamente. Portanto, são traçadas curvas de cada especificidade que indicam normalidades e anormalidades em cada sujeito (FRÖHLICH, 2018).

Rose (2013) aponta um processo de “otimização da vida” (ROSE, 2013, p. 122). Além do restabelecimento da saúde e/ou da promoção da cura de doenças, os serviços ligados às áreas médicas e psicológicas voltam-se ao gerenciamento das capacidades vitais dos indivíduos.

[...] a política da vida do nosso século parece bem diferente. Não está delimitada nem pelos polos de doença e saúde, nem focalizada em eliminar patologias para proteger o destino da nação. Ao contrário, está preocupada com nossas crescentes capacidades de controlar, administrar, projetar, remodelar e modular as próprias capacidades vitais dos seres humanos enquanto criaturas viventes. (ROSE, 2013, p. 16).

A capacidade de otimizar a vida da população, e de cada sujeito, perpassa



um processo de fragmentação cada vez mais minucioso das condições vitais do corpo humano, das condições favoráveis, das limitações e das possibilidades nas quais investir. Esse processo de fragmentação busca muito mais o aprimoramento das capacidades individuais do que propriamente a correção dos desvios. Conforme Rose (2013, p. 123), “o aprimoramento relaciona-se às tentativas de otimizar ou incrementar quase qualquer capacidade do corpo ou da alma humanos – força, resistência, longevidade, atenção, inteligência [...]”.

O aprimoramento das condições vitais dos seres humanos produz efeitos em relação aos saberes e práticas que incidem sobre os sujeitos. É possível perceber o surgimento de diferentes e múltiplos especialistas que, com saberes cada vez mais específicos sobre as limitações e capacidades de cada sujeito, direcionam suas intervenções de forma pontual sobre a saúde, a doença, a aprendizagem, o comportamento, enfim, sobre a existência humana. Os *experts* envolvidos

[...] já não são simplesmente profissionais da medicina, e o conselho e as intervenções deles na vida em si mesma estendem-se bastante largamente. Há enfermeiras, parteiras, puericultores. Há múltiplos tipos de terapeutas, não somente terapeutas psicológicos, mas terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, arteterapeutas, fisioterapeutas e uma multidão de outros. Existem nutricionistas, dietetas, peritos em promoção da saúde, ginastas medicinais, peritos em exercícios e boa saúde física, e diversos instrutores em modelação de uma forma de vida em nome da saúde. E há os conselheiros – conselheiros de toxicodependentes, conselheiros sexuais, conselheiros de família e de relacionamentos, conselheiros de saúde mental, conselheiros educacionais [...]. (ROSE, 2013, p. 48).

Diferentes especialistas, cada um com seus saberes, fragmentam as condições humanas e intervêm no ajuste de condutas e no aprimoramento das capacidades individuais. Dessa forma, é possível constatar que as normalidades diferenciais têm terreno fértil para constituírem-se e estabelecerem-se em cada sujeito na atualidade. Se a vida do ser humano é analisada em pequenas características por diferentes profissionais, tais características podem compor diferentes normalidades em cada um de nós.

As normalidades diferenciais não têm seu lócus apenas nas ciências médicas e/ou psicológicas. No campo da educação, também posso visualizar esse refinamento dos processos de normalização, a fragmentação dos sujeitos e, conseqüentemente, a constituição de diferentes normalidades. Rito (2015) indica que os saberes *psi* e sua articulação com a educação na Modernidade “[...] operaram uma corporeidade fragmentada [...]” (RITO, 2015, p. 120) e que a decomposição do corpo em elementos visualizáveis por testes e medições permitiria estabelecer diferentes graus de normalidade.



[...] apontaram-se os olhos para a expressão da escrita, a resposta oral, a manifestação da vontade, a criatividade, o desempenho nos exercícios, as incapacidades, as facilidades, os medos, etc. Numerosos foram os aspectos da conduta tornados visíveis pelos psicopedagogos. Desde o despojar do século XX, as visualizações psicopedagógicas produziram medidas, observações e experimentações cuja objetividade, ancorada em teorias e previsões, aportou na comparação entre tamanhos, gestos e respostas esperadas para idades, capacidades e expressividades. (RITO, 2015, p. 190).

As práticas pedagógicas incorporaram saberes de diferentes áreas como fonte de conhecimento sobre a escola, a criança e seu desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem, etc., utilizando um vocabulário médico-psicológico para referir-se aos processos pedagógicos: interesse, motivação, defasagem cognitiva, terapia, estímulo, resposta, entre outros. Esse processo também adquire força nas pedagogias que centram suas práticas nos percursos individuais e de interesse do aluno, próprias da vida contemporânea.

Assim, um projeto de individualização humana é colocado em operação, pois se dá visibilidade às diferenças e às especificidades individuais, ora como desvios, ora como características particulares, inscrevendo-os em uma lógica de comparação e de variação no que se refere à constituição de diferentes normalidades. Com base nisso, posso acreditar que os serviços de apoio não necessitam mais efetivar a correção dos sujeitos com deficiência – pelo menos, não de forma única e exclusiva. Estes serviços de apoio, na atualidade, permitem constituir diferentes normalidades por meio do investimento nas capacidades dos sujeitos com deficiência. Disso decorre que tais sujeitos passam de uma condição de anormalidade a ser corrigida para uma condição de sujeitos com capacidades e normalidades – via serviços de apoio à inclusão escolar (FRÖHLICH, 2018).

Os serviços de apoio permitem que vários saberes falem sobre os sujeitos com deficiência, suas capacidades e limitações. Essa fragmentação de saberes incide diretamente nas práticas escolares, que, individualizando as intervenções pedagógicas, investem muito mais nas capacidades de tais sujeitos como forma de mantê-los na escola comum. Assim,

[...] aquilo que servia para discriminar é tido como atributo pessoal e, dessa forma, digno de respeito. Modificaram-se os argumentos e os encaminhamentos para as diferenças. Mas o critério das distinções continua o mesmo: um corpo portador de direito de se desenvolver plenamente. (RITO, 2015, p. 193).

As políticas de inclusão estabelecem o entendimento de que diferentes



saberes são necessários para efetivar a manutenção dos alunos com deficiência na escola comum. Não é à toa que os serviços de apoio e a articulação entre eles aparecem com tanta força nos documentos oficiais. Cada profissional, constituído por saberes específicos, opera na fragmentação dos sujeitos com deficiência, apontando capacidades e limitações. Esse processo pode ser visualizado na medicina, na psicologia, na educação especial e na educação em geral mediante o uso de diferentes instrumentos de avaliação e diagnóstico. As informações produzidas compõem um sujeito que passa a ser alvo de intervenções educativas cada vez mais individualizadas. Essas intervenções, realizadas pela escola, reforçam a constituição de normalidades diferenciais, pois não apenas objetivam a aproximação com a normalidade, mas a garantia de aprendizagens voltadas às possibilidades apontadas nesse processo de fragmentação. Ou seja, as aprendizagens a serem desenvolvidas estão diretamente articuladas com as capacidades indicadas no processo de fragmentação. Dessa maneira, entendo que os sujeitos com deficiência passam a ser constituídos muito mais por diferentes normalidades do que pela anormalidade inscrita em seus corpos e mentes.

Considerações Finais

Ao propor uma problematização das políticas de inclusão a partir da década de 1990 e visualizar a ênfase nos serviços de apoio para a manutenção das pessoas com deficiência na escola comum, não tive a intenção de desconsiderar os avanços que tais políticas e serviços promoveram nos processos de escolarização desses sujeitos. As conquistas históricas devem ser celebradas; porém, entendo que, além da exaltação de tais conquistas, é possível visualizar outros entendimentos e efeitos que esses processos produzem sobre os sujeitos com deficiência, sobre as práticas escolares e sobre os processos de normalização na atualidade.

As políticas de inclusão são gestadas em uma racionalidade neoliberal que investe na constituição de sujeitos participativos, aprendentes, flexíveis, etc. Em relação às pessoas com deficiência, estas não escapam desta lógica. Serviços de apoio, constituídos por diferentes profissionais, são colocados em funcionamento para que os sujeitos com deficiência também sejam constituídos e visualizados com possibilidades de aprendizagem e participação nos diferentes espaços sociais. Pode-se dizer que os processos de normalização operam de forma refinada: muito além da marcação de desvios e faltas, permitem indicar normalidades que passam a ser atributos pessoais, dignos de consideração e investimento por parte da escola.

Os diferentes saberes que constituem os serviços de apoio operam por meio de uma fragmentação do indivíduo. Diagnósticos são produzidos por diferentes profissionais, e tal estratégia interpela de forma direta as práticas escolares. Nesse sentido, as escolas promovem intervenções cada vez mais individualizadas como forma de promover aprendizagens.



É possível, portanto, compreender que na atualidade os serviços de apoio enfatizados nas políticas de inclusão permitem a constituição de normalidades diferenciais nas pessoas com deficiência. Normalidades que possibilitam a circulação e a manutenção destes sujeitos nas escolas comuns, bem como o investimento nas diferentes capacidades de cada sujeito, constituindo, assim, outras formas de entender a deficiência.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: SDH/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2007. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Viver sem limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

CORRÊA, Camila Bottero. **A inclusão como estratégia de governo:** a condução da conduta dos sujeitos normais. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A:** um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2011.



ENZWEILER, Deise Andreia. Intencionalidade Pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

FRÖHLICH, Raquel. Da educação especial para a educação inclusiva: deslocamentos nas/das políticas públicas. *In*: Reunião Científica Regional da Anped – ANPED SUL, 11., **Anais[...]** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_RAQUEL-FR%C3%96HLICH.pdf. Acesso em: 06 ago. 2016.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e Inclusão no movimento Todos Pela Educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

KLEIN, Rejane Ramos. Práticas de in/exclusão na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, MG, n. 26, p. 140-149, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3732/2362>. Acesso em: 09 jun. 2016.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização do invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Sandra; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 169-185, jan./jun. 2004.

RITO, Marcelo. **Carne recortada, almas expostas**: da visualização escolanovista à



utopia do homem aprimorável. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2015.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida**: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHEID, Matilde. **Saberes, correção e normalização no contexto da educação especial**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2007.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. Curitiba: Appris Editora, 2017.

TREVIZANI, Tiago Marcelo. **Camisa de força para Menores**: a patologização de crianças e adolescentes (Hospício São Pedro, 1884 – 1929). Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2013.

WALDSCHMIDT, Anne. Who is normal? Who is Deviant? “Normality” and “Risk” in genetic diagnostics and counseling. *In*: TREMAIN, Shelley (ed.). **Foucault and the government of disability**. Michigan: University of Michigan, 2005.



INCLUSÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE DO JORNAL ZERO HORA

Betina Hillesheim
Caroline da Rosa Couto
Bruno Corralo Granata
Giulia Netto Löbler
Taís Morgana dos Santos

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa que problematiza a produção de verdades sobre políticas públicas e inclusão, mediante uma análise do jornal *Zero Hora*. Trata-se de um trabalho que integrou um projeto de pesquisa maior, intitulado *Inclusão, diferença e políticas públicas: uma cartografia*. Apoiamonos nas reflexões de Michel Foucault (2004a), para quem problematizar não implica representar ou criar um objeto, mas “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (p. 242). Dessa forma, para o filósofo, o que ele denomina de jogos de verdade não se refere à identificação das coisas verdadeiras, mas às formas pelas quais determinados discursos são tidos como verdadeiros ou falsos.

A inclusão pode ser compreendida como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos – práticas sociais, educacionais, culturais, de saúde, de segurança, entre outras, voltadas à população. A inclusão é, nessa perspectiva, uma invenção do nosso tempo (LOPES, 2009) que vem orientando, regulamentando e prescrevendo uma série de ações e políticas no Brasil, em especial, desde o final do século XX. Partimos do pressuposto de que a inclusão não é natural, constituindo-se mediante o que Foucault (2004a) aponta como jogos de verdade. Assinalamos que, na contemporaneidade, a produção de verdades está inscrita em uma racionalidade neoliberal, sendo, portanto, necessário esclarecer o que, no âmbito deste texto, entendemos por neoliberalismo, visto que este termo muitas vezes é utilizado de forma banalizada.

Foucault (2008) mostra como o liberalismo se constituiu, no século XVIII, como uma racionalidade privilegiada que defendia a intervenção mínima do Estado e a liberdade de mercado como máxima para o desenvolvimento das nações. Os teóricos liberais indicavam, nesse período, que o desenvolvimento do capital ocorreria de forma natural pelo livre mercado. Entretanto, no século XX, as práticas liberais foram modificadas, permitindo experiências de intervenção estatal. Na Alemanha, o aporte teórico do ordoliberalismo passou a defender o papel do Estado como organizador



da atividade econômica; nos Estados Unidos da América, a Escola de Chicago seguia repudiando qualquer intervenção estatal, estendendo tal pensamento econômico a todos os aspectos da vida humana. A essa nova configuração, chamamos neoliberalismo: um Estado mínimo que pode e deve realizar intervenções no sentido de produzir sujeitos livres para o mercado e para a gestão de suas próprias vidas como uma questão econômica (FOUCAULT, 2008).

Ainda de acordo com Foucault (2008), a regra do neoliberalismo é que todos tenham condições de participar dos jogos de mercado, sendo que ninguém pode estar excluído. A racionalidade neoliberal torna-se, assim, a forma de governo das populações, atuando sempre na produção de liberdade e legitimando a retirada de toda uma rede de proteção do Estado em relação aos sujeitos, o que implica uma minimização sequente do Estado, mas não seu enfraquecimento, uma vez que, cada vez mais, se governa com menos. Para Saraiva e Lopes (2011), pautado em uma lógica neoliberal, o Estado passa a prover recursos mínimos para garantir a entrada daqueles que não têm condições de ingressar no jogo, e os investimentos em inclusão tornam-se mais interessantes e menos onerosos do que os investimentos na assistência.

Dessa maneira, a economia política passou a ter como objeto a racionalidade individual, as relações de trabalho tornaram-se condutas econômicas, e, na produção do que Foucault (2008) nomeou de *homo oeconomicus*, cada indivíduo passou a comportar, a um só tempo, um capital e uma renda. Isso implica, de acordo com Gadelha (2009), não pensar mais em indivíduo e capital como exteriores um ao outro, e as competências, habilidades e aptidões passam, então, a integrar o próprio capital individual: cada um de nós se constitui na lógica de construir um capital em si mesmo e na necessidade de gerir a vida como uma empresa.

Nessa perspectiva, compreender a inclusão como um imperativo neoliberal (LOPES, 2009), indo além de um julgamento da inclusão como boa ou ruim, requer uma problematização de suas engrenagens: de que modos nos tornamos sujeitos inclusivos e incluídos? Quais os mecanismos que, no nosso tempo, fazem a inclusão funcionar? Assim, considerando que a mídia se constitui, na contemporaneidade, como um importante mecanismo na produção de verdades, destacamos a relevância de uma análise sobre os sentidos da inclusão a partir do jornal *Zero Hora*, que tem ampla circulação na região sul do Brasil.

Para realizar a discussão, o capítulo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, problematizamos a mídia como um ator discursivo que produz e multiplica enunciados, os quais nos atravessam e nos produzem como sujeitos. Nesse sentido, trazemos a escolha do jornal *Zero Hora* como materialidade desta pesquisa, explicitando como se deu a produção de dados. A partir disso, sistematizamos os dados produzidos, discutindo-os com as lentes de governamentalidade neoliberal e capital humano. Por fim, afirmamos que os sentidos da inclusão, no jornal *Zero Hora*,



se inscrevem em uma forma-mercado, mediante um governo das diferenças no qual os indivíduos são incitados a aderir a uma lógica concorrencial, compreendendo-se como empresários de si.

O percurso da pesquisa: procedimentos teórico-metodológicos

A partir da premissa de que a inclusão assume o lugar de uma invenção do nosso tempo, dotada de sentidos, discursos e práticas que produzem modos de ser e estar no mundo, entra em cena a função desempenhada pela mídia. Isso porque ela se insere, aqui, como um “importante ator discursivo, propositor de definições da realidade” (BRITTOS; GASTALDO, 2006, p. 124). Em outras palavras, ela emerge como um campo ao mesmo tempo produtor, reproduzidor e multiplicador de enunciados no tecido social por meio de imagens e/ou escritos que penetram nas diferentes esferas do cotidiano dos sujeitos.

Lopes (2009), ao abordar a noção de mecanismos educadores, chama atenção para movimentos que não são propriamente pedagógicos, uma vez que não têm essa intencionalidade, mas que educam os sujeitos por meio do que mobilizam neles. Entendemos a mídia como um desses mecanismos: para educar os indivíduos, é necessário que exista um consenso que legitima determinados comportamentos como mais corretos e verdadeiros do que outros. No contexto de um campo midiático, a inclusão está vinculada a discursos que a colocam como positiva e imprescindível, adquirindo um valor universal, como se fosse inquestionável.

Temos, assim, uma articulação entre produção de verdades e constituição de subjetividades. Colocar a questão da subjetividade e verdade implica a compreensão de que

a subjetividade não é concebida a partir de uma teoria prévia e universal do sujeito, não é relacionada com uma experiência originária ou fundadora, não é relacionada com uma antropologia que tenha um valor universal. A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade. (FOUCAULT, 2016, p. 13)

Entendemos que a mídia, atuando como um dispositivo constituído no agenciamento histórico-político emergente que traz a inclusão como um imperativo atual, perpassa diretamente a constituição de sujeitos na cultura ao participar ativamente na produção de identidades e subjetividades. Mais do que isso, com a função de multiplicar e auxiliar na construção, sob o estatuto do verdadeiro, dos discursos inclusivos das políticas públicas, ela não apenas convoca os sujeitos para a discussão, mas também incita o desejo de sermos, todos, público e agentes de tais estratégias.



Voltando para a lógica neoliberal, é preciso compreender que os efeitos da proliferação discursiva sobre a inclusão não se restringem ao campo do dizer, uma vez que os discursos, mais que um conjunto de signos, são “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2004b, p. 55). Essa relação entre discursos e práticas dar-se-á de forma circular: os discursos produzem práticas ao mesmo tempo em que são produzidos por elas. Sustentado por essa explosão discursiva, o imperativo de inclusão, inserido na lógica neoliberal, possibilitará a transformação de todos em sujeitos consumidores, capazes de participar dos jogos de mercado.

Ainda no tocante à mídia, apontamos que “há uma memória que se ancora no ideal em que a essência do jornalismo é a (in)formação (formação prévia): o dever de informar e o direito que os cidadãos têm de ser informados” (MEDEIROS, 2008, p, 51). Para a autora, tal ideal é marcado por dizeres, formas e sentidos construídos historicamente. Além disso, o que pode ou não ser dito, escrito, falado e/ou feito encontra respaldo na impossibilidade de um descompromisso com um tempo histórico, social, econômico, político, etc.

A escolha do jornal *Zero Hora* como materialidade para a produção de dados da pesquisa deu-se por sua ampla circulação na região sul do Brasil. O jornal *Zero Hora*, sediado em Porto Alegre, é uma das marcas do Grupo RBS (sigla para Rede Brasil Sul), a maior afiliada da Rede Globo no estado do Rio Grande do Sul, e firma-se como o mais importante jornal da região. Em 2015, o jornal gaúcho ocupava, segundo informações da Associação Nacional de Jornais (ANJ), o sexto lugar entre os mais lidos no país. Desde então, conforme dados apresentados pela própria empresa, sua circulação tem crescido, de modo a ocupar, hoje, a quarta posição no país.¹

Além da grande circulação, o periódico igualmente ganha destaque pela hegemonia do Grupo RBS, na medida em que as notícias são referenciadas nos diferentes meios de comunicação do grupo, em especial, no setor televisivo e pela internet. Salientamos, ainda, que a marca *Zero Hora* vem sendo investida, cada vez mais, por conteúdos digitais, nos quais os materiais das edições impressas ficam disponíveis por meio de aplicativos, sendo alimentados por *hiperlinks* que conduzem os leitores a conteúdos interativos, como vídeos, animações e outras notícias em tempo real. Essa versão digital é apontada pelos próprios editores como o motivo de crescimento do jornal *Zero Hora* em épocas nas quais outros grandes jornais não registram índices positivos de expansão. Ao mesmo tempo, a empresa destaca a importância das edições impressas. Em entrevista realizada em fevereiro de 2017 e disponibilizada no espaço *online* Gaúcha ZH, Andiara Petterle, então vice-presidente de Produtos e Operações do Grupo RBS, chamou atenção para isto:

¹ Informações retiradas do *site* do Grupo RBS. Disponível em: <http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/>. Acesso em: 07 maio 2018.



O papel, ao longo do tempo, é até mais importante do que já foi no passado. Antes, tinha a função de dar a notícia. Não tinha de se preocupar muito com profundidade, com análise, essa característica mais arrevistada do jornalismo. Hoje, não é mais o jornal papel que dá a notícia. Ela sempre acontece antes no digital. O papel tem de se reinventar para ser capaz de entregar análise, profundidade, muito mais os "porquês" do que "o quê". Ele cresce de importância no tempo porque é a plataforma que entrega essa profundidade de que a gente precisa.²

Assim, as notícias que compõem o jornal alcançam públicos diversos, e não mais apenas aquele para o qual o jornal é endereçado³. Tais considerações justificam a materialidade de análise desta pesquisa: o jornal *Zero Hora* em suas edições impressas, excetuando-se as dos finais de semana, no período entre março de 2015 e dezembro de 2016.

No período analisado, foram selecionados, após uma série de revisões, 82 materiais referentes à relação entre os marcadores *inclusão* e *políticas públicas*. O conteúdo desses recortes possibilitou a sua organização em quatro eixos de análise: Educação, Saúde, Segurança Pública e Assistência Social. Pontuamos, ainda, que alguns dos materiais foram classificados em dois ou mais dos eixos citados.

Os dados foram produzidos a partir da leitura diária do jornal e do mapeamento de materiais que indicassem o enlace discursivo entre inclusão e políticas públicas. A sistematização foi possível pela organização desses dados em tabelas, divididas de acordo com os eixos de análise. Esses materiais, compostos por reportagens, artigos, seções e colunas, concentraram-se, quantitativamente, no eixo de análise Educação, no qual foram selecionados 44 materiais; no eixo Saúde, foram selecionados 14; no eixo Segurança Pública, foram nove; no eixo Assistência Social, 10; além disso, cinco materiais foram considerados em mais de um eixo.

Para a presente discussão, foram selecionados 28 materiais. A análise dos dados possibilitou compreender que a mídia atua em consonância com a noção de capital humano, conceito desenvolvido pela Escola de Chicago (FOUCAULT, 2008), incitando que o Estado e os sujeitos invistam em um conjunto de habilidades e competências

2 Entrevista na íntegra no site Gaúcha ZH GERAL. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2017/02/circulacao-de-zh-sobe-7-em-12-meses-9726414.html>. Acesso em 07 maio 2018.

3 A noção de endereçamento utilizada aqui se refere à discussão de Fischer (2002) sobre os receptores, ou seja, a quem se endereçam os produtos, no caso do trabalho referido, televisivos. Fischer trabalha com a questão dos "modos de endereçamento", de Elizabeth Ellsworth (1997). Neste capítulo, compreendemos que a mídia em geral – e, logo, o jornal – pode ser compreendida também pelo viés dos modos de endereçamento que a constituem; no caso do jornal, isso também ocorre, na medida em que o leitor é projetado, imaginado e posto como agente inclusivo nos diferentes materiais analisados.



individuais que fomentem e garantam a concorrência em todas as esferas da vida, mediante prescrições para a maximização das potencialidades virtuais de cada um.

Desenvolvemos, a seguir, os resultados da pesquisa, tomando como lente a racionalidade governamental neoliberal, especialmente a partir da ideia de capital humano.

Inclusão e racionalidade neoliberal: a forma-mercado

Ao discutir a investigação de Foucault referente ao neoliberalismo, Lagasnerie (2013) aponta que é necessário considerar o neoliberalismo naquilo que ele tem de singular, indo além das críticas vazias, que se concentram nas aparências. Para tanto, um dos primeiros movimentos é a distinção os diferentes “liberalismos”. Além disso, mais do que apontar o que o neoliberalismo “destrói”, é importante voltar o olhar para o que ele produz. O autor pontua que a sociedade aspirada pelos neoliberais é uma sociedade de concorrência. Para que ela se efetive, é necessário “instituir uma verdadeira ‘mercadização’ da sociedade” (p. 45). Tal propósito é uma das rupturas entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo, pois, enquanto o primeiro se fundamenta em uma lógica de *laissez-faire*, o neoliberalismo parte da instauração de um intervencionismo político e econômico que tem por objetivo trabalhar para o desenvolvimento de uma forma-mercado, mediante mecanismos concorrenciais. Dessa maneira, enquanto o liberalismo clássico pressupõe uma separação entre o econômico e o político, no neoliberalismo, o Estado é posto sob os olhos do mercado, não devendo governar somente para o mercado, mas a partir de sua lógica, projetando, na arte geral de governar, seus princípios formais. Assim, a política é fundada na própria economia.

Como trouxemos anteriormente, na análise realizada em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008) debruçou-se sobre o neoliberalismo alemão e o neoliberalismo norte-americano. Para a discussão aqui proposta, interessa-nos especialmente este último, visto que o entendemos como particularmente interessante para pensarmos como essa forma-mercado produz determinadas formas de vidas por meio da regulação da pluralidade. Cabe assinalar que, segundo Lagasnerie (2013), a principal questão do neoliberalismo é “colocar em primeiro plano as noções de ‘diversidade’ e ‘multiplicidade’ e estabelecer como objetivo a criação de dispositivos que permitam proteger e fazer proliferar as diferenças” (p. 65). Assim, a forma-mercado é a solução encontrada pelos neoliberais para regular a diversidade.

Para Foucault (2008), em sua análise da Escola de Chicago, os neoliberais modificam o domínio de objetos que até então eram referência geral da análise econômica. Ao assumirem a definição de qual economia seria a ciência do comportamento humano, os neoliberais não a tomam a partir da análise de uma lógica histórica de processo, mas como “a análise da racionalidade interna, da



programação estratégica, da atividade dos indivíduos” (p.307), reinserindo o trabalho na análise econômica. Isso significa situar a análise econômica do ponto de vista de quem trabalha, entendendo o trabalhador não como um objeto, mas como um sujeito econômico ativo. Como consequência, o salário é entendido não como o produto da venda da força de trabalho, mas como a renda de um capital, sendo o capital indissociável de quem o detém. “A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa” (p. 309).

Trata-se, assim, de um retorno ao *homo oeconomicus*, mas, diferentemente da concepção clássica, na qual o *homo oeconomicus* é visto como um parceiro de troca, para os neoliberais, ele é um empresário de si mesmo, constituindo o seu próprio capital. O capital humano é composto tanto de elementos inatos (como, por exemplo, o equipamento genético dos indivíduos), quanto de elementos adquiridos. No que se refere aos elementos adquiridos, formar capital humano implica, principalmente, investimentos educacionais, os quais ultrapassam as questões de instrução propriamente dita, abarcando os cuidados com o bebê, o tempo despendido pelos pais na criação dos filhos, o afeto recebido pelas crianças, a proteção da saúde, os problemas de higiene pública, etc.

No enlace de uma responsabilidade dirigida a todos – já que é garantido que ninguém fique fora –, desponta, igualmente, um terreno em que a ideia de indivíduo é uma máxima na qual é preciso investir. Para Costa (2009), cada indivíduo passa a ser avaliado de acordo com “os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como micro-empresas num mercado cada vez mais competitivo” (p. 181). Dito isso, seja pelo viés da inclusão de todos e das políticas públicas, seja pelo gerenciamento de si, a mídia reafirma a garantia da participação de todos, postos como sujeitos que incluem e/ou são incluídos e que são capazes de construir seu capital humano.

Nesse cenário, Costa (2009) indaga: neste novo espírito do capitalismo, que tem na economia e no mercado seu código de inteligibilidade, qual forma de governamentalidade é produzida? E a resposta é que se trata

de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação [...] (p. 178).

Tem-se, portanto, para o autor, um movimento mais amplo e estratégico que normatiza a sociedade a partir dos princípios do mercado, tomando toda a sociedade



em uma lógica empresarial e estabelecendo, cada vez mais, relações concorrenciais entre os indivíduos. O mercado, então, além de um regulador social geral, é o balizador de uma nova racionalidade política, fundamentada em uma dinâmica concorrencial em que os indivíduos devem investir, constantemente, em si mesmos.

Tendo em vista esse panorama geral sobre neoliberalismo, especialmente o neoliberalismo norte-americano, pautado na teoria do capital humano, voltamo-nos para os materiais produzidos no jornal *Zero Hora*. Como mencionado anteriormente, a discussão dos materiais está organizada a partir de quatro eixos diretamente relacionados às políticas públicas (Educação, Saúde, Assistência Social e Segurança). O enlace entre inclusão e políticas públicas ocorre a partir da compreensão de que as políticas públicas se constituem como eixos fundamentais de investimento biopolítico, possibilitando a construção de um Estado no qual todos estejam incluídos e tomando a população como uma força a ser modificada e distribuída de forma mais conveniente (HILLESHEIM, 2013).

No que se refere ao eixo Educação, alguns termos e expressões significam de diferentes formas a noção de inclusão no jornal⁴: *incluir, todos, cidadania, expansão, universalização, compromisso com todos, somos todos responsáveis, engajamento, envolvimento, reconexão, visibilidade, socialização e convivência*. As práticas inclusivas estabelecidas nesse eixo indicam que o alcance da educação a todos é um dever do Estado e um direito de todos. Podemos entender que tal ênfase na educação se dá pela compreensão de que esta é a garantia de entrada na lógica concorrencial, como trazia a manchete de 14 de junho de 2015 do jornal *Zero Hora*, na página 43: *Uma educação inclusiva para transformar, acima de tudo, a livre vivência dos nossos corpos*; ou ainda, como na página 22 da edição de 19 de maio de 2016: *Indivíduos capacitados e conscientes podem mobilizar uma sociedade para o progresso e, inclusive, representá-la na vida pública. Não é justo que o estudo e a educação sejam privilégios, pois são direitos que devem ser assegurados para sustentar o presente e permitir o futuro*. Outros exemplos que se destacam:

(continua)

EDUCAÇÃO	DATA E PÁGINA	INCLUSÃO/ TERMOS SINÔNIMOS	PRÁTICAS INCLUSIVAS
O LUGAR DA EDUCAÇÃO	03.03.15 P. 2	Pátria Educadora Todos	“O papel da educação é libertar o ser humano do determinismo neoliberal, desenvolver uma alternativa de sociedade igualitária e emancipadora”.

4 As palavras em itálico foram retiradas do jornal.



(continuação)

EDUCAÇÃO TÍTULO DO MATERIAL	DATA E PÁGINA	INCLUSÃO/ TERMOS SINÔNIMOS	PRÁTICAS INCLUSIVAS
PÁTRIA EDUCADORA	06.03.15 P.2	Crescimento Cidadania Compromisso “Somos todos responsáveis”	“O respeito à dignidade e à inviolabilidade da pessoa, independentemente da raça, das crenças, do sexo e da orientação sexual, e o respeito à liberdade pessoal em relação à liberdade alheia são princípios insubstituíveis em uma educação para a cidadania”.
EDUCAÇÃO: UM TEMA PARA TODO BRASILEIRO	01.04.15 P.5	Todos	“Qualidade da educação, uma prioridade da nação”.
O IMPASSE NO FIES	02.04.15 P.22	Expansão	“O país precisa de mais brasileiros com nível superior, entre outras razões, pelo fato de serem responsáveis pela formação de futuros profissionais”.
INEP E UNESCO DISCORDAM SOBRE METAS PARA A EDUCAÇÃO	10.04.15 P. 44	Incluir Universalização Garantia de acesso Paridade de gênero	Ensino Médio e Educação Infantil como gargalos brasileiros que precisam melhorar para a inclusão.
ÓDIO QUE MASSACRA ORLANDO TAMBÉM MATA NO BRASIL	14.06.15 P.43	Visibilidade social Equiparação de direitos	“Uma educação inclusiva para transformar, acima de tudo, a livre vivência dos nossos corpos”.
A ALEGRIA DE APRENDER	18.06.15 P.26	Engajar Envolver Reconectar	“A educação precisa de respostas para estimular todos os segmentos da sociedade a assumirem compromissos, individuais e coletivos, pela melhoria da Educação Básica”.
EDUCADORES RECOMENDAM DIVERSIDADE DE RELAÇÕES	13.08.15 P.31	Socializar Incorporar Conviver	Projetos que “incentivam a socialização de jovens e adultos com deficiência”.
POR UMA POLÍTICA EDUCADORA	09.05.16 P.22	Direito de todos	“Indivíduos capacitados e conscientes podem mobilizar uma sociedade para o progresso e, inclusive, representá-la na vida pública. Não é justo que o estudo e a educação sejam privilégios, pois são direitos que devem ser assegurados para sustentar o presente e permitir o futuro”.



(conclusão)

EDUCAÇÃO TÍTULO DO MATERIAL	DATA E PÁGINA	INCLUSÃO/ TERMOS SINÔNIMOS	PRÁTICAS INCLUSIVAS
EDUCAÇÃO NA FILA	04.07.16 P.24	Universalização Inserção	“Inserção produtiva dos nossos jovens no século 21”.
PORTARIA PERMITE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	18.10.16 P.24	Inclusão	“Política de inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação”.

Na ideia de investimento em capital humano, a educação ocupa uma posição central. Afinal, na perspectiva neoliberal, formar capital humano significa, de acordo com Foucault (2008), fazer investimentos educacionais, os quais são mais amplos do que a simples aprendizagem escolar ou a capacitação profissional. Dessa forma, as ideias de uma pátria educadora (que, como traz a reportagem analisada, busca *libertar* os sujeitos do *determinismo neoliberal*) ou a reivindicação de uma política educadora (produzindo sujeitos *capacitados e conscientes* que possam *sustentar o presente e permitir o futuro*) podem também ser vistas como estratégias da própria lógica que o programa tenta exorcizar (o neoliberalismo), na medida em que, de certo modo, implicam a ideia de constituição de capital humano, preparando os sujeitos para que estejam mais aptos para a sociedade concorrencial. Nesse sentido, apontamos o caráter neoliberal da inclusão, a qual busca, como se pode perceber nos excertos destacados no quadro acima, a inserção dos indivíduos na forma-mercado, pois eles próprios passam a ser vistos como capitais aos quais se deve agregar valor. Dessa maneira, ações inclusivas como as cotas para minorias, projetos que incentivam a socialização de pessoas com deficiência, investimentos na Educação Infantil ou no Ensino Médio, entre outros, compõem um quadro variado mediante a compreensão de que o investimento educacional é uma das principais formas de fazer crescer o capital humano, garantindo-se, pela inclusão, uma população consoante com o crescimento do país.

Na mesma direção de um investimento biopolítico, no eixo Saúde, os termos e expressões que dão sentido à inclusão são: *direito, acesso, dever do Estado para com todos, mais abrangente e mais humano*. O investimento em saúde aparece ao mesmo tempo como *obrigação do Estado* (em 21 de março de 2015, página 20) e *responsabilidade de todos* (em 13 de junho de 2016, página 29). Outros dados estão exemplificados na tabela:



SAÚDE TÍTULO DO MATERIAL	DATA E PÁGINA	INCLUSÃO/ TERMOS SINÔNIMOS	PRÁTICAS INCLUSIVAS
A VIDA NAS MÃOS DA JUSTIÇA	21.03.15 P.20	Direito	Obrigações do Estado.
A SAÚDE AMEAÇADA	07.05.15 P.28	Dever do Estado para com todos	“O poder público tem o dever de aportar recursos”.
JOVEM QUE TEVE AS MÃOS DECEPADAS RECEBERÁ PRÓTESES DO GOVERNO	28.08.15 P.23	Direito	“Corrente de solidariedade” Responsabilização de todos.
GOVERNO AVALIA ASSISTÊNCIA A VÍTIMAS DE MICROCEFALIA	01.03.16 P.31	Acesso Extrair o maior potencial	Políticas públicas, via atenção básica e especializada.
RELATÓRIO MOSTRA QUE A AIDS AVANÇA NO BRASIL	13.06.2016 P. 29	-	“O mundo precisa tomar medidas urgentes e imediatas”. “Governos precisam focar esforços em populações mais vulneráveis.” “Responsabilidade de todos”.
O SUS É TEU!	19.06.2016 P. 21	Direito Mais abrangente Mais humano	Via políticas públicas. Chama a fiscalização da população.

O eixo Assistência Social tem como termos e expressões que significam a inclusão os seguintes: *aproximar, identificar as necessidades, direitos humanos, mapear, garantir a assistência, identificar e acompanhar*. O jornal indica a importância do *censo demográfico dos moradores de rua* (23 de março de 2015, página 30) e dos *Programas Sociais* (10 de setembro de 2015 e 11 de novembro de 2015, páginas 10 e 7, respectivamente), também chamando atenção para a necessidade de *mapear as crianças em situação de risco* (em 3 de março de 2016, na página 17). A tabela a seguir exemplifica como a política pública da Assistência Social aparece relacionada à inclusão no jornal:



ASSISTÊNCIA SOCIAL TÍTULO DO MATERIAL	DATA E PÁGINA	INCLUSÃO/ TERMOS SINÔNIMOS	PRÁTICAS INCLUSIVAS
MUDANÇA NAS RUAS	26.03.2015 P.30	Aproximar Identificar necessidades	Censo demográfico dos moradores de rua.
LULA DIZ QUE POBRES SALVARAM A ECONOMIA	10.09.2015 P.10	-	Programas Sociais.
SE CORTAREM O BOLSA FAMÍLIA...	11.11.2015 P.7	Direitos Humanos	Programas Sociais.
PROJETO DE ASSISTÊNCIA A FILHOS DE PRESOS USARIA RECURSOS JÁ EXISTENTES	03.03.2016 P.17	Mapear Garantir a assistência Identificar Acompanhar	Política de Assistência Social: “Mapear as crianças em situação de risco”.

Portanto, como argumenta Hillesheim (2013, p. 24),

na medida em que incluir passa a integrar a ordem do discurso, tal princípio é formulado também pelas políticas públicas, sendo delineado tanto a partir da busca de definição do que é a inclusão, quanto a partir das formas como esta deve ser garantida e em quais espaços deve ocorrer.

Quando a inclusão aparece no jornal, mesmo que as políticas públicas não estejam claramente citadas, os campos da Educação, da Saúde e da Assistência Social são constantemente convocados, visto que são de onde partem mais fortemente as ações de investimento na vida da população, inscrevendo-se em uma racionalidade biopolítica que busca *fazer viver*. Se entendermos tal investimento dentro de uma racionalidade de governamentalidade neoliberal, o que está em questão, conforme Foucault (2008), é uma razão governamental que opera com base no interesse. Não um interesse referido a um Estado que se volta unicamente para si mesmo, mas “um jogo complexo entre os interesses individuais e coletivos, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público” (FOUCAULT, 2008, p. 61). Assim, uma vez que o valor das coisas é determinado pelo regime de troca, podemos pensar, a partir das análises de Foucault, que o investimento em educação, saúde e assistência social possibilita um maior valor de troca, uma



vez que fomenta o crescimento no capital humano: sujeitos mais educados, mais saudáveis, mais incluídos.

Podemos pensar nas políticas de Segurança Pública como outro vértice para compor o quadro geral da inclusão. Isso ocorre a partir de dois movimentos: primeiro, garantindo àqueles que já são considerados incluídos a proteção social necessária em uma sociedade que se quer desenvolvida; segundo, buscando trazer para dentro aqueles ditos excluídos, mediante ações de controle e vigilância.

No jornal *Zero Hora*, no eixo Segurança Pública, a inclusão é dita pelos termos *ressocialização, humanidade, direito e igualdade*. As práticas inclusivas são descritas, no dia 3 de março de 2015, na página 8, pela necessidade de *novas políticas de segurança pública com foco na ressocialização*; no dia 1 de dezembro de 2015, na página 18, uma frase imperativa aponta que a *igualdade de mercado deverá ser garantida para todos, sem discriminação*. Os dados na tabela exemplificam como se constituiu o eixo Segurança Pública:

SEGURANÇA PÚBLICA TÍTULO DO MATERIAL	DATA E PÁGINA	INCLUSÃO/ TERMOS SINÔNIMOS	PRÁTICAS INCLUSIVAS
O QUE VEM POR AÍ NA SEGURANÇA PÚBLICA	03.03.2015 P.8	Ressocialização	Reorganizar a situação dos presídios.
PRISÃO CORRIGE JOVEM INFRATOR?	02.04.2015 P.6	Ressocialização	Novas políticas de segurança pública, com foco na ressocialização.
O TRÁFICO E A PENA DE MORTE	04.04.2015 P.33	Humanidade Vida humana	“Dever moral de repelir a pena de morte”. Pensar em “políticas de drogas”.
LIVRE INICIATIVA COM IGUALDADE PARA TODOS	01.12.2015 P.18	Direito Igualdade	Políticas Públicas de Mobilidade Urbana. “Igualdade de mercado deverá ser garantida para todos, sem discriminação”.

Pensar a segurança pública pelo viés de uma sociedade que se quer inclusiva implica, mais do que punir, englobar aqueles que são tidos como desviantes como passíveis de inclusão. É nesse cenário que as reportagens analisadas convocam para a necessidade de repensar ações punitivas, reorganizando presídios, repelindo pena de morte, pensando políticas de drogas e, ainda, assegurando que a inclusão ocorra mediante ações de ressocialização ou de garantia de não discriminação e de igualdade de mercado para todos.



Por fim, assinalamos que alguns dos materiais eram compostos por duas ou mais políticas públicas, apresentando a inclusão nas noções de *todos* e *prevenção*, bem como pela expressão *vamos trazê-los de volta?*, referindo-se a crianças que evadem da escola. À semelhança dos outros materiais, as práticas inclusivas marcam de forma bastante enfática a função das políticas públicas em uma racionalidade neoliberal: no dia 6 de abril de 2015, o jornal destaca o título *É urgente investir nos jovens*, na página 25, e explica: *Ao poder público cabe estimular ações voltadas à transformação do jovem em cidadão produtivo*. Outros exemplos:

TÍTULO DO MATERIAL	DATA E PÁGINA	INCLUSÃO/ TERMOS SINÔNIMOS	PRÁTICAS INCLUSIVAS
É URGENTE INVESTIR NOS JOVENS	06.04.2015 P.25	Prevenção Redução da Violência	“Ao poder público cabe estimular ações voltadas à transformação do jovem em cidadão produtivo”.
O ESTADO É DE TODOS	23.06.16 P.29	Todos	“A sociedade exige que o governo priorize áreas sensíveis como a educação, a saúde e a segurança”. “O sacrifício precisa ser compartilhado por todos”. “Todos precisam fazer a sua parte nesse esforço”.
ALÉM DA CRISE NA SEGURANÇA, VIVEMOS CRISE NA EDUCAÇÃO	09.09.16 P.31	Vamos trazê-los de volta?	“Investimentos em políticas públicas de educação e segurança”.

A análise dos dados, considerando os 82 materiais, que podem exemplificados pelos 28 recortes destacados nas tabelas, evidencia o quanto a Teoria do Capital Humano está presente na compreensão que a mídia produz sobre a inclusão, e as políticas públicas são pensadas como formas de possibilitar um investimento nesses sujeitos ditos in(ex)cluídos na lógica do mercado. Desse modo, o jornal, ao tratar das políticas públicas, articuladas pelo viés da inclusão, produz e legitima a inscrição de processos sociais e modelos educativos, de saúde, de segurança e de assistência social em uma lógica econômica. O sentido da *responsabilização de todos* que a inclusão assume nos materiais pode ser considerado uma figura emblemática do neoliberalismo, pois, por essa perspectiva, os sujeitos operam enquanto *homo oeconomicus*, atuando como empresários de si mesmos, gerenciando e administrando a própria vida e reconhecendo-se como agentes econômicos fundamentais de si (FOUCAULT, 2008).



Considerações finais

A partir da produção de dados, compreendemos que a mídia se constitui como um importante meio educativo que nos faz atentar para a discussão das políticas públicas, incitando o desejo de sermos, todos, público e agentes das estratégias inclusivas. A cada edição, o jornal convida-nos a melhorar nosso capital humano, ou seja, a gerenciar todos os aspectos da vida e a neles investir da melhor forma possível – o que passa pela educação, pela saúde, pela assistência social e pela segurança.

Nessa perspectiva, inferimos como os sentidos produzidos sobre a inclusão, a partir do enlace discursivo com as políticas públicas, na forma como aparecem no jornal, estão inscritos em uma racionalidade neoliberal. Isso implica dizer que os sentidos da inclusão são, também, pautados na lógica de mercado. Lazzarato (2008, p. 44) lembra-nos de que, por mercado, “é preciso sempre entender, não a igualdade da troca, mas a concorrência e a desigualdade. Aqui, os sujeitos não são comerciantes, mas empresários”. Logo, as estratégias inclusivas podem ser compreendidas como formas de governo que emergem entre o mercado e as populações, organizadas no modelo empresa, tornando cada um de nós um empresário de si.

É importante ainda salientar que a inclusão, nesses materiais, assume sentidos que passam pelas noções de *todos*, *universalização*, *humanização*, *cidadania* e *garantia de direitos*, colocando a questão da inclusão como algo natural, um conceito hegemônico, não problemático ou passível de problematização. Entretanto, ao problematizarmos a racionalidade governamental neoliberal como uma racionalidade alavancada a partir da multiplicidade, é possível percebermos o quanto a inclusão está imbricada em um governo das diferenças. Dessa maneira, mais do que uma Verdade transcendental, que nos daria uma dimensão de nossa humanidade, incluir é uma construção de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BRITTOS, V.; GASTALDO. Mídia, poder e controle social. **Alceu**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 121-133, jul./dez. 2006. Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n13_Brittos%20e%20Gastaldo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 19 jun. 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-154, maio-ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a07.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.



FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004a. p. 234-251.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HILLESHEIM, Betina. É preciso incluir! Políticas públicas e o imperativo da inclusão. *In*: CRUZ, Lílian Rodrigues da; RODRIGUES, Luciana; GUARESCHI, Neuza M. F. (org.). **Interlocuções entre a Psicologia e a Política Nacional de Assistência Social**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2013. p. 23-30. Disponível em: <https://craspsicologia.files.wordpress.com/2013/03/interlecuc3a7c3b5es-entre-a-psicologia-e-a-pnas.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

LAGASNERIE, Geoffroy de. **A última lição de Michel Foucault**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/bioeconomia. *In*: PASSOS, Izabel C. F. **Poder, normalização e violência**. Incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 41-52.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MEDEIROS, Caciene Souza de. As condições de produção e o discurso na mídia: a construção de um percurso de análise. **Famecos**, Porto Alegre, n. 20, p. 48-55, dez. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4833/3691>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p.14-33, jan./jun. 2011. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32780641/saraiva-lobes.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529676972&Signature=jVzBKAJsYKyMsYnXBplaBMan9QE=&response-content-disposition=inline;filename=EDUCACAO_INCLUSAO_E_RECLUSAO.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.



OS ALUNOS AUTISTAS DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES¹

Vaneza Silva da Rosa
Cláudio José de Oliveira

O presente artigo apresenta e discute os resultados finais de uma pesquisa realizada no curso de mestrado em Educação da primeira autora sob a orientação do segundo autor que teve como objetivo entender e problematizar as narrativas das experiências docentes com alunos autistas², abrangendo um grupo de quatro professoras que atuavam em uma escola municipal do Vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do Sul. O material de pesquisa resultou das entrevistas narrativas, nas quais as professoras narraram histórias de vida pessoal e profissional, focalizando suas experiências docentes com alunos autistas. Com a produção dos dados, evidenciamos diferentes modos de olhar e sentir as experiências com alunos autistas, visto que as professoras inventaram um modo de falar sobre eles, considerando os conhecimentos em sua trajetória de vida pessoal e profissional. Para dialogar com as narrativas, os estudos de Andrade (2012), Larrosa (2015), Thoma (2004) e outros autores contribuíram para pensarmos em experiências docentes e na invenção de alunos autistas.

Para entender e problematizar a invenção de um aluno autista, lugar a que somos levados pelas leituras de narrativas de quatro professoras, torna-se importante discutir os modos de falar sobre o outro e como a sua presença afeta as nossas vidas. Quem é esse outro? Como se relaciona? São perguntas que nos instigam a pensar nas experiências docentes com alunos autistas. Para pensar essas experiências, poderemos imaginá-las como um desenho que expressa sentimentos, emoções, afetos e inquietudes nos traçados, contornos, rabiscos e cores que o compõem. E por que o desenho? A inspiração pauta-se na narrativa de uma professora, que menciona que seu aluno autista queria “*desenhar as experiências dele*”. Sendo assim, poderemos supor que as narrativas das professoras são experiências em que cada uma inventou traçados, escolheu as cores, percorreu linhas, fazendo o seu desenho. O desenho poderá ser a maneira como foi produzida e sentida a experiência, mas também, quem sabe, seja a própria experiência. Cada imagem desses desenhos,

-
- 1 Este artigo é uma versão revisada e ampliada do que foi apresentado na Anped Sul 2018: Educação, Democracia e justiça social: pesquisar para quê?, realizada em Porto Alegre/RS, de 23 a 26 de julho, sob o título *A invenção de alunos autistas nas experiências docentes* (ROSA, 2018).
 - 2 No presente artigo, referimo-nos a alunos autistas para os gêneros masculino e feminino, optando pela terminologia *alunos autistas*, conforme as narrativas das professoras.



mesmo não materializada em figuras, mas em palavras, fará sentido a cada leitor que experienciar a leitura deste artigo. Escrever as narrativas das experiências de diferentes docências provavelmente seja um modo peculiar de caminhos desenhados, em que não há uma previsão de chegada, um ponto fixo, mas uma conversa de professoras, fazendo a interlocução com docência, autismo e experiência.

Nesse sentido, mencionamos nesta conversa as experiências da primeira autora deste artigo, permitindo desenhar os percursos, as escolhas que fez em sua vida acadêmica e profissional, fatos que serão narrados por meio da metáfora do desenho.

O primeiro desenho é a formação acadêmica no curso de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 1999 a 2003. Essa experiência foi uma espécie de protótipo como docente e no contato com a literatura do autismo, sendo que as discussões e os estudos abordados durante o curso oportunizaram conhecimentos pautados no diagnóstico. Os conhecimentos psicológicos, terapêuticos e de reabilitação intervinham na educação, possibilitando uma leitura clínica do autismo, ou seja, das características comportamentais e sociais relacionadas à etiologia do autismo, bem como das possíveis intervenções pedagógicas.

Na sequência dos desenhos, citamos a experiência de 2004 na Escola Recanto da Esperança, APAE de Chapecó, estado de Santa Catarina, como coordenadora pedagógica. As atividades envolviam reuniões, cursos de formação docente e orientação do trabalho em sala de aula, além de outras atividades presentes no cotidiano escolar. Nesse lugar, a experiência ainda se deslocava para o conhecimento do diagnóstico de cada aluno e das medicações adequadas para cada caso, sendo que esse modo de olhar permitia entender que o diagnóstico traria benefícios para a atuação pedagógica.

No ano de 2007, a experiência desenhou-se na docência como professora na disciplina Fundamentos da Educação Especial, no curso de licenciatura em Artes, na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). A experiência no trabalho universitário possibilitou interlocuções na formação docente com os referenciais mediante as abordagens e questionamentos das alunas em aula. O desafio, na atuação como docente, estava em compreender como apenas uma disciplina iria abranger tantos questionamentos em um curto período de tempo.

No mesmo ano (2007), um novo desenho apresenta-se – a docência na classe especial, que inicia com o retorno ao Rio Grande do Sul, concretizado com a aprovação e nomeação em um concurso público municipal na região sul do Brasil para o cargo de professora em uma escola de Ensino Fundamental onde havia sido implementada, naquele ano, a modalidade de educação especial denominada classe especial. Todos os alunos da classe especial eram autistas, diagnosticados por um laudo médico do neurologista. O serviço foi implementado na escola para atender



somente os alunos autistas, devido à carência do município em ofertar serviços educacionais para atendê-los.

O sentido de ser professora de alunos autistas em uma classe especial, em decorrência das políticas públicas de inclusão escolar, poderia representar um gueto em uma escola, dividindo seu território entre alunos autistas e não autistas. Entretanto, a cada ano, foram se destituindo as grades da prisão, a qual cedeu lugar para a docência que estava se produzindo no cotidiano escolar. Talvez não houvesse respostas para as questões que inquietavam a docência com os alunos autistas, mas a compreensão das razões pelas quais havia sentido em estar naquele lugar. Gradativamente, compreendia-se que as diferenças não estavam associadas somente às características visíveis no corpo, tampouco à idade ou ao gênero. Quem sabe, essas diferenças pudessem estar na relação com os outros, no processo de aprendizagem; assim, não seriam somente olhadas pelo viés de uma patologia, havendo, provavelmente, a interferência das relações pessoais e familiares na vida de cada aluno. A maneira de agir e pensar de cada aluno autista pode ser um processo contrário ao que é socialmente aceito ou que já está padronizado, e talvez, no lugar das palavras verbalizadas, para expressar sentimentos, aprendizagens, dificuldades, haja gritos e choros.

Embora todos os alunos fossem autistas, não estavam em um gueto, ou sendo excluídos. Eles ocupavam um lugar onde manifestavam as suas diferenças, onde lhes era permitido ser eles mesmos, sem as algemas que tentam aprisioná-los em comportamentos socialmente aceitos e regrados. Nas experiências como docente de alunos autistas, o compartilhar o espaço da sala de aula, os encontros com os alunos, as metodologias, o planejamento, enfim, tudo o que estava relacionado ao trabalho da classe especial permitiu encontros e desencontros com a docência. Ser professora da classe especial não era um retrocesso, mas um recomeçar, um olhar para o que antes não era visto; era sentir o que ainda não tinha sentido, como também era suspeitar de um processo conceitual que apresenta a aprendizagem como um prontuário a ser seguido. As narrativas da vida acadêmica e profissional da primeira autora não foram escritas com a intenção de confessar as experiências e os desfechos que nelas se teve (alegres ou tristes), mas de trazer aos leitores deste artigo as relações com o que diz o título – “os alunos autistas das experiências docentes”. Contam-se as narrativas de si mesmo, a fim de que possamos tensionar os diferentes sentidos das experiências docentes, as quais podem produzir a invenção de alunos autistas.

E, assim, na sequência dos fatos, narrados como um movimento imagético da experiência, elencamos os estudos de Larrosa (2015, p. 18) para desenhar uma experiência “que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. No momento em que as professoras se



sentem afetadas pelas experiências com os alunos autistas, inventam um modo de falar sobre eles em uma via de mão dupla, pois consideram os conhecimentos da sua trajetória pessoal e profissional, mas, ao mesmo tempo, poderão ser interpeladas pelos sentidos dessas experiências, tendo em vista que estas não se repetem, são únicas, singulares a cada uma. Experiência não está relacionada com a contagem do tempo e com os anos de profissão, tampouco com um currículo acadêmico, mas é produzida pelos afetos, inquietudes, no não saber, nas interpelações. É uma experiência relacionada à vida, potencializando a transformação. Na relação de experiências docentes e alunos autistas, entendemos e problematizamos uma composição de narrativas contadas por um grupo de professoras, inventando um modo de falar sobre os alunos autistas.

Percurso metodológico

Como um grupo de professoras narra as suas experiências docentes com alunos autistas? Foi a partir desta problemática que o desenho da trajetória metodológica foi delineado. Para o encontro com cada uma das professoras, foram necessárias algumas escolhas, levando em conta suas experiências docentes com alunos autistas, a disponibilidade para os encontros e a entrevista narrativa.³ Após a delimitação do grupo, os encontros tiveram distintos momentos, partindo de uma conversa inicial para o levantamento de dados, idade, anos de docência e formação profissional. Abaixo, segue a tabela com a caracterização do grupo.

Tabela 1 – Professoras

(continua)

IDENTIFICAÇÃO	ANO	FORMAÇÃO	HORA AULA	IDADE
Professora “L” 25 anos de docência	4º Ano Ensino Fundamental	Pós-Graduação em Ed. Física e Pós-Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais	20 Horas	45 Anos
Professora “J” 4 anos de docência	1º Ano Ensino Fundamental	Pedagogia (Educação Infantil e Anos Iniciais) e Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica	20 Horas	27 Anos

³ A entrevista narrativa para Andrade (2012, p. 173), “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós- estruturalista em uma perspectiva etnográfica”.



Tabela 1 – Professoras

(conclusão)

IDENTIFICAÇÃO	ANO	FORMAÇÃO	HORA AULA	IDADE
Professora “G” 6 anos de docência	Ciências e Ensino Religioso nos Anos Finais. 1º Ano do Ensino Fundamental	Graduação em Biologia e Pós-Graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade	40 Horas	35 Anos
Professora “B” 9 anos de docência	Anos Finais Ensino Fundamental	Geografia	20 Horas	30 Anos

Fonte: os autores.

* As professoras foram identificadas pela letra inicial do seu nome, preservando-se, dessa forma, sua identidade.

No segundo momento, cada professora foi convidada a escrever uma carta, contando sobre a sua docência, suas experiências docentes. A carta foi escolhida porque pode indicar o percurso, ser o desenho das experiências de cada professora. As palavras vão tecendo as figuras que compõem a história de vida pessoal ou profissional, e as cores são evidenciadas a partir dos sentidos que essa escrita tem.

Dito isso, entendemos a entrevista com a inspiração nos estudos de Andrade (2012, p. 174), “como a narrativa de si, a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com/o outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação.” As cartas foram desencadeadoras das entrevistas narrativas, pois a escrita das cartas impulsionou os diálogos com cada professora. No momento de cada entrevista, as professoras não verbalizaram somente palavras, mas expressaram os seus sentimentos, emoções; a linguagem do corpo também era narrada, bem como o silêncio de uma palavra não dita. A entrevista narrativa com cada professora possibilitou entender as particularidades da vida pessoal e profissional que envolvem cada uma delas. Como diz Andrade (2012, p. 190), “falar sobre a trajetória de vida escolar implica falar em trajetória de vida de um modo bem mais amplo.” Tensionamos que a invenção de cada aluno autista pode ser produzida nos desenhos que cada professora fez/faz ao sentir, ser afetada pelas experiências docentes com alunos autistas.



O aluno autista como uma repetição

“Ah! Porque já tive aluno autista, vai ser a mesma coisa.” (Professora L).

Na epígrafe acima, está o excerto da narrativa da Professora L, que se refere a uma experiência com um aluno autista. Ao saber que seria novamente professora de um aluno autista, não ficou apreensiva com o fato, e, segundo ela, seria “a mesma coisa”.

Pode a expressão verbalizada pela Professora L ser justificada pelo entendimento corrente de que todo aluno autista tem um mesmo modo de ser e agir, independentemente do seu histórico de vida e das suas trajetórias de aprendizagens? Estaria a professora considerando referenciais teóricos ou somente a sua experiência anterior? Como foi levada e ou deixou-se levar pela constatação de que seria a mesma coisa?

As referidas perguntas reportam-nos a estudos clínicos sobre o autismo que trazem conceitos, certezas, características relacionadas à deficiência. Nesse sentido, haveria uma naturalização de narrativas fechadas em si mesmas, inventando um aluno produzido por representações construídas em uma cultura que sustenta como o outro deve ser.

No contexto desta discussão, é importante elencar a etiologia da palavra *cultura*, que está associada à

noção de cultivo agrícola. A palavra cultivo aponta para uma produção orientada e regulada por práticas sociais distintas; agrícola, por sua vez, aponta para a ideia de atividade, de ação sobre o que poderíamos chamar de natureza. O conceito de cultura, portanto, pode ser entendido como uma ação, como uma possibilidade de intervenção sobre algo; assim, a palavra cultura coloca-se na própria ordem do mundo material. (LOPES, 2011, p. 18).

Pode-se considerar que a Professora L estaria fomentando uma cultura que traz marcas relacionadas ao corpo, ao comportamento e à aprendizagem, sendo elas uniformes e preconizando certezas e características de como é/será um aluno autista. Posturas e entendimentos desta natureza tendem a engessar nossos olhares e compreensões dos alunos autistas em afirmações que delimitam a sua existência, cultivando uma identidade fixa e operante em suas vidas. Quem sabe, nesse sentido, se cultivem maneiras padronizadas de pensar sobre o outro, com características comuns a todos, inventando tipos de pessoas às quais são atribuídos um nome, um



comportamento, uma aprendizagem, tendo-se como referência os aspectos clínicos do autismo.

O fato de nomear o aluno como autista torna-o conhecido, tirando-o do lugar de desconhecido, investindo-se na sua captura para melhor compreendê-lo. No momento em que a captura acontece, possivelmente institui-se um manual de prescrições de como aprende um aluno autista e como se deverá agir com ele.

O aluno autista como doente

*“[...] tu não consegues atingir o aluno, saber as questões dele, da doença dele.”
(Professora B).*

O aluno autista como doente foi inventado pela narrativa da Professora B no momento em que diz não conhecer as questões que envolvem a “doença do aluno”. É possível que ela entenda que o autismo possa ser uma doença, sendo difícil compreender os sintomas que acometem o aluno. Mediante tal narrativa, constata-se a hipótese da invenção de um aluno doente sendo desenhado em seus sintomas.

O marcador da doença trazido pela Professora B para referir-se ao aluno está pautado por uma compreensão marcada pela ausência de conhecimentos, anunciada pela professora, considerando-se que ela exerce um trabalho na docência, e não na área da medicina. No entanto, tal fato não a impede de fazer leituras direcionadas ao autismo e, principalmente, de conhecer e entender o histórico de vida do aluno. Uma vez estando em uma condição patológica, a existência do aluno autista e sua maneira de estar no mundo e de relacionar-se poderão ser justificadas pela patologia.

A presente problematização considera que as palavras operam com um base semântica que pode ter como referência os conhecimentos cristalizados de uma formatação histórica, com aspectos clínicos atribuídos ao autismo. As palavras, verbalizadas inúmeras vezes, podem desenhando um jeito de ver e compreender, portanto, podem inventar um modelo de ser autista em que a doença corresponderá a esse modo de existir. O modelo pode servir como instrumento classificador do outro, atribuindo-lhe um grau, um número, um conjunto de características associadas a uma espécie de demarcação que configura o aluno autista em comportamentos e aprendizagens com medições correspondentes às suas dificuldades ou habilidades.

Na narrativa da professora B, há uma hipótese de existência do saber médico que opera no conhecimento da patologia e nas possíveis intervenções educacionais. Sobre o saber médico, afirma Lockmann (2013, p. 136):



O saber médico, além de marcar uma linha divisória entre normais e anormais, ele produz saberes específicos sobre cada uma dessas anormalidades, classificando-as em categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas. Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhe atribuem um nome, ou de uma síndrome, ou de uma deficiência, mas, em qualquer um dos casos, fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável.

É nesse sentido que o saber médico poderá operar na invenção de um aluno autista, desenhando formas prontas, inibindo rupturas que permitiriam pensar em outros modos de ser aluno autista, e não como um desenho que sirva de modelo para os demais. Entendemos que o saber médico poderá contribuir com a docência, desde que não seja utilizado apenas para diagnóstico e como um recurso classificatório em que o aluno autista passa a ser visto com o olhar clínico, pautado em características patológicas, possivelmente evidenciando uma deficiência e produzindo um desenho que serve de rótulo unificado para todos.

As narrativas de cada professora são excertos que compõem a história da sua docência. Nelas, a presença do outro – no caso, o aluno autista – é uma construção, uma invenção que sedimenta traços de um desenho a partir do olhar e experiência singular de cada professora. É importante elencar, a partir desta constatação, o significado da palavra *invenção*, procurando compreender de que maneira pode contribuir para a consolidação dos argumentos teóricos que estão sendo tensionados, considerando-se as aproximações com as narrativas das professoras.

Lopes (2011, p. 17) diz que “a palavra invenção tem o sentido que lhe atribuiu Wittgenstein (1979), em que as coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, quando elas passam a existir em nosso cotidiano, quando passam a ter nomes”. Desse modo, a linguagem produz e ou poderá produzir um jeito autista, apontando que o sujeito não olha nos olhos, não se socializa e não aprende, ou que terá altas habilidades. Enfim, uma série de características nomeiam o outro a partir de um olhar temerário que tem como referencial apenas o que está ausente ou o que se ressalta.

É o que se pode evidenciar na narrativa da Professora J: “*Porque a gente, né, quando ouve falar do autista... O autista está no mundo dele, o autista não quer contato, o autista é isso, o autista é aquilo...*”. Nota-se, na narrativa, a criação de um aluno autista, desenhado por falas generalistas, podendo indicar um ritual de gestos e atributos comuns a todos e inibindo possibilidades de se pensar a partir de outras perspectivas, capazes de responder pelas singularidades dos alunos autistas.



O diagnóstico do aluno autista

[...] eu noto como uma pessoa que não socializa muito com os outros, parece que vive num mundo só seu, e algumas características, assim, que eu procurei ler... Não olha no teu olho, que tem como dizer alguns movimentos repetitivos, algo assim. Eu consigo perceber, fraco, em alguns mais, alguns menos, e até às vezes também algo novo, e não sabia... O que me chama atenção bastante é de ser do sexo masculino, isso é uma coisa que me chama atenção. (Professora G).

O diagnóstico do autismo descrito pela Professora G apresenta o desenho de um aluno autista com mais detalhes, com informações mais precisas, delineando formas e linhas, inventando palavras para dizer das limitações que talvez a condição de autista atribua ao aluno. A professora refere-se também a outros aspectos, dizendo que, para alguns, as características associadas ao autismo são mais fracas, mas, para outros, são mais fortes, além de mencionar algo novo, que ela não sabia.

A narrativa da Professora G pode estar se referindo a questões envolvidas na definição conceitual do autismo, descrevendo características possivelmente associadas a estudos clínicos, como as dificuldades de interação social e os interesses repetitivos e restritos, os quais estão atribuídos ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).⁴ Segundo Alves (2014, p. 46),

o espectro do autismo diz respeito a uma condição que varia à apresentação clínica do quadro, ou seja, a forma como ele se apresenta em cada criança, variando de caso para caso. A terminologia “espectro” sugere que as causas podem ser as mais variadas possíveis, fato esse que faz com que pesquisadores do mundo todo ainda busquem identificar a etiologia precisa do autismo. Desta forma, o espectro do autismo refere-se a sujeitos que podem variar quanto ao grau de inteligência, indo de um comprometimento profundo à faixa das altas habilidades.

O “algo novo” apresentado pela narrativa da Professora G, por ela desconhecido, ainda mantém o aluno dentro de um espectro, havendo nas diferenças um grau de comprometimento. Provavelmente, o novo apresentado está associado a estes aspectos, mas importa compreender se o saber sobre o conceito do autismo contribuiria para a relação da professora com o aluno. Seria relevante para a professora ter conhecimento de alguns aspectos do modo de ser de alunos autistas,

⁴ Transtorno do Espectro Autista - (TEA) - terminologia usada nos dias atuais, a qual se refere a déficits na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).



suas dificuldades de socialização, o não olhar nos olhos e apresentar movimentos repetitivos? Supondo que sim, se ela olhar somente para o autismo, classificando os alunos em categorias e graus de comprometimento, irá restringir o ser de cada um. Nesta discussão, apontamos a possibilidade de se pensar “a fabricação de pessoas e a inculcação nelas de uma determinada relação consigo mesmas” (ROSE, 2011, p. 57). Ou seja, cada professora produziu um aluno autista a partir das experiências que sedimentaram a biografia da sua vida particular. Com essa produção, talvez as relações fossem mediadas por características e comportamentos instituídos.

Importante salientar que somente as características apontadas pela professora não são suficientes para responder a tudo que o aluno pode vir a apresentar. Tendo em vista que sua história de vida e sua aprendizagem se dão no contato com o social, com o cultural e com outras pessoas, os alunos autistas poderão recorrer a outros meios para tentar ter experiências com o mundo, em muitos momentos, de formas não convencionalmente aceitas.

As professoras, ao falarem sobre definições e características inerentes ao autismo, indicam que entendem que essa via é considerável. Do mesmo modo, ao compreenderem as questões envolvidas no diagnóstico do autismo, poderão justificar os comportamentos e aprendizagens do aluno, tornando o diagnóstico conhecido e passível de aproximação ou distanciamento. Na perspectiva de inventar alunos autistas, pode ser importante pensar que “inventar pessoas altera o espaço de possibilidades para se ser uma pessoa” (HACKING, 2010, p. 123) – uma pessoa que, talvez, não seja capturada por narrativas que a cristalizem em comportamentos com características similares a todos e que tampouco a considerem como um número ou nível que deverá ser quantificado.

Considerações finais

Cabe destacar que as professoras falam de um determinado lugar, construído na trajetória de vida pessoal e profissional de cada uma delas. Pensar nos espaços e tempos é entender que as narrativas correspondem a um modo particular de ser docente. No momento em que falam sobre os alunos autistas, também inventam palavras que remetem a uma nomeação, a qual se institui por uma linguagem transmitida, reproduzida e reelaborada em suas experiências; tais maneiras de falar sobre o outro poderão sinalizar as características que marcam o que foi dito. Narraram um aluno doente, como também um aluno que não socializava nem olhava nos olhos; além disso, disseram que as características atribuídas ao autismo eram comuns a todos que estivessem na condição de ser autista.

Por sua vez, a linguagem também apresenta atributos de um sistema cultural e social, que as professoras representam mediante sua maneira de ser e agir. As palavras e os comportamentos expressam o que as docentes pensam sobre os



alunos autistas, a partir de seus conhecimentos, crenças e conceitos. As professoras, quando inventam um aluno autista, também representam o desenho que não é visto pelas figuras e linhas, dizendo pelo modo de falar sobre o outro. Elas interpretam o que escutam, olham e sentem, sustentando o entendimento do que seja um aluno autista para cada uma delas.

No momento em que a linguagem inventa um referencial de aluno autista, a docência institui-se a partir de um prontuário de cuidados, que prescreve modos de agir, aprendizagem e comportamentos com relação aos alunos autistas. Conseqüentemente, essa referência influenciará os demais; posteriormente, com a materialização de um nome, coloca-se o aluno em um determinado lugar, submetendo-o à nomeação das narrativas que o enclausuram no diagnóstico do autismo. Neste enclausuramento, os olhares direcionados identificam a sua posição social e de aprendizagem, bem como as marcas do autismo inscritas em seu corpo e comportamento, afetando sua existência e a maneira como ele se relaciona e aprende no mundo com os outros.

Contudo, essas nomeações que nomeiam o aluno como autista não são passivas em relações de poder, pois, no momento em que cada professora fala sobre o outro, respaldada em conhecimentos da sua trajetória como docente, a palavra instituída provoca resistências onde circula o poder. Como ressalta Foucault (1979), o poder não está localizado em um determinado lugar, mas funciona e se exerce em rede.

Assim, é possível discutir outras possibilidades de olhar e entender o aluno autista, outros modos de inventá-lo, que não somente a partir das teorias e estudos que patologizam o seu modo de ser. No rompimento dos olhares que engessam as possibilidades de pensar em outras maneiras de ser autista, “as verdades [...] passam a ser desnaturalizadas e estranhadas. Isto significa ampliar o olhar para além da perspectiva biológica vigente [...]” (MARROCO, 2017, p. 25).

Os alunos autistas – nem todos – poderão ser inventados por um diagnóstico, deficiência ou doença. As forças de resistência produzidas como respostas podem dificultar a captura neste processo de invenção. Há meios de fuga, e, no momento em que escapam, produzem as diferenças, as quais não poderão ser representadas por um desenho pronto ou acabado, mas provavelmente poderão ser sentidas na relação das experiências. Nesse sentido, Schöpke (2004, p. 80) considera a diferença “não como um dado concreto, mas uma pura relação”.

No entanto, no momento em que existirem disputas pelos espaços, escolares ou não, separando e nomeando o outro, seja o outro desconhecido ou indesejável, as diferenças estarão sujeitas à exclusão. Entretanto, elas resistem e continuam se multiplicando.

No processo de inventar alunos autistas, pode ser importante pensar que “inventar pessoas altera o espaço de possibilidades” (HACKING, 2010, p. 123), como



já referido, e isto responde ao fato de que conhecer um aluno autista não é a garantia de conhecimento de todos os alunos autistas, pois, mesmo havendo o diagnóstico e características similares entre eles, há uma personalidade, uma história familiar e de aprendizagem indicando uma maneira única de ser e estar no mundo. Assim, as questões apontadas poderão contribuir para entender a “complexidade que se apresenta quando falamos pelo outro, quando o narramos e o inventamos a partir das marcas da normalidade” (THOMA, 2004, p. 67). Nesse sentido, o ser de cada aluno autista converge em vozes que marcam as diferenças, que poderão ser registradas nas experiências de cada professora.

Portanto, as experiências docentes com alunos autistas, como tema de pesquisa, levaram-nos a pensar em uma experiência que se faz na essência da vida, desenhando um território em que olhar, escutar e aprender se faz na lentidão do caminhar, na demora que permite apreciar os detalhes. Contudo, como um grupo de professoras narra as suas experiências docentes com alunos autistas? Nas aproximações e distanciamentos das narrativas docentes que foram contadas, tensionamos que cada professora desse grupo narra as suas experiências com alunos autistas a partir do lugar em que é posicionada na estrutura escolar, sendo que esse lugar poderá produzir cada docência, e esta poderá responder com os sentidos das suas experiências.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcia Doralina. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização**. 2014. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V*: manual de diagnóstico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LOCKMANN, Kamila. Inclusão e biopolítica. *In*: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MAROCCO, Vanessa. **Herdeiros da humanidade**: o fenômeno sujeitos com autismo. 2017. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.



ROSA, Vaneza Silva da. **Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selves: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. *In*: THOMA, Adriana da Silva (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.



ALFABETIZAÇÕES E LETRAMENTOS NA DIFERENÇA SURDA: DISCUSSÕES SOBRE A ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS NO SISTEMA SIGNWRITING E A LÍNGUA PORTUGUESA

Fernando Henrique Fogaça Carneiro
Emiliana Faria Rosa

Introdução

Vivemos em meio a mudanças em relação às políticas públicas. Temas como a inclusão e a diferença estão sendo progressivamente inseridos, integrados e compartilhado nos meios acadêmico e escolar, seja em cursos de formação de professores, seja na sala de aula. Este artigo pretende pinçar um tema pertinente e que necessita de interação constante por ser algo utilizado, percebido e construído no cotidiano do aluno surdo: os processos de alfabetização e letramento da Libras e da língua portuguesa.

As discussões que envolvem o conceito de letramento parecem ter ganhado espaço nos últimos anos, relevantes o suficiente para que se fosse criado um termo específico, diferente de “alfabetização”. Embora se tenha definições e caracterizações, ainda se observa, por parte de alguns, confusão sobre o que é letramento e alfabetização ou então onde um começa e o outro termina. Ao inserirmos essas discussões no contexto político da educação de surdos, a questão se complexifica por envolver outros elementos e possibilitar o entendimento desses conceitos a partir de um sistema escrito para as línguas de sinais.

O tema e os conceitos tratados neste artigo tomaram forma a partir de nossa participação no evento intitulado “Encontro de Educação Escolar Bilíngue/Cultural de Surdos”, ocorrido no dia 19 de novembro de 2017 nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nessa ocasião, a Escrita da Língua de Sinais (ELS), mais especificamente o sistema SignWriting, esteve em pauta durante uma sessão de perguntas, na qual houve uma discordância sobre a (a)grafia da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por um lado, foi apresentado o argumento de que, por não estar amplamente em circulação na sociedade, a ELS não poderia ser considerada uma escrita da Libras; por outro lado, alguns professores argumentaram que o uso da ELS em suas práticas tem sido interessante (ENCONTRO[...], 2017).

Ao nos depararmos com essas problemáticas, nos debruçamos sobre os distanciamentos e aproximações de ambas as partes envolvidas no embate



mencionado, o que culminou na realização deste trabalho. Assim, este texto tem por objetivo aproximar a ELS das discussões¹ que envolvem as alfabetizações – em Libras e em língua portuguesa – e os letramentos dos surdos, mostrando uma relação possível entre esse sistema e os processos que envolvem a aquisição de ambas as línguas envolvidas. Para tal, serão feitos debates de cunho teórico, baseados em textos e práticas pedagógicas produzidas em múltiplos contextos, divulgadas em diferentes meios.

Já comentamos sobre o panorama divergente das noções gerais de alfabetização e letramento no primeiro parágrafo deste ensaio. No caso dos surdos, essas questões adquirem especial importância, considerando que estes sujeitos possuem uma língua natural, a Libras, reconhecida pelo governo brasileiro (BRASIL, 2002). Contudo, pontua-se que os surdos devem adquirir, além da sua primeira língua, também a língua portuguesa escrita (BRASIL, 2005), as quais, segundo Quadros e Karnopp (2004), apresentam modalidades diferentes: uma espacial-visual, e outra oral-auditiva.²

Essa diferença modal intensifica a problemática já há muito discutida na educação de surdos a nível global: como ensinar aos surdos a escrita de uma língua cujas bases são orais? Uma das respostas a esse problema surgiu a partir da criação de sistemas de transcrição das línguas de sinais por meio de símbolos gráficos, a fim de aproximar elementos visuais dos escritos. O sistema mais difundido mundialmente é o SignWriting, criado pela estadunidense Valerie Sutton na década de 70, a pedido de um grupo de educadores de surdos da Dinamarca (SUTTON, [2007?]). No Brasil, apesar de existirem outros sistemas de grafia, como o ELiS (BARROS, 2008), o SignWriting tem ganhado espaço, sendo muitas vezes considerado a escrita da língua de sinais, e não somente um sistema de transcrição (STUMPF, 2001; 2005; SILVA, 2013; HAUTRIVE, 2016).

Mesmo com o advento das representações gráficas das línguas de sinais – o que poderia servir como disparador para a realização de pesquisas sobre a alfabetização em Libras –, no Brasil, o conceito de letramento parece ser mais discutido que o de alfabetização, com foco no ensino da língua portuguesa para esses sujeitos; esta constatação será debatida na seção seguinte deste artigo. Ainda que, como referido anteriormente, a ELS tenha ganhado espaço nos últimos anos, vê-se que ainda há poucas publicações científicas na área, e isso pode ser compreendido ao se pesquisar em repositórios ou bancos de dados a quantidade de trabalhos envolvendo esses assuntos, o que justifica a importância dessa pesquisa: repensar o lugar ocupado

- 1 Ao colocarmos a palavra “discussão”, a empregamos com um sentido semelhante ao conceito foucaultiano de “problematização”, ou seja, um distanciamento seguido de uma análise do “[...] conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 242).
- 2 Observa-se que, no caso dos surdos, não se especifica o ‘oral-auditivo’ no aprendizado da escrita, ou seja, conforme a lei recém citada, não se deve impor a oralidade.



pela ELS nos processos de alfabetização e letramento de surdos.

Este capítulo está dividido em três seções: na seguinte, são apresentadas algumas argumentações contemporâneas sobre a alfabetização e o letramento de surdos, bem como a proposta do termo *letramentos*; na sequência, são feitos tensionamentos sobre o lugar ocupado pela ELS na educação de surdos e nos processos de letramentos; por fim, são feitas algumas considerações finais, com uma breve retomada das proposições deste escrito e projetos futuros a partir de então.

Considerações acerca da educação de surdos, alfabetizações, letramentos e diferenças

Temos visto uma série de pesquisas as quais sustentam que a educação de surdos transcende a colocação do aluno em sala de aula e a assimilação de conhecimento, mas o oferecimento de um aprendizado em sua língua materna, a Libras, a fim de que o aprender ocorra de forma presente e constante; assim como o favorecimento do aprendizado da segunda língua, o português escrito (QUADROS, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; KARNOPP; PEREIRA, 2010; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2015a; RANGEL; STUMPF, 2015; THOMA *et al.*, 2015; LEBEDEFF, 2017; LODI, 2017). Parece ser um consenso que os processos de alfabetização e letramento para surdos envolvem o ensino de duas línguas: uma que é a natural do aluno e outra que não é a natural. Observa-se, então, a presença do bilinguismo, no qual o surdo utiliza as duas línguas em diferentes contextos e, a partir dessas práticas cotidianas, constitui representações sobre a perspectiva surda (QUADROS, 2006).

Refletindo sobre a contextualização acima, observamos que, assim como citado no início deste trabalho, alfabetização e letramento são conceitos que podem ser facilmente confundidos. Com efeito, Soares (2004) comenta que, teoricamente, não seria necessária a divisão entre alfabetização e letramento, pois estas seriam noções presentes em uma mesma proposta: a de ensinar alguém a ler e escrever. Contudo, diz que essa separação pode ser interessante no plano pedagógico, ou seja, na elaboração de estratégias de ensino especializadas. No caso dos surdos, pode-se perceber, retomando a afirmação feita na introdução, que há grandes discussões envolvendo o letramento, ao passo que pouco se fala sobre a alfabetização. Karnopp e Pereira (2015) comentam que, em geral, os surdos são capazes de *codificar* e *decodificar* a língua portuguesa, entendem seus símbolos e memorizam as palavras; entretanto, costumam ter dificuldade em atribuir sentidos ao que está sendo lido. Um exemplo disso seria a grafia da palavra “BOLA”: é provável que muitos surdos, mesmo crianças, saibam escrever essa palavra, mas nem todos atribuem significado ao que ela representa.

Assim, difunde-se o discurso de que grande parte dos surdos, conforme exposto pelas autoras, são alfabetizados em português, mas não letrados. Para sustentar



essa afirmação, as pesquisadoras acima se apoiam na obra de Magda Soares, a qual enuncia a alfabetização como sendo “[...] a aquisição do sistema convencional de escrita [...]” (SOARES, 2004, p. 14), enquanto o letramento é entendido como o “[...] desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]” (SOARES, 2004, p. 14). Ainda que sejam ideias por vezes disjuntas, Soares (2004) pontua que são indissociáveis, pois não há como falar de alfabetização sem falar de letramento. De fato, a autora evidencia em sua pesquisa que, no Brasil, a noção de alfabetização e letramento tem se tornado cada vez mais estreita e sinônima, ao contrário de outros países, como Estados Unidos e França, os quais costumam separar etapas de ensino partindo dos pressupostos de cada conceito.

A questão do letramento de surdos parece ter mobilizado muitos professores e pesquisadores da área. Isso pode ser percebido a partir do grande volume de produções voltadas ao assunto nos últimos anos (BOTELHO, 2012; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2015a; LODI; MÉLO; FERNANDES, 2015; LODI *et al.*, 2017; LEBEDEFF, 2017). Com isso, vê-se que a questão do ensino da língua portuguesa – atualmente considerada a segunda língua, ou L2, do surdo brasileiro (BRASIL, 2005) – tem se configurado como algo complexo, tendo em vista as alegadas especificidades inerentes aos sujeitos surdos e à sua aprendizagem da língua portuguesa.

A partir desses e outros debates, temos vislumbrado propostas de letramento de surdos em língua portuguesa, narrados em eventos da área, publicações científicas ou mesmo em documentos orientadores do Ministério da Educação (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2015b; ENCONTRO[...], 2017). Inicia-se, desta forma, a gestação de uma *pedagogia surda*, a qual, segundo Rangel e Stumpf (2015), seria capaz de valorizar a experiência visual do surdo, característica considerada indissociável desse sujeito. Parece ter sido a partir dessa perspectiva que emerge a ideia de que o surdo é um sujeito visual, enunciado que, como abordado em pesquisa anterior (CARNEIRO, 2017), circula e tem ganhado força nos últimos anos dentro do discurso da educação de surdos contemporânea no Brasil. Nessa ótica, são propostas atividades com materiais concretos, recursos visuais (cores, formas, texturas *etc.*), tendo como principal pilar o foco no uso da língua de sinais fluente em sala de aula (RANGEL; STUMPF, 2015).

Em outra perspectiva semelhante, tomando como pressuposto a experiência visual própria dos surdos, alguns trabalhos recentes têm se servido das teorizações envolvendo a *visual literacy*, que poderia ser traduzida para o português como alfabetização, alfabetismo ou letramento visual, para tratar da educação desses sujeitos. Baseados nas produções de Donis A. Dondis e Lucia Santaella, Taveira e Rosado (2017, p. 23) afirmam que a *visual literacy* envolve a sistematização de um outro entendimento acerca de imagens, tendo como resultado final o empoderamento dos sujeitos visualmente letrados, por estarem equiparados aos demais considerados



cultos, letrados³. Enfim, essa noção, conforme os autores, se torna útil na construção de um outro processo de letramento para os surdos, também pautado na experiência visual.

Após essa breve apresentação de alguns pontos sobre o letramento de surdos e os diferentes entendimentos que perpassam esse conceito, é possível questionarmos sobre a existência de um conceito fixo de letramento, como algo singular. Skliar (2017), reconhecido pesquisador do campo dos Estudos Surdos, ao tratar do letramento, diz o seguinte:

Talvez não haja uma coisa que possa ser chamada de letramento e sim, letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas – às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outra vez opostas, e outras radicalmente diferentes, duais e antagônicas – de se relacionar com um código que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) outra(s) cultura(s) que é(são) também instável(veis), fugitiva(s) e enigmática(s). (SKLIAR, 2017, p. 7).

Servindo-se de discussões advindas do campo dos Estudos Culturais,⁴ o autor problematiza a noção de Letramento a partir das discussões já empreendidas por outros autores sobre os conceitos de linguagem(ns) e cultura(s). Veiga-Neto (2013) pontua que essa inversão passa a ocorrer a partir de um momento histórico denominado *virada linguística*, fortemente influenciado pelas ideias de pensadores como Jacques Derrida e Ludwig Wittgenstein sobre a linguagem. A partir dessa perspectiva, como nos diz Veiga-Neto (2013), entende-se que a linguagem não é neutra, mas efetivamente produtora dos significados atribuídos às coisas. De acordo com Wittgenstein (2014), esses sentidos não são nem arbitrários, nem estáticos, mas conferidos de acordo com seu *uso* no cotidiano, regidos por um conjunto de “regras” dinâmicas, sempre em movimento.

Apropriado dessas ideias, Veiga-Neto (2013) segue seu argumento, expandindo o entendimento da linguagem para a cultura, pontuando que também houve uma virada cultural, produzindo a noção de *culturas*, e não a Cultura, única, estática, tida como um conjunto de conquistas humanidade. Citando os estudos de Stuart Hall, o autor menciona que, nessa perspectiva, entende-se a cultura como central; “[...] não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que

3 Cabe ressaltar que o conceito de “empoderamento” e os termos “culto” e “letrado” estão alinhados com teorias consideradas críticas ou estruturalistas, enquanto muitos dos desdobramentos apresentados nesse artigo estão vinculados a teorizações pós-críticas ou pós-estruturalistas – como a própria noção de “letramentos”, no plural.

4 Com efeito, os Estudos Surdos e os Estudos Culturais, no Brasil, apresentam fortes aproximações, conforme explicitado no estudo de Lopes (2017).



fazemos desses acontecimentos” (VEIGA-NETO, 2013, p. 6). Dessa forma, não se pode assumir que exista uma linguagem ou uma cultura, mas linguagens e culturas, as quais podem, sim, apresentar algumas semelhanças entre si que são múltiplas, dinâmicas, pragmáticas e particulares.

Tendo em vista essas teorizações, retomamos a fala de Skliar (2017). Sendo as culturas diferentes e instáveis, centrais na vida de cada sujeito; sendo a linguagem semelhantemente múltipla e inconstante; e sendo o letramento um processo permeado por fatores sociais (e culturais), não seria coerente com essa perspectiva conceber “o processo de letramento” como algo único e estável, se muitos (se não todos) os elementos que o compõem são variantes e variáveis. A partir desse entendimento, assumimos que, assim como culturas e linguagens, estamos lidando com alfabetizações e letramentos. Da mesma forma, reconhecemos que as propostas sobre a ELS feitas a seguir e as discussões empreendidas até o momento são contingentes, próprias desse espaço e desse tempo, em constante movimentação.

Decorre desse entendimento que, ainda que reconheçamos a importância e a validade do sentido da visão e sua predominância nas estratégias de ensino para surdos, lancemos sobre o enunciado “o surdo é um sujeito visual” um olhar de estranhamento e uma suspensão dessa verdade. Nessa prática analítica, a qual Veiga-Neto (2013) chama de *hipercrítica*, confrontamos a nós mesmos e colocamos sob suspeita nossas próprias convicções a fim de que possamos produzir um novo entendimento acerca da posição atualmente ocupada pelo que estamos analisando. Esse processo será discutido na seção que segue.

Alfabetizações e letramentos na educação bilíngue: novas configurações a partir da Escrita da Língua de Sinais

Como dito na introdução, a necessidade de expor as diferentes discussões sobre perspectivas deste tema leva a observar que, ao tratarmos da ELS, há um impasse a ser problematizado: seria a ELS a grafia da Libras ou apenas um sistema de transcrição? Dependendo de quais autores são lidos, diferentes posturas são adotadas. Lodi, Harrison e Campos (2015b), ainda que reconheçam o SignWriting como um bom sistema de transcrição, afirmam que a Libras é ágrafa, e por esse motivo existem alguns desdobramentos em relação ao tratamento dado a essa língua, por estar equiparada às demais línguas sem escrita, como as indígenas. Por outro lado, Gesser (2009) sustenta que a Libras, até pouco tempo, era ágrafa; porém, com a criação do SignWriting e outros sistemas, deixou de ser classificada como tal.

Cada uma dessas afirmações pode apresentar implicações nos processos de alfabetização e de letramento dos surdos, visto que, para a primeira perspectiva, a ELS parece ser encarada como uma ferramenta pedagógica a qual pode ser utilizada nas alfabetizações e letramentos dos alunos surdos na língua portuguesa; para a



segunda, a aquisição da ELS se configura como um objetivo final das alfabetizações e letramentos, podendo, no futuro, servir como um suporte para outros processos de alfabetização e letramento a serem feitos, porém com foco em outras línguas, como a língua portuguesa. Esses dois entendimentos foram expostos e tensionados no já citado Encontro de Educação Escolar Bilíngue/Cultural de Surdos (2017), momento em que a ELS foi colocada em pauta algumas vezes, possibilitando debates sobre o assunto.

Ancorada nos estudos do linguista Mikhail Bakhtin, Lodi (2014) – pesquisadora a qual estava presente no referido encontro – compreende que a Libras, assim como qualquer outra língua, é produzida discursivamente nas práticas sociais a que está associada. Em função disso, a autora entende que o sistema SignWriting não se configura como uma escrita, visto que não é algo em circulação na sociedade, em concursos, em editais, em exames; não substitui as vídeo-gravações, consideradas as melhores formas de registro da Libras. Dessa forma, a pesquisadora posiciona a Libras como uma língua visual, gestual e espacial que, por não ter uma modalidade escrita, apresenta “[...] processos enunciativos particulares” (LODI, 2014, p. 102) que devem ser estudados em sua especificidade, sua “agrafia”, mediante estratégias que priorizem a visualidade, produzindo letramentos visuais que possam dar suporte aos letramentos em língua portuguesa.

De encontro a esse pensamento, existem pesquisas e relatos que posicionam o SignWriting como escrita da Libras, entendido a partir de outras visões. Marianne Stumpf foi uma das primeiras pesquisadoras a voltar sua atenção ao assunto, analisando as possibilidades produzidas a partir do ensino da ELS para crianças surdas (STUMPF, 2001, 2005). Já Silva (2014) analisou as narrativas de professores sobre a ELS e suas opiniões sobre a temática. Uma das recorrências constatadas pela pesquisadora trata das questões políticas que envolviam a existência de um registro escrito da Libras. Muitos dos profissionais entrevistados mencionaram termos como “empoderamento” e “autonomia” dos surdos, pois não estariam “dependendo” da língua portuguesa.

Percebe-se, nos relatos analisados por Silva (2014), a importância discursiva e política de existir uma escrita da Libras, evidenciada nas falas dos professores, considerando as relações de poder-saber e os tensionamentos presentes na produção de representações acerca de uma língua. De fato, Lodi, Harrison e Campos (2015b) pontuam que as línguas ágrafas são comumente menosprezadas por não estarem à altura das demais línguas que possuem registro escrito, consideradas completas e eruditas. Assim, ao se afirmar que a Libras é uma língua – e não linguagem –, que tem uma estrutura própria e diferente das demais línguas, que tem uma escrita, legitima-se o seu status perante as demais línguas.

Em relação a esses embates políticos, Albuquerque e Taylor-Leech (2012), assim como uma série de pesquisadores brasileiros (THOMA *et al.*, 2014), sustentam



que as políticas linguísticas podem estar focadas em dois tópicos principais: o *status* e o *corpus*. Para os autores, as políticas de status buscam mostrar que a língua tem uma função e uma posição dentro dos esquemas sociais de uma comunidade e sua relação com as demais línguas, e as políticas de corpus promovem ações sobre a gramática ou a forma de língua – ambas com o objetivo de valorizá-la ou difundi-la em determinado território ou para determinado público. Aproximando essa observação com as colocações de diversos pesquisadores, como Quadros e Karnopp (2004), podemos entender que a Libras possui status linguístico, como língua de uso de uma comunidade, e possui corpus, por possuir um sistema linguístico. Com isso, entende-se que, independentemente de ser ágrafa ou não, a Libras apresenta tanto status quanto corpus.

Apesar da existência de ambos os aspectos, percebemos que estão presentes na arena política pelo menos duas pautas, cada uma voltada para um desses tópicos: de um lado, há o reconhecimento de que a Libras é ágrafa e uma luta para que essa condição não seja considerada um demérito, mas uma marca que produz diferenças na maneira como se entende essa língua – ou seja, uma ideia com foco no status; de outro, a sustentação de que a Libras tem um sistema escrito e, (também) por isso, é uma língua completa como qualquer outra – uma compreensão orientada pelo corpus. Ambos os entendimentos parecem ser coerentes e “verdadeiros” dentro de sua perspectiva, de forma que não há como afirmar que este ou aquele esteja errado; contudo, há de se pontuar que são propostas diferentes e, conseqüentemente, produzem visões diferentes sobre a ELS, incluindo a própria nomenclatura.

Levando isso em consideração, há de se pensar que as implicações dessas diferenças nos processos de alfabetização e de letramento podem vir a conformar outros procedimentos pedagógicos, situação que se confirma ao analisarmos propostas vindas dessas diferentes perspectivas. Lodi (2014) apresenta experiências envolvendo narrativas de alunos sobre histórias de literatura infanto-juvenil, os quais leram textos a partir de imagens e explicações em Libras. Essas leituras foram gravadas para posterior análise dos alunos sobre suas próprias produções, com o objetivo de desenvolverem os aspectos do letramento visual. Dessa forma, diz a autora, buscou-se contemplar a primeira língua do aluno surdo, respeitando a diferença modal que esta apresenta e propondo alternativas capazes de utilizar essa particularidade. Nessa ótica, a ELS não é um elemento próprio da Libras e nem é mencionado. Mesmo assim, as premissas do bilinguismo comentadas na seção anterior são adotadas e respeitadas.

Já algumas das escolas que apresentaram relatos no Encontro (2017) mostraram atividades de sala de aula, narrativas, histórias, registros particulares no caderno, avaliações, todas com ELS, com o objetivo de alfabetizar e letrar esses alunos em Libras para, então, partir para a língua portuguesa. Práticas semelhantes constam no artigo de Carneiro, Aires e Lombardi (2018, no prelo), em cujos relatos de professoras



e trabalhos de alunos dos anos iniciais em uma escola bilíngue para surdos foram analisados sob uma perspectiva qualitativa. Após apresentação dos materiais e discussão, os autores pontuam que o uso da ELS tem sido interessante para os alunos por proporcionar uma apreensão de sua primeira língua e o entendimento de que a língua portuguesa é uma outra língua, uma segunda língua não natural. Nessa visão, a ELS faz parte da Libras e é utilizada como base para o ensino da língua portuguesa – efetivamente cumprindo os pressupostos do bilinguismo mencionados anteriormente.

Assim, compreendemos que, pelo menos nessas duas perspectivas observadas, não há argumentos que sejam enfaticamente opostos ou discordantes, a não ser a questão da (a)grafia da Libras. Sobre esse ponto, o qual gerou discussões e discordâncias durante o Encontro (2017), reitera-se que as argumentações apresentam *diferenças* (e não dissonâncias) teóricas que não invalidam uma ou outra, apenas partem de bases diferentes: uma voltada ao status e uma voltada ao corpus. Diante dessas colocações, podemos notar os seguintes aspectos:

- a) Ambos os caminhos levam ao mesmo objetivo de alfabetizar e letrar os alunos;
- b) Ambos estão de acordo com as bases do bilinguismo, priorizando o uso da Libras para o ensino da língua portuguesa;
- c) Ambos reconhecem a ELS, mesmo que não a considerem uma escrita da Libras;
- d) Nenhum desses é mutuamente excludente, ou seja, não há algo em um que invalide o outro;
- e) Ambos parecem ter produzido resultados positivos, de acordo com os autores que os sustentam.

Com isso, concluímos que cada caminho é consistente e, apesar de ser formado por fundamentos diferentes, conflui para o mesmo lugar. Não há como apontar um melhor ou pior que outro, embora discursivamente pareça existir tensionamentos, como os vivenciados no Encontro (2017), sob o argumento de que assumir que a Libras é ágrafa implica na desvalorização da perspectiva que trabalha com a ELS. Ainda assim, entendemos que é possível que esses caminhos – ainda que se cruzem, se igualem e estejam em um mesmo território permeado por tensões – coexistam e, possivelmente, se apoiem mutuamente para a aproximação de um objetivo comum.

Considerações finais

Propusemos, neste capítulo, apontar e analisar distanciamentos e aproximações da ELS em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, desejando “[...] contribuir para a discussão e [a] análise das concepções de leitura e escrita e para as implicações que cada uma delas traz para a educação de surdos.” (KARNOPP;



PEREIRA, 2015). A longa discussão sobre a língua de sinais ser ou não ágrafa, como discutido aqui, mostra que, independente de ter ou não uma escrita, a Libras possui status e corpus, e isso parece ser essencial para a valorização do ensino da língua de sinais, tanto nos letramentos quanto nas alfabetizações. Nesse sentido, vemos a presença: de um lado, a ELS como escrita, usada como uma marca de língua completa; de outro, a colocação da ELS não ser uma forma de escrita e essa ‘falta’ ser uma marca da diferença em uma língua visual.

Repensar alfabetização, letramento, língua visual, diferença surda, ELS, SignWriting ou outros aspectos, pode organizar pensamentos, saberes e reflexões sobre temas atuais e contínuos, os quais, ano após ano, seguem participantes da rotina na educação de surdos e na inclusão desses alunos. Não queremos aqui apontar o certo ou o errado, já que, no registro teórico a que estamos inseridos, esse tipo de classificação não faria sentido; queremos direcionar reflexões sobre a relevância de uma contínua discussão sobre o tema, com o objetivo de não só difundir pesquisas sobre a educação, mas também a favorecer a busca de novos olhares sobre assuntos do cotidiano educacional de surdos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Davi Borges de; TAYLOR-LEECH, Kerry. Política linguística para as línguas oficiais em Timor-Leste: o português e o Tétum-Praça. **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 153-169, 2012.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS – Escrita da Língua de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística)– Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 142, n. 246, seq. 1, p. 28-30, 23 dez. 2005.

CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça. **O ensino de matemática para alunos surdos bilíngues**: discussões a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça; AIRES, Alessandra; LOMBARDI, Mariane Pereira. Discussões sobre os processos de alfabetização e letramento de alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da Escrita da Língua de Sinais. *In*: SIMPÓSIO DA AMAZÔNIA OESTE BRASILEIRA SOBRE ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS, 1., Porto Velho, 2018. **Anais[...]** Porto Velho: UNIR, 2018. No prelo.



ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE/CULTURAL DE SURDOS, 2017, Porto Alegre. [Trabalhos apresentados]. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/libras>. Acesso em: 7 dez. 2017. [Não há previsão de publicação dos anais do evento; os materiais apresentados foram enviados por correio eletrônico aos participantes que solicitaram].

GESSER, Audrei. **Libras?:** que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari. **Aprendizagem docente do professor surdo:** a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. *In:* LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. [Originalmente publicado em 2012].

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Texto e Discurso em Libras: possibilidades de apropriação de práticas de leitura e produção de textos/discursos por alunos surdos. *In:* ERNST, A.; LEFFA, V.; SOBRAL, A. **Ensino e linguagem:** novos desafios. Pelotas: Educat, 2014. p. 97-126.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015a. [Originalmente publicado em 2004].

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. *In:* LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015b. p. 35-44. [Originalmente publicado em 2004].

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. [Originalmente publicado em 2012].

LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e minorias**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. [Originalmente publicado em 2012].

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da



diferença para o surdo. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 113-124. [Originalmente publicado em 2012].

SILVA, Érika Vanessa de Lima. **Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SKLIAR, Carlos. Prefácio. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e minorias**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. [Originalmente publicado em 2012].

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. [9], n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STUMPF, Marianne Rossi. Aquisição da escrita da língua de sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-391, set. 2001.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting**: línguas de sinais no papel e no computador. 2005. 330 f. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SUTTON, Valerie. **SignWriting History**. La Jolla, USA: The SignWriting Site, [2007?]. Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/index.html>. Acesso em: 31 ago. 2017.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 17-47.

THOMA, Adriana da Silva *et al.* **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. [8], n. 23, maio/ago. 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 2014. [Originalmente publicado em 1953, após a morte do autor].



O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: RUPTURAS, CONTINUIDADES E AMBIVALÊNCIAS NAS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO ANTIRRACISTA NO BRASIL

Carolina de Freitas Corrêa Siqueira
Adriana da Silva Thoma

Introdução

“[...] porque nada são, podem ser tudo”
(BAUMAN, 1999).

Neste texto,¹ analisamos as proposições para o ensino de História Afro-brasileira e Africana nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) e na Base Nacional Comum Curricular (2018) a fim de compreender quais são as ênfases discursivas² a respeito das minorias sociais, das estratégias de ensino antirracista e do papel do ensino de História nas relações étnico-raciais que circulam nesses materiais. Buscamos entender as orientações para o atendimento das determinações expressas na Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade de tratar sobre a temática étnico-racial em uma perspectiva afirmativa, e na Lei 12.288 (BRASIL, 2010), ou Estatuto da Igualdade Racial, que visa a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Art. 1).

Intencionamos mostrar rupturas, continuidades e ambivalências que orientam o ensino antirracista no Brasil da atualidade. Por fim, problematizamos alguns efeitos possíveis que produzem o ensino da História Afro-brasileira e Africana no cenário político contemporâneo do Brasil, constituído pela racionalidade democrática, na qual a participação coletiva é requerida nas decisões políticas, gerando um suposto prevaletimento da vontade da maioria. Percebemos que as posições dos movimentos sociais estão, em alguma medida, presentes na elaboração das políticas. Contudo,

1 O artigo que ora se apresenta é parte integrante das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O grupo de pesquisa iniciou suas atividades em 2008 e desde então vem produzindo conhecimentos por meio da problematização das estratégias utilizadas para a inclusão, a subjetivação e o governo de sujeitos que compõem os chamados grupos em situação de exclusão, risco ou vulnerabilidade social. As pesquisas estão situadas no campo dos Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos.

2 Na perspectiva de Michel Foucault, o discurso “é constituído de um conjunto limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.” (FOUCAULT, 1997, p. 135).



a ênfase discursiva nos direitos é capturada pelo Estado para fazer funcionar uma governamentalidade neoliberal que investe em ações educacionais estratégicas para a inclusão de todos.

Com Bauman (2016), entendemos que estamos vivendo um “estado de crise” em que se instaura uma situação de “divórcio entre poder e política”: poder “significando a capacidade de levar as coisas a cabo”; e política “significando a habilidade de decidir que coisas *devem ser* levadas a cabo”. (p. 21, grifo do autor). Assim, vemos uma ambivalência nas ênfases discursivas dos documentos, pois estas, ora direcionam a abordagem da temática das minorias sociais para “o reconhecimento das diferenças” (BRASIL, 2004), ora enfatizam a “valorização da igualdade a partir da diversidade” (BRASIL, 2018).

O Estatuto da Igualdade Racial define a população negra no Brasil como o “conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. Na esteira do pensamento de Michel Foucault (2008), entendemos que os dados estatísticos sustentam tanto a construção quanto a operacionalização de políticas públicas e que os números funcionam de duas formas articuladas: “por um lado, conduzem à tomada de decisão para intervir; por outro, pelo discurso numérico, expressam os efeitos das intervenções propostas” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 145). Assim, políticas públicas partem dos argumentos produzidos por meio da estatística, estabelecida como tecnologia de governo para produzir regularidades que incidem diretamente nas condutas dos indivíduos e das populações. O saber estatístico constitui-se como uma forma de “ordenar a vida da população” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.148).

Além da quantificação numérica de um determinado grupo populacional para a constituição de políticas, outro aspecto que queremos destacar é a própria definição de quem são os sujeitos aos quais as políticas se destinam. Definir os sujeitos a partir de referenciais identitários faz parte daquilo que Zygmunt Bauman (1998) designou como a necessidade moderna de “dar ordem ao mundo”, ou seja, “dotá-lo de uma estrutura cognitiva estritamente racional na qual sabemos, com toda certeza, de que modo prosseguir e, no caminho, quem são os amigos, os inimigos e os estranhos.” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 17). Todavia, o desejo de uma sociedade ordenada, característico da Modernidade, acabou por produzir seu oposto, ou seja, mais ambivalência. Em *Modernidade e ambivalência* (1999a), Bauman defende que foi o repúdio à ambivalência que permitiu a eclosão dos impulsos da Modernidade em construir uma sociedade ordenada. Por outro lado, o forte empenho para a ordem produziu ainda mais caos e desordem, isto é, a ambivalência constitui-se como a impossibilidade de consolidação da ordem no contexto moderno. Dessa forma, a *ambivalência* diz respeito à desordem produzida a partir da busca moderna por solidez, previsibilidade e ordenação.



O esforço para a construção da sociedade ordenada é compreendido como uma luta contra aqueles que são os *diferentes*, direcionando-os a condições de exclusão ou mesmo extinção; esses são os *estranhos*, como denomina Bauman, aqueles pensados como problemas que necessitam de reparos. Nesse escopo, a assimilação (tanto cultural quanto física) apresenta-se como uma declaração de combate à ambivalência trazida pelos diferentes. O desconforto com a ambivalência é causado pela incompatibilidade que existe com a presença dos estranhos em meio aos demais, pois a anomalia dos estranhos embaralha a lógica dicotômica das oposições e impossibilita compreensões binárias que buscam a constituição da própria ordem. A respeito disto, como escreve o sociólogo na epígrafe que abre este texto: “a subdeterminação é a sua força: porque nada são, podem ser tudo” (1999a, p. 65).

Entendemos que a determinação numérica e o esquadramento de sujeitos e populações fazem parte da lógica de uma governamentalidade que procura produzir modos de gerir as vidas para que estas sejam úteis aos interesses políticos, sociais e econômicos que interessam a este tempo. A captura dos *estranhos* tem por objetivo, ao mesmo tempo, produzir a ordem e governar as condutas, constituindo formas de relação de cada um consigo mesmo e com o outro. Isso fica visível nas Diretrizes (2004) quando apontam que seu objetivo é “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.” (p. 16). Nessa lógica de ordenação social, os documentos analisados apresentam-se como elementos importantes para a inclusão da população negra na educação e na sociedade, como estratégia de governo³ que visa à inserção de todos.

Do reconhecimento das diferenças para a valorização da igualdade a partir da diversidade: deslocamentos de ênfases discursivas

Para mostrar as rupturas, continuidades e ambivalências, analisamos as ênfases discursivas que constituem os documentos, procedendo a uma análise comparativa das orientações de ensino contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) e na Base Nacional Comum Curricular (2018). O documento das DCN/2004 é o primeiro material de orientação pedagógica desenvolvido após a promulgação da Lei 10.639/2003, que aborda a temática da educação antirracista. Já a BNCC/2018 constitui-se em uma proposta de reestruturação das abordagens de

3 Um dos sentidos que Foucault atribui ao termo *estratégia* e que assumimos aqui é o de “escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos.” (CASTRO, 2009, p.151). Sobre *governamento*, Veiga-Neto (2005) entende que seja o termo mais adequado para referir-se às ações desenvolvidas por um Governo sobre aquele que este deseja governar. A palavra *governamento* é proposta pelo autor para diferenciar *Governo* (com “G” maiúsculo – aquele que governa) de *gouvernement* (ações de condução das condutas de uma população).



ensino desenvolvidas na última década no âmbito da Educação Básica, incluindo as orientações para o ensino de História.

Nosso primeiro movimento analítico constituiu-se na leitura dos documentos legais que escolhemos para analisar, o que nos possibilitou a definição da análise que apresentamos. Uma das primeiras questões que identificamos foi a de que houve alguns deslocamentos nas ênfases discursivas que orientam o ensino das relações étnico-raciais no Brasil. Construímos, então, algumas abordagens temáticas para olhar para os documentos: a primeira trata das minorias sociais; a segunda aborda as estratégias de ensino antirracista; e a terceira, o papel do ensino de História nas relações étnico-raciais. No quadro que segue, apresentamos tais abordagens, destacando as ênfases discursivas que estão presentes nas Diretrizes/2004 e na Base Nacional Comum Curricular/2018.

ÊNFASES DISCURSIVAS		
ABORDAGENS	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN/2004)	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC/2018)
TEMÁTICA DAS MINORIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO	Reconhecimento das diferenças; a diferença é nomeada e multifacetada. Reconhecer a existência da diferença como forma de incluir.	Valorização da igualdade a partir da diversidade; a pluralidade é o que caracteriza o Brasil e faz com que todos sejam iguais.
ESTRATÉGIAS DE ENSINO ANTIRRACISTA	Compreensão de racismo como estrutural; postura combativa e afirmativa da negritude.	Compreensão de racismo como estrutural; postura de valorização da diversidade do País.
PAPEL DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Estruturado na perspectiva do reconhecimento das diferenças étnicas; História como agente de superação do racismo; fortes orientações de estudo de intelectuais negros do Brasil e da África. Ponto recorrente: produção de identidades negras afirmativas.	Estruturado na perspectiva de igualdade para todos; História como agente de valorização da diversidade cultural; indicação e ensino de História Afro-brasileira como modo de sinalizar a pluralidade. Ponto recorrente: promoção da igualdade a partir do caráter da História brasileira.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao contemplarem as determinações legais de reparação sócio-histórica da população negra brasileira, os documentos analisados podem incidir em redimensionamentos identitários, bem como na reconstrução do sentimento de pertencimento étnico-racial dos sujeitos negros. A exemplo disso, conforme



apresentamos na introdução, constatamos que houve um aumento no percentual de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, ao passo que diminuiu o quantitativo de pessoas autodeclaradas brancas⁴. Nesse sentido, entendemos as proposições educacionais como componentes políticos importantes para a efetivação de uma estratégia de governmentação que visa à construção de outras relações com a população negra.

Fazendo um breve recuo na legislação que determina o ensino de História Afro-brasileira e Africana, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, teve acrescentado o artigo 26-A, que designa que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (“Art. 26-A.”). A especificidade do conteúdo programático fica assim definida:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Além de definir o que deve ser ensinado, outra estratégia utilizada para que a política antirracista aconteça está prevista no Art. 79-B, que determina que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

O ensino de História Afro-brasileira e Africana, bem como o ensino de outras temáticas relacionadas às minorias sociais, está previsto para ser desenvolvido a

4 Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicavam que 46,7% da população brasileira se autodeclaravam pardos, e 8,2%, como pretos (IBGE, 2016). Em pesquisa referente às características gerais da população, realizada em 2017 (IBGE, 2017), foi possível perceber um aumento nesses índices, que indicaram que 8,6% se autodeclararam como pretos, e 46,8%, como pardos. É possível observar também a diminuição dos pesquisados autodeclarados brancos, que correspondiam ao índice de 46,6% e que hoje correspondem a 43,6% da população. Essas informações apresentam-se como um material potente para a realização de análises no que diz respeito às implicações das ações inclusivas na perspectiva do governmentação biopolítico. Embora essa não seja especialmente a temática abordada neste texto, salientamos que os apontamentos estatísticos chamam atenção, considerando-se que entendemos essas mudanças de informações que partem dos critérios de autodeclaração como parte da lógica contemporânea das políticas de inclusão e das ações afirmativas.



partir do quinto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2004, p. 402). Salientamos, porém, um ponto que dá visibilidade a uma ruptura relevante no que diz respeito à menção de Zumbi dos Palmares no documento da BNCC/2018. Em pesquisa no corpo do documento, não se verificou nenhuma referência à figura de Zumbi articulada com a data comemorativa do dia da Consciência Negra. O tema do quilombo é contemplado como parte da unidade temática intitulada “As questões indígena e negra e a ditadura” e apresentado no objetivo: “Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas” (p. 429), e nele a figura de Zumbi dos Palmares, intensamente reivindicada pelos movimentos sociais antirracismo, não se faz mencionada em nenhum momento das orientações.

Consideramos a retirada da figura de Zumbi das bases de ensino de História como uma ruptura, compreendendo que as narrativas sobre o quilombo e sobre Zumbi são ícones representativos das formas de resistência negra. As DCN/2004 empreendem esforços para a construção de um ensino que reverbere na ressignificação da ideia de raça. A “raça”, segundo os movimentos negros contemporâneos, é política; é a ideia a partir da qual são formuladas as demandas pelo reconhecimento das diferenças étnico-raciais:

se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana. (BRASIL, 2004, p. 13).

A luta antirracista contemporânea questiona a ideia de igualdade social e jurídica; em lugar disso, são discutidas pelos movimentos sociais antirracismo as pautas da diferença como produtoras da negritude. As narrativas sobre Zumbi são construtoras de um arquétipo por meio do qual a História do Negro passa a ser contada a partir do marcador da resistência e protagonismo. Para Fiabani (2008), com a figura de Zumbi, o negro deixa de ser contribuinte para reposicionar-se como sujeito estruturante da História do Brasil.



Outra ruptura significativa diz respeito ao formato das orientações e regulações no âmbito do ensino na educação básica. Por um lado, mesmo também estabelecendo áreas de conhecimento com subdivisões de conteúdos e abordagens, o documento das DCN/2004 apresenta o tema das relações étnico-raciais como um dos princípios reguladores que atravessam a composição das propostas de ensino, ao passo que na BNCC/2018 a abordagem étnico-racial é circunscrita aos assuntos regulares dos conteúdos previstos para a disciplina de História.

Nas DCN/2004, a temática do antirracismo é apresentada como um dos elementos basilares da sua composição. Ao ensino de História Afro-brasileira e Africana, é atribuída “a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes” (BRASIL, 2004, p. 19). Tendo como ponto de partida uma releitura da História brasileira, as orientações de ensino apresentadas nas Diretrizes dão ênfase ao discurso de uma ancestralidade positiva calcada no fortalecimento da ideia de *africanidade* e de “raiz cultural plantada na ancestralidade africana.” (p. 13). Ou seja, a ancestralidade africana é pensada como égide sob a qual a negritude brasileira pode ser produzida de forma positiva.

Frisamos que as designações das DCN/2004 objetivam tornar o ensino antirracista um tema estruturante de todas as áreas e subáreas, não de modo circunscrito a uma determinada disciplina e, menos ainda, a uma grade de conteúdo destinada a uma faixa etária e/ou período do ano letivo. Há relevante diferença entre compreender a matriz de pensamento afro-brasileira como estrutural na produção de conhecimento e ensinar História Afro-brasileira exclusivamente como parte de conteúdos de História específicos, conforme elucidam os trechos que seguem. No ensino do tema da educação antirracista, deve haver:

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura. (DCN, 2004, p. 19-20).

O encaminhamento para o debate de educação das relações étnico-raciais compreendido pelas Diretrizes (2004) está fortemente ancorado nas reivindicações dos movimentos sociais antirracismo. Nesse documento, as orientações de ensino articulam-se com as ênfases discursivas dos Movimentos Negros contemporâneos, tanto no reconhecimento do Brasil como um país racista e carente de discussões acerca de suas estruturas sociais, quanto no sentido de que o ensino da História



Afro-brasileira deve funcionar como estratégico na produção identitária positiva dos sujeitos negros.

Em contrapartida, o documento da BNCC, embora se apresente como parte das DCN em sua introdução (p. 17, 2018), estrutura o espaço destinado ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de modo menos protagonista, apontando que a questão das diferentes cosmovisões “podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos” (p. 402). Os grupos culturais abarcados pela ideia da diversidade também são mencionados como “povos e comunidades tradicionais” (p.366). Amailton Magno de Azevedo analisa que tal perspectiva se encontra na base do pensamento eurocêntrico, que compreende a História da África como a “exótica” e estabelece uma relação que “reforça estereótipos e silêncios, prolongando o colonialismo mental e epistemológico, sob novas bases, aparentemente, positivas.” (p. 245, 2016). A lógica da valorização da diversidade étnica inscreve o ensino e a escrita da História nos moldes colonizadores, que produzem uma ideia de que há diferença entre o princípio civilizador europeu e os demais, comumente narrados como tradicionais e/ou primitivos. Segundo Azevedo (2016), essa visão constitui-se em uma armadilha que tira da ancestralidade africana toda a singularidade, produzindo uma perspectiva histórica

fadada a essa classificação arbitrária: ser o continente da tradição. Pura ilusão. Reforça o apego a um passado intocado. Uma outra forma de ideologia que glorifica a diversidade e que se debate pela salvaguarda dos costumes e das identidades consideradas ameaçadas. Essa busca pelo passado perdido impede que se apreenda as interações sociais e culturais postas na longa duração das histórias do continente. Uma ideologia que não percebe que a África é movimento histórico vivo e vibrante. Seja ontem ou hoje, as relações sociais e culturais endógenas e exógenas sempre expuseram o continente às histórias cruzadas. O que implica na recomposição constante das 'tradições'. (p. 244).

Também consideramos que algumas orientações de ensino da BNCC/2018 estão calcadas em uma escrita da História colonizadora, a partir da forma como consta essa temática na seção intitulada “História no Ensino Fundamental: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (BNCC, 2018, p. 414): Sexto ano do Ensino Fundamental - História Antiga (p.418); Sétimo ano do Ensino Fundamental - Escravidão nas Américas (p. 420); Oitavo ano do Ensino Fundamental - Processos de Independência nas Américas e período pós-abolição (p. 422). Entendemos que essa proposta de organização curricular está articulada nos pressupostos de ensino da chamada *História tradicional*, perspectiva historiográfica que já foi alvo de fortes tensionamentos e investimentos acadêmicos denunciativos, por dizer respeito a



uma escrita reprodutora do olhar colonizador europeu. Amailton Azevedo descreve as produções intelectuais da História tradicional como “fortemente eurocêntricas e, neste sentido, tendenciosas ou ‘ideológicas’” (2016, p. 242).

A proposta de educação antirracista não está orientada na BNCC (2018) como princípio de ensino, conforme especificam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), mas atribuída exclusivamente à disciplina de História e seus conteúdos, como pode ser percebido no item “Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 400).

O documento da BNCC/2018 orienta as ações de ensino no que tange às relações étnico-raciais, no sentido de desenvolver os conteúdos que abordem essa temática a partir do quinto ano do ensino fundamental, “cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos” (2018, p. 402).

O que tensionamos aqui é a ruptura do caráter antirracista das orientações de ensino presente nas DCN/2004. Compreendemos essa ruptura com o caráter antirracista afirmativo como um ponto que se funda no princípio de igualdade e ausência de divisão de cor, raça e etnia na sociedade brasileira. O pressuposto de igualdade aciona a ideia de ausência de conflitos étnicos, o que impossibilita o combate ao racismo do ponto de vista afirmativo (SILVA, 2018).

Antônio Sérgio Guimarães (2001) afirma que o sistema social brasileiro se funda na ausência dos debates acerca dos conflitos raciais e étnicos, pois a possibilidade de admitir o racismo em âmbito público é interdita pelo caráter intangível das diferenças raciais. Assim, a negação do racismo constitui-se como um fenômeno social chamado de democracia racial, compreendido por pesquisadores do campo do antirracismo como elemento produtor de parte significativa das narrativas identitárias da “nação”.

Embora existam pontos divergentes que coexistem nos dois conjuntos de orientações de educação das relações étnico-raciais, analisamos ainda um ponto de convergência entre os encaminhamentos de ensino de História Afro-brasileira e Africana. Observamos que há uma continuidade nos documentos no que se refere à compreensão do racismo como estrutural na sociedade, ou seja, ambos os documentos mostram que a condição de exclusão histórica da população negra é desdobramento dos impactos geracionais negativos e cumulativos da escravidão nas Américas. Nas DCN/2004, percebemos o forte tom combativo e denunciativo do racismo, argumentando-se que o Brasil empreende esforços para a consolidação do “Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que,



historicamente, enfrentam dificuldades” (BRASIL, 2004, p. 7). Embora mais tímido e com a ênfase deslocada para um tom mais abrangente dos processos de discriminação, também há na BNCC/2018 o reconhecimento da necessidade de “identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito” (BRASIL, 2004, p. 429).

Pensamos essa convergência como uma continuidade nas discussões das relações étnico-raciais; entretanto, interessa-nos elucidar aqui a mudança de ênfase dada à abordagem do racismo na BNCC/2018, em que, embora haja certa permanência, a temática é tomada não como questão histórica com efeitos contemporâneos, mas como parte integrante do conteúdo de História. O uso da palavra *racismo* é verificado em dois momentos ao longo de todo o documento: uma vez como parte do conteúdo intitulado “Darwinismo Social” (p. 424) e outra vinculada ao conteúdo intitulado “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” (p. 429). Por outro lado, percebemos a ocorrência do termo *racismo* em 37 passagens do documento das Diretrizes/2004 e destacamos que sua utilização está relacionada com a inserção no estudo da História e dos dias atuais: “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje” (p. 7).

Inspiradas na compreensão de Bauman (1999) acerca da ambivalência, analisamos aqui o modo complexo como diferentes matrizes de pensamento podem coexistir em ambos os documentos analisados. Tanto as orientações de ensino que visam a reconhecer as diferenças étnico-raciais do ponto de vista afirmativo, quanto o esforço para retomar um discurso de igualdade, nos termos de Bauman, respondem ao “profundo interesse em manter a ordem no mundo” (p.10). Contudo, a incompatibilidade de sistemas de pensamento que pode existir, paradoxalmente, mostra que, quanto maior o esforço para capturar a todos, menor a possibilidade de ordenação, ou seja, maiores são as ambivalências. Por essa razão, são percebidas ainda mais “desarrumações” nos arranjos pretensamente ordenadores da sociedade e mais discursos opostos concomitantemente postos em funcionamento. É esse cenário de desarmonia de discursos que indica a própria impossibilidade de combater as dinâmicas de disputas políticas com mais engrenagens ordenadoras modernas. Para Lopes, “os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da ambivalência” (2005, p. 9).

Problematizamos a ruptura do caráter antirracista que se nota com a retomada, em certa medida, de algumas bases de escrita e ensino da chamada “História tradicional”, que impossibilitam a discussão sobre o racismo brasileiro e inscrevem o debate na ênfase discursiva da igualdade e da democracia racial. Todavia, chama a atenção a continuidade do uso de alguns termos reivindicados pelos Movimentos



Negros, conforme podem ser observados em trechos que abordam o assunto da imprensa negra e da resistência dos movimentos sociais (p. 427).

O que queremos dizer aqui é que se, por um lado, a temática étnico-racial sai do centro das orientações de ensino, por outro, existem determinadas permanências que, de certo modo, continuam atendendo às demandas por reconhecimento praticadas pelos movimentos sociais antirracismo desde a década de 2000.⁵ A marca forte do protagonismo negro incentivado nas DCN/2004 não constitui o ensino de História na BNCC/2018; contudo, entre as rupturas que deslocam o papel ocupado pelo ensino das relações étnico-raciais e as continuidades do vocabulário ativista, analisamos essas coexistências aparentemente incompatíveis como sintomáticas de tempos de ambivalência e da impossibilidade de ordem.

Consideramos importante uma análise das ênfases discursivas que permeiam os materiais analisados por compreendermos que as orientações que sustentam o ensino de História Afro-brasileira e Africana produzem *modos de ser negro* no Brasil. A partir de ações políticas que “têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, p. 10, 2004), os discursos que circulam nas DCN/2004 são produtores da máxima enunciativa de que *o negro é sujeito da História*. Por outro lado, a ênfase discursiva que circula em torno do tema das minorias sociais na BNCC/2018 está engendrada nas narrativas identitárias nacionais da mestiçagem como agente de igualdade, apresentada dentro da temática das “pluralidades e diversidades na atualidade” (2018, p. 431). Argumentamos aqui que tanto as orientações de ensino que incentivam a produção identitária de uma negritude afirmativa, quanto as narrativas calcadas na ideia de igualdade que dissolvem a temática racial, fazem parte de estratégias de governo da população negra, pois produzem modos de ser negro. Mais ainda, produzem regularidades na população e verdades que se constituem em uma busca pela ordem, com efeitos sobre os rumos das dinâmicas sociais do Brasil contemporâneo.

Considerações Finais

Neste texto, analisamos as proposições para o ensino de História Afro-brasileira e Africana nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) e na Base Nacional Comum Curricular (2018) para entender as ênfases discursivas sobre as minorias sociais, as estratégias de ensino antirracista e o papel do ensino de História nas relações étnico-raciais. Para isso, tensionamos algumas rupturas, continuidades e ambivalências que se embasam em duas matrizes de pensamento e que orientam o ensino antirracista no Brasil.

⁵ Petrônio Domingues (2005) analisa a luta no campo do antirracismo no Brasil em diferentes contextos históricos e marca a década de 2000 como momento histórico significativo na mudança de postura no que concerne às articulações políticas do Movimento Negro.



A análise desses documentos permitiu-nos perceber matrizes de pensamento distintas acerca da temática das relações étnico-raciais na educação. Uma delas parte da ideia de *diferença* como norteadora dos debates, ou seja, propõe a tomada de uma postura combativa de desconstrução do ensino eurocêntrico e do mito da democracia racial como forma de superar o racismo (GUIMARÃES, 1999). Nas DCN/2004, há também a compreensão do ensino de História Afro-brasileira não como componente de conteúdos tão somente, mas como parte de estratégias constituintes de narrativas identitárias valorizadoras da negritude de forma ampla e interdisciplinar. A outra matriz de pensamento que pode ser observada nas proposições de ensino da BNCC/2018 parte da ideia de *diversidade*; direciona a discussão com base no entendimento de que há uma pluralidade étnica que, embora seja posta como múltipla, no final das contas, é o que caracteriza a população brasileira. Dessa forma, a temática das diferenças étnico-raciais entra em uma narrativa que abarca de maneira homogênea, inclusive, as heterogeneidades sociais (GRIN, 2004).

Atentamos para a presença concomitante e paradoxal de esquemas de pensamento que se pressupõem opostos. Analisamos a coexistência aparentemente incompatível como ponto que elucida a ambivalência que compõe as sociedades contemporâneas. De acordo com Bauman (1999), quanto maior a tentativa de ordenar sistemas e sujeitos até então considerados *diferentes* e *estranhos*, maior é a impossibilidade de ordenação, ou seja, maiores são as incompatibilidades e as ambivalências.

Ao tratarmos sobre o cenário da atual crise política, social e econômica que estamos vivendo no Brasil e no mundo, Thoma e Kraemer (2017, p. 208) dizem que “as ambivalências estão postas, e precisaremos nos habituar e inventar novas estratégias de sobrevivência para enfrentar a crise e não retroceder nas conquistas que tivemos até aqui, particularmente quanto àquelas voltadas a igualar condições de inclusão e participação”. Neste ambiente de crise, a impossibilidade da ordem ambicionada pelos discursos binários modernos amplifica o desconforto causado pelas ambivalências. Com isso em mente, olhamos para as diferentes ênfases discursivas que constituem os materiais analisados enquanto elementos que fazem parte do cenário líquido da Contemporaneidade e que produzem efeitos significativos na educação antirracista. Um exemplo desses efeitos é a ausência de definição da obrigatoriedade da disciplina de História na chamada Reforma do Ensino Médio,⁶ que, entre outros arranjos, deixa em aberto a oferta da disciplina conforme as possibilidades dos sistemas de ensino locais. Uma leitura que fazemos disso é que a redução do espaço para o ensino de História faz parte do atual ambiente da crise brasileira e global, no qual há um desestímulo ao desenvolvimento argumentativo crítico. A ausência desse estímulo auxilia na formação de terrenos férteis para rupturas e continuidades inconsistentes,

6 A redução da carga horária das Ciências Humanas é uma das modificações definidas pela Lei n. 13.415 de 2017, conhecida como “reforma do ensino médio”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 06/08/2018.



haja vista os pontos de ambivalências que analisamos nas orientações de ensino das relações étnico-raciais das DCN/2004 e da BNCC/2018.

Por fim, entendemos ser fundamental a construção de estratégias educacionais mais efetivas para a problematização do racismo no Brasil e alertamos para a necessidade da constituição de políticas orientadoras de uma educação antirracista que considere o ensino de História Afro-brasileira e Africana além dos sistemas explicativos binários. Conforme buscamos mostrar neste texto, matrizes de pensamento sustentadas em compreensões dicotômicas acabam produzindo, em maior ou em menor medida, ambivalências que podem dificultar as discussões. Sendo assim, encerramos apostando que as problematizações dos encaminhamentos da educação das relações étnico-raciais são potentes para continuarmos pensando outras possibilidades de ensino antirracista em tempos de ambivalências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História - (PUC SP)**, São Paulo, SP, v. 56, 2016.
- BRASIL. **Lei 10.639**. Institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Presidência da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. **Lei 12.288. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República Federativa do Brasil, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. Ministério da Educação. 2018.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Resolução nº 8, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulários de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DOMINGUES, Petrônio. Espaço Aberto Ações afirmativas para negros no Brasil: o



início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 29, p. 164-176, 2005.

FIABANI, Adelmir. **Os novos quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008)**. Programa de Pós-Graduação em História – Doutorado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRIN, Monica. Experimentos em ação afirmativa: versão crítica em dois tempos. **Revista Econômica**, Niterói, RJ, v. 6, n. 1, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, SP, n. 61, p. 147-162, nov. 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo¹. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

SILVA, Mozart Linhares da. Democracia racial e dispositivos de segurança no Brasil: contribuições para uma educação antirracista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 38, p. 7-31, 2018.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Inclusão no Ensino Superior: subjetivação e governo das diferenças. In: LOUREIRO, Carine Bueira, KLEIN, Rejane Ramos. (org.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

TRAVERSINI, Clarice; LÓPEZ BELLO, Samuel Edmundo. O numerável, o mensurável, o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 135-152, maio/ago. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-34.



O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Bruna Moraes Battistelli
Luciana Rodrigues
Lílian Rodrigues da Cruz

Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós [...]
Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção
(cantada por Lia de Itamaracá)

Que caminhos percorrer para pensar diferença e inclusão no campo da Política de Assistência Social? Aventurando-nos por esses eixos, propomos um encontro com quatro mulheres negras, pesquisadoras, intelectuais. Um encontro que nos permite lançar algumas interrogações que têm se mantido distantes das habituais pautas em discussão sobre a Política, convocando-nos a dar visibilidade às questões raciais implicadas nesse campo. Conceição Evaristo, discorrendo sobre o lugar da mulher negra na literatura brasileira, instiga-nos na escolha de pensadoras negras para compor este texto:

Sendo as mulheres negras invizibilizadas, não só pelas páginas da história oficial brasileira, mas também pela literatura [...]. Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas *descrito*, mas antes de tudo *vivido*. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2003, p. 6).¹

Nosso desafio é produzir rasuras que nos possibilitem problematizar o mito da democracia racial, que, presente em nossa cultura, também se encontra imbricado nas políticas sociais. Para isso, assumimos a forma de escrita do ensaio, propondo encontros que podem elucidar as questões que nos colocamos. Nesse caminho, o que pode o encontro entre bell hooks, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo e Sueli Carneiro? Buscando movimentar nossa produção, escolhemos dialogar, prioritariamente, com

¹ Neste trabalho, será utilizado o gênero feminino inicialmente, com o objetivo de resistir ao gênero masculino universal e neutro – que compõe a norma escrita do nosso idioma. Mesmo em discrepância com as normas da ABNT, escolhemos manter o nome completo das/os autoras/es, por uma posição ético-política.



autoras negras reconhecidas pelo lugar que ocupam na militância do movimento negro e na produção de conhecimento sobre mulheres negras, bem como em relação ao racismo. Renato Nogueira e Abdias do Nascimento surgem ao final do texto por sua relevância no tratamento do tema.

Pensando que a população negra ocupa os maiores índices de pobreza no país e que, segundo os últimos dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 70% dos domicílios que recebem algum tipo de benefício assistencial são chefiados por negras/os (em sua maioria, mulheres), torna-se fundamental a produção de análises no campo socioassistencial que se conectem às questões raciais. Assim, para produzirmos este ensaio –centrado na discussão do mito da democracia racial e de um ideal de branqueamento que persiste no cenário brasileiro e, portanto, também no campo das políticas públicas –, partimos da análise de alguns documentos da Política: as Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS (2009); Orientações Técnicas sobre o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF II (2012); Fundamentos ético-políticos e rumos teórico-metodológicos para fortalecer o Trabalho Social com Famílias na Política Nacional de Assistência Social (2016).

Os fios que tecem nossa escrita nascem da inspiração de nosso encontro com algumas mulheres. Nossa escolha, nesta escrita, é compormos um texto com histórias de mulheres; é produzir conhecimento com mulheres negras. Cada uma marca sua presença a partir de um lugar diferente e contempla nosso desejo por outras formas de produzir conhecimento. Mulheres negras que têm em comum uma produção que nos convoca a discutir o tema da raça nos espaços pelos quais transitamos.

Djamila Ribeiro (2017), filósofa, negra, ativista e brasileira, ajuda-nos a reconhecer a necessidade de pensarmos os diferentes lugares dos quais partimos como mulheres e intelectuais. Enquanto pesquisadoras na área das políticas públicas, a partir de um referencial teórico eurocentrado, é recente nossa mudança de perspectiva e cuidado com o tema das questões étnico-raciais no campo com o qual temos trabalhado nos últimos anos: a Política de Assistência Social. Portanto, as críticas que teceremos quanto à produção de conhecimento em Psicologia também se referem a nós mesmas, que também colaboramos, em nossas trajetórias acadêmicas, com um modo de pensar pautado em autores brancos europeus.

Nosso processo de mudança convoca-nos a buscar coerência na produção, fazendo-nos recorrer ao encontro com essas mulheres que produzem deslocamentos e nos provocam a repensar o que produzimos no campo Assistência Social. Por entre linhas e páginas de livros, essas mulheres percorrem o tema do racismo de formas peculiares e articuladas com suas histórias de vida. Histórias de vida que se encontram no entrelaçar das linhas. bell hooks (que nos instiga com seu nome grafado em letra minúscula) vem do sul dos Estados Unidos, é professora universitária e feminista ativista. Conceição Evaristo, com toda a sua sabedoria e delicadeza, vem de Minas



Gerais, assim como Lélia Gonzalez, que, ainda pequena, migrou com a família para o Rio de Janeiro, onde estudou história e filosofia. Sueli Carneiro é filósofa, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), fundadora e coordenadora do Geledés Instituto da Mulher Negra, sendo considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. Todas trazem, para a nossa conversa, mundos diversos e singulares. Uma imensidão. A mais velha traz serenidade nas letras. A estrangeira assusta-se com o que encontra em nosso país tropical (já que onde mora as relações raciais se configuram por outras lógicas). As outras duas lutam para sustentar seus lugares como teóricas em um meio acadêmico predominantemente branco, trazendo consigo inquietações diversas e levantando vozes contra o racismo institucionalizado de nosso país.

Assim, propomos um encontro entre mulheres-pesquisadoras com o intuito de costurar histórias, produzir conhecimento e tensionar as dificuldades em discutir as questões étnico-raciais na Assistência Social, ou melhor, colocar em discussão o mito da democracia racial que nos perpassa, a partir da Política de Assistência Social. E aqui se faz importante demarcarmos não apenas o referencial que movimenta esta escrita, mas o lugar do qual falamos e o espaço que ocupamos na produção de conhecimento: o campo da Psicologia Social. Como bem aponta Djamila Ribeiro (2017), se partimos de pontos diferentes, precisamos demarcar também os lugares de onde parte a Psicologia Social² (campo de conhecimento múltiplo e com diferentes referenciais teóricos) e, mais precisamente, o lugar que assume a Psicologia Social na qual nos inserimos como pesquisadoras, para que possamos pensar os racismos que nela estão implicados.

O racismo epistêmico ou epistemológico é uma das dimensões mais perniciosas da discriminação étnico-racial negativa. Em linhas gerais, significa a recusa em reconhecer que a produção de conhecimento de algumas pessoas seja válida por duas razões: 1^o) Porque não são brancas; 2^o) Porque as pesquisas e resultados da produção de conhecimento envolvem repertório e cânones que não são ocidentais. Penso que a disputa para derrotar, ainda que parcialmente, o racismo epistemológico está no esforço por diversificar as leituras. Combater a injustiça cognitiva começa por deixarmos de privilegiar os modelos epistemológicos ocidentais. E, por fim, realizar uma comparação dos modelos de conhecimento, do repertório, criando condições para a polirracionalidade. Minha base para romper com o racismo epistêmico está nas leituras do filósofo Dismas Masolo. É preciso analisar o objeto de conhecimento por ângulos diferentes, mas também por meio de modelos de racionalidade diversos. Isto certamente servirá para enriquecer nosso acervo cognitivo. (RENATO NOGUERA, 2018)³.

2 Estamos inseridas em um programa de pós-graduação prioritariamente pós-estruturalista, com base em autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

3 Trecho de entrevista do filósofo Renato Noguera sobre afroperspectividade. Acessado em 20 de



Tecemos nossas ideias e seguimos nossa escrita acompanhadas de mulheres negras que, mesmo com algumas mudanças no cenário brasileiro, ainda têm pouca visibilidade como produtoras de conhecimento. Mulheres que não separam a vida da pesquisa e constituem sua prática acadêmica a partir do fio ético da experiência, que, articulada com as leituras que fazem do mundo, produz aquilo que com Donna Haraway (1995) podemos chamar de saberes situados. Mulheres que desejamos que façam cada vez mais parte da formação em Psicologia, que balizem outras práticas, que nos façam estranhar e compor outras possibilidades para os trabalhos desenvolvidos na Psicologia Social e na Política de Assistência Social.

Este capítulo é concebido a muitas mãos, uma vez que é uma escrita por/sobre/ com mulheres que tentam ocupar os espaços, as brechas, as frestas. E, no que diz respeito ao tema com que nos arriscamos a contribuir, precisamos ocupar todas as frestas disponíveis, pois é através delas que encontramos um caminho possível para pensarmos sobre o tema da inclusão e diferença na Política de Assistência Social, a partir do tensionamento do mito da democracia racial, que, presente em nossa cultura, também se encontra imbricado nas políticas sociais.

Inúmeras produções (SUELI CARNEIRO, 2011; LÉLIA GONZALEZ, 2010; DJAMILA RIBEIRO, 2017) têm discutido as implicações desse mito na constituição de nossas relações. Mito cujos efeitos nefastos continuam a marcar o corpo negro a “ferro e fogo” frente a um racismo institucionalizado – e, ao mesmo tempo, velado, já que não reconhecido –, com uma violência assustadora que se justifica, em grande medida, pela proteção e pelos privilégios dos chamados “cidadãos de bem” – curiosamente, em sua maioria, pessoas brancas de classe média/alta.

A Política de Assistência Social é organizada para acolher a quem dela precisar. A partir da ideia da garantia de direitos, fortalecimento de vínculos e seguranças afiançadas,⁴ a Assistência Social tem como foco pessoas/famílias em situação de vulnerabilidade social – a maior parte, mulheres negras. No entanto, nos documentos da Política de Assistência Social que consultamos, percebemos que não há registro

junho de 2018, <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>.

4 São seguranças afiançadas pelo SUAS: de acolhida, que é provida por meio da oferta pública de espaços e serviços para a realização da proteção social básica e especial; de renda: operada por meio da concessão de auxílios financeiros e da concessão de benefícios continuados, nos termos da lei, para cidadãos não incluídos no sistema contributivo de proteção social, que apresentem vulnerabilidades decorrentes do ciclo de vida e/ou incapacidade para a vida independente e para o trabalho; de convívio ou vivência familiar, comunitária e social, que exige a oferta pública de rede continuada de serviços que garantam oportunidades e ação profissional para a construção, restauração e o fortalecimento de laços de pertencimento, de natureza geracional, intergeracional, familiar, de vizinhança e interesses comuns e societários; de desenvolvimento de autonomia: exige ações profissionais e sociais para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para o exercício do protagonismo, da cidadania; de apoio e auxílio: quando sob riscos circunstanciais, exige a oferta de auxílios em bens materiais e em pecúnia, em caráter transitório, denominados de benefícios eventuais para as famílias, seus membros e indivíduos. (NOB SUAS, 2012).



sobre relações étnico-raciais, nem sobre racismo ou vulnerabilidade da população negra e indígena. Ou seja, apesar de a Política ser voltada, prioritariamente, para mulheres, ela não reconhece as particularidades desse público ao não mencionar questões raciais, o que torna imprescindível o questionamento sobre o caráter universal que ainda pauta as políticas e categorias que elas reproduzem.

Se pensarmos nas estatísticas de violência, o genocídio da população negra é alarmante, como se esta vivesse em um país diferente daquele onde vive a população branca brasileira. Tal discrepância é reafirmada pelo *Atlas da Violência* (2018):

Uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. (p. 40).

Assim, é circulando por entre escritos de autoras negras que tentamos nos movimentar frente às questões colocadas nesta escrita. Como demarcamos acima, Conceição Evaristo é uma das mulheres que nos inspiram. É com uma de suas personagens que nos conta: “adoro inventar uma escrita” (p.107), e com ela nos perguntamos como inventar uma escrita que possa contemplar o tema do mito da igualdade racial a partir da Política de Assistência Social. Essa pergunta movimentamos para a produção de um trabalho pactuado, como nos fala bell hooks (2017), com parcialidades. Por isso, é importante que possamos também situar nossos lugares. Somos mulheres – uma negra, duas brancas – provenientes de diferentes situações econômicas e contextos sociais. Mulheres que falam a partir do contexto acadêmico. Pensar inclusão, diferença e políticas públicas nos faz sensíveis ao cuidado com as narrativas e com as histórias de vida envolvidas na produção de conhecimento.

Oriundas do contexto acadêmico, precisamos salientar que ele segue sendo basicamente sede do privilégio branco e da classe média/alta, além de continuar reproduzindo/afirmando a legitimidade de saberes que reafirmam esse mesmo privilégio. bell hooks (2017) fala-nos que escolhemos as parcialidades/opressões⁵

5 A autora citada, contextualizando o cenário a partir do qual produz suas análises, afirma que as/os professoras/es precisam entender com quais opressões estão pactuando seus trabalhos. Ela afirma que a sala de aula e a produção de conhecimento são marcadamente brancas, eurocentradas e



com as quais pactuamos e aponta que precisamos questioná-las para que possamos perceber nossa contribuição e, conseqüentemente, deixar de reforçar/estimular os sistemas de dominação. Por isso, a branquitude de quem planeja uma política como a da Assistência Social ou de quem aposta em determinadas políticas de pesquisa e produção de conhecimento precisa ser questionada para que a Política não continue a pautar-se em uma política universalizante: “necessitamos reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito” (bell hooks, 2017, p.60). É preciso que façamos uso de outras fontes de produção do conhecimento, de outras experiências para pensarmos velhos problemas. Renato Noguera, filósofo brasileiro, pontua a necessidade de pensarmos as questões que se colocam no contexto de nosso país pela busca de outras referências que não a literatura eurocentrada. Ele afirma:

Por isso, ainda que Deleuze seja muito importante para os meus escritos, reconheço limites sérios. Como eu digo sempre, na esteira do filósofo Maldonado-Torres, os filósofos europeus têm essa mania colonial. Sem dúvida, Deleuze é um dos filósofos que mais tem nos ajudado em nossas insurreições. Mas como desejamos criar aldeias e quilombos filosóficos, Deleuze só ajuda a destruir os velhos castelos ocidentais da Filosofia. Para construir a aldeia quilombista precisamos de pessoas que filosofam com samba. (RENATO NOGUERA, 2018).⁶

Precisamos pensar o racismo e o embranquecimento da produção acadêmica em Psicologia Social, que pouco reconhece ou legitima produções de conhecimento além das produções eurocentradas. Uma mudança de perspectiva epistemológica que vamos construindo aos poucos, diante da necessidade de colocarmos em questão nossas práticas e produção acadêmica. Ressignificar nossos privilégios e lugares de fala são um exercício que parte de mudanças de perspectivas em relação a como abordamos nossas questões de pesquisa.

Algumas advertências importantes para leitoras e leitores: este é um ensaio produzido por fragmentos e busca fazer uso de linguagem acessível. Mesmo correndo o risco de simplificação, afirmamos a necessidade de pensarmos a linguagem com a qual narramos a produção de conhecimento – inspiração de Lélia Gonzalez, que em sua obra se preocupava com esse fato (DJAMILA RIBEIRO, 2017).

masculinas.

6 Entrevista do filósofo Renato Noguera sobre afroperspectividade. Acessado em 20 de junho de 2018, <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>.



Compondo fios para pensar a Política de Assistência Social

As mulheres são, em sua maioria, o público “alvo” da Política de Assistência Social. Mulheres que, nesse campo, se constituem em uma categoria universal: “mulheres em situação de vulnerabilidade”. Isso nos leva a seguir o que Djamilia Ribeiro (2017) aponta: a necessidade de pensarmos a partir dos lugares marcados dos grupos sociais, e não de categorias universais. A autora salienta que não é possível ignorarmos, por exemplo, o fato de que 39,6% das mulheres negras no Brasil se encontram em relações precárias de trabalho. Se nos voltarmos para os indicadores de violência, como os disponibilizados no *Atlas da Violência* de 2018, veremos que alguns números parecem desaparecer quando da proposição de políticas públicas:

As categorias de gênero e raça são fundamentais para entender a violência letal contra a mulher, que é, em última instância, resultado da produção e reprodução da iniquidade que permeia a sociedade brasileira. Desagregando-se a população feminina pela variável raça/cor, confirma-se um fenômeno já amplamente conhecido: considerando-se os dados de 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. Em relação aos dez anos da série, a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto que entre as não negras houve queda de 8%. (p. 51).

Como constituir uma política que deveria pensar as relações entre vulnerabilidade, proteção social, fortalecimento de vínculos e função protetiva de famílias que necessitam da Assistência Social, sem problematizar as categorias em que está pautada? Mesmo com mudanças consideráveis, principalmente no que concerne ao entendimento de modos de ser família e da garantia de direitos além de medidas assistencialistas, a Política de Assistência Social ainda se encontra fundamentada em uma lógica universalizante em relação a como entende a população/público-alvo. Embora trate-se de sujeitos e famílias oriundos de diferentes lugares, devendo-se respeitar as particularidades dos territórios, permanece a ideia da universalidade, que não leva em consideração as especificidades da população negra.

Isso é notável no documento que especifica o trabalho social do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) (Brasil, 2012), quando nele encontramos sugestões de atividades com as famílias indicando que há certa forma de cuidar de crianças e adolescentes e de ser mãe e que o trabalho com as mulheres é que vai fazer com que a situação de vulnerabilidade em que se encontram seja “resolvida”. Pensando nas relações quanto ao mito da democracia racial, podemos ver que há uma suposta simetria entre brancos e negros que não passa de uma aproximação ideológica para reforçar estereótipos e desigualdades.



A ideia de democracia racial contribuiu (e contribui) para a produção de representações sobre uma suposta convivência harmoniosa entre brancas(os) e negras(os), ambos desfrutando de iguais oportunidades de existência. Contudo, essas representações são ideológicas e estão a serviço da manutenção de uma lógica social excludente que impossibilita o tratamento adequado de problemas sociais oriundos das relações raciais no Brasil. (CFP, 2017, p. 43-44).

É com Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez que nos questionamos quanto ao privilégio epistêmico trazido pelo privilégio social de termos um modelo acadêmico branco. Um privilégio que vai situar e posicionar as vozes, legitimadas ou não. Um privilégio que produz e reafirma desigualdades sociais, contribuindo para o processo de localização da discussão sobre o racismo (e necessidades da população negra e indígena) como pertencente somente à própria população interessada – o que, como efeito, gera a desresponsabilização das pessoas brancas. Maria Aparecida Silva Bento (2002) afirma que, no Brasil, o branqueamento é costumeiramente situado como um “problema do negro, que, descontente com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (p.25). Nesse sentido, a autora problematiza que o branqueamento se constata como um processo inventado e mantido pela elite brasileira branca, mesmo apontado como um problema da população negra.

A branquitude, enquanto sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas como no fato de que há absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiais, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc. (SUELI CARNEIRO, 2007).⁷

Essa prevalência da brancura nos espaços de poder da sociedade compõe políticas universalizantes, as quais, conforme nos mostra Sueli Carneiro (2011),⁸ precisamos problematizar. A autora mostra que o problema das políticas públicas não necessariamente tem a ver com a falta de recursos, mas com um alto grau de desigualdades entre a população brasileira, que não consegue ser minimamente diminuído em decorrência dessa característica. Lélia Gonzalez (1988) critica a afirmação “a lei é para todos”, pois esta ratifica um cenário de produção de

7 Trecho de matéria de 2007, acessado em 20 de março de 2018, <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>.

8 Artigo de Sueli Carneiro publicado originalmente em 2003 no *Correio Braziliense*.



apagamento da população negra pela via do mito da democracia racial. “O debate focalização versus universalização faz supor que não haja focalização nas políticas universalistas no Brasil, que elas são neutras e igualitárias” (p. 98).

Nos documentos que analisamos para esta escrita, muito se discute em relação ao trabalho com famílias e mulheres, mas em nenhum momento são problematizadas/apresentadas as particularidades de como a população negra se constitui entre a parcela mais vulnerável quanto à desigualdade social. Podemos citar, como exemplo, a temática *desafios para a vida em família* (BRASIL, 2012). Quando se trata da juventude, não há menção alguma à violência policial ou ao racismo como fatores que levam à mortalidade dos jovens por causas externas. No entanto, não há como pensar as desigualdades sociais e o trabalho com juventude se não discutirmos o racismo intrínseco em algumas práticas estatais, por exemplo.

A defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil guarda, por identidade de propósitos, parentesco com o mito da democracia racial. Realizam a façanha de cobrir com o manto ‘democrático e igualitário’ processos de exclusão racial e social que perpetuam privilégios. (SUELI CARNEIRO, 2011, p. 99).

A autora aponta que as políticas para enfrentamento da desigualdade social ainda são pautadas em ideais e metas econômicas, sendo assim fadadas ao insucesso e ao reforço do mito da democracia racial e da falsa igualdade de condições de acesso. Com Sueli, aprendemos que precisamos questionar as políticas públicas, as quais, mesmo com avanços, seguem negligenciando uma parcela da população brasileira (mais especificamente, metade dela). Essa negligência inviabiliza a população negra e suas especificidades, colocando-se na esteira do que a autora situa como epistemicídio.

A análise dos dados relativos à mortalidade, morbidade e expectativa de vida sustentam a visão de que a negritude se acha inscrita no signo da morte no Brasil, sendo sua melhor ilustração o déficit censitário de jovens negros, já identificados estatisticamente em função da violência que os expõe prioritariamente ao “deixar morrer”, além dos demais negros e negras, cujas vidas são cerceadas por mortes, preveníveis e evitáveis, que ocorrem pela omissão do Estado. Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. (SUELI CARNEIRO, 2014).⁹

9 CARNEIRO, Sueli (2014). Epistemicídio. Acessado em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/em-maio/2018>.



A relação entre desigualdade social e desigualdade racial é expressa pelo alto número de homicídios na população negra, o que conflagra um genocídio populacional. O *Atlas da Violência* (2018) aponta que, em 2016, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Pensando em um recorte de gênero, o mesmo documento apresenta a taxa de homicídios de mulheres negras, que foi 71% superior à de mulheres não negras. “Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade” (2018, p.40). Pensar esses dados e como eles desaparecem das discussões em relação à Assistência Social é essencial para tensionarmos como o mito da democracia racial ainda embasa a proposição de políticas públicas, principalmente as que deveriam ocupar-se da diminuição da desigualdade social. É preciso desestabilizar a ideia universal de pobreza que ainda perpassa a política.

Três textos e uma política pública

Como a questão racial e o mito da democracia racial aparecem nos documentos que orientam o trabalho na Proteção Básica? O racismo, mesmo com todos os avanços, ainda é assunto tido como tabu e tratado como um problema das pessoas negras – com uma desimplicação da maioria das pessoas brancas com o tema. Questionamo-nos sobre a dificuldade que temos em tratar mais claramente as questões de raça e gênero na Política de Assistência Social. Nós mesmas, em nossos trabalhos, não conseguimos aprofundar a temática, fazendo deste um primeiro exercício mais sistemático de análise.

Uma política que acolhe, prioritariamente, mulheres negras e suas/seus filhas/os precisa perceber as opressões com as quais está pactuada e a branquitude na qual está assentada. Uma produção de conhecimento baseada na branquitude (enquanto construção de identidade racial e lugar de privilégios) que respalda o trabalho das/dos trabalhadoras/es da Assistência Social que em sua maioria são mulheres e homens brancas/os. O exercício que nos propomos é sempre revisitar nossas próprias práticas para assim instigar a reflexão. Não há como descolonizar o pensamento sem que descolonizemos nossas próprias práticas e modos de produzir, exercício que também se faz necessário em relação a como vamos compondo nossa produção.

Com prosa e poesia, Conceição Evaristo vem produzindo conhecimento sobre narrativas, escrita e oralidade. É sobre mulheres negras que Conceição escreve. Mulheres que muito possivelmente poderiam ser usuárias dos serviços da Assistência Social. É com a escritora e pesquisadora que aprendemos o quanto narrar é um



exercício de ficcionalização da memória: “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas” (2017). As histórias de Conceição são recheadas de vivências, uma produção do coletivo, um passado que remete à escravidão e aos seus impactos, que ainda reverberam no nosso presente. Suas narrativas interrogam a maneira como contamos as histórias que nos interpelam, que inventamos e que colocamos em circulação quando pensamos o campo da Assistência Social.

O que poderia ser considerado histórias ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero, segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2003, p. 06).

Pensando em possibilidades de enfrentamento para o racismo impregnado em nosso meio social, propomos inspirarmo-nos em Conceição para acolhermos as histórias de mulheres que passam pelos centros e serviços oferecidos pela Política de Assistência Social. Mulheres que experienciam gênero e raça de modos distintos de mulheres brancas de classe média e que, assim, partem de lugares singulares. Mulheres que precisam de acolhimento para si e seus filho(a)s; que necessitam ter suas histórias e modos de existir respeitados. Para continuarmos a discussão, dada a necessidade de pensarmos as implicações do trabalho social com famílias em situação de vulnerabilidade, propomos olhar com mais cuidado os temas sugeridos no documento¹⁰ para o trabalho com famílias no PAIF (BRASIL, 2012).

Abdias Nascimento (2009),¹¹ discorrendo sobre o mito da democracia racial, afirma que vivemos em um país que se define como nação racialmente democrática, mesmo com um desenvolvimento histórico que revela uma estrutura social essencialmente racista. Lélia Gonzalez (1988) aponta as diferenças entre o racismo oriundo de uma colonização anglo-saxônica e o originado de uma colonização hispânico-portuguesa. No primeiro caso, de acordo com a autora, há um racismo aberto, em que se estabelece que a pessoa negra é aquela que tenha tido um antepassado negro. Nesse contexto, a miscigenação é algo impensado, e a

10 Como temas sugeridos, o documento apresenta: quais são e como acessar nossos direitos; os desafios da vida em família; a vida no território: superando vulnerabilidades e identificando potencialidades (Brasil, 2012).

11 Texto “Democracia racial: mito ou realidade?”, trecho da tese apresentada por Abdias do Nascimento no II Festival de Artes e Culturas Negras e Africanas (Festac), em 1977. Acessado em 18 de junho de 2018, <https://www.geledes.org.br/democracia-racial-mito-ou-realidade/>.



segregação foi o modelo seguido. Já no segundo caso, nas sociedades de origem latina, há um racismo disfarçado ou por denegação, como a autora afirma. Nessa situação, prevaleceram as teorias da miscigenação e da democracia racial como política de Estado. Para a autora, neste segundo caso, é preciso atentarmos para a formação dos estados ibéricos e seu violento controle racial – violência e controle que ganharam força também com o processo de colonização na América Latina.

Uma política social como a da Assistência Social tem como principal alvo a população pobre, negra e feminina no país. Portanto, por lógica, a temática racial precisava estar referida e colocada como questão na Política. Mas... Um vazio na busca operada nos documentos assusta. Ou nos diz uma obviedade? Quando se colocam sugestões de temas para o trabalho com famílias (BRASIL, 2012), é notável uma perspectiva universal sobre famílias e modos de cuidar crianças e adolescentes. O que seriam as especificidades do ciclo vital, por exemplo?

As especificidades do ciclo vital dos membros das famílias, as formas de convívio intergeracional – construção dos vínculos protetivos e resolução de conflitos intergeracionais, as ofertas existentes no território que garantem a proteção dos membros mais vulneráveis das famílias. (BRASIL, 2012, p. 32).

Percebe-se um conhecimento acadêmico não necessariamente condizente com a realidade brasileira, mas servindo para embasar o entendimento de situações peculiares. Como pensar as especificidades de cada ciclo vital sem entender o impacto de ser uma mulher negra em uma periferia ou um adolescente negro em situação de medida socioeducativa? Como acolher uma mulher que perdeu seu filho pela violência policial? Se a manchete da notícia diz que “o Brasil é o 4º país com mais mulheres presas no mundo” e dados apontam que temos a terceira maior população carcerária mundial, esses temas escapam aos documentos que analisamos. A maioria das mulheres e homens presos são negros, mas não há menção a esses dados em documentos que devem servir de base para o trabalho com a Proteção Social Básica – porta de entrada para a Política de Assistência Social, que deveria ocupar-se com a promoção e o fortalecimento de vínculos.

Enquanto as desigualdades forem discrepantes e a dificuldade de metade da população (branca) em discutir seus privilégios se mantiver, é preciso que se marquem posições identitárias e suas necessidades. Entendemos e salientamos que as opressões de classe, raça e gênero não são hierarquias e se constituem como meandros que se articulam. Portanto, o recorte que escolhemos fazer quanto ao tema das questões raciais diz respeito a como estamos pensando nossa produção de conhecimento em relação à Assistência Social.

Lélia Gonzalez ajuda-nos a entender que, para conseguirmos avançar na



discussão sobre direitos e privilégios, precisamos ter claro que aqueles que têm o privilégio social detêm o privilégio epistêmico, o que colabora para o desaparecimento de discussões como a das relações raciais de determinados lugares. “Desde os tempos da escravidão, o instrumento mais valioso de genocídio físico e espiritual da raça negra tem sido a estrutura do poder político de branqueamento da população brasileira” (ABDIAS NASCIMENTO, 2009). O autor afirma que, no conceito de democracia racial, no caso brasileiro, apenas um dos elementos tem qualquer direito ou poder: o branco.

Há dados que refletem algumas mudanças quanto à desigualdade social, por exemplo, “a redução da vulnerabilidade social dos negros entre 2011 e 2015 fez com que, pela primeira vez, a população negra ocupasse a mesma faixa que a população branca, ambas na faixa de baixa vulnerabilidade social, ainda que com uma diferença substancial entre elas (37%)” (IPEA, 2018, p. 22). Mas ainda, esses dados reafirmam o fracasso da democracia racial e a necessidade de pensarmos as relações étnico-raciais e suas implicações com a Política de Assistência Social.

Nas áreas urbanas, destacam-se os cruzamentos dos resultados para mulheres negras e homens brancos. Esta análise permite a avaliação da disparidade entre diferentes grupos sociais no Brasil, evidenciando a necessidade que o país tem em avançar na diminuição das desigualdades entre negros e brancos, bem como entre homens e mulheres. Em 2000, a maior diferença observada na comparação entre mulheres negras e homens brancos residentes em áreas urbanas estava na dimensão renda e trabalho – igual a 40%, disparidade que aumenta em 2015 para 46%. (IPEA, 2018, p. 23-24).

Como constituir um trabalho na Assistência Social sem pensar nessas desigualdades raciais que persistem? O genocídio da população negra ganha nuances ao longo dos anos. Algumas políticas compensatórias, principalmente na área da educação, auxiliaram a amenizar as distâncias que vêm sendo constituídas desde a colonização do Brasil. Abdias Nascimento (2009) relata que, desde a abolição legal da escravidão, o racismo, como parte de uma estrutura política, vem sendo levado adiante por mecanismos de opressão bem definidos, com o objetivo de manter a supremacia branca isenta no país. Somente no documento de referência para o trabalho social com as famílias, a palavra *raça* surge: a Constituição Federal Brasileira de 1988 é a referência fundamental, pois, em primeiro lugar, define como objetivos da República Federativa do Brasil:

construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 12).



O imperativo de que somos todos iguais perante a lei mascara as desigualdades raciais que vêm sendo construídas e reforçadas desde a invasão do Brasil pelos portugueses. Lélia Gonzalez (1988), pensando sobre as peculiaridades da colonização no continente americano e a presença negra na constituição do continente, propôs a elaboração de uma categoria que não ficasse restrita ao caso brasileiro. *Amefricanidade* surge, assim, como uma categoria possível para problematizar as relações raciais no continente americano, colocando em análise também as relações de colonialismos internos nele existentes (LÉLIA GONZALEZ, 1988). A autora relata que

o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (1988, p. 73).

Para cunhar a categoria de *amefricanidade*, a autora colocou em análise os efeitos do mito da democracia racial no cenário brasileiro e no trabalho para erradicação/diminuição das desigualdades sociais. Para isso, a autora ensina-nos que é preciso entender a constituição do Estado brasileiro e os efeitos do colonialismo português e hispânico na América Latina, além das relações com os Estados Unidos como fator de colonialismo interno no continente. O impacto da colonização portuguesa, a estratificação de raças e a insistência no branqueamento como política de Estado produziram e produzem efeitos subjetivos importantes. Nessa direção, a insistência de pensarmos as famílias na Assistência Social a partir de paradigmas pactuados por produções de conhecimento predominantemente acadêmicas produz determinados efeitos nos sujeitos atendidos pela Política. Novamente, Conceição Evaristo (2003) apresenta-nos outra perspectiva no que se refere à família e aos seus significados para a mulher negra:

[...] é preciso observar que a família representou para a mulher negra uma das maiores formas de resistência e de sobrevivência. Como heroínas do cotidiano desenvolvem suas batalhas longe de qualquer clamor de glórias. Mães reais e/ou simbólicas, como as das Casas de Axé, foram e são elas, muitas vezes sozinhas, as grandes responsáveis não só pela subsistência do grupo, assim como pela manutenção da memória cultural no interior do mesmo. (p.04).



Seria possível pensarmos uma política pública orientada por pressupostos não acadêmicos, a partir da produção de conhecimento de mulheres que teorizam e praticam, em suas vidas, outros modos de ser e cuidar? Indagamo-nos sobre essa possibilidade. Como seria se, por exemplo, as sugestões de temática para oficinas com famílias fossem produzidas por mulheres que vivem a Política de Assistência como usuárias? Pensando no fortalecimento de vínculos, carro chefe da Política: será que se consegue pensar o mesmo a partir da perspectiva da ancestralidade? Perguntas que nos fazemos...

Vidas que comem poeira a vida toda¹²: finalizando nossas histórias

Com Conceição Evaristo, bell hooks, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, aprendemos sobre a necessidade de pensarmos e abriremos espaço para histórias não hegemônicas, narrativas que não costumam ocupar os textos acadêmicos, e, com isso, questionarmos o privilégio epistêmico – costumeiramente branco e eurocentrado. Constituir encontros com pesquisadoras e escritoras negras serve não apenas para colocarmos em análise a temática de democracia racial e o branqueamento da população como política de Estado, mas também para problematizarmos a produção de conhecimento em Psicologia Social, ainda muito pautada em determinados referenciais: brancos, masculinos e eurocêntricos. A ampliação de narrativas e de perspectivas epistemológicas possibilita a criação de outros mundos que acolhem novas personagens que, costumeiramente, não encontram espaço na narrativa acadêmica.

Não temos respostas para uma produção de políticas públicas que consigam acolher grupos sociais em suas peculiaridades e necessidades ou que deem conta de todo o processo de exclusão e violência no qual é pautado o Estado brasileiro (que nem mesmo consegue assumir sua responsabilidade pela escravidão). O que oferecemos são pistas que colhemos com as autoras com quem nos propomos a conversar. Pistas que passam pela discussão das relações étnico-raciais, pela análise da branquitude da Psicologia Social como produtora de conhecimento e pela aposta em outros referenciais teóricos que contemplem as particularidades de nosso país. Enfim, seguimos por pistas que interrogam sobre o racismo incrustado na sociedade brasileira.

Mesmo com publicações que falem da diversidade da população atendida pela Assistência Social, há reticências que continuam consolidando universalismos e fortalecendo o mito da meritocracia como possibilidade de superação da vulnerabilidade – meritocracia que mantém os privilégios de quem ocupa determinadas

¹² O subtítulo faz referência à história “Zaita não arruma os brinquedos”, do livro *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo (2016). Na história, um dos personagens diz que quer uma vida nova, com outras possibilidades, pois está cansado de ver os seus como vidas que comem poeira.



posições quase exclusivamente marcadas pela branquitude. No entanto, a população atendida nos diversos serviços da Assistência Social é negra e pobre, oriunda de territórios pouco investidos pelo poder público. Trata-se de uma seletividade que produz e reafirma lugares de privilégio e/ou falta de acesso a direitos.

Em fevereiro de 2018, uma reportagem apresentou estatísticas alarmantes sobre a erradicação de uma parcela da população brasileira: “a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil. São 63 mortes por dia, que totalizam 23 mil vidas negras perdidas pela violência letal por ano, conforme destacado pela campanha Vidas Negras, lançada pelas Nações Unidas no país em novembro de 2017”¹³. A morte, a pobreza e a violência fazem parte do cotidiano da população negra e indígena. Um sofrimento que permeia vidas e constitui subjetividades. Conceição Evaristo ilustra essas relações e possibilidades de vidas que resistem às profundas desigualdades sociais do país.

Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2016, p.16-17).

Pesquisamos uma política que prioritariamente atende mulheres, principalmente no eixo da Proteção Social Básica. Mulheres que se veem como responsáveis pelas situações vivenciadas por suas famílias, “alvos” de uma política que ainda se constitui seletiva (de quem dela precisar) e situadas como responsáveis pela resolução do que colocou foco em sua família. Mulheres que, com uma única renda, se percebem como chefes de família. Assim, o genocídio da população negra, a violência de Estado e a vivência do racismo estrutural são colocados em questão.

Produzir conhecimento em Psicologia Social que aborde eixos como inclusão, diferença e políticas públicas só será possível se conseguirmos situar questões como gênero e raça. O não aparecimento da discussão sobre racismo e raça nos textos analisados diz de uma história do Estado Brasileiro em que o mito da democracia racial pautou uma política de miscigenação e erradicação da população negra. Um genocídio que ainda faz reverberar a crueldade do longo período de escravidão que vivenciamos, mas que ainda não é reconhecido em sua magnitude e violência. Uma

¹³ Reportagem “ONU Mulheres chama de ‘escândalo’ morte de 23 mil jovens negros por ano no Brasil”, acessada em 21 de março de 2018, no link <https://nacoesunidas.org/onu-mulheres-chama-de-escandalo-morte-de-23-mil-jovens-negros-por-ano-no-brasil/>.



memória dessa violência se faz necessária para avançarmos no entendimento dos motivos dos avanços e retrocessos da Assistência Social como política que deve garantir direitos. O reconhecimento e acolhimento de outras formas de produzir conhecimento tornam-se necessários em um cenário em que ainda é escasso o número de professoras universitárias negras no Brasil.

Para avançarmos nas discussões sobre as políticas públicas e produzirmos outras possibilidades, é preciso mudarmos os pontos de vista e a literatura com que costumeiramente nos alinhamos para produzir nossos trabalhos. Portanto, pensar a questão do mito da democracia racial na Política de Assistência Social passa por problematizá-lo também em nossa produção de conhecimento. Que espaços e legitimidade conferimos a tantas mulheres negras que produzem conhecimento há muito tempo e são relegadas à marginalidade. Se nos repetimos, é por entendermos a importância do alinhamento de nossas práticas com o que problematizamos. Não bastam novas autoras se não conseguimos pensar em como produzimos nosso conhecimento. O deslocamento de referencial teórico é apenas parte de uma mudança que precisa vir acompanhada da revisitação de privilégios e lugares que ocupamos.

Salientamos que é possível e necessário o exercício ético de entendermos nossos lugares de fala e, quando estes envolvem a branquitude, pensarmos nossa implicação na produção de opressões com populações negras, indígenas, homens e mulheres. O reconhecimento do conhecimento do outro passa pela produção de outras narrativas – contra-hegemônicas –, que desfiem os fios do racismo, sexismo e classismo. Como bem diz Djamila Ribeiro (2017), é preciso reconhecer as identidades e como as instituições fazem uso delas para sustentar práticas discriminatórias e violentas. O convite que fazemos com nosso ensaio, constituído por fragmentos de diferentes histórias e autoras/es, é para tentar deslocar nosso relacionamento com a Política de Assistência Social para além da constatação de que é preciso inventividade e resistência por parte das/dos trabalhadoras/es. Em um país com 358 anos de escravidão e uma política estrutural pautada em racismo e embranquecimento da população como uma meta, salientamos nossa responsabilidade como parte de um ambiente acadêmico ainda restrito e pouco receptivo. Pensar inclusão e diferença na Política de Assistência Social é também problematizar essas questões na produção de conhecimento em Psicologia e, principalmente, colocar em análise nossas práticas pessoais como mulheres e pesquisadoras.



REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Secretaria Nacional de Assistência Social. **Fundamentos ético-políticos e rumos teórico-metodológicos para fortalecer o trabalho social com famílias na Política Nacional de Assistência Social**. Brasília/DF, 2016.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Brasília/DF, 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica - NOB SUAS**. Brasília/DF, 2012.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Secretaria Nacional de Assistência Social. Orientações técnicas sobre o PAIF: trabalho social com famílias do serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2012b.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 200 p.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016. 116 p.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- IPEA. **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: Ipea e FBSP, 2018.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 1995.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.



NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS SOBRE ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DE UM *ETHOS* DOCENTE (INCLUSIVO)

Viviane I. Weschenfelder

Elí T. Henn Fabris

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE, 2009).

Escolhemos as palavras proferidas por Chimamanda Adichie, em seu famoso *talk O perigo de uma história única* (TED, 2009), para iniciar este texto porque acreditamos que elas trazem consigo uma potência que nunca se encerra, mesmo para quem já esteve, muitas vezes, em contato com sua fala ou seus escritos. A escritora nigeriana provoca-nos a realizar alguns questionamentos, tais como: qual o perigo de uma narrativa única para a educação dos sujeitos? Que histórias são narradas com maior recorrência, ou mesmo valorizadas em detrimento de outras, distorcidas e/ou silenciadas? Por um lado, as narrativas identitárias produzem essencialismos e homogeneízam modos de vida de determinados povos (NEUMANN, 2006), supervalorizando alguns pertencimentos étnico-raciais e desconsiderando outros; por outro lado, as narrativas têm a força de provocar desestabilização nas relações excludentes de poder.

A escolha dessa epígrafe também se justifica pela nossa proposta de trabalhar com (e a partir de) narrativas autobiográficas de mulheres negras publicadas em um *blog* chamado *Blogueiras Negras*.¹ Nos exercícios de escrita de si que compõem as narrativas analisadas, encontramos, de modo semelhante ao de Adichie, o compartilhamento de histórias que colocam em tensionamento as discursividades que tão pouco dizem sobre as formas de vida do outro – especialmente quando se trata de corpos negros –, mas que insistem em posicioná-las na base de qualquer estrutura social. Para as mulheres negras brasileiras, que constituem mais de 25% da população, a escrita e a publicação nos espaços virtuais são possibilidades de novos modos de (re)existir.

Das 36 narrativas autobiográficas, cuja análise resultou na Tese de Doutorado²

1 O *Blogueiras Negras* encontra-se disponível em: <http://blogueirasnegras.org>. Acesso em: 25 jul. 2018.

2 Com o título *Modos de (re)existir, de (res)sentir: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea*, a Tese acima mencionada teve como problemática central compreender como se engendram os processos de subjetivação dos sujeitos que se reconhecem como negros no Brasil contemporâneo e de que modos estas subjetividades contribuem para pensar a educação



de uma das autoras (WESCHENFELDER, 2018), foram escolhidos para serem abordados neste texto os excertos que falam da escola. A partir da categorização temática das narrativas, a categoria “trajetórias e experiências escolares” resultou em memórias e reflexões sobre a escola, o currículo e a docência. Como nos mostram Duschatzky e Skliar (2001), ao longo da Modernidade, o outro diferente sempre foi a causa de todos os males. A escola, enquanto instituição moderna por excelência, não apenas não se eximiu de processos de demonização da diferença, como também contribuiu para o distanciamento daqueles que não se adaptavam à lógica curricular. Durante o período em que estiveram na escola, os corpos das mulheres negras alojaram a exclusão resultante dessa diferença. Para estes sujeitos, a vida escolar foi marcada por momentos traumáticos e de intensa discriminação. Como veremos na primeira seção, as autoras descrevem em suas narrativas diversas experiências com o racismo dentro da escola, descrições estas que nos inquietam, nos incomodam e nos incitam a pensar sobre a docência e as relações que se estabelecem no espaço escolar contemporâneo.

A partir da análise das narrativas autobiográficas, argumentamos que o uso desses textos com professores e como ferramenta pedagógica pode contribuir para a constituição de um *ethos* docente inclusivo. Para esse movimento, valemo-nos de investigações e conceitos de docência, inclusão e educação contemporânea desenvolvidos nos grupos de pesquisa Gepi/Unisinos/CNPq e Gipedi/Unisinos/CNPq. Diversos estudos têm indicado a produtividade das narrativas para produzir espaços de reconhecimento e de pertencimento, em especial daqueles sujeitos que historicamente sofreram processos de exclusão mais intensos, proporcionando outros olhares sobre o processo educacional. Considerando a inclusão de todos na escola como um imperativo (LOPES; FABRIS, 2013), as narrativas podem funcionar como estratégias potentes para que possamos problematizar as verdades que nos constituem como sujeitos de uma sociedade marcada pela desigualdade social. Tomando como base os conceitos de processos de in/exclusão (LOPES, 2007), atitude de inclusão (PROVIN, 2011), *ethos* de formação (DAL'IGNA; FABRIS, 2015) e *ethos* docente (DALLA ZEN, 2017), trabalharemos, na segunda seção, com essa noção de *ethos* docente que se caracteriza como inclusivo.

O *ethos* docente inclusivo seria constituído por um modo de ser e de agir do professor comprometido eticamente com o seu fazer pedagógico e com a justiça social, com um olhar sensível para as diferenças e capaz de transformá-las, sobretudo, em singularidades e em potência inclusiva dentro da escola e fora dela. Acreditamos que, à medida que diferentes narrativas passarem a integrar a formação de professores, elas podem colaborar para o desenvolvimento deste *ethos*. Nesse percurso, sugerimos, na última seção, que os espaços de formação possam

das relações étnico-raciais. A pesquisa contou com o financiamento da Capes e foi orientada pela Prof.^a Dra. Elí Henn Fabris, uma das autoras deste texto.



ser entendidos como propostas de (de)formação, mo(vi)mentos que permitam que a alteridade se faça presença, que problematizem as verdades e que fortaleçam o *ethos* docente, na relação consigo e com o outro. Nosso intuito é contribuir para os estudos sobre a educação inclusiva e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), procurando pensar de outros modos e visualizar caminhos em que um *ethos* docente seja, por si só e em toda a sua potência, inclusivo.

Discriminações sofridas, dores silenciadas: narrativas de mulheres negras sobre escola

Os professores e professoras não levaram em consideração [...] nessa escola eu passei por várias vivências violentas, que partiam dos próprios pré-adolescentes, um grupo de meninas chegou a colar chicletes no meu cabelo, no meu cabelo enrolado, no meu cabelo CRESPO (na época, eu mantinha o cabelo sempre amarrado). (RAESCLA RIBEIRO DE OLIVEIRA).³

“Pesquisa narrativa é uma forma de estudar a experiência das pessoas” (CLAUDININ, 2013, p. 38, tradução nossa). Segundo Claudinin, a experiência é o elemento central da pesquisa realizada a partir de narrativas. Podemos ver o mundo a partir das histórias que são contadas pelas pessoas, a partir das histórias que vivemos e da nossa experiência em relação ao tempo histórico. No caso das narrativas autobiográficas aqui em análise, as mulheres não só escrevem em primeira pessoa, como também relatam experiências pessoais sobre seus processos educativos, sobre as diversas formas de discriminação sofridas (especialmente discriminação por raça, gênero, sexualidade e classe) e os modos como lidam com a negritude e com as relações étnico-raciais cotidianas. Se o ato de escrever é uma forma de inscrever-se e de posicionar-se no mundo, como nos lembra Evaristo (2005), mas também é um gesto de mostrar-se diante do outro (FOUCAULT, 2004), essas autoras negras compartilham suas *escrevivências* (EVARISTO, 2005) e tornam visíveis as subjetividades que as constituem como sujeitos.

Foucault (2004) caracterizou o ato de escrever como um exercício, um trabalho sobre si mesmo que, ao mesmo tempo em que aproxima o outro, é também um gesto de exposição, no qual estão implicadas verdades que constituem aquele sujeito. Ao escreverem sobre si, as autoras criam condições para refletirem sobre

³ Para melhor diferenciar os materiais da pesquisa das demais citações, os excertos serão apresentados em itálico. Seguindo a política de divulgação do *blog*, cada excerto é seguido do nome completo da autora, data de publicação e *link* para acesso ao texto na íntegra. Texto publicado em 22 de setembro de 2016, disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2016/09/22/universidade-em-negrito/>. Acesso em: 25 jul. 2018.



suas experiências como crianças, jovens e adultas. Este trabalho de elaboração ética não ocorre automaticamente, mas é acionado pela subjetivação. Na medida em que as mulheres se reconhecem como negras, a memória é produzida a partir de outra posição de sujeito, um sujeito que agora tem um contato intenso com os saberes da negritude e os considera verdadeiros. É como mulheres negras que as autoras olham para o processo de escolarização vivenciado. Experiências de conflitos entre colegas e com professoras e até mesmo a negligência da escola diante destas tensões tendem a passar por uma ressignificação. A subjetivação não torna o passado menos cruel; pelo contrário, é diante desses (res)sentimentos que as experiências escolares são descritas. As narrativas trazem, assim, uma perspectiva privilegiada das relações raciais, possibilitando-nos questionar: o que faz com que a escola seja sempre vista pelas mulheres negras como um espaço discriminatório e reprodutor de desigualdades? Quais elementos estas experiências escolares colocam em jogo sobre espaço escolar, currículo e docência?

No excerto apresentado como epígrafe desta seção, Raescla Ribeiro de Oliveira relata as situações de violência sofridas quando menina e denuncia a postura dos professores da escola. São recorrentes, nas narrativas, as situações de violência descritas pela autora. Muitas vezes, os conflitos provocados pela ofensa racial ou que terminam nesse tipo de ofensa são naturalizados dentro do ambiente escolar. Até que o conflito resulte em agressão física, professores e equipe pedagógica não costumam interferir. Vejamos alguns excertos que mostram o quanto as práticas discriminatórias aparecem associadas a apelidos ou diálogos agressivos:

Na pré-escola eu recebi todos os tipos de apelidos possíveis, desde Negrinho do Pastoreio a Tia Anastácia (figuras completamente submissas segundo seus autores e contexto histórico), mas eu ria e mostrava a palma da minha mão, dizia que estava em processo de clareamento. (PRISCILA PALOMA ARGOLO).⁴

[...] uma vez uma colega de sala perguntou minha cor. Eu, inconscientemente envergonhada, com apenas 5 anos disse 'marrom'. E ela, num tom agressivo: 'NÃO, você é preta'. Anos depois me perguntei como uma criança era capaz de tão cedo reproduzir algo tão racista. Com quem ela aprendeu? (LETÍCIA VIEIRA DA SILVA).⁵

As ofensas descritas nos excertos reforçam, por um lado, a importância do desenvolvimento da autoestima das crianças negras e, por outro, a necessidade de um olhar voltado aos conflitos escolares que tenha uma atitude inclusiva para

4 Texto publicado em 18 de abril de 2016, disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2016/04/18/do-inicio-ao-fim-quem-eu-sou/>. Acesso em: 25 jul. 2018.

5 Texto publicado em 20 de outubro de 2014, disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/10/20/das-dificuldades-de-ser-negra-lesbica-e-jovem/>. Acesso em: 25 jul. 2018.



as relações raciais. Estas questões vêm sendo amplamente abordadas por pesquisadores que tomam como base a Lei nº 10.639/2003⁶. Dentre as dimensões da EREER, as diretrizes⁷ indicam a necessidade de uma concepção positiva da cultura negra, do continente africano e das relações raciais, capaz de produzir entre crianças e jovens afrodescendentes processos de identificação positivos para com sua ancestralidade. Nesse aspecto, não podemos creditar à escola toda a produção dessa baixa autoestima das alunas negras, pois sabemos o quanto a mídia, as famílias e a sociedade de modo mais amplo são partes desse intrincado jogo de fabricação do racismo.

No que se refere aos conflitos, especialistas no tema sugerem que as instituições de ensino deem cada vez mais atenção ao modo como as relações são construídas pelos estudantes. “Assim, o conflito poderá possibilitar o surgimento de outra orientação ética da *relação* pedagógica, que valorize o sujeito e que seja o limite para que não ocorra a violência simbólica ou explícita” (GOMES, 2008, p. 82-83, grifo da autora). A não atenção aos conflitos e sua invisibilidade tendem a gerar espaços em que pessoas ou grupos com mais poder se mantenham privilegiados e continuem tomando os primeiros lugares dentro da organização social. Enquanto esses conflitos não se tornarem visíveis, não forem tensionados e colocados em discussão para que todos possam tomar decisões mais inclusivas, haverá pouca transformação nas relações entre os sujeitos.

É usual que pensemos as relações raciais como aquelas estabelecidas entre alunas(os) brancas(os) e alunas(os) negra(os), de pele escura. Todavia, não é apenas na diferença mais intensa das tonalidades de pele que as relações conflituosas ou solidárias ocorrem. Crianças negras também podem excluir outras crianças negras, pois não há uma relação natural de identificação que gere laços solidários entre estas crianças. O excerto a seguir demonstra mais um relato de violência racial:

Cristiane, o nome dela, a ‘nega fedida’ que todos os dias era empurrada para o meio do pátio da escola onde arrancavam seu prendedor de cabelo (ou de identidade, como queiram) e a deixavam desesperada segurando as pontas, alisando o cabelo com as mãos e gritando ‘Para! Para!’. Cristiane era o motivo de eu chegar em casa todos os dias e agradecer a Deus pela minha pele não ser ‘tão escura quanto a dela’. (NAIARA LIRA).⁸

6 De acordo com sua redação, torna-se obrigatório, a partir de 2003, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino do Brasil. A Lei n. 11.648/2008 apresenta uma revisão da Lei n. 10.639/2003, incluindo também o ensino da história e da cultura indígena.

7 Trata-se das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, documento publicado em 2004 pelo MEC/SEPPPIR.

8 Texto publicado em 2 de outubro de 2014, disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/10/02/perdao-cristiane-sobre-identidade-e-negritude/>. Acesso em: 30 jun. 2018.



Naiara Lira demonstra jamais ter esquecido as experiências sofridas pela menina negra, sua antiga colega que, por ter pele mais escura, parece ter sido alvo direto do racismo na escola. Naiara mostra, também, que laços de solidariedade entre pessoas negras são produzidos na medida em que se desenvolve uma identificação com um grupo e uma consciência grupal que posiciona este grupo como excluído e, por isso, com formas de vida e necessidades semelhantes. Em outras narrativas, as blogueiras demonstram a desconstrução dos antigos modos de pensar quando relatam, em tom confessional, que permaneciam longe das crianças negras por considerá-las feias e inadequadas, ou mesmo por vergonha.

Segundo Petronilha Silva, mesmo que haja o cuidado e o olhar atento dos professores, “o mito da democracia racial e da mestiçagem, construídos desde o pós-abolição, com o intuito de embranquecer corpos, pensamentos, projetos, prevalece” (SILVA, 2015, p. 178). Esse quadro tende a mudar apenas com a compreensão dos efeitos negativos que a história brasileira construiu sobre os corpos negros, possibilitando o rompimento com essa visão homogênea e, por isso, preconceituosa em relação à população negra. Um “passo importante, nesse sentido, é deixar[mos] de admitir que a história do Brasil continue sendo escrita no singular, ou a partir unicamente de uma visão eurocêntrica” (SILVA, 2015, p. 170), valorizando igualmente as histórias e culturas que compõem o Brasil. Vejamos mais um excerto que demonstra quão marcante foi a experiência escolar destas mulheres negras:

Às vezes me pego recordando minha infância e [...] logo penso como foi difícil ser negra dentro da escola. Um ambiente que não aceita diferenças, que o diferente é visto como desigual, em que eu era frequentemente hostilizada pelas outras crianças. A exclusão era fato, xingamentos, apelidos, “musiquinhas” eram rotineiros. O cabelo? Esse era alvo fácil, era comum me chamarem de “cabelo ruim”, “neguinha do cabelo duro”, “cabelo pixaim”. Enfim, ir para escola se tornou um ato de coragem, principalmente porque toda essa minha dor era silenciada, quando percebi que reclamar para a professora não adiantava nada, só me restava então chorar para minha mãe em casa. (ANA CAROLINA REIS).⁹

Ana Carolina Reis lembra as dificuldades vivenciadas dentro da escola. Além das diversas formas de violência sofridas, a autora percebia-se desamparada pelas professoras, de modo que ir para a escola se tornava um ato de coragem. Por meio de sua narrativa, vemos que os gestos corajosos não se restringiam ao período escolar. As mulheres negras demonstram coragem a todo momento, não apenas por terem enfrentado as dificuldades quando alunas, mas por serem mulheres adultas que fazem

⁹ Texto publicado em 18 de julho de 2014, disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/07/18/construcao-da-identidade-da-crianca-negra-em-meio-as-relacoes-de-racismo-na-escola/>. Acesso em: 25 jul. 2018.



uso do *blog* para relatarem suas experiências e convocarem outras mulheres negras à luta. Assim, consideramos importante ouvir o que elas têm a nos dizer, mas também pensar em possibilidades para fazermos com que a escola seja um espaço menos violento e excludente – um espaço em que a coragem esteja presente, mas para *todos* os sujeitos que estão buscando, por meio da escolarização, a concretização do que pensam e desejam para si e para o mundo.

Com esses excertos, esperamos ter mostrado ao(à) leitor(a) a potência das narrativas autobiográficas produzidas e publicadas por mulheres negras. Por mais que saibamos quão prejudicial e violento é o racismo, o contato com o relato de quem vivenciou situações como essas dentro do espaço escolar, um espaço que para muitos de nós foi um local de conforto, de alegrias e de aprendizagens, é no mínimo incômodo.

Teóricos da *Critical Race Theory* (CRT)¹⁰ defendem o uso de diferentes histórias e a produção de metodologias de pesquisa que problematizem os modelos pretensamente universalistas e europeizantes de investigação. Histórias pessoais e narrativas são formas de praticar a *counter-story* (história de oposição ou contranarrativa). Solórzano e Yosso (2015) definem a *counter-story* como “um método de contar histórias de pessoas cujas experiências não são frequentemente contadas” (2015, p. 133, tradução nossa). Além disso, a *counter-story* funciona como “uma ferramenta para expor, analisar e desafiar as histórias majoritárias de privilégio racial” (SOLÓRZANO; YOSSO, 2015, p. 133, tradução nossa). Histórias que evidenciam processos de exclusão são, portanto, estratégias políticas e de resistência.

Na próxima seção, propomo-nos a pensar na produtividade destas e de outras narrativas autobiográficas para a constituição de um *ethos* docente inclusivo.

A inclusão de todos na escola e a constituição de um *ethos* docente inclusivo

Para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos específicos e já pensados a ser incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 111).

10 A *Critical Race Theory* começa a ser gestada nos anos 1970, por intelectuais americanos que sentiam necessidade de uma abordagem racial nas pesquisas do Direito. Enquanto movimento, ela pode ser pensada como “um conjunto de ativistas e estudiosos interessados em estudar e transformar a relação entre raça, racismo e poder”. (DELGADO; STEFANCIC, 2001, p. 2, tradução nossa). Percebendo a produtividade desta teorização, em 1995, Gloria Ladson-Billings e William Tate publicam um artigo que inaugura a aproximação entre a CRT e a Educação. Desde então, várias pesquisas do campo valem-se das teorizações da CRT (em português, traduzida como Teoria Racial Crítica). O contato com a CRT ocorreu durante os estudos do doutorado-sanduiche, desenvolvido nos EUA por uma das autoras, com Gloria Ladson-Billings, pelo programa PSDE/CAPES (2007).



Em que pese a educação de todos ser um ideal defendido desde o início da Modernidade, é somente a partir da década de 1990 que começam a ser criadas políticas com o objetivo de incluir todos os sujeitos na escola. A inclusão, se entendida como um conjunto de práticas que visam a inserir indivíduos em determinados espaços da sociedade, oferecendo, com esse movimento, possibilidades de participação social e de cidadania, passou a ser uma demanda efetiva na educação brasileira a partir de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (RECH, 2011). Em 2015, a promulgação da Lei n. 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, veio para fortalecer esta exigência. Ao assegurar e promover condições de igualdade para o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência reitera o que estava previsto na Constituição de 1988 e sinaliza a continuidade das políticas educacionais inclusivas.

Lopes e Fabris (2013, p. 8) propõem que a inclusão seja entendida “como um processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade”. Nesse olhar mais amplo, que leva em consideração a luta dos diferentes grupos por melhores condições de vida e de participação social, a inclusão não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todos que vivenciam processos de discriminação negativa (CASTEL, 2008). Quando tratamos da educação inclusiva, também podemos nos referir às nações indígenas, às comunidades quilombolas, às questões de gênero e sexualidade, às relações étnico-raciais e à Educação de Jovens e Adultos. Essa amplitude também se manifesta nos documentos sobre a educação inclusiva. De acordo com o Ministério da Educação (2007, p. 1), “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Uma vez que a inclusão de todos na escola pública e regular esteja garantida em lei, outros desafios fazem-se presentes. Assegurar a matrícula não é o mesmo que permanecer na escola, muito menos garantia de aprendizagens significativas. Cientes de que os desafios não se encerram na inclusão como um imperativo de Estado, estudiosos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/Unisinos/CNPq) desenvolveram a noção de in/exclusão. Essa é “uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa” e também uma “forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou à sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação [...] [de precariedade], não podem ser apontados como excluídos”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10). Em outro lugar da mesma obra, Lopes e Fabris (2013, p. 111) explicitam a produtividade política deste conceito de in/exclusão: “se entendermos que na possibilidade de inclusão sempre há possibilidade de exclusão, não deixaremos



esmaecer nossas lutas pelos direitos, pelo respeito ao outro e a nós mesmos e pela dignidade humana”. Em outras palavras, o imperativo da inclusão não livra os sujeitos dos tensionamentos de estarem incluídos e excluídos ao mesmo tempo, pois inclusão e exclusão são duas faces da mesma moeda.

Quando essa noção é trazida para o campo de formação docente, outras compreensões e formas de atuação tornam-se possíveis. Todavia, é necessário que o olhar sobre os processos de in/exclusão esteja acompanhado da questão ética. Como poderemos entender que os sujeitos historicamente excluídos são também aqueles que foram rejeitados pela instituição escolar, aqueles cujo estranhamento provocou nossa culpabilização, nossa ausência de cuidados e nossa tentativa de normalização, sem nos conduzirem a uma reflexão ética sobre o trabalho de cada um em relação aos processos de in/exclusão? A dimensão ética, aqui, tem o mesmo sentido atribuído por Foucault em suas análises dos modos de vida da Antiguidade. Ética tem relação com a prática refletida da liberdade, com uma forma de conduzir a vida. Trata-se, portanto, de um *ethos*:

O *éthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de se apresentar aos outros. [...] Para que essa prática da liberdade tome a forma de um *éthos* que seja bom, belo, honrável, estimável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si. (FOUCAULT, 2005a, p. 69-70).

Além da dimensão do cuidado de si, “o *éthos* implica também uma relação com os outros, na medida em que o cuidado de si torna capaz de se ocupar na cidade, na comunidade, ou nas relações interindividuais, o lugar que lhe convém” (FOUCAULT, 2005a, p. 71). A partir da concepção de *ethos* de Foucault, não é difícil percebermos sua produtividade para o campo da docência. “Etimologicamente, a palavra grega *ethos* é polissêmica, podendo significar um conjunto de hábitos – *ethos-hábito* – e de valores, ideias ou crenças, característicos de uma determinada cultura – *ethos-costume*” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81). Considerando o *ethos* como um modo de ser e de agir, atribuímos à docência a possibilidade e a potência da constituição. Em vez de pensarmos a identidade docente, fortalecemos o movimento de tornar-se professor, em um processo de subjetivação que nunca se encerra. Nesse viés, o *ethos* vai se constituindo a partir de nossas experiências profissionais, mas sempre em articulação com a história de vida e na relação que estabelecemos com nós mesmos e com os outros. Além disso, constituímos-nos professores em determinado tempo e espaço, e essa localização espaço-temporal diz muito sobre nossa formação, posicionamento político e relação com as políticas educacionais.

Ao trabalhar com a formação cultural de professores, mediante as experiências culturais desenvolvidas com alunas da Pedagogia, Dalla Zen (2017) mostra a



constituição de um *ethos* docente. Segundo a autora, essa noção

Pressupõe um trabalho do sujeito sobre si mesmo capaz de produzir uma mudança em seu modo de ser como professor, mas não apenas. Nesse sentido, *a formação não se recebe; ela implica, antes de tudo, um processo ativo, uma disponibilidade do sujeito em cuidar de si; ou, em outras palavras, diz respeito a um exercício contínuo de transformação de si, com vistas a uma melhor relação consigo e, fundamentalmente, com os outros.* (DALLA ZEN, 2017, p. 103, grifos da autora).

É pela possibilidade desse exercício contínuo de transformação de si e da relação com os outros que o *ethos* se torna potente para a formação de professores. Como depende do coletivo, para que o *ethos* se desenvolva e seja fortalecido, é importante que sejam criadas condições de participação e de reflexão dos sujeitos que exercem a docência. É também pela dimensão ética da partilha na docência que Dal'Igna e Fabris (2015) identificam no programa de formação inicial do Pibid/Unisinos¹¹ a constituição de um *ethos* de formação. Para as autoras, o *ethos* de formação pode ser entendido como “certo modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma ‘morada’, uma comunidade partilhada” (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p. 78).

Enquanto modo de ser e de agir, o *ethos* pode ser considerado uma atitude. Foucault relacionou estes termos ao descrever o que entendia como uma atitude de Modernidade:

[...] por atitude quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. (FOUCAULT, 2005b, p. 341).

Desse modo, o movimento de tomada de posição, a forma de conduzir-se (e de permitir ou não ser conduzido) diante das demandas do presente, pode ser relacionado à constituição de um *ethos* docente contemporâneo. Isso implica considerar o movimento pela inclusão de todos na escola como uma tarefa que está posta e que exige de nós outros olhares e outros modos de condução pedagógica. Em sua pesquisa sobre as universidades gaúchas, Provin (2011) indicou a recorrência de ações inclusivas mais isoladas, o que se fazia mais como uma forma de dar

11 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em parceria com a Capes.



conta das demandas da legislação do que por uma atitude inclusiva. Segundo a autora, “no momento em que as universidades assumirem para si a necessidade e o compromisso para com a inclusão, o Estado não precisará mais fiscalizar, pois estarão na ‘alma’ das instituições as atitudes de inclusão” (PROVIN, 2011, p. 145). Ainda que a inclusão seja também uma forma de inserir todos no modo de vida neoliberal, só haverá possibilidades de resistência na medida em que houver condições mais democráticas de participação.

Como professores, talvez uma pergunta pertinente seja: por qual escola queremos lutar? Segundo Oliveira e Weschenfelder (2017, p. 95),

mesmo que a inclusão como um imperativo posicione o docente como um agente da inclusão, algumas características comuns apontam que quando o(a) professor(a) incorpora aos seus modos de ser e fazer pedagógico uma atitude inclusiva, abrem-se possibilidades para produzir outros modos de exercer a docência.

Não podemos nos esquecer de que a educação contemporânea nos desafia, cada dia mais, a trabalharmos com as singularidades dos sujeitos que se apresentam na escola. Não nos cabe permitir a não aprendizagem, a evasão, a reprovação, nem mesmo contornar os conflitos raciais ocorridos dentro do espaço escolar. Também não nos basta celebrar a diversidade e incluir questões pontuais no currículo, muitas vezes de forma exótica, sem problematizar as desigualdades e os processos de exclusão, inclusive aqueles postos em operação pela própria escola. Como nos diz Gallo (2011, p. 23), “educar para a singularidade significa lançar nossos dados sobre outras mesas, jogar outros jogos de poder, nos quais nossos papéis são outros”. Propomo-nos, então, a pensar em um *ethos* docente inclusivo. Considerando o que já foi dito sobre o significado de *ethos*, de *ethos* docente e de *ethos* de formação, mas também levando em conta os desafios para a inclusão daqueles que nos causam estranhamento, que são diferentes de nós, defendemos que o termo *inclusivo* é uma caracterização importante para o *ethos* docente.

Assim, o *ethos* docente inclusivo seria constituído por um jeito de ser e de agir do professor comprometido eticamente com a justiça social. Um professor que possa desenvolver e exercitar a sensibilidade para com as histórias de vida de seus alunos, transformando os estranhamentos em singularidades que precisam, sobretudo, ser respeitadas. Essa atitude sensível, que envolve responsabilidade para com o outro, não está atrelada à celebração ou à demonização das diferenças, mas a seus tensionamentos e visibilidades – atitude que envolve uma transformação de si e do outro em relação aos processos de in/exclusão.

Para Masscheleim (2008), “é necessário encontrar outra perspectiva, mais adequada, crítica, que realmente leve em conta a perspectiva dos outros. Educar o olhar, então, significaria conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar



uma melhor compreensão” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36). Trata-se de um olhar sensível em direção aos estudantes, que os considere sujeitos com potencial de aprendizagem, com capacidade de ir além de nossas próprias expectativas, mas também ciente de que suas condições de vida podem limitar esse potencial, o que precisa ser constantemente desafiado, problematizado e investigado. Esse espaço do *ethos* está sempre aberto para novos conhecimentos e para novas compreensões, podendo potencializar o *ethos* docente inclusivo.

Na próxima seção, nossa proposição é mostrar de que maneira as narrativas autobiográficas, como aquelas produzidas por mulheres negras, podem contribuir para o desenvolvimento de um olhar inclusivo no *ethos* docente. Além disso, evidenciamos nosso compromisso político com a formação de professores. Em espaços de (de)formação, ela pode criar “condições para o desenvolvimento de uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 77). Nessa direção, a ética faz-se presente mediante o exercício constante de reflexão sobre as verdades que constituem os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, incluindo a nós mesmos.

Narrativas em espaços de (de)formação: o outro que se faz presença na constituição do *ethos* docente

[...] gostaria de falar não apenas da minha experiência como mulher negra, mas de muitas alunas minhas que estão passando por esse processo de construção de identidade de forma dolorosa. [...] Quantas de nós não aprendeu dentro de casa que nosso cabelo dava muito trabalho e que a solução mais fácil seria relaxar para domar os volumes ou alisar? (PATRÍCIA ANUNCIADA).¹²

O excerto acima evidencia a narrativa de uma blogueira negra professora. Patrícia Anunciada relata que suas alunas estão vivenciando as mesmas dificuldades enfrentadas por ela quando estudante: a falta de identificações positivas com seu pertencimento étnico-racial faz com que as meninas tenham problemas de autoestima. Ao relacionar sua história com as experiências de suas alunas, a autora transpõe suas vivências e atribui a elas outros significados, favorecendo a relação com as estudantes que passam por processos semelhantes.

Pesquisas mostram que professoras negras tendem a desenvolver uma sensibilidade maior em relação às situações de injustiça e desigualdade (WESCHENFELDER, 2018). Não raros são os casos em que essas profissionais se tornam referência para os alunos e para a própria escola, pelo seu engajamento ou

¹² Texto publicado em 17 de dezembro de 2014, disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2014/12/17/o-impacto-do-racismo-na-construcao-da-identidade/>. Acesso em: 25 jul. 2018.



pela forma de lidar com os estudantes tidos como problemáticos. Essas questões ficam evidentes nas narrativas autobiográficas analisadas. Embora estejamos utilizando narrativas publicadas em um *blog*, a dimensão pedagógica desta e de outras narrativas demonstra também a potência do espaço biográfico dentro da instituição escolar. De acordo com Harris,

O uso da autobiografia na educação multicultural é um conceito que está rapidamente se difundindo na formação de professores. Isso é algo que deveria ser ativamente promovido por educadores por seu valor para a educação multicultural, bem como auxiliando professores e estudantes a identificar onde eles podem melhorar suas interações com pessoas que são diferentes deles. Autobiografia é uma forma de introduzir aos estudantes diferentes culturas quando eles são solicitados a escrever sobre si mesmos e compartilhar essas escritas com seus professores e colegas. (HARRIS, 2005, p. 47, tradução nossa).

A autora sugere que a convivência entre sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e experiências culturais diversas pode ser qualificada a partir do trabalho com autobiografias. Estas agem exatamente na exposição das diferenças, e não é possível ficar isento ou manter-se neutro frente a elas. Se as narrativas forem colocadas em exposição, não teremos como deixar de nos posicionar. Elas não só dizem o que e como fazer, mas exigem uma atitude. Essa atitude pode ser inclusiva. Ademais, escrever sobre si é um exercício que implica uma relação consigo, um expor-se diante do outro. O contato com as narrativas pode desenvolver a noção de alteridade, essa relação entre eu e o outro que nunca se encerra e não depende apenas de mim. Em outras palavras, a alteridade requer não apenas se colocar no lugar do outro, mas entender que toda relação social e a nossa constituição como sujeitos dependem deste outro, um outro que é diferente de nós.

Para que essas experiências sejam profícuas, no entanto, é necessário que os professores também possam exercitar a alteridade. É somente com ética, comprometimento político e sensibilidade que as questões que nos afetam como sujeitos podem emergir. Nas palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 101), “a responsabilidade pedagógica ou escolar dos professores não está (apenas) no fato de que são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que *compartilham o mundo com elas*” [grifos dos autores]. Compartilhar o mundo significa atuar diretamente na produção de subjetividades destes sujeitos. Significa dar oportunidades para *todos* os alunos “encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares” (BIESTA, 2013, p. 99), com condições de enfrentar as dificuldades impostas por uma sociedade em que a cor da pele não só importa, como também dá aos indivíduos mais ou menos possibilidades de serem sujeitos de suas próprias condutas.



No que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais, um dos grandes desafios é o desenvolvimento da compreensão de que vivemos em uma sociedade racializada. Isso significa que todos nós, independentemente da cor de nossa pele, textura de cabelo e sobrenome, estamos inseridos e profundamente implicados nas relações que se estabelecem cotidianamente entre os sujeitos. Sendo a maioria de nós professoras brancas, muitas vezes naturalizamos nossa forma de olhar para as questões raciais, sem nos darmos conta de quão privilegiadas somos por não estarmos expostas a discriminações raciais diárias. Quando essa constatação se faz presente, outras possibilidades de trabalho emergem. Da mesma forma, a desnaturalização das noções de gênero e sexualidade nos conduz para um olhar mais sensível e comprometido com as diferenças, e assim por diante. Esse é o desafio que se coloca para o *ethos* docente inclusivo: a escola é um espaço público que tem o dever de contribuir para a eliminação das desigualdades sociais e de toda forma de discriminação. Esse posicionamento precisa estar em nossa constituição como sujeitos professores.

À medida que a formação docente for desenvolvida em espaços de (de) formação, a relação ética consigo e com os outros poderá ser mais bem desenvolvida. Hermann (2014) mostra que o outro diferente de nós, além de nos interpelar e causar estranhamento, também pode convocar-nos ao seu acolhimento. “Tornamo-nos quem somos pela resposta a esta convocação e também somos, muitas vezes, surpreendidos pelo outro que nos habita. Assim, a própria ética se constitui nas complexas respostas produzidas pela interação com o outro”. (HERMANN, 2014, p. 13). Desse modo, encontros que possibilitem a (de)formação podem tanto se configurar em espaços de transformação ética, quanto em espaços de pesquisa e de fortalecimento do *ethos* docente inclusivo. Fabris (2017, p. 9) explicita o entendimento de uma pesquisa como (de)formação:

Nesta metodologia de pesquisa, intercalam-se momentos de formação com momentos de discussão referentes à pesquisa. Por isso, o trocadilho (de)formação – ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela ‘desenforma’. Trata-se de uma pesquisa que tem na crítica radical a sua premissa maior, isto é, ir às raízes, historicizar, escrutinar as relações de poder, buscar deslocamentos, pensar de outros modos, ver sob outros ângulos e perspectivas.

Os movimentos de (de)formação possibilitados pelo *ethos* inclusivo impulsionam a transformação de si e do outro; com essa operação, a (de)formação está sempre presente. Ao passo que a atitude inclusiva for se constituindo como uma das questões centrais da docência, falar em *ethos* docente inclusivo passará a ser uma redundância. Cientes do desafio que temos pela frente, entendemos que essa é uma potência que ainda precisa ser trabalhada, por isso apostamos em mo(vi)mentos que privilegiem a (de)formação de professores e exercitem a nossa responsabilidade



pelos diferentes sujeitos que estamos a desenvolver. Enquanto isso, o *ethos* docente (inclusivo) permanece necessário.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. TED Ideas Worth Spreading. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CLANDININ, D. Jean. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast, 2013.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, 2015.

DALLA ZEN, Laura H. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Critical Race Theory: an introduction**. New York: New York University, 2001.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/Unisinos (03/2018 a 03/2020). São Leopoldo, 2017.

FOUCAULT, Michel. Escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos V: Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inés Aufran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Sexo, poder e indivíduo**. 2. ed. Desterro, SC: Nefelibata, 2005a. p. 59-94.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a



singularidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011. p. 213-224.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

HARRIS, Meta Y. Black Women Whiting Autobiography: Autobiography in Multicultural Education. *In*: PHILLION, J.; FANG HE, M.; CONNELLY, F. M. (ed.). **Narrative and experience in multicultural education**. California: Sage Publications, 2005. p. 36-52.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade**; Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí T. Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Temas & Educação).

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MEC; SEPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

MEC; SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 6 abr. 2017.

NEUMANN, Marinês Teresinha. **Narrativas identitárias e associativismo de tradição germânica na região de Santa Cruz do Sul: o discurso da identidade regional (1850-1950)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

OLIVEIRA, Sandra de; WESCHENFELDER, Viviane I. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor/a na Contemporaneidade. *In*: LOUREIRO, Carine B; KLEIN, Rejane S. (org.) **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Apris, 2017. p. 77-100.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”?** 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2011.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. *In*: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

SILVA, Petronilha B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SOLÓRZANO, Daniel G. Solorzano; YOSSO, Tara J. Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Educational Research. *In*: TAYLOR,



E.; GILBORNE, E.; LADSON-BILLINGS, G (ed.). **Foundations of critical race theory in education**. 2. ed. New York: Routledge, 2015. p. 127-142.

WESCHENFELDER, Viviane I. **Modos de (re)existir, de (res)sentir: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea**. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2018.



MULHERES NEGRAS E ESPAÇO ESCOLAR: GÊNERO, “RAÇA” E INCLUSÃO

Rita de Cassia Quadros da Rosa
Mozart Linhares da Silva

Neste texto nos propusemos a refletir sobre os processos de racialização e de generificação que atuam na constituição dos sujeitos “mulheres negras” no ambiente escolar, na perspectiva da performatividade. Este ambiente, que costuma ser o primeiro espaço de socialização fora da família, é atravessado por discursos que atuam na produção de sujeitos racializados e generificados normativamente. Isso significa que os processos de normalização no ambiente escolar atuam na produção das “raças” e gêneros de acordo com as bases binárias: feminino/masculino e negro/branco, em que as características atribuídas aos primeiros – feminino e negro – ocupam uma posição de inferioridade.

Pensar sobre “raça” e gênero na perspectiva da performatividade implica em ir mais adiante do que já se conhece a respeito destas categorias. Ainda que se tenha conhecimento sobre o fato de não haverem bases biológicas que justifiquem a diferenciação dos sujeitos por “raças” ou gêneros, é necessário compreender que estes sujeitos são regularmente categorizados através destes esquemas. De acordo com Nadine Ehlers (2012), os sujeitos são compulsoriamente levados a reiterar as normas associadas a designações particulares através da repetição de atos corporais estilizados, como modos de falar, modos de vestir e de se comportar.

Na perspectiva de Judith Butler (2003), é através da reiteração das normas e das práticas perceptivas, que a performatividade ocorre. À medida que “raça” e gênero são regulados através de regimes de percepção, de acordo com o posicionamento dos sujeitos nos discursos, os esquemas identificatórios produzidos sobre uma determinada “raça” e gênero, podem atuar em seu prejuízo. Assim, do mesmo modo que a formação da “raça” produz hierarquias, as normas de gênero que produzem o feminino e o masculino, estão pautadas por valores hierarquizados.

Historicamente o corpo das mulheres é tido como um lugar de posse e de controle, um lugar de disputa, haja vista a multiplicação de políticas públicas na área da educação e da saúde que implicam na regulação dos corpos femininos. As regulações compreendem desde meras normas de comportamento e cuidados estéticos em que a própria sociedade desempenha o papel inquisitório, até a criminalização da interrupção da gravidez, prevista no código penal brasileiro.

As mulheres negras, que se constituem na interlocução entre os discursos raciais e de gênero, fazem parte de uma parcela da população, particularmente



desfavorecida. São especialmente afetadas por mazelas sociais, como o subemprego e a dificuldade de acesso à serviços públicos de qualidade, além da discriminação racial e do machismo. Mas, seria equivocada pensar que tais desvantagens são o produto da simples sobreposição destas duas categorias – mulheres e negros.

Conforme pretendemos mostrar ao longo deste texto, ao contrário do que se poderia pensar, as mulheres negras não sofrem as consequências por fazerem parte de duas categorias inferiorizadas, mas por estarem excluídas delas. Os universais “mulher” e “negro”, não contemplam as mulheres negras. Historicamente a categoria “mulher” remete às mulheres brancas, haja vista, por exemplo, o mito da delicadeza que jamais contemplou as mulheres negras, entregues às mais exaustivas jornadas de trabalho desde a diáspora. O mesmo ocorre com relação à categoria “negro”, que no interior de uma tradição sexista privilegia os homens negros.

Sendo assim, pretendemos argumentar que foram produzidas normas raciais e de gênero especificamente relacionadas às mulheres negras, visando seus corpos e seus comportamentos. Para sustentar estas discussões nos apoiaremos nos estudos de Michel Foucault, sobre a formação discursiva do sujeito, bem como nas teorizações desenvolvidas no âmbito dos estudos sobre gênero e “raça” na perspectiva pós-estruturalista. As materialidades concernentes à produção dos sujeitos racializados e generificados se fundamentarão na concepção de “performatividade” de Judith Butler. Como *corpus discursivo*, utilizaremos a fala de dez mulheres autodeclaradas negras, as quais foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas.

Tendo em vista a frequente invisibilidade que costuma ser conferida às autoras mulheres na academia, optamos por apresentar citações com prenome nas primeiras menções ao longo deste trabalho, seguindo uma tendência assumida pelas teóricas feministas.

Considerações sobre a perspectiva teórica

A tarefa de pesquisar em uma perspectiva teórica que rejeita a noção de sujeito universal livre, autônomo e racional, bem como as identidades fixas, significa romper com a concepção de mundo que costuma pautar nossa formação. O pós-estruturalismo, embora tenha partilhado com o estruturalismo a objeção ao sujeito humanista, questionou suas tendências totalizantes baseadas no cientificismo. De acordo com Michael Peters (2000), autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Gilles Deleuze, tidos como a primeira geração do pós-estruturalismo, influenciaram diferentes disciplinas que por sua vez, deram origem a variações teóricas entre as quais se localizam segmentos dos estudos feministas, de gênero, *queer* e de “raça”.

Uma das preocupações recorrentes entre os teóricos que se propõem a pesquisar sob esta perspectiva, são as identidades. Tomaz Tadeu da Silva (2000),



explica que a perspectiva pós-estruturalista tem percorrido diversos territórios para descrever tanto os processos responsáveis por produzir e fixar identidades, quanto suas possibilidades de desconstrução. O autor chama atenção para o fato de que estas produções são decorrentes de complexas redes de micropoderes, e que estão sujeitas a atravessamentos de diferentes discursos.

Assim, enquanto se lança mão de argumentos biológicos para fixar identidades como as de gênero, mantendo o binário feminino/masculino e a subordinação das mulheres, a formação de identidades nacionais, por exemplo, lança mão de essencialismos culturais. No entanto, é importante frisar que a fixidez das identidades à qual se refere o autor, é apenas um ideal, e que por mais que se busque estabilizá-las, estarão sempre propensas a escapar. Isso significa dizer, na esteira dos estudos de Derrida sobre a *différance*, que a identidade tem, conforme aponta Kathryn Woodward, o significado sempre diferido ou adiado, pois ele “não é completamente fixo ou completo, de forma que sempre existe algum deslizamento” (2000, p. 28). É com essa compreensão que Hall considera que a identidade é sempre um “tornar-se” (2003, p. 60). Muito embora estudiosos de outras áreas tratem do tema de forma divergente, nessa abordagem teórica somos sujeitos de identidades transitórias, inclusive no que se refere às identidades de gênero e de “raça”.

No que diz respeito ao gênero, especificamente, a contestação das “verdades” que o estabilizam, passaram a ser empreendidas mais fortemente a partir das fundamentações de Foucault e Derrida sobre a centralidade da linguagem no processo de produção do corpo, sujeito, conhecimento e poder. De acordo com Silvana Vilodre Goellner (2008), a partir destes autores lançou-se um novo olhar sobre a categoria universal da “mulher”. A autora esclarece que a crítica a este universal passou a se dar com base em estudos sobre a produção discursiva do sujeito, sobre as relações de saber-poder e a noção de desconstrução, sobretudo a partir da década de 1980.

Mais recentemente, na década de 1990, pesquisadores passaram a desenvolver estudos sobre “raça” a partir de concepções semelhantes, as quais explicam que o sujeito racializado é o produto de formações discursivas. De acordo com estes pesquisadores, entender a “raça” como produção discursiva, não implica em negar a existência de diferentes tonalidades de pele, mas de compreender por que a cor da pele e não outras características corporalmente visíveis, define tão fortemente a identidade de um sujeito. Assim, quando se olha para um sujeito de pele preta, se vê tudo o que foi produzido discursivamente sobre a cor de seu corpo e são estes discursos que se ligam a pele, para produzir a noção de “raça” que temos hoje.

As mulheres negras na escola: entre coerções e invisibilidades

O ambiente escolar, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2013), é o local por onde circulam os conhecimentos escolhidos a partir de uma tradição seletiva, que



ao longo do tempo foram se cristalizando como “verdade”, mas que em um primeiro momento foram apenas o resultado de uma seleção arbitrária. Estes conhecimentos, nunca neutros, pois são produto de jogos de poder, são impregnados por valores hegemônicos que legitimados como saberes científicos, repercutem na constituição dos sujeitos e em sua maneira de conceber o mundo. Além disso, como afirmamos acima, a instituição escolar costuma a ser o principal espaço de socialização fora da família com o qual os sujeitos têm contato, local este, atravessado por normas raciais e de gênero.

Estas normas estão presentes, tanto nas práticas escolares formais, quanto nas informais, atuando de forma coercitiva na produção dos sujeitos. O contato com as normas de gênero na escola impõe às crianças e adolescentes a prática reiterada de uma estilística definida como apropriada para o gênero ao qual foram designadas, o que inclui a roupa, os gestos, o tom de voz e a forma de arrumar o cabelo, entre outras práticas generificadas. Aquele sujeito que deixa de ter seu comportamento normalizado, distanciando-se destas normas, passa a sofrer processos de exclusão (BENTO, 2011).

Assim como as normas de gênero, os discursos normativos sobre a “raça” se fazem presentes no contexto escolar. No entanto, no Brasil, diferente do que ocorre com os processos de generificação, a formação das identidades racializadas ocorre em meio a gradações cromáticas que não se restringem ao binário negro/branco. É justamente essa negação do binarismo que possibilita a construção de mecanismos calcados na mestiçagem, os quais tem como consequência a negação da subjetividade negra. Nesse caso, é importante notar o binarismo que chamamos a atenção acima passa a ser operado entre branco e não-branco, pois o cromatismo brasileiro se estrutura na negação da negritude e na reificação do que nos censos se notabilizou como “pardo”. Quando chamamos a atenção para a constituição das identidades racializadas na perspectiva da negritude (a partir dos anos 1970) estamos apontando para a fratura dessa perspectiva tradicional da mestiçagem/cromatismo que, de certa forma, traduz as narrativas identitárias desde os anos 1930. Nesse sentido, a proposição de uma “identidade negra” age na etnização do não-branco, rompendo com a perspectiva do branqueamento e fixando a polaridade racial.

De acordo com Kabengele Munanga (2003, p. 2), os discursos da negritude, que passaram a ser produzidos mais intensamente a partir da década de 1970, tinham como objetivo a “afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros. Poetas, romancistas, etnólogos, filósofos e historiadores, etc, quiseram restituir à África o orgulho do seu passado [...]”. Ou seja, partindo de uma ideia de essência africana homogênea e idealizada – pois o continente africano compreende múltiplas culturas, múltiplas raças/etnias, múltiplas paisagens e não possui um padrão cultural ou estético – se buscou produzir a “identidade negra” pelo viés da negritude. Estes discursos, que compreendem valores morais, estéticos



e éticos, ao marcarem a diferença no afã de positiva-la, acabaram por se tornar homogeneizadores e normativos, pretendendo fixar características para que um sujeito seja reconhecido como negro.

O discurso da negritude constituiu-se como balizador das condutas raciais ao buscar estabelecer um padrão comum de comportamento reconhecível como racializado. Os elementos normativos que constituem os sujeitos que se entendem como negros no Brasil, tendem a estar fundamentados nesta ideia prescritiva de negritude. Se em momentos anteriores não se poderia elencar com clareza os elementos constituintes de uma “identidade negra”, a partir da circulação destes discursos esta afirmação se tornou possível. Uma vez estabelecida a identidade racial como norma, a reiteração de atos raciais na perspectiva da performatividade, passou a ser o meio pelo qual esta identidade se realiza, prática através da qual os sujeitos negros passaram a ser reconhecidos e a se reconhecerem. Neste caso, pode-se dizer que os processos de racialização e de generificação compartilham elementos comuns: são normativos e performativos (JOHNSON, 2003).

Ao longo de sua vida escolar, os sujeitos se apropriam e reproduzem as normas de gênero que os constitui de acordo com os universais feminino/masculino. Entretanto, quando se trata de “raça”, o que se percebe é a presença de normas hegemônicas destinadas à constituição dos sujeitos brancos. A “raça” que se vê na escola é a “raça branca”.¹ Antes de prosseguir, abro um parêntese para justificar o uso do termo “raça branca”, tendo em vista que sua utilização é pouco frequente.

Tomo como referência os estudos de Butler (2003; 2014; 2015; 2017), sobre a importância de colocar em discussão a naturalidade da heterossexualidade, para a partir disso desconstruir as noções de anormalidade associadas a manifestações da sexualidade que se distanciam desse padrão. Sabe-se que a força coercitiva dos ideais normativos é proporcional à sensação de naturalidade com que eles se apresentam. O fato de a “raça branca” ser reiterada em diferentes práticas sociais e ainda assim permanecer invisível – naturalizada – como elemento identitário, a caracteriza como ideal normativo. Assim, desnaturalizar a “raça branca” tornando-a visível, seria um primeiro passo para reduzir o peso destas normas sobre os sujeitos.

A invisibilidade da “raça branca” talvez explique por que os conflitos raciais costumam ser silenciados no interior da instituição escolar – não pode haver conflito se não houverem dois entes que se opõem. Quando estes conflitos vêm à tona, não são tomados como raciais, mas como casos pontuais em que os sujeitos brancos são concebidos como individualidades e os negros como grupo, os que se envolvem em confusão, “as baderneiras”.

1 A afirmação refere-se à racionalidade a partir da qual estão fundamentados o currículo e as práticas escolares, e não aos sujeitos que frequentam as escolas.



No colégio que eu estudava vivia dando briga por que ficavam chamando a gente de macaca, de cabelo de Bombril. As professoras iam lá, xingavam todo mundo, diziam que não era pra brigar e não adiantava nada, no outro dia era a mesma coisa. Era sempre com a gente. Aí, a gente tava sempre lá na sala do diretor, as baderneiras. (Ana, 48 anos, empregada doméstica).

De acordo com o relato de Ana, as brigas em que se envolvia eram provocadas por conflitos raciais. No entanto, a intervenção dos professores não levava em consideração seu teor racial, o que dava oportunidade para que os conflitos voltassem a acontecer. A intervenção dos professores, enfocando as atitudes das alunas e não a causa, pode parecer de neutralidade em um primeiro momento, já que segundo Ana o tratamento era igual, "xingavam todo mundo". Mas, de acordo com Mozart Linhares da Silva (2007), deixar de discutir sobre as questões raciais é uma das razões que mantém cristalizados os discursos que inferiorizam as pessoas negras. Neste sentido, nos perguntamos quais as consequências deste tratamento igual, para aquele grupo de meninas que ouviam os insultos diariamente. Se a intervenção dos professores era de igualdade, os efeitos dessa intervenção não eram, tendo em vista que um mesmo grupo seguia sendo discriminado.

A recorrente menção às questões estéticas nos insultos raciais relatados pelas mulheres participantes nesta pesquisa nos aponta o viés relacionado ao gênero, uma vez que em nossa cultura o corpo e as características físicas atribuem maior ou menor valor às mulheres, de forma especial. A produção discursiva relacionada à atuação corporal se mostrou normativa quando algumas das depoentes relataram serem criticadas ao se distanciar das performatividades tidas como negras, como é o caso das habilidades para os esportes ou para a dança. A expectativa criada em torno de uma determinada estética corporal, na direção dos discursos sensualizantes, foi relatada como um elemento que pode colocar em cheque a percepção de sua identidade racializada. Neste sentido, de acordo com as mulheres ouvidas nesta pesquisa, o gestual e a estética corporal apresentam características raciais normativas que quando ausentes, tendem a colocar em discussão a identidade desses sujeitos.

Eu sempre tive um complexo porque eu não tenho bunda. [as pessoas dizem:] Nossa! Negra como tu e não tem bunda? (Valentina, 29 anos, professora).

Tem aqueles estereótipos, né? Falam que sé é negra, dança bem. Já nasce sambando! (Rafaela, 42 anos, psicóloga).

Eu fazia aquilo ali [alisar o cabelo] porque eu achava que aquilo era bonito. Eu achava que o cabelo tinha que estar escorrido. Porque o meu cabelo no caso, eu achava que era ruim. Tu fica com isso né? 'Não, meu cabelo é ruim'. E aí na escola tinha aquelas piadas de mau



gosto, né? Ai, 'que não entra na água', 'o cabelo é ruim', 'ah! porque teu cabelo é isso', e eu não queria isso. (Ana, 48 anos, empregada doméstica).

Durante a entrevista Ana relatou não ter completado o ensino fundamental. Mas, quando perguntada sobre a razão de ter abandonado a escola, assim com seus professores, que não viam o teor racial das brigas, ela não mencona relação entre a discriminação racial e seu desinteresse pelos estudos, atribuindo a si própria, exclusivamente, esta responsabilidade.

Pesquisadora: Porque que tu paraste de estudar? Por que tu achas que isso aconteceu?

Ah, primeiro por que gente era pobre, minha mãe tinha um monte de filhos. Mas depois foi mais falta de interesse mesmo, fui perdendo meu interesse.

Pesquisadora: O que substituiu o teu interesse pela escola?

Ah, eu comecei a namorar, com 16 anos já tive filho. (Ana, 48 anos, empregada doméstica).

Chamamos atenção aqui, a outro aspecto de sua fala. Quando refere ter abandonado a escola em virtude de ter tido filho, Ana nos enseja algumas reflexões sobre o currículo escolar, a quem é dirigido e quais as consequências disso. Considerando que no Brasil uma das principais causas do abandono escolar entre as adolescentes é a gravidez e que este número é maior entre as adolescentes negras (IBGE, 2012), quais as consequências quando não se pensa em um currículo que dê acesso a informações sobre sexualidade e questões reprodutivas? A participação da escola na constituição dos sujeitos se dá por aquilo que é dito e por aquilo que é silenciado.

Ao deixar de discutir temas relacionados à sexualidade e às questões reprodutivas, são as adolescentes negras as mais afetadas, pois estão mais vulneráveis e sujeitas à precariedade. Soma-se a isso outros elementos, como a produção discursiva que vincula seu corpo à sexualidade e a falta de autonomia sobre os aspectos reprodutivos, que proíbe a interrupção da gravidez obrigando as adolescentes a levarem adiante a gestação mesmo sem se considerar em condições. Neste sentido, diferentes discursos se atravessam produzindo as condições para que as mulheres negras se constituam como sujeitos precarizados.

Ainda sobre a atuação dos professores frente os conflitos raciais, Marília relata o seguinte:



Pesquisadora: Tu já presenciaste alguma situação em que alguém era discriminado?

Já presenciei, assim, 'seu negro', como se fosse algo ruim. Isso já aconteceu. Ou então 'tu é um preto sujo', isso eu também já ouvi na escola.

Pesquisadora: E qual era a atitude dos Professores, quando isso acontecia?

Eles tentavam mediar a situação, mas não mudava muita coisa.

Pesquisadora: Mas como eles agiam?

Eles falavam que tu não podia chamar por quê, as pessoas eram, querendo ou não, claro tu é negro ou algo do tipo, mas todos têm o mesmo direito e iam por aí. Que isso era uma ofensa e a mesma coisa que eles não poderiam chamar 'seu branco sujo'. (Marília, 19 anos, professora).

O despreparo dos professores para tratar das questões raciais aparece nos depoimentos da maioria das participantes desta pesquisa. Entretanto, é preciso que tenhamos cautela ao problematizar a questão, pontuando que não se trata de responsabilizar os professores, individualmente, mas de compreender sua conduta dentro de um projeto educacional mais amplo, que não prioriza estas questões.

Eu só fui descobrir que eu era negra quando eu fui sair de uma loja e a sirene antifurto apitou. Eu fiquei bem tranquila porque eu sabia que eu não tinha pego nada, mas eu achei estranho que das quatro que estavam saindo na mesma hora, só eu fui parada. Aí depois eu fui pra casa pensando 'é por que eu sou preta'. Cheguei em casa e desabei em choro. Mas foi aí que eu fui descobrir que eu era negra. Aí tu começa a entender muita coisa.

Pesquisadora: Que tipo de coisas tu começa a entender?

Coisa que tu escuta até na escola mesmo. Por que as vezes tu é excluída, porque as vezes as crianças não querem se aproximar de ti. Essas coisas. (Rafaela, 42 anos, psicóloga).

O fato de um sujeito não se vincular a uma identidade racializada não significa que ele não vá ser reconhecido como tal, pois as normas raciais atuam na produção de regimes de percepção de si e do outro. O fato de não se reconhecer como negra, não impediu que Rafaela assim fosse reconhecida e que sofresse processos de exclusão no ambiente escolar. A escola, ao deixar de colocar em discussão as questões raciais,



não contribuiu para instrumentalizar Rafaela a atuar frente às situações cotidianas em que o racismo se materializa. Assim, a primeira experiência com sua identidade racializada, se dá em um contexto negativo.

Com o intento de tornar esse primeiro contato dos sujeitos negros com sua “raça”, uma experiência positiva, os movimentos sociais tiveram como conquista a aprovação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas. Ampliado pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008) para abranger o ensino da cultura indígena, o documento aponta as disciplinas de Literatura, História e Artes como as responsáveis pelo estudo destes conteúdos. No entanto, a concretização do que trata a lei, tem esbarrado em algumas armadilhas. De acordo com Viviane Inês Weschenfelder (2014), o referencial curricular para o estudo destes conteúdos está pautado na narrativa da diversidade étnico-racial. Narrativa esta que procura evidenciar a convivência pacífica de diferentes culturas, contornando a existência de possíveis conflitos. Para a autora, tratar das questões raciais por este viés pode ser nocivo, pois produz condições para que a ordem social vigente se mantenha.

O que na maioria das vezes ocorre é o festejo da diferença, por meio de celebrações que em um determinado período do ano enaltecem a cultura negra e indígena. Assim, procura-se encontrar no currículo um espaço para que todas as culturas sejam lembradas, faz-se o registro da atividade e a escola pode, deste modo, se afirmar como uma instituição que trabalha a questão étnicorracial. Essa prática, característica de grande parte de nossos educandários, acaba contornando os tensionamentos existentes e contribuindo para uma sociedade que seja plural, mas profundamente desigual entre os grupos étnicos que constitui essa pluralidade. (WESCHENFELDER, 2014, p. 4).

De acordo com as mulheres ouvidas nesta pesquisa, quando as questões raciais não são invisibilizadas na escola, elas são tratadas de acordo com os discursos da diversidade. É um tipo de intervenção superficial que não historiciza o conflito e, portanto, não contribui para que cesse de acontecer. Esta complexa relação entre igualdade e diferença foi referida com frequência pelas mulheres ouvidas nesta pesquisa. Valentina relata como o atravessamento dos discursos da igualdade e da diferença tensiona sua constituição como mulher negra.

A minha mãe dava muita atenção a essa questão da 'raça' negra. E falava sobre tu fazer parte do movimento negro. Ela levou a gente para dançar no Odara, que seria um grupo de dança afro, ela nos colocou na capoeira. Sempre conversou bastante, mas é aquele reforço que é o mesmo tempo ela tentava nos conscientizar, mas aquele mesmo



discurso te deixe em cheque por que tu pensa: tá, mas aí eu tenho que ser duas vezes melhor, ok, correto. Eu tenho que ter consciência da minha cor, o quanto é importante, e que eu não posso deixar fazer em certas coisas só porque eles me consideram diferente. Mas, e aí? Será que eu não sou diferente? Se é tão bom assim ser negra, porque quando eu sou chamada de negra é de uma forma tão pejorativa?

Pesquisadora: E na escola, como os professores tratavam da questão racial? Falavam também em igualdade?

Sim. Que tu tem que compreender que todo mundo é igual. É igual? Sim, beleza mas e aí? Na hora que eu ando na rua à noite todo mundo é igual? Na hora que eu vou procurar emprego, é igual? (Valentina, 29 anos, professora).

As reflexões de Valentina nos auxiliam a pensar sobre os efeitos dos discursos que visam produzir uma “identidade negra” e dos discursos da diversidade étnico-racial em face à materialização da “raça” nas situações cotidianas – andar à noite e procurar emprego – ocasiões em que tais discursos são confrontados. Nesse sentido, os discursos da diversidade que circulam na escola, fundamentados na ideia de que todos somos iguais em nossas diferenças, não dão conta de produzir meios para que os sujeitos atuem frente a situações de desigualdade vivenciadas. A escola, ao festejar as diferenças, sem submeter o tema a uma discussão mais profunda, contribui para estabilizar as relações raciais de acordo com as normas hegemônicas, pois a diferença, no caso, é entendida sob o paradigma da igualdade.

A ideia de diferença presente nos discursos da diversidade, tem como referência identidades essencializadas. Essas identidades se constroem como se fossem dotadas de elementos naturais e fixos, os quais restringem a possibilidade de constituição dos sujeitos. O relato de Catarina se refere a esta percepção essencializada sobre a “raça” negra.

Eu era muito boa em corrida e salto. Mas eu treinava muito. Passava o ano todo treinando porque eu queria participar das competições. Aí quando chegava na época aquilo era tudo, né? Eu tenho várias medalhas. Mas aí, uma vez quando a professora foi selecionar a gente pra competir, uma colega disse que eu era boa porque eu sou preta. Eu fiquei só olhando. A professora ainda concordou com ela. Eu passava o ano treinando, aí eu era boa por que eu era preta. Fiquei só olhando. Mas eu era boa no xadrez também, ninguém me ganhava. Mas ninguém dizia que era por que eu sou preta. (Catarina, 29 anos, trabalhadora da indústria).

Ao atribuir aos sujeitos negros características essencializadas, cria-se a ideia de que se trata de um grupo homogêneo. Isto cria condições para que se perpetue a



concepção de que há um “lugar de negro” (GONZÁLEZ, 1983). O “lugar de negro”, no relato de Catarina, são as práticas corporais, o atletismo. A presença deste lugar, nos discursos acerca da “raça” negra, acabou retirando de Catarina a oportunidade de receber o mérito por um esforço individual, pois por mais que ela tenha se dedicado, seu sucesso na prática do salto e da corrida, foi atribuído a sua “raça”. Essa é a mesma lógica que imputa ao grupo os erros e falhas de um determinado indivíduo, ou seja, o sujeito negro é sempre racializado. Este relato vai ao encontro do que diz a doutora em psicologia social, Lia Vainer Schucman (2015), sobre as pessoas negras terem de carregar o peso de sua “raça”, enquanto o mesmo não acontece com as pessoas brancas.

Uma das características mais marcantes da branquitude é que o sujeito branco tem uma ideia de que ele é normal. Ou seja, ele é a norma e o outro, diferente. Logo, o branco já tem, de partida, um privilégio muito grande: ele não carrega sua raça. Se ele roubar, vão falar ‘aquele homem, o João, roubou a loja’. Nunca será ‘os brancos’ roubaram a loja. Enquanto que em outros grupos racializados – índios, negros, etc. –, o indivíduo sempre carrega um grupo. (SCHUCMAN, 2015, p.1).

Este peso da “raça” de que trata a pesquisadora atua para que os sujeitos negros se vejam obrigados a responder pelas ações daqueles que compartilham a mesma “identidade racial”. Mas, conforme vimos no relato de Catarina, responde-se apenas por aquelas características e comportamentos que se naturalizaram como atributos da “raça” negra, pois no que se refere à prática do xadrez, atividade que tem como pressupostos habilidades mentais – raciocínio lógico-espacial, concentração, planificação de ideias – não foi feita menção à sua identidade racial. Isto demonstra o quanto são rígidos os discursos normativos que constituem os sujeitos negros e o quanto se faz urgente a circulação de outros discursos.

Ao mesmo tempo percebe-se a criação de “barreiras culturais”, as quais podem ser colocadas no sentido de vedar determinado tipo de conduta racial que deslize daquela que lhe foi designada, conforme relata Tania sobre uma experiência vivida durante o ensino médio.

Um fato que aconteceu foi quando eu fui estudar em Estrela. A minha professora, ela já tinha me chamado atenção por eu falar incorretamente os erres, né? O sotaque alemão. Ela me chamou a atenção perante toda a turma que eu sendo preta desse jeito eu falava que nem alemão. Que era para eu falar corretamente. E eu tenho uma colega que a gente se criou juntas. Ela também estava na aula normal, mas ao invés de ela chamar a atenção da minha colega ou então colocar a minha colega na situação também, não, ela só se dirigiu a mim, sendo que a minha colega falava da mesma forma que eu.



Pesquisadora: A tua colega era branca?

É branca, 'alemoa'. (Tânia, 39 anos, enfermeira).

Tânia, assim como boa parte das pessoas nascidas e criadas em municípios que receberam um número expressivo de imigrantes alemães, apresenta o que na região se entende como sotaque germânico. A professora, segundo Tânia, dirige-se apenas a ela pedindo que corrija a forma de falar, quando sua colega apresentava o mesmo sotaque e não foi confrontada.

Na perspectiva de Silva (2007), é comum em regiões marcadas pela imigração alemã, o apreço por aquilo que se entende como “cultura de origem”, sobretudo o idioma. A naturalização da identidade cultural alemã, requer o estabelecimento de fronteiras culturais e étnicas, o que abrange o idioma e o sotaque. A professora de Tânia solicita que ela pare de falar “que nem alemão”, que fale corretamente, dando a entender que o sotaque prejudica a articulação correta do português. No entanto, ela não demonstra a mesma preocupação com a colega de Tânia, descendente de alemães. Neste caso poderíamos pensar se o que preocupa a professora é a fala correta ou o atravessamento da fronteira identitária, tendo em vista que a suposta fala incorreta é tolerada na aluna descendente de alemães. A impossibilidade do atravessamento entre uma e outra cultura, se trata também de um elemento normativo que atua no processo de racialização, produzindo performatividades racializadas.

Ao ouvirmos as mulheres negras sobre suas experiências escolares, nos chamou atenção a quase ausência de menções às questões de gênero, especificamente. Quando perguntadas sobre “o que faz com que tu te sintas uma mulher negra?”. De forma unânime, as respostas fizeram menção à “raça”. As participantes fizeram referência à aspectos estéticos e fenotípicos, à exposição à discriminação racial, à origem dos antepassados, à identificação com uma “cultura racial” comum, mas nenhuma delas mencionou questões relacionadas ao gênero.

Costumamos utilizar a expressão “mulher negra”, que nos aponta o gênero como definição primeira, complementado pela “raça”. Mas, de acordo com as respostas que obtivemos, as questões de gênero na escola ficaram pouco evidentes em comparação à relevância da “raça”. Estas falas vão ao encontro do que pesquisadoras e militantes do feminismo negro vem discutindo desde a década de 1970, no que se refere a importância da “raça” na formação da identidade das “mulheres negras”, inclusive no que diz respeito aos marcadores socioeconômicos. De acordo com autoras como Lélia González (1983) e Sueli Carneiro (1995), melhorar as condições sociais e de vida das mulheres negras passa primeiro pelo combate às desigualdades raciais. No entanto, seria equivocado afirmar que as normas de gênero participam em menor grau da constituição destas mulheres. Ocorre que as normas de gênero, por estarem muito mais naturalizadas, permanecem na invisibilidade, mas ainda assim, atuantes.



Reflexões finais

A presença de caracteres atribuídos à “raça” negra impele os sujeitos negros a conviver com os efeitos do racismo ao longo da vida escolar. Entretanto, a maneira como as questões raciais são tratadas no contexto da escola, atua no sentido de manter em suspenso a formação da identidade racializada destes sujeitos, na relação consigo mesmos. O tratamento que a escola emprega às questões raciais, festejando as diferenças e invisibilizando conflitos, produz sujeitos pautados por uma ideia de igualdade que não se confirma no cotidiano da vida em sociedade.

De acordo com as mulheres negras participantes deste trabalho, a escola apareceu como ambiente invisibilizador dos conflitos raciais. Embora algumas das participantes tenham recordado situações em que foram discriminadas, a atuação dos professores, nos termos da democracia racial, fez com que a escola aparecesse como local onde, tanto os conflitos raciais quanto a produção das identidades racializadas, fossem mantidos em suspensão. Trata-se de uma questão bastante contraditória pois o currículo é racializado, os padrões estéticos e de comportamento empregados pela instituição escolar são racializados, entenda-se, brancos, mas os sujeitos que fazem parte da escola, parecem não ter “raça”.

Neste sentido, repensar as relações raciais na escola segue sendo uma questão urgente. Não para que se torne uma zona de conflitos manifestos, nem tampouco para que se torne um espaço de produção de identidades conflitivas entre o branco e o negro, mas para que apresente a todos, dos brancos aos negros, o panorama racial brasileiro, convocando a todos para uma discussão responsável e democrática sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 2, p. 549, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- BRASIL. Lei. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei, n. 9.394, 2003.
- BRASIL. Lei. 11,645, de 10 março de 2008. Altera a lei, n. 9.394, 2003.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2003.
- BUTLER, Judith. Gender regulations. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 42, p. 249-274, 2014.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos aliados y lucha política**: Hacia una teoría performativa de la asamblea. Barcelona: Ediciones Paidós, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. Gênero Raça e Ascensão Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis,



SC, v. 3, n. 2, p. 544, 1995.

EHLERS, Nadine. **Racial imperatives**: Discipline, performativity, and struggles against subjection. Indiana, EUA: Indiana University Press, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. "As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte": esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. **Recordes: Revista de História do Esporte - UFRJ**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Luiz Antonio Silva, Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos, Brasília, **ANPOCS**, 1983.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizontes: UFMG, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese dos Indicadores de 2012. Brasília: IBGE; 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

JOHNSON, E. Patrick. **Appropriating blackness**: Performance and the politics of authenticity. Durham, Carolina do Norte/EUA: Duke University Press, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida, n. 1º, 2003.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O branco não precisa responder pela sua raça. **Carta Capital**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-branco-nao-precisa-responder-pela-sua-raca/>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu *et al.* **A produção social da identidade e da diferença**. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 73, p. 59-66, 2013.

WESCHENFELDER, V. I.. O negro como sujeito de sua própria história: reflexões sobre o ensino de História contemporâneo. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 12., 2014, São Leopoldo - RS. **Anais[...]**. São Leopoldo/RS: Oikos, 2014. p. 1-16. Disponível em: http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405478803_ARQUIVO_ArtigoANPUHultimaversao.pdf. Acesso em: 13 jan. 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.



ENTRE ACOLHIMENTOS E ESTRANHAMENTOS: NOTAS SOBRE MIGRANTES E ESPACIALIDADES

Camilo Darsie
Douglas Weber

O artista japonês Yanagi Yukinori apresentou, na Bienal de Veneza de 1993 e na Bienal do Mercosul de 2011, as obras intituladas *World Flag Ant Farm* e *Nosso Norte é o Sul*, consecutivamente. Tais obras eram constituídas por conjuntos de bandeiras de países, formadas a partir de areia colorida armazenada em caixas transparentes que ficavam presas às paredes. As “caixas-bandeira” eram interligadas por tubos, também transparentes, que permitiam que milhares de formigas que viviam nelas se deslocassem entre as caixas e misturassem as areias de diferentes cores. Com o passar do tempo, as bandeiras foram perdendo o formato original em função das trilhas formadas pelas formigas e pelos grãos de areia coloridos carregados, que se misturavam às cores originais de cada caixa.

No que se refere ao tema que motivou as obras, o artista declarou, por meio dos textos informativos que as acompanhavam, que os percursos das formigas representavam a vida do artista japonês que transita por diferentes países do mundo. Contudo, além da especificidade do tema que disparou o processo criativo de Yanagi, assim como ocorre, muitas vezes, no contexto da arte, diversas outras interpretações e sensações puderam ser experimentadas pelos visitantes que contemplaram as instalações.

Diante dessas possíveis interpretações, destacamos que poderiam estar representados os deslocamentos humanos em maior escala, associados ao atravessamento de diversas fronteiras nacionais ou aos movimentos no interior dos próprios países. A partir disso, podemos pensar no que chamamos de borramento ou porosidade das fronteiras politicamente definidas e, ainda, na circulação de diferentes modos de vida por meio do espaço. Nessa perspectiva, as formigas podem ser comparadas aos milhares de migrantes que, nos dias de hoje, circulam à procura de novas condições de vida em diferentes países ou regiões de suas próprias nações. No que se refere aos grãos de areia, podem ser associados aos modos de ser/viver que produzem sujeitos em cada lugar do espaço e que, pela perspectiva das espacialidades, ao ocorrerem os deslocamentos humanos, passam a integrar, mesmo que sutilmente, as dinâmicas locais por onde passam os migrantes. Assim, emergem dinâmicas de acolhimento e de estranhamento que, nesse caso, nem sempre se encontram dissociadas, conforme abordaremos mais à frente.

O espaço, dimensão na qual as migrações ocorrem, portanto, precisa ser entendido como uma dinâmica que, de acordo com as possibilidades de



transitoriedade, tem suas medidas absolutas relativizadas. De acordo com as possibilidades de acesso aos meios de transporte e de informações e, ainda, conforme um conjunto de fatores sociais, culturais e econômicos, diferentes sujeitos alojam-se em novas parcelas espaciais, levando consigo agregados de costumes, valores e comportamentos típicos das áreas de onde partiram e/ou onde se constituíram como sujeitos anteriormente. De certo modo, nessa dinâmica, as espacialidades seriam, exatamente, aquilo que promove a possibilidade de integração, ou não, por meio dos processos de acolhimento e estranhamento.

Metaforicamente falando, seriam as intenções de manter o formato original de suas bandeiras ou, contraditoriamente, de carregar consigo um grão de areia de outras bandeiras o que motivaria as dinâmicas espaciais associadas ao acolhimento e ao estranhamento de migrantes no espaço. As migrações humanas, portanto, produzem articulações entre espacialidades distintas e ressignificam a vida dos sujeitos migrantes e autóctones por meio das relações sociais.

Diante disso, nas linhas que seguem, apresentaremos alguns dados acerca dos migrantes, discutiremos os deslocamentos humanos, de modo a refletir sobre o que chamamos de acolhimentos e estranhamentos, e, na sequência, trataremos dos processos migratórios por meio da noção de espacialidades.

Migrantes: quem e por que são?

De maneira geral, as migrações podem ser definidas como deslocamentos de pessoas, de um lugar do espaço para outro, a fim de estabelecerem residência permanente ou temporária (COSTA; REUSCH, 2016). Tais movimentos sempre estiveram presentes na constituição social de diferentes grupos humanos, pois foi preciso adaptar-se ao espaço e, através dele, buscar novas áreas propícias à sobrevivência. De fato, a migração – uma das características principais do ser humano – decorre da busca por alterações nos modos de vida e nas relações com o ambiente (WEBER, 2017). A partir da década de 1970, as migrações começaram a ser constituídas por múltiplos trajetos, em escala global, e por novas dinâmicas, de acordo com as demandas políticas, sociais e humanas emergentes em diferentes contextos espaço-temporais.

Segundo dados da International Organization for Migration (IOM), a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para os Migrantes, havia mais de 244 milhões de pessoas vivendo na condição de Migrante Internacional no ano de 2015 – ano em que foi elaborado o último levantamento oficial. Esse número equivalia a 3,3% do total da população mundial. Cabe salientar, ainda, que um número maior de pessoas se desloca dentro dos próprios países de nascimento e/ou moradia, pois mais de 740 milhões de migrantes internos, em 2009, foram identificados pela agência (IOM, 2018).



O número de deslocamentos migratórios, no contexto atual, cresceu bastante em relação ao passado, especialmente pela ampliação das possibilidades de transporte e pela demanda de melhores condições de vida a partir de problemas contemporâneos. Harvey (2001) destaca que, com a expansão e facilidade de acesso a tecnologias de transporte, houve um encurtamento das distâncias entre diversas parcelas do espaço que anteriormente se encontravam distanciadas. Isso ocasionou mais deslocamentos entre países e regiões do mundo, principalmente nas últimas décadas, com o processo de globalização.

Uma projeção de 2003, desenvolvida pela ONU, anunciava que em 2050 os migrantes internacionais representariam 2,6% da população global, o que na época se aproximava dos 230 milhões (um número que já foi superado). Em contraste, no ano de 2010, a projeção revisada para 2050 marcava o aumento do número para 405 milhões de migrantes internacionais globalmente (IOM, 2018).

Os processos migratórios estão relacionados a eventos econômicos, geopolíticos e naturais significativos, como: a crise financeira global em 2008, o terremoto no Haiti em 2010, o atual conflito na República Árabe da Síria, a instabilidade política e a ditadura no governo venezuelano, entre outros. Diante disso, é provável que os fundamentos subjacentes relacionados à crescente conectividade entre esses eventos farão com que ocorram outros acontecimentos de mesma ordem, assim justificando as previsões dos organismos internacionais (IOM, 2018).

Ainda segundo a IOM (2018), até o final de 2016, havia um total de 22,5 milhões de refugiados, sendo 17,2 milhões sob o mandato do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e 5,3 milhões de refugiados registrados pela Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente (UNRWA). Tal número de refugiados é o mais elevado já registrado. Além disso, há 2,8 milhões de pessoas que procuram proteção internacional e aguardam a determinação do seu estatuto de refugiados, referidos como requerentes de asilo. Dos cerca de 2 milhões de pedidos de asilo apresentados em primeira instância em 2016, a Alemanha permaneceu como principal destinatário, com mais de 720.000 pedidos, seguida por Estados Unidos (262.000) e Itália (123.000). Ainda, o ACNUR aponta que, ao final de 2016, os menores de 18 anos representavam cerca de 51% do total da população global de refugiados e que, no mesmo sentido da dinâmica global mais ampla, os refugiados ocuparam cada vez mais os ambientes urbanos – 60% em 2016 (IOM, 2018).

Segundo a ACNUR (2018), a Síria foi o país que mais gerou refugiados no mundo. Cerca de 824.400 pessoas foram forçadas a fugir dos conflitos que assolam o país. As crises na África subsaariana também levaram a novos deslocamentos. Quase 737.400 pessoas deixaram o Sudão do Sul para escapar de uma crise humanitária que cresceu consideravelmente em 2016. Burundi, Iraque, Nigéria e Eritreia também geraram um grande contingente de refugiados, sendo a Turquia o país que recebeu



o maior número de refugiados – um total de 2,9 milhões, vindos principalmente da Síria. O país também abriga cerca de 30.400 refugiados do Iraque. As crises na África subsaariana tendem a forçar as pessoas a fugir para os países vizinhos, e, como resultado, essa região continua a acolher um número cada vez maior de refugiados do Sudão do Sul, Somália, Sudão, República Democrática do Congo, República Centro-Africana, Eritreia e Burundi. Na Alemanha, a população de refugiados mais do que duplicou em 2016 e chegou a 669.500 pessoas. O principal motivo para esse aumento foi o reconhecimento de solicitações de refúgio apresentadas em 2015, principalmente por sírios.

Tendo em vista os dados apresentados, é importante mencionar as palavras de Bauman (1999), que, ironicamente, categorizou os migrantes¹ em dois tipos: turistas e vagabundos. Os primeiros são aqueles que se deslocam por vontade própria, não importando se a viagem é a trabalho ou lazer. Fazem-no porque assim desejam ou pela busca racional de melhores oportunidades. De certo modo, os “turistas” estariam em melhores condições, pois contariam com mais possibilidades de deslocamento e, especialmente, com estruturas física e emocional para a mudança de ambiente e de modos de vida. Já os vagabundos seriam aqueles que estão em movimento “porque foram empurrados – tendo sido primeiro desenraizados do lugar sem perspectivas por uma força sedutora ou propulsora poderosa demais para resistir” (BAUMAN, 2009, p. 101). Bauman (2009) reforça a ironia do termo “vagabundo” ao explicar que essa angustiante situação, para os migrantes em situação de deslocamento forçado, pode significar muitas coisas, menos liberdade ou satisfação.

Em outro momento, Bauman (2017) retoma a discussão e alerta para o fato de que o grande contingente migratório, na contemporaneidade, especialmente no que se refere às pessoas que são compelidas a abandonar seus territórios por catástrofes sociais, econômicas, políticas, ambientais, etc. – os “vagabundos” –, é um sintoma do crescente número de Estados que estão se desintegrando. Nesse cenário, a imigração é citada, de acordo com Bauman (2017), como centro de preocupação de quase 40% dos europeus.

Assim, ressaltamos que grande parte dos deslocamentos não acontece em decorrência da vontade dos migrantes – entre eles, os refugiados. Os migrantes almejam maiores oportunidades de emprego e recursos econômicos, bem como melhores possibilidades de acesso à educação, saúde, segurança pública e saneamento básico, entre outras (ROCHA *et al.* 2012). Embora tal questão apresente aspectos positivos, para Dias e Gonçalves (2007), as migrações, principalmente as internacionais, passaram a ser um dos maiores desafios em nível global. Ainda, o processo desencadeia uma grande fragilização dos meios sociais frente à gestão

1 Embora o autor traga o conceito de andarilho na obra *Globalização*, em vez de migrantes ou para falar de migrações, é a esses fluxos migratórios que se refere, por isso a utilização direta de tais palavras.



dessas populações, o que faz com que os migrantes passem a ser considerados como uma das partes mais vulneráveis de todo o processo (WEINTRAUB; TITTANEGRO; VASCONCELLOS, 2014).

As características culturais dos migrantes acabam por implicar novos e diversos modos de compreensão do mundo, tanto no que se refere aos sujeitos que se encontram em deslocamento quanto no que diz respeito às populações autóctones. Questões relativas às leis – que ainda se pautam entre as nações de forma ambígua –, à inclusão e aos atravessamentos culturais configuram-se como um problema delicado frente à gestão dos fluxos migratórios. É a partir dessas questões que emergem as noções de acolhimento e estranhamento.

Entre acolhimentos e estranhamentos

É possível identificar especificidades estabelecidas pelos diferentes modos de se viver em diferentes parcelas do espaço. Os processos espaciais acabam por potencializar os diversos contrastes existentes em distintos lugares ou regiões (DARSIE, 2014) e também passam a produzir determinados modos de vida que, muitas vezes, em função do tensionamento com os hábitos e costumes locais, se tornam foco de investidas para transformação por meio das leis, das normas e de outros elementos que constituem a organização social da parcela espacial onde os migrantes se alojam.

No que se refere a uma dada “adaptação” dos migrantes aos contextos locais, podemos pensar que as políticas e estratégias de acolhimento têm se mostrado eficientes. São cursos e treinamentos que, além do suporte jurídico e institucional, são oferecidos com o objetivo de subjetivar grupos de migrantes no que se refere às normas de socialização e interação profissional locais, de acordo com as demandas das populações autóctones. Pode-se pensar, nesse contexto, que o acolhimento se constitui a partir do estranhamento, pois é estabelecido de modo a tornar o “outro” mais parecido com o “nós”. Assim, é necessário que se estabeleçam os estranhamentos, ou seja, aquilo com o qual não sabemos lidar, para que os migrantes passem a ser inseridos no conjunto de normas locais.

Conforme estamos acostumados a ler e ouvir nas diversas mídias existentes, os migrantes representam o “principal problema” no que se refere às discussões e estratégias envolvidas na questão das migrações. Isso faz com que as investidas públicas sejam mais direcionadas para os sujeitos migrantes do que para os efeitos que causam as migrações. Nesse caso, podemos pensar que a reestruturação dos sistemas de acolhimento e atendimento em diversos lugares do mundo emerge tanto para proporcionar algum tipo de conforto aos migrantes quanto para garantir a segurança e aceitação por parte das populações locais diante das condições de chegada e contrastes culturais.



É essa condição – de problema e de contraste cultural – que fortalece o estranhamento desses sujeitos pelas populações locais. Afinal, como alerta Bauman (2017, p. 13), “para quem está por detrás dessas portas, eles sempre foram – como o são agora – estranhos”. São os estranhos que, em um primeiro momento, despertam reações à noção de estranhamento e deslocam os olhares para as suas situações.

Ressaltamos, assim, que ser/estar estranho se refere aos modos pelos quais os diferentes migrantes, em situações regulares ou não, se produzem no contexto de condições de vida ocasionadas pela ocupação da posição do outro, a posição do sujeito deslocado. De acordo Appadurai (2009), essa diferença se estabelece a partir da aproximação do diferente ou do estrangeiro em relação ao coletivo considerado local. Tal situação, para o autor, faz com que emergjam posicionamentos de ação e resistência frente ao outro, fato que nos leva a ressaltar que a condição de estranhamento dessas pessoas passa a ser potencializada, tanto pelas políticas de acolhimento, que se focam na amenização das diferenças, quanto pelas ações de afastamento de todo e qualquer estrangeiro que represente a possibilidade de desestabilização de aspectos locais. De acordo com Silveira (2018), “quanto mais as diferenças se afastam, maior é a sensação de temor na presença do outro” (p. 60). Apoiando-se em Bauman (2001) a autora argumenta que a tendência a homogeneidade e o esforço para eliminar as diferenças – que aqui pode ser entendido como as estratégias de acolhimento – demarca e reforça a dificuldade de convivência com os estranhos e com a ansiedade que eles geram. É importante destacarmos que não apontamos as estratégias de acolhimento como algo perverso, mas como uma dinâmica que, ao buscar uma maior segurança para os migrantes e para as populações autóctones, tem no estranhamento cultural seu principal gatilho de organização estratégica.

Assim, entendemos o migrante como o estranho que vem de fora e que nos confronta por meio de outros atravessamentos culturais, emergentes e constituintes em/de outras parcelas espaciais. Como diz Bauman (2017) no título de um de seus livros, o migrante é o “estranho que está à nossa porta”. É coerente pensar que o estranhamento é produzido também, especialmente nesse caso, pela localização e pelo deslocamento espacial. Partindo disso, é relevante tratarmos da perspectiva das espacialidades tendo em vista os migrantes.

Espaço, espacialidades e migrantes

O espaço pode ser entendido como um produto das relações sociais, pois é a esfera das possibilidades para a emergência e manutenção das multiplicidades, das diferenças e dos antagonismos que compõem a malha social. O espaço constitui-se e é parte da transformação, pois se encontra em constante construção e reconstrução por meio das intenções coletivas e individuais das sociedades. Ele é um produto de



“relações-entre”, “relações que estão” necessariamente relacionadas às práticas materiais que devem ser efetivadas, e está sempre em processo de fazer-se; não é finito nem fechado, sendo a reprodução a sua principal característica (MASSEY, 2009).

O espaço é a articulação das dinâmicas sociais e materiais que ocorrem desde a escala global até a individual, de maneira difusa e não sequencial, dando ressignificações à vida. A força que move essas relações é a ação humana e suas práticas espaciais, que estão em constante atividade (LEFÉBVRE, 1991). Darsie (2014) propõe que o espaço, ao ser produzido e reproduzido, em suas diferentes estruturas, molda diferentes modos de nele ser/estar, a partir de práticas sociais, individuais e coletivas que, concomitantemente, são produzidas por ele próprio. Para Santos (2009), o espaço precisa ser considerado como o conjunto de relações realizadas mediante funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado quanto do presente. Segundo Saquet e Silva (2008), o espaço, além de instância social que tende a reproduzir-se, tem uma estrutura que corresponde à organização feita pelo próprio homem, que direciona suas ações e os modos de ser no próprio espaço.

Nos processos de produção do espaço mediante as ações dos sujeitos e de produção dos sujeitos, os migrantes inserem-se a partir de seus deslocamentos, das políticas públicas de acolhimento e dos modos de ser/viver que ocorrem no cotidiano, os quais, em muitos casos, podem ser bastante diferentes em diferentes lugares. Dessa forma, podemos entender que o espaço produz os sujeitos migrantes frente às diferenças existentes entre os diversos lugares e regiões que o compõem. Nesse caso, não é o deslocamento, em si, que determina a posição do sujeito migrante, mas sua constituição por meio de outras parcelas do espaço.

Retomando a obra artística de Yanagi Yukinori, podemos pensar que os grãos de areia, com suas diferentes cores, carregados pelas formigas e misturados ao montante original, podem ajudar a esclarecer a lógica das espacialidades no contexto das migrações. As espacialidades são fragmentos do espaço (tendo em vista seu caráter social) que se associam a lugares distintos, contrastam (no caso da areia, a cor) com as lógicas locais e, partindo disso, são transformados em algo diferente, ao mesmo tempo em que disparam transformações no entorno.

As espacialidades são entendidas como as dinâmicas, de todas as esferas, que agrupam as mais distintas formas de relações sociais e que se articulam às materialidades espaciais já existentes, formando novos modos de ver, ser, viver e produzir o espaço. Assim, as espacialidades atravessam os sujeitos e podem ser entendidas como formas de identificação com o espaço, ou seja, um modo de ser produzido por ele mesmo e, certamente, de produzi-lo e remodelá-lo de acordo com as demandas sociais. As espacialidades e os modos de ser encontram-se em constante ressignificação mediante uma interação indissociável (SOJA, 2008; MASSEY, 2009; DARSIE, 2014; WEBER, 2017).



Ramos (1982) destaca as espacialidades enquanto um processo que está em movimento pelo espaço social e histórico, incluindo tanto o realizado quanto o possível, em um constante ato de transformação mútua. As ideias do autor vão ao encontro dos argumentos de Soja (1993) e Murdoch (2006), quando afirmam que é justamente a articulação entre esses elementos que faz surgir os modos de ser no espaço. Assim, emerge uma questão relevante para o entendimento das dinâmicas espaciais – e espacialidades: o espaço, tendo em vista o movimento constante de intenções e condições de transformação, é imprevisível. As dinâmicas espaciais transformam-se constantemente, e, nessa direção, possíveis planejamentos do espaço e das espacialidades tendem a ser ineficazes em totalidade, pois não há como prever o imprevisível.

Além disso, as espacialidades são divergências singulares. Portanto, elas se configuram pela modificação das realidades existentes. Assim, surgem novos padrões culturais, novas tradições político-sociais, novas formas de moldar a vida, novas dinâmicas populacionais e de mobilidade social. Conforme argumentam Colucci e Souto (2011), as espacialidades são relações indevidas de produção social da existência dentro de um grupo de sistemas e determinam a existência dos sujeitos. O espaço é, portanto, moldado a partir do seu próprio uso como dimensão existencial que garante a vida e seus diversos elementos ao passo que molda essa vida (DARSIE, 2014).

Retomando a questão dos migrantes, surgem possibilidades de refletirmos sobre os modos pelos quais o espaço produz esses sujeitos e, conseqüentemente, os estranhamentos relativos a eles. Os modos de vida dos migrantes, frente aos costumes locais, devem ser entendidos como fragmentos espaciais, constituídos por diferentes espacialidades, que se movimentam pela dimensão contínua da materialidade do espaço e proporcionam a conexão entre os diversos lugares que o constituem. As espacialidades podem ser explicadas como “escalas individuais” presentes na dimensão espacial. Assim, é necessário entender os sujeitos migrantes como fragmentos do espaço que proporcionam, no âmbito das relações sociais, a sobreposição de determinados lugares a outros (BRAUN, 2008).

Essas escalas individuais, quando em processo de deslocamento, conectam diferentes lugares por meio das espacialidades. Dessa maneira, os processos migratórios estabelecem uma relação mútua entre as diferentes parcelas do espaço. Assim, o ato de migrar não se reduz à simples transferência de um indivíduo ou população de uma parcela do espaço para outra, mas estabelece um vínculo entre as mais diversas espacialidades, as quais se reconfiguram de acordo com as experiências espaciais vividas. Essa lógica vai ao encontro das ideias de Appadurai (2009) e Harvey (2001), que apontam que diferentes lugares do mundo se tornaram mais próximos e articulados após o encurtamento das distâncias absolutas.



Esse fato faz com que se estabeleça a lógica do acolhimento e do estranhamento, tratados anteriormente, pois é a partir do contraste das espacialidades que surgem demandas de transformação relacionadas às espacialidades produzidas em dados lugares e reproduzidas em outros. O sujeito migrante, em seu processo de deslocamento e reestabelecimento de moradia e modos de vida, carrega consigo as espacialidades de outros lugares e, ainda, passa a ser atravessado de modo a adaptar-se aos novos ambientes de convivência.

Deve-se ressaltar que as necessidades relacionadas à adaptação e não apartação em relação aos novos locais de permanência estabelecem uma dinâmica que pode ser considerada desigual. Isso significa dizer que, mesmo que se estabeleçam coletivos de migrantes nos quais os sujeitos buscam manter suas tradições e atravessamentos culturais, há uma lógica espacial que os empurra na direção de estabelecerem novas espacialidades. Não seriam espacialidades impostas violentamente, mas tornam-se condição de permanência oportunizada, muitas vezes, pela lógica do acolhimento.

Considerações finais

Com o intuito de encerrarmos este texto, retomamos a ideia de que os processos migratórios sempre existiram, mas, a partir da década de 1970, tornaram-se mais intensos e diversos, tendo em vista novas possibilidades de destinos e novas demandas emergentes dos mais variados contextos políticos, sociais e econômicos. Além disso, lembramos que esses processos aumentaram nos dias atuais e, segundo projeções de agências especializadas no tema, continuarão aumentando nos próximos anos.

Tomamos como migrantes todos os sujeitos que se deslocam de determinados lugares para outros, inclusive os refugiados, em busca de melhores condições de vida. Não seria exagerado lembrarmos que grande parte dos migrantes deixa seus países ou locais de origem por imposições externas aos seus desejos, ou seja, são, de certo modo, forçados a migrar para fugir de situações de risco e/ou vulnerabilidade causadas por instabilidades locais. Nesse sentido, conforme apresentado nas linhas anteriores, os migrantes configuram, nos dias de hoje, uma das maiores preocupações das nações receptoras, tanto no que se refere à necessidade de organização das políticas públicas quanto no que diz respeito às populações autóctones.

As estratégias de acolhimento emergem articuladas ao sentimento de estranhamento, pois é a partir do lugar do outro que os migrantes passam a ser tratados e assistidos pelas políticas públicas locais. Nesse sentido, é importante pensar que, na tentativa de oferecer melhores condições de vida aos migrantes, as estratégias de acolhimento e adaptação operam para amenizar as diferenças culturais que os atravessam.

Aproximamo-nos da noção de espacialidades para que se possa pensar que o espaços e suas dinâmicas contribuem diretamente na dinâmica de acolhimento e



estranhamento. A partir dessa perspectiva, entendemos que os diferentes sujeitos, em especial, os migrantes, no caso deste texto, são produzidos por meio das dinâmicas espaciais existentes em seus locais de origem. Essas dinâmicas são configuradas de acordo com as relações sociais que as demandam; portanto, as espacialidades produzem o espaço e os sujeitos concomitantemente.

REFERÊNCIAS

- ACNUR BRASIL. **Dados sobre refúgio**. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número – Ensaio sobre a geografia da raiva**. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BRAUN, Bruce. Environmental issues: inventive live. **Progress in Human Geography**, Nova Iorque, EUA, v. 32, n. 5, p. 667-679, 2008.
- COLUCCI, Danielle Gregole; SOUTO, Marcus Magno Meira. Espacialidades e territorialidades: conceituação e exemplificações. **Revista Geografias**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 2011.
- COSTA, Marli Marlene Moraes da Costa; REUSCH, Patrícia Thomas. Migrações internacionais (soberania, direitos humanos e cidadania). **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 275-292, maio/ago., 2016.
- DARSIE, Camilo. **Educação, geografia e saúde: geobiopolíticas nos discursos da Organização Mundial da Saúde e a produção da mundialidade pelo controle e prevenção de doenças**. 2014. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- DIAS, Sónia; GONÇALVES, Aldina. Migração e Saúde. *In*: DIAS, Sónia (org.). **Revista Migrações**, Lisboa, n. 1, p. 15-26, 2007.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.
- HEIDRICH, Álvaro Luiz. Espaço, território e cidadania. **Caesura** – Revista crítica de ciências sociais e humanas, Canoas: Ed. da Ulbra, n. 21, 2002.
- IOM. **World Migration Report 2018**. Genebra: United Nations Organization, 2018.
- LEFÉBVRE, Henri. **The production of space**. UK/USA: Blackwell, 1991.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade**. Tradução: Rogério Haesbaert e Hilda Preto Maciel. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MURDOCH, Jonathan. **Post-structuralist Geography**. London: Sage, 2006.



RAMOS, Aluísio Wellichan. Espaço-tempo na cidade de São Paulo: historicidade e espacialidade do “bairro” da água branca. **Revista do Departamento de Geografia da FFLCHUSP**, São Paulo, n. 1, p. 65-75, 1982.

ROCHA, Cristianne Maria Famer; DARSIE, Camilo; GAMA, Ana; DIAS, Sónia. Migração Internacional e vulnerabilidade em saúde: tópicos sobre as políticas de saúde e de saúde sexual e reprodutiva em Portugal. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, MG, v. 8, n. 15, p. 190-200, 2012.

SALGUEIRO, Teresa Barata. Cidade Pós-Moderna: espaço fragmentado. **Revista Território**, UFRJ, Rio de Janeiro, ano III, n. 4, jan-jul. 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Sueli Santos. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2008.

SILVEIRA, Luísa Horn de Castro. **Rotas interrompidas: (i)mobilidade urbana, saúde e barreiras invisíveis na cidade**. 2018. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOJA, Edward. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOJA, Edward. A virada da espacialidade. *In*: OLIVEIRA, Márcio Piñon; COELHO, Maria Cecília Nunes; CORRÊA, Aureanice Mello (org.). **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas (1)**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2008.

WEBER, Douglas Luís. **Deslocamentos internacionais, educação e saúde global: Os discursos biopolíticos que produzem o sujeito migrante**. 2017. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado)– Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

WEINTRAUB, Ana Cecília Andrade de Moraes; TITTANEGRO, Gláucia Rita; VASCONCELLOS, Maria da Penha. Razões do migrar no contemporâneo. *In*: FORTES, Paulo; RIBEIRO, Helena (org.). **Saúde global**. Barueri: Manole, 2014.



A AULA COMO ESPAÇO DE HOSPITALIDADE¹: REFUGIADOS NO BRASIL

Larisa da Veiga Vieira Bandeira

Os refugiados² contemporâneos fazem parte do fluxo de mobilidade humana que se instala a partir da intensificação de conflitos religiosos, políticos, econômicos e sociais e de catástrofes climáticas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. No quadriênio 2015, 2016, 2017 e 2018, os termos utilizados pela mídia para designar essa população ganharam diferentes pesos e significados, na medida em que histórias de tragédias, esperanças, enfrentamento, abusos, ameaças, violação dos direitos humanos, processos de violência e ineficácia de políticas públicas de acolhimento se sucediam em suas jornadas individuais e coletivas.

A associação midiática da palavra *refugiado* com a palavra *crise* é especialmente delicada, porque, mais do que deflagradores de uma crise, da qual são parte e resultado, os refugiados são também os mais vulneráveis e sintomáticos personagens nos bastidores da cena que se desenrola; de forma pernicioso, muitas vezes são apontados como os criadores do cenário caótico e precário que se instala no mundo. A responsabilidade pela crise fica, assim, nas mãos dos que não podem resolvê-la, e não nas mãos do Estado, que igualmente não encontra solução. Para Bauman e Bordoni (2016, p.21), “o Estado foi expropriado de uma parcela grande e crescente de seu antigo poder imputado, capturado por forças supraestatais (globais) que operam num ‘espaço de fluxos’”. Isso significa que finanças, capitais de investimento e mercado de trabalho estão além de sua responsabilidade e do alcance de suas agências. A crise que está instalada hoje difere de suas precedentes, pois “resulta uma ausência de agências capazes de fazer o que toda ‘crise’, por definição, exige: escolher de que modo proceder e aplicar a terapia reclamada por essa escolha.” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 22). Para o Estado-Nação manter seu poder político é do seu interesse decidir até quando estas pessoas ficam em situação de mobilidade ou em considerar a migração como um delito, contribuindo, assim, para a renovação regular de suas credenciais e, principalmente, de sua soberania.

1 Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado *Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil* (PPGEDU/UFRGS. 2015-2018) e foi apresentado na mesa *Políticas públicas, inclusão e produção de sujeitos* na UNISC no dia 17 de agosto de 2018, evento organizado pelas professoras Adriana Thoma e Betina Hillesheim.

2 O status migratório refugiado no Brasil cabe àquele imigrante que tem o seu status reconhecido pelo Governo Brasileiro, pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), conhecido como a Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para refugiados, que tem o mandato de dirigir e coordenar a ação internacional para proteger e ajudar as pessoas deslocadas em todo o mundo e encontrar soluções duradouras para elas, ou por outra organização internacional a partir da normativa da Convenção de 1951 sobre status de refugiado, do Protocolo de 1967 sobre o status de refugiado, ou de normativa interna (como a lei 9474/972).



Entre as inúmeras dificuldades que os refugiados encontram nas suas tentativas de inserção nos países aonde chegam, o domínio da língua anfitriã é considerado o principal desafio para a integração, tornando-se o deflagrador de inúmeras questões para os sistemas de ensino e de assistência básica. Mediante ações pontuais, fragmentadas, ineficazes e dispersas entre órgãos do Estado e organizações não governamentais, a educação dos refugiados adultos é pensada em moldes que permitam de forma rápida tanto o acesso à língua, quanto o conhecimento da cultura e, principalmente, das leis, das normas e do funcionamento jurídico dos países que os acolhem.

No Brasil, a educação é um direito social garantido na Constituição Federal, e sua oferta não diferencia o tratamento entre brasileiros e imigrantes. A educação é competência dos governos federais, estaduais e municipais; apesar de os dois últimos não possuírem competência específica em matéria de imigração, eles tratam do acolhimento imediato da população refugiada e imigrante em seu território e nas suas salas de aulas.

No primeiro movimento de pesquisa para a tese da qual este texto se origina, foram localizadas algumas propostas para o ensino da língua portuguesa para refugiados. Tratava-se de iniciativas de entidades civis e de um convênio entre o Governo Federal, por meio do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e do Ministério da Justiça (MJ), e a Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de Porto Alegre para o ensino da língua portuguesa com material didático produzido pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que seria oferecido para 50 refugiados a partir de dezembro de 2015. Logo ficou claro que as experiências discentes seriam mais facilmente localizáveis. O lugar de aluno é o que o refugiado “deve” experimentar na sua chegada; “obviamente”, ele deve primeiro aprender sobre nós e nossa língua, antes de ensinar algo sobre ele ou a sua língua.

Outras instituições de ensino que organizam cursos de português para refugiados foram localizadas, como o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), onde o curso é gratuito e inclui o fornecimento de material didático para 60 vagas, distribuídas em quatro níveis de proficiência, não sendo necessário conhecimento prévio do português. “O objetivo é preparar essas pessoas para o mercado de trabalho, porque uma das maiores dificuldades que elas enfrentam é não dominar a língua portuguesa”, resume o secretário de Relações Internacionais do Cefet-MG, Jerônimo Coura Sobrinho. Há também instituições que oferecem vagas para formação continuada, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que lançou um programa de acesso à formação técnica, tecnológica e superior voltado para esse público. Até 5% das vagas foram direcionadas para esses estudantes a partir do primeiro semestre letivo de 2017. Estas vagas eram oferecidas a imigrantes ou refugiados que tivessem concluído o ensino médio ou equivalente no país onde residiam, tivessem sido impossibilitados de dar continuidade ao ensino



técnico ou superior pelo motivo de imigração ou que já tivessem concluído os estudos equivalentes e não demonstrassem interesse na revalidação do diploma. O programa não inclui imigrante que tenha concluído o ensino médio regular no Brasil. O coordenador de Planejamento Acadêmico (Prograd) da UFSM, Jerônimo Siqueira Tybusch, acredita que a medida reforça o papel da universidade na implantação de políticas afirmativas que ajudem a incluir grupos que enfrentam maior dificuldade para acessar o ensino técnico e superior no país.

Por desconhecermos qualquer coisa sobre aqueles que desejam entrar no país e apenas considerarmos nossa necessidade de entender o que eles falam e querem, que deve ser dito em nossa língua, negamos ao refugiado o que Derrida chama de “dever de hospitalidade”. Ao negarmos a hospitalidade aos refugiados, negamos-lhes uma única possibilidade de serem vistos como hóspedes. A negação em acolher sua língua e seus saberes, junto à sua condição fragilizada, ambígua e desprotegida, reacende a pergunta feita por Derrida (2003, p. 53):

Como distinguir entre um hóspede (guest) e um parasita? Em princípio, a diferença é estrita, mas para isso se exige um direito; é preciso submeter a hospitalidade, a acolhida, as boas-vindas, a uma jurisdição estrita e limitativa. Nenhum que chega é recebido como hóspede se ele não se beneficia do direito à hospitalidade ou do direito ao asilo, etc. Sem esse direito, ele só pode introduzir-se “em minha casa” de hospedeiro, no *chez-soi* do hospedeiro (host), como parasita, hóspede abusivo, ilegítimo, clandestino, passível de expulsão ou detenção.

Pensando no professor como este que é o hospedeiro e também o hóspede na aula, este lugar que não pertence nem a quem hospeda, nem a quem a ele é convidado, que não é morada, mas passagem para todos que ali estão, formulei a pergunta da tese, que conduziu os movimentos da pesquisa na tentativa de respondê-la, mesmo que de forma provisória: quais as possibilidades que a aula oferece para ser o espaço da hospitalidade aos recém-chegados?

Para os fins da pesquisa, interessavam especificamente os refugiados que residiam no Brasil, que fossem professores ou estivessem na condição de professores e participassem de ações educativas. Entre eles, interessavam os que estivessem dispostos a compartilhar, por meio da escrita, suas experiências docentes, suas incursões na língua e nas aulas, as aulas na quais eram ou estavam na condição de professores, desenvolvendo, executando as atividades pedagógicas e, portanto, desenvolvendo também possibilidades para acolher seus alunos.

Para saber dessa aula, atravessada pela língua do país anfitrião na sua imposição — na necessidade de aprender suas palavras para sobreviver — e também pelas línguas refugiadas, na sua nostalgia — na necessidade de não esquecer suas palavras



para sobreviver —, debrucei o olhar sobre um solo constituído de imperceptíveis camadas de minúcias cotidianas, de coisas mínimas e comuns que seriam contadas a partir de escritas biográficas.

Quando o trabalho de pesquisa iniciou, a preocupação maior foi com as vulnerabilidades, que eram visíveis, palpáveis, como o que Rogers e Ballantyne (2008) definem como vulnerabilidade extrínseca do sujeito de pesquisa, a que surge “a partir de sistemas sociais injustos, em que direitos sociais, econômicos e políticos iguais são negados a algumas partes das populações”. Essa categoria de vulnerabilidade é referenciada como “falta de poder”.

Por ser o refugiado um estrangeiro, ele é um estranho à língua do direito, na qual está formulado o que Derrida (2003) chama de dever de hospitalidade, aquilo que é conhecido como o direito ao asilo, que tem seus limites e as suas normas e que é exercido em uma língua que não é a do refugiado. Esse deveria ser o dever de hospitalidade ao estrangeiro que chega e do qual não sabemos o que esperar, nem se precisamos esperar algo dele. Com sua chegada, ele interrompe a sequência, já sobressaltada, de nossos dias e traz consigo uma ameaça à pretensa ordem estabelecida. O refugiado, quando parte em sua viagem só de ida para o desconhecido, deixa para trás a sua casa, muitas vezes também a sua família, os seus amuletos e os seus livros, mas traz o que é próprio de sua família, o que é próprio de seus amuletos e de sua fé, o que aprendeu e o que pode ensinar. Sempre vêm com ele a sua língua, o seu dialeto, as suas palavras, com as quais procura ser acolhido:

Entre os graves problemas de que tratamos aqui, existe aquele do estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe e o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. (DERRIDA, 2003, p. 15).

É imprescindível esclarecer que os seis refugiados que se instalam no texto da tese são parte de um grupo específico, composto por cinco homens e uma mulher, sendo dois sírios, dois palestinos que já nasceram na condição de deslocados internos³ na faixa de Gaza, um paquistanês e um nigeriano, todos fluentes na língua inglesa, na língua árabe e nos seus dialetos, e três deles fluentes também em alemão,

³ Os deslocados internos são as pessoas que precisaram deixar seus lares por perseguição e perda de direitos individuais, sendo abrigados em campos de refugiados, sem sair do país de origem.



espanhol e italiano. Todos eles eram, no início de 2016, professores em um curso de idiomas em São Paulo chamado Abraço Cultural.⁴

Para os refugiados que participaram desta pesquisa, apesar de a língua não ser o maior desafio, era uma questão atrelada aos desafios maiores: emprego, casa, acesso à saúde e educação, em número ou em condições suficientes para atender às expectativas e, principalmente, às necessidades básicas. Isso era considerado pelos próprios refugiados como algo que “não é devido à falta de uma política específica para os refugiados, mas sim decorrente da crise que o país atravessa e que não é uma crise local, mas que se trata de uma crise de dimensão mundial que têm poucas chances de ser revertida e da qual somos parte, vistos como o pior resultado” (M. Refugiado sírio).

Para Bauman (2005), o estado de crise em que estamos imersos advém do uso dos instrumentos de ação política, que ainda são dimensionados pelos serviços requeridos pelos Estados-Nação e são incompatíveis com a produção de problemas em escala global. A crise atual é uma crise de soberania territorial e, excede a capacidade das unidades territoriais para a solução de problemas globais com o uso dos já ultrapassados instrumentos locais. Os governos de Estado aderiram à revolução neoliberal, o que resultou no divórcio entre o poder, que se configura como a capacidade de levar as coisas a cabo, e a política, que é a habilidade de decidir quais as coisas que são necessárias e que devem ser feitas. Consequentemente, cada vez mais, os cidadãos acreditam menos que os governos serão capazes de cumprir suas funções e promessas. Nesse cenário, “os refugiados são proscritos e fora-da-lei, um novo tipo de produtos da globalização e principal síntese e encarnação do seu espírito de fronteira.” (BAUMAN, 2005, p. 96).

Todorov (2010) ressalta que, para reconhecer a integração destas populações, seria necessário fazer justamente o contrário do que está posto. Seria necessário reconhecer a dignidade dos membros da comunidade, e não deixá-los em confinamento defensivo entre seus próprios integrantes, como acontece com o contingente de bolivianos que entraram no Brasil no início de maio de 2018.

A aula é pensada na pesquisa a partir da necessidade de pessoas saírem de seus países e deslocarem-se compulsoriamente ao redor da terra e suas das implicações para a educação e, especialmente, para os professores. Os refugiados formam um contingente de inúmeros e diferentes povos, empurrados de seus solos nativos em um contexto de emergência que ultrapassa fronteiras de todas as ordens. Essa necessidade faz com que os refugiados cheguem a outras comunidades e, entre

⁴ Curso Abraço Cultural, de São Paulo, curso de idiomas ministrado por refugiados, com o objetivo de promover a troca de experiências, geração de renda e valorização pessoal e cultural dos professores. O curso proporciona aos alunos o aprendizado do idioma e a tentativa de quebrar barreiras culturais; aos professores refugiados, propicia novas experiências com a comunidade local e valorização das diferenças.



tantas, cheguem ao Brasil e ocupem os espaços escolares. Ao pensarmos a aula como um espaço de hospitalidade no qual seríamos capazes de acolher o estrangeiro, mesmo vivendo tempos em que nada assegura ou garante a hospitalidade, a aula torna-se a lâmina preparada pela educação, que a deixa sob o foco da lente de um microscópio, entre muitos outros voltados à observação e exploração de algo que agora é exposto e que se torna visível e ampliado, em sua visceralidade, a partir de um olhar acadêmico.

As células que estão sendo analisadas na “lâmina aula” são fragmentos de um tecido humano, parte de um sistema orgânico e desorganizado, sujeito a agentes exteriores. A aula expõe suas frágeis células, que serão analisadas e observadas nos sintomas que apresentam e que são partes de um corpo humano, de circulação constante, em pulsante força, para manterem-se vivas. Como se constitui esse professor e essa aula, em que condições e possibilidades ela acontece, quando a condição de refugiado se sobressai, tensionando a posição de professor por ele ocupada até o ponto de tornar-se sobressalente? Ser um professor refugiado é uma condição de participação, mas também funda em seu critério a indissociabilidade, a determinação, a sina, o estigma de carregar sempre aquilo que o faz estranho, que o torna um sujeito com direitos limitados, um não cidadão.

Movimentar-se em um espaço sob a égide de um termo que evidencia sua fragilidade e vulnerabilidade e que não o protege de forma efetiva não traz conforto ou segurança, pois esta não é apenas uma das posições desse indivíduo, mas é a posição que implica e engendra conjunturas e determina as relações que o Estado tem com ele, nas quais ele está sempre em desvantagem e sob suspeita. Para satisfazer a intenção de pensar sobre a aula dos professores refugiados no Brasil e a hospitalidade, foi proeminente o risco de deixar os professores deparando-se constantemente com as experiências e as condições que os fragilizam. Para Hanna Arendt,

[...] ‘ele’, incapaz de encontrar a diagonal que o levaria para fora da linha de combate, para o espaço constituído idealmente pelo paralelogramo de forças, “morra de exaustão”, deperecido sob a pressão do constante embate, esquecido de suas primitivas intenções e apenas cômico da existência dessa lacuna no tempo em que, enquanto ele viver, será o território sobre o qual terá que se manter, muito embora não se assemelhe a um lar, e sim a um campo de batalha. (ARENDR, 2013, p. 39).

O drama que o refugiado carrega retiraria do professor, do sujeito, toda a sua variação e complexidade? Porém, ser refugiado é somente isso? Vagar no mundo em busca de um lugar para si? Não ter um lugar para voltar? É ser uma categoria humana sem pátria, sem Estado ou Nação? Agamben (2015) adverte: o refugiado é aquele que rompe o nexo entre homem e cidadão; ele deixa de ser uma figura



marginal, tornando-se peça decisiva, um elemento inquietante na crise Estado-Nação moderno, e põe em crise a ficção originária da soberania. E se, além daqueles que interessam por serem mão de obra barata, não sujeita aos contratos de trabalho a que estão condicionados os cidadãos, os refugiados fossem aceitos não apenas pela necessidade que se tem deles no país, se seus direitos de moradia, educação, saúde e trabalho fossem garantidos e sua permanência ultrapassasse o controle jurídico? Se assim fosse, se houvesse a hospitalidade radical à que se refere Derrida (2003), além da hospitalidade do direito e tudo que isso implica em ruptura e apelo, as questões da chegada, estada e permanência desse estrangeiro que desafia a normalidade e a regularidade ficariam atreladas também ao que é assumido pelo viés político da educação em sua potência pedagógica? Se pensarmos com Derrida

que, no que se adentra meu espaço incondicionalmente, pode-se muito bem estar apto a mudar tudo de lugar, a perturbar, a abalar e até mesmo a destruir, então o pior pode acontecer e devemos estar abertos a isso, ao melhor e ao pior. Mas, visto que essa hospitalidade incondicional pode conduzir a uma perversão da ética da amizade, temos de condicionar essa incondicionalidade, negociar a relação entre essa injunção incondicional e a necessária condição, organizar essa hospitalidade - o que significa leis, direitos, convenções, limites, é claro, leis sobre imigração e assim por diante, etc. (DERRIDA, 2004, p. 246).

Assim como o refugiado que sai de seu país de origem e vivencia uma série de situações limite, em que é colocado pelas contingências da própria fuga, como o professor que chega ou que se torna um professor no país que o acolhe, com uma bagagem de desejos para a nova terra, a aula-refugiada é atravessada pela fuga, pelas situações-limite, pelo acolhimento e pelo desejo.

Devemos tomar o devido cuidado com as palavras *fuga* e *acolhimento*. A fuga é incondicional e se dá quando o refugiado, impotente ante as ameaças e a perseguição à sua vida, exauriu toda e qualquer alternativa de permanecer e precisa fugir; o acolhimento é totalmente condicionado à soberania do país anfitrião. Os candidatos ao acolhimento são os estrangeiros mais escrutinados, cujas vidas são investigadas; seu ingresso é deixado em suspenso no tempo indeterminado no país que o acolhe. Isso porque este não tem, efetivamente, condições de levar a cabo, dignamente, a instalação dessa população em seu território. Sendo assim, a suspensão de sua condição, a morosidade na solução de sua situação, engendra as possibilidades de tornar o refugiado um ilegal, um passante, sem leis que o proteja, sem justiça para os atos cometidos contra a sua pessoa.

No texto *As muitas faces do outro em Levinás*, Haddock-Lobo (2004) lembra que um dos aspectos da justiça é que ela coloca em evidência a condição de refém do outro. Para os refugiados, especificamente e de forma mais incisiva, a justiça, ou



a falta dela, vai fazer emergir a questão do acolhimento. “Por ser refém do outro, eu me torno, pelo outro, responsável. Eu me torno, por intermédio do outro, um sujeito responsável e me torno, por isso, um sujeito responsável pelo outro” (HADDOCK-LOBO, 2004, p. 185).

Cabe esclarecer que, ao pensar a aula como espaço de hospitalidade a partir de um curso de idiomas com professores refugiados, não se quis negar aqui, à aula-oficial e ao professor-oficial, à aula-institucionalizada pela tutela do Estado ou das redes particulares, os ajustes aos quais se submetem: os ajustes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao que virá com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, ao Currículo das Escolas, dos municípios e dos Estados Federados, e também ao que virá com as Medidas Provisórias, que, se não instauradas de imediato, pairam como constante ameaça ao pouco que foi conquistado em tempos recentes na educação. Porém, estas aulas se ajustam ao discurso em circulação, aos saberes que já são valorizados em detrimento de outros. Ajustam-se ao que já foi capturado, anexado, compilado e sistematizado pelo Estado, seja com a contribuição exigida, seja com a isenção de seus professores e de suas redes de ensino. A aula-oficial toma parte em outro jogo, no qual a participação das escolas, dos professores, dos alunos e das redes é esperada, sendo responsabilizados pelos resultados, que são quantificados pelo Estado em exames de larga escala. A divulgação ou exclusão dos resultados de sucesso ou fracasso é gerenciada, manipulada sob uma aparente igualdade de condições, mas todas as escolas e redes de ensino ficam sujeitas a intransitáveis dificuldades de funcionamento, a riscos e fragilidades com os quais não conseguem lidar de imediato, precisando inventar outras táticas para o enfrentamento.

Não se trata de comparar uma e outra. Não se trata de saber qual aula é a mais vulnerável, se a aula-oficial, ou a aula-refugiada; nem de saber qual a aula mais sujeitada às relações de força e poder. Trata-se, isso sim, de distinguir a aula-refugiada em sua provisoriidade e conseqüente marginalidade, na transitoriedade em que acontece, no estado vivo e ainda fora da sujeição de seus saberes desencavados.

Em sua transitoriedade, é na aula do curso de idiomas que o refugiado engendra relações com os sujeitos das comunidades locais, a partir da ocupação de uma posição em que ele, apesar de ser apenas um na sala de aula, é o professor. É justamente nessa posição que ele pode ocupar que se inventam outros andamentos para essas vidas deslocadas, novos obstáculos são enfrentados e outras lutas iniciam.

Esse recém-chegado, esse que não é cidadão, ao acessar a aula na posição de professor que comporta a língua, ou as línguas que domina, e não na posição de aluno que precisa ser inserido na língua e cultura do país anfitrião, esse professor é tomado, não pelo que lhe falta, ou pelo que por ele é ignorado ou desconhecido, mas por suas características positivas e suas singularidades. Ele desenvolve uma atividade ainda não capturada pelo Estado e pode trazer em sua aula outros modos de lidar com o novo, com o outro, com o desconhecido e ainda não absorvido pelos



sistemas de ensino do país, em meio à demanda criada pela sua presença entre nós. As escritas biográficas dos professores-refugiados que participaram da tese instigam um olhar ainda mais minucioso para o que eles nos deixam nas palavras que escolheram para contar sobre essa aula, essa língua e essas vidas fugitivas, refugiadas e desembarcadas no país. Essas palavras e textos lançam-nos em outras palavras e em outros textos, em contínuo abalo e inquietação, provocados pelo que esses recém-chegados nos dizem pela primeira vez, nos lembram mais uma vez e não nos deixam esquecer sobre a aula, a língua e o ser professor.

Para pensar na hospitalidade, na aula e na língua como elementos do acolhimento utilizados pelos professores refugiados na sua tentativa de permanência, sobrevivência e subsistência no país, tomando-se a aula como um modo de mostrar um pouco da cultura e da vida de seus países de origem, é necessário cruzar outras fronteiras. As fronteiras que precisarão ser atravessadas serão as que impomos não somente aos que cruzaram a fronteira territorial, aos que estão dentro do país, aos que coexistem, coabitam, mas que ainda não fazem parte dele. Será necessário cruzar as fronteiras enigmáticas, as tantas fronteiras que já impomos aos professores no Brasil. Fronteiras que os refugiados encontrarão ao ocuparem a posição de aluno ou de professor, porque estavam alicerçadas nas nossas salas de aula muito antes de sua chegada – as fronteiras raciais, geracionais, de gênero, econômicas e sociais, que ficam ainda mais tensionadas com a sua chegada e presumida permanência.

Encerro aqui com a fala de um dos refugiados sírios, ouvida em janeiro de 2016 em São Paulo: “Vocês percebem que o que está acontecendo no Brasil é muito parecido com o que nos fez chegar aqui?” (N. Refugiada síria).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Tradução: Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Filô-Agamben).
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates; 64 / dirigida por J. Guinsburg).
- BAUMANN, Zigmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Tradução: Antônio Romaine. São Paulo: Escuta, 2003.
- HADDOCK-LOBO, Rafael. As muitas faces do outro em Lévinas. *In*: DUQUE-ESTRADA, Paulo César (org.). **Desconstrução e ética - ecos de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros**: para além do choque das civilizações. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.



ACESSO NA SAÚDE PARA PENSAR POSSIBILIDADES DE VIDA: INCLUSÃO, DIFERENÇA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Anita Guazzelli Bernardes
Érico Francisco Vieira Ibiapina
Júlia Arruda da Fonseca Palmiere

Este texto tem como objetivo discutir certas articulações entre acesso e corpo na saúde, para pensar sobre possibilidades de vida que se produzem nessa relação, considerando formas de inclusão social a partir de processos de diferenciação. O acesso é, hoje, uma ferramenta importante para a avaliação e implementação de Políticas de Saúde. A necessidade de discussão sobre as articulações entre acesso e corpo reside na ideia de que, por meio delas, se constituem certas formas de viver que marcam uma relação inextricável entre vida e política a partir de um jogo entre inclusão e diferença.

A compreensão de formas de objetivação do acesso à saúde e de elementos que nelas são colocados em jogo – no caso, os corpos – situa modos de afirmação e produção da vida e do viver. Trata-se de modos que se tornam possíveis a partir de articulações constituídas com as próprias Políticas Públicas e com outros elementos que se engendram nesse cotidiano como produção de inclusão/exclusão. Por articulação, considera-se a noção de “ser afectado por diferenças” (LATOURET, 2008, p. 43), portanto, trata-se de um princípio metodológico que auxilia o pensamento a seguir certos rastros.

Algumas articulações entre acesso e corpo: tempo e espaço

O acesso é considerado uma categoria central na saúde (ASSIS; JESUS, 2012; GIOVANELLA; FLEURY, 1996) por tornar possíveis os mecanismos de visibilidade da relação entre usuário e sistema de saúde e, dessa forma, dos processos de inclusão/exclusão sociais. O acesso é uma das condições de possibilidade dos princípios do sistema de saúde, na medida em que se considera, pela Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1990), que a saúde deve ser de acesso a todos. Nesse caso o acesso deve responder às diferentes necessidades de saúde de modo articulado e contínuo, criando uma rede; e deve considerar as diferenças que compõem a população e suas demandas por saúde. Dessa maneira, ao tornar o acesso uma categoria central, a Política de Saúde engendra uma superfície mediante a qual é possível regular investimento, organização e atenção no sistema de saúde, criando certas maneiras



de articular tecnologias, políticas, pessoas. Porém, um elemento é fundamental nessas considerações: a centralidade do acesso reside justamente na aposta em uma Política Social que permita a diminuição de inequidades sociais. Ou seja, além de ser ferramenta de implementação de uma Política Pública, o acesso afirma uma estratégia de pensar a saúde como um mecanismo de investimento nas diferentes formas de viver, de maneira a constituir certa trajetória que nos permite ser sensíveis àquilo que coloca em cena.

Com isso, considera-se a importância que determinado processo de estabilização de uma Política de Saúde apresenta, indicando uma problemática que se inscreve permanentemente na organização/implementação da própria Política e desafia respostas a partir de um modo de interrogação foucaultiano: o que tem a dizer uma Política a partir de experiências que a questionam? Isso porque o acesso se torna uma ferramenta de regulação do próprio sistema de saúde (BRAGA *et al.*, 2016; CONILL; GIOVANELLA; ALMEIDA, 2011), bifurcando-se tanto em meta a ser atingida quanto em denúncia do que não se atinge. É uma meta, na medida em que se formula no princípio da universalidade do acesso; é uma denúncia porque, como mecanismo avaliativo, se faz a partir das fragilidades da própria universalidade, da integralidade e da equidade. Portanto, o acesso torna-se um dos elementos que permitem compreender certas articulações da Política de Saúde com o usuário do sistema de saúde, ou seja, alguns dos modos como os corpos são afetados pelas tecnologias da saúde e as trajetórias que se constituem nesse processo por meio de formas de inclusão/exclusão.

Essas interrogações à Política ganham contornos quando o acesso é substancializado na própria Política: quando ela torna o acesso uma categoria central, este traz consigo não apenas aquilo que o conforma em termos de elementos que organizam as trajetórias do cuidado – demandas programáticas –, mas aquilo que também escapa aos contornos programáticos – processos de diferir. Isso porque o diferir se faz justamente no jogo entre aquilo que nos regula e aquilo que fazemos de nossos corpos, comportamentos, sentimentos, paixões, mediante o que nos afeta, ou seja, um processo permanente de diferenciação (DELEUZE, 1999).

Quando a Política se encontra com aquilo que excede o próprio acesso – no caso, os processos de diferenciação daquilo que se faz a mais do que comportam os mecanismos de regulação –, outros elementos passam a tornar-se necessários. Isso significa que a Política é um campo de práticas, de movimentos que não se esgotam em si mesmos, ou seja, é uma política em termos de um conjunto de ações, de relações de força que produzem modos de viver (DELEUZE, 2017). A Política modifica-se pelos diferentes planos de composição que se inventam no tempo (BERGSON, 2006), considerando-o como criação permanente de novos acontecimentos e realidades, que apontam diferentes experiências e formas de relação por meio de processos de diferenciação:



Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas são sempre datadas. Nas narrativas tradicionais de nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. (KRENAK, 1992, p. 202).

A Política não se esgota, mas se diferencia de si mesma no encontro com distintas experiências de vida e de viver. Esse processo de diferenciação se faz pelo próprio tempo e pelos arranjos que se criam pelo tempo – um tempo datado e um tempo de nascimentos/criações. Entretanto, isso significa uma experiência de instabilidade para a Política, tornando necessárias estratégias que, de alguma forma, possam contemporizar e estabilizar a própria imprevisibilidade do tempo e das diferenças que ele engendra. Entre outras estratégias, serão encontradas as diferentes formas de investimento nos corpos a partir dos modos de acesso. Os corpos são territorializados por estratégias de esquadramento que definem como se irá acessar, isto é, como uma performance do corpo define a demanda deste corpo na saúde. Essas estratégias apoiam-se em uma forma de espacialização do tempo, pensando-se o tempo pelo espaço: a uma pessoa, quando nasce, se estabelece uma data e um lugar onde isto ocorre, e não apenas o aparecimento de um acontecimento, como para as narrativas indígenas em relação a rios, estrelas, fogo. Isso implica, por exemplo, a necessidade de a população apresentar certidão de nascimento, identidade, para acessar serviços de saúde. Não basta existir, é necessária a comprovação da própria existência. Trata-se de um corpo datado e localizado em uma superfície ótica como certos documentos.

O espaço, ao mesmo tempo que substancializa o tempo, tornando-o uma superfície apreensível, visível (data e lugar, por exemplo), permite que o tempo perca sua qualidade de novidade. Explica-se melhor: o tempo é um processo de modificação e dimensão distinta do espaço, um eterno movimento de diferenciação; ao colarem-se tempo e espaço, tornando-os uma dimensão única, o tempo deixa de ser experimentado como movimento, na medida em que o que o qualifica é o espaço, aquilo que fixa o tempo – uma idade, uma raça, uma etnia, um gênero, local de nascimento e moradia. Isso acontece quando eventos do cotidiano passam a ser localizados em categorias sociais, econômicas, culturais, étnicas. São eventos que passam a ser esquadridados segundo marcas que os caracterizam por dimensões visíveis: um corpo passa a ser tomado pelas marcas do tempo em termos de processos de envelhecimento, por exemplo. Não é o movimento do corpo no tempo que está em jogo, mas a espacialização do tempo no corpo por meio de certas marcas que o qualificam – criança, adulto, idoso. Essas marcas direcionam as formas de acesso: saúde da criança, saúde do adulto, saúde do idoso, determinando a demanda, ou seja, o acesso.



Pensa-se, então, na trajetória do tempo de um espaço ao outro – da criança para o adulto, do adulto para o idoso; assim, os investimentos em uma faixa etária são formas de qualificação do corpo para a etapa seguinte, e não no que o tempo propriamente produz, isto é, experiências que marcam esses corpos e os tornam permanentemente diferentes do que são: o corpo de uma menina quando esta engravida (é ao mesmo tempo uma criança e uma mulher grávida). Em cada ação sobre os corpos, inscreve-se uma modalidade de relação com as práticas de cuidado (práticas de prevenção específicas para crianças, adultos, idosos), o que implica que “a concretização de uma ou outra trajetória depende da forma como os componentes do colectivo estruturam a relação do paciente consigo e com os outros” (MOREIRA, 2008, p. 173). Dessa forma, o tempo assenta-se em um lugar, territorializa-se – ser criança, adulto, idoso –, produzindo subjetividades.

Isso significa que, além de elemento de uma Política Pública, o acesso, enquanto estratégia de gestão/avaliação em saúde, produz formas de subjetivação, produz ontologias a partir da articulação entre vida e política (MOL, 2008), conformando certas performances do corpo.

Assim, ao equalizarem a vida à política, os modos de intervenção e performances que produzem saúde e doença alargam a relação de uma como oposição da outra, sobretudo na Atenção Básica, na qual estão em cena as necessidades sociais de saúde. Nesse caso, além das diferentes formas de encenação da saúde pela política, a própria vida passa a intervir a partir de processos de diferenciação no tempo, ou seja, de produção de diferença. A vida intervém não apenas porque, para pensar saúde/doença, o fazemos em relação aos seres vivos, mas porque ela também entra no próprio jogo da encenação, modificando a concepção que demarca fronteiras entre orgânicos e inorgânicos, vivos e não-vivos, humanos e não-humanos, saúde e doença. Isso porque uma ontologia se faz também pela própria produção da vida e pelos modos de tensão com as políticas que investem na regulação da vida, e não apenas pelos mecanismos de controle sobre a vida.

Os mecanismos de controle da vida estabelecem uma linha de composição da vida com a saúde, sendo a saúde, no caso, uma realidade performada. A saúde não é anterior à política, tampouco à vida. Suas condições ontológicas não preexistem; acontecem pelo jogo que se constitui entre diferentes estratégias que a tornam um objeto que se dá a conhecer, a ser regulado, no qual investir, mas que também contesta, negocia nas trajetórias da própria vida, como ilustrado em pesquisa com profissionais da saúde que trabalhavam com populações indígenas: “médico que, acometido por enfermidade grave e tendo que se submeter à intervenção cirúrgica, só aceitou o procedimento com a presença de Encantados Pankararu” (PEREIRA, 2012, p. 513). Considerar as condições ontológicas da saúde é, nesse sentido, uma maneira de acentuar que se trata de uma relação agonística entre a vida e a política (FOUCAULT, 2010). Essa relação agonística refere-se aos jogos que se constituem



pela verdade, norma e subjetividades possíveis. Portanto, não se trata de uma determinação prefixada que captura qualquer movimento; é uma determinação que se constitui no momento em que se encontra com o aleatório, com o imprevisível, ou seja, com respostas possíveis a certas formas de governo da vida – “normalmente, quando a experiência acaba por mostrar-nos como a vida procede para obter um determinado resultado, vemos que a sua maneira de operar é precisamente aquela sobre a qual nunca tínhamos pensado” (BERGSON, 2001, p. 08). A política, então, ao encontrar-se com a vida, na medida em que a toma como objeto a conhecer e a regular, defronta-se com a vida não como fato, mas como movimento de diferenciação no tempo. A vida, assim como se sujeita a normas, inventa normas. Os obstáculos e as imposições que a vida encontra no meio são elementos transponíveis, justamente pelo que se escreveu anteriormente – porque há uma distinção entre tempo e espaço. O espaço é a dimensão mediante a qual a vida se torna sólida, toma forma, ou seja, se realiza enquanto acontecimento possível. Em razão disso, aquilo do qual a política se ocupa é a vida em sua condição de solidez, performada a partir de um conjunto de intervenções, de ocasiões; é a vida alojada em uma superfície na qual toma certas quadraturas, contornos, desenhos, enquadramentos: estágios de desenvolvimento humano, divisão entre espécies, divisão entre nacionalidades, culturas, níveis de riqueza, entre outros. E é por meio dessas performances que o acesso se torna uma estratégia de inclusão daquilo que é performado, e não daquilo que se diferencia pelo movimento do tempo, pela produção de diferença. A diferença é tomada, assim, como um outro que se exclui, e não como um processo de diferenciação de si, de modo a fixar a diferença também no espaço: um corpo saudável ou um corpo doente, por exemplo.

O tempo como dimensão não subsumida pelo espaço é o próprio movimento da diferenciação, que não se estabelece entre dois elementos heterogêneos, mas do próprio elemento em relação a si mesmo, não como realidade anterior a qualquer prática, mas como movimento ininterrupto. No espaço, o que diferencia a vida é a comparação entre semelhanças e diferenças entre os diferentes enquadramentos, performances, que alojam a vida: adulto-criança, negro-branco, mulher-homem, doente-saudável, etc. Esses já são efeitos da espacialização do tempo; das ontologias que se constituem pelas práticas de intervenção e performance na saúde; das possibilidades de inclusão. Quando se toma o tempo como coordenada, a diferença não reside entre um e outro elemento, mas no elemento em relação a si mesmo, que não se faz por comparação ou semelhança, e sim pelo próprio movimento da vida, que não é forma prefixada, é produção, é dissociação e desdobramento (DELEUZE, 1999): é possível ao mesmo tempo ser um médico cirurgião e precisar de Encantados de Pankararu para acessar a saúde. Um corpo que se performa tanto pela medicina quanto pelos Encantados de Pankararu.

Tomar a vida como produção é pensá-la como experiências do tempo, e não apenas aquelas solidificadas no espaço; é voltar-se para um domínio da invenção



e da contestação – ser médico e precisar de Encantados de Pankararu. A invenção reside justamente na criação de normas, e não somente na sujeição às normas (CANGUILHEM, 2012). Isso significa operar em um campo estético e rizomático, em que o interessante não são as respostas esperadas, mas as inesperadas, as imprevisíveis, pois é aí que reside essa experiência do tempo como movimento e da vida inventando normas, produzindo diferenciação.

Performar corpos: práticas de acesso

São essas algumas condições de possibilidade para articular agora o acesso e o corpo, no campo da saúde, no que tange aos jogos de inclusão/exclusão. Voltar-se para o modo como a Política responde àquilo que a interroga é, neste texto, considerar o que pode um corpo, partindo de uma proposição spinoziana (DELEUZE, 2002), e direcionando-a para a ideia de que “ter um corpo é aprender a ser afectado, ou seja, efectuado, movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não-humanas” (LATOURE, 2008, p. 39).

Tomar tanto o acesso quanto o corpo enquanto práticas implica considerá-los como um conjunto heterogêneo de ações que intervêm na vida e a performam a partir de algumas coordenadas que investem em modalidades de subjetivação; são ocasiões, e não causas deterministas de trajetórias. A articulação entre acesso e corpo abrange ocasiões de trajetórias sem definição prefixada. Essas trajetórias constituem-se no momento em que a vida se afeta por tecnologias, por estratégias da saúde. Apesar de a vida tomar direções – formas de regulação das trajetórias na saúde, a partir da inclusão pelo acesso –, ela se “mantém inventiva mesmo nas suas adaptações” (BERGSON, 2001, p. 99). A dimensão inventiva da vida também se constitui por práticas e acontece no encontro com as regulações, mas diferencia-se no próprio jogo com a regulação. Em razão disso, as trajetórias de cuidado traçadas pelas formas de acesso da Política são processos também indeterminados.

Há, então, coordenadas da vida e coordenadas sobre a vida que a colocam em articulação com a saúde, performando corpos e produzindo subjetividades. As coordenadas da vida colocam a saúde como formas de invenção e diferenciação, segundo obstáculos que encontra na matéria. As coordenadas da vida são de pura produção de diferenciação, tornando a saúde justamente essa capacidade de diferenciação do tempo, de invenção de normas (CANGUILHEM, 2012) e de afetação de corpos. Por outro lado, as coordenadas sobre a vida espacializam-na, de maneira que a saúde passa a equalizar-se com o espaço, ou seja, onde ela está. O onde ela está pode residir no corpo, no meio, nas relações. A saúde articula-se nessa coordenada como uma forma de adaptação do organismo ao meio, enquanto que na outra se articula como diferentes modos de negociação, contestação, invenção com o meio mediante processos de diferenciação, como vai aparecer na descrição



da experiência de uma enfermeira na tentativa de evitar a morte de uma criança em uma comunidade indígena:

Foi preciso se aventurar pelo rio Kuluene e se adentrar nos igarapés do Tuatuari para enfim compreender seu próprio limite de compreensão. Esse espaço de passagem, esse limbo no qual se meteu com o avô da criança — um pajé que insistia no que já sabia desde o início daquela história — e a tímida mãe do bebê, foi revelando a ela algo impressionante: todo mundo já sabia o que iria acontecer, exceto ela. (PEREIRA, 2012, p. 523).

Trata-se de um corpo que aprende por meio de um conjunto de elementos humanos e não-humanos que o faz existir de outros modos no tempo, um corpo que se constitui no movimento do barco no rio, entre os igarapés, na relação com o pajé, com a criança, com a mãe, portanto, um movimento que se produz pelo tempo que dissocia e desdobra os corpos mediante aquilo que os afeta, ou seja, que os faz diferir.

Ao colocar-se o corpo na articulação com o acesso – neste caso, era o corpo da enfermeira com a necessidade de fazer o corpo da criança acessar o serviço de saúde, de modo a marcar o acesso como inclusão no serviço –, intenta-se considerar que essa articulação mobiliza o corpo e o movimenta em uma trajetória de cuidado instável e inesperada. A trajetória, apesar de tentar estabelecer-se antecipadamente pelo acesso – levar a criança a um serviço de saúde –, dependerá daquilo com o qual o corpo vai se encontrando: o rio, o pajé, a mãe, as tecnologias de saúde locais e as biomédicas. São elas tanto coordenadas da vida, quanto coordenadas sobre a vida. Isso implica a aprendizagem de uma sensibilidade para aquilo que faz a Política gaguejar, quando se consideram certos percursos do trajeto como irrelevantes, ou mesmo quando se tenta anulá-los – o pajé/avô já sabia que a criança morreria, mesmo assim, para a enfermeira, era necessário conduzi-la ao serviço de saúde. A inclusão no serviço marcava, desse modo, uma exclusão das diferenciações em relação à experiência de sofrimento, adoecimento, morte.

Pensar o acesso e o corpo a partir do tempo e, sobretudo, da vida como movimento significa uma aposta política tanto no que pode um corpo quanto em outras versões do que pode ser um corpo:

Algumas danças nossas, que algumas pessoas não entendem, talvez achem que a gente esteja pulando, somente reagindo a um ritmo da música, porque não sabem que todos esses gestos estão fundados num sentido imemorial, sagrado. Alguns desses movimentos, coreografias, se você prestar a atenção, ele é o movimento que o peixe faz na piracema, ele é um movimento que um bando de araras faz, organizando um vôo, o movimento que o vento faz no espelho da



água, girando e espalhando, ele é o movimento que o sol faz no céu, marcando sua jornada no firmamento e é também o caminho das estrelas, em cada uma de suas estações. (KRENAK, 1992, p. 202).

Um corpo, assim, é encenado pelas intervenções da natureza. É essa forma de encenação que constituirá certa trajetória do corpo: ele se fazendo peixe, arara, vento. Desse modo, não é um corpo performado biologicamente que se articulará com o acesso. O que pode um corpo – neste caso, tornar-se peixe, arara, vento – é o que indicará certo percurso dos processos e formas de saúde-adoecimento. Portanto, são possibilidades de vida – animais, aves, vento, água –, e não apenas uma vida subsumida a uma Política – criança, adulto, idoso. Sendo assim, a articulação entre acesso e corpo, no que tange aos processos de inclusão/exclusão, torna necessária a aprendizagem com outros percursos que se fazem no próprio encontro com ambos. Esses percursos são possíveis pelo acesso circunscrito pelas tecnologias/estratégias da saúde, como no caso de uma demanda regulada, programática, mas também indicam outros elementos que passam a compor as trajetórias que o tempo produz em termos de diferenciação:

Enquanto meu pai, meu avô, meus primos, olham aquela montanha e veem o humor da montanha e veem se ela está triste, feliz ou ameaçadora, e fazem cerimônia para a montanha, cantam para ela, cantam para o rio... mas o cientista olha o rio e calcula quantos megawatts ele vai produzir construindo uma hidrelétrica, uma barragem. (KRENAK, 1992, p. 203).

Não é o corpo que faz a trajetória, mas é um corpo que passa a existir pela trajetória. Assim, quando um corpo se torna possível por demandas programáticas e estas articulam um conjunto de tecnologias que realizam certas experiências de saúde e doença, a partir de formas de inclusão, esse mesmo corpo tornar-se-á outro a partir dessas experiências. A organização e implementação de uma Política de Saúde, ao colocarem em jogo mecanismos de regulação para sua execução, encontram-se com outros elementos que são inéditos ao que se pressupunha de início. A questão reside justamente em como esses elementos inéditos podem acentuar ou não o caráter provisório de uma trajetória de cuidado, bem como o que se torna necessário encenar também nessa trajetória como estratégia de inclusão. As possibilidades de vida não são dadas a priori; elas se constituem nessas composições e, ao mesmo tempo, disjunções que articulam elementos heterogêneos – são tanto uma montanha que tem humor e que movimenta os corpos em certa direção, quanto uma montanha que tem minerais e que os movimenta em outra direção. O plano que se conforma e se territorializa acaba por subsumir certos movimentos, definindo o que está dentro e o que está fora: para a ciência, uma montanha não tem humor, pois não se trata de um humano, e as conexões são entre humanos e não-humanos no que diz respeito às



tecnologias criadas pelos humanos. Para algumas populações, não há essa divisão entre humanos e não-humanos, que estabeleceria que o humano é aquele que age sobre a natureza e que tem humores; pelo contrário, a natureza também age sobre o humano justamente porque ela tem humores. Ambas as possibilidades aparecem no campo da saúde; no entanto, aquelas consideradas híbridas, por conformarem diferentes coletivos e performances, são tomadas por processos de menorização, portanto, de exclusão: trata-se de folclore, de pensamento mágico-religioso ou de manifestações de psicopatologias.

Entretanto, como escrito anteriormente, as possibilidades de vida não se fazem apenas no espaço, mas também no tempo, no movimento que produzirá outras trajetórias que fragilizam a própria articulação do acesso com o corpo espacializado, interrogando a Política tanto no sentido do que pode um corpo quanto no sentido de quais corpos podem ser incluídos. Nesse caso, é voltar-se para aquilo que a contesta, que a interroga em termos de movimento da vida, de processos de diferenciação. O humor da montanha torna-se essencial “daquilo que é ter um corpo” (LATOIR, 2008, p. 41) para o movimento do corpo; torna-se parte dele, como a pele, as artérias, os ossos. Isso localiza o corpo, não em um espaço, e sim em um conjunto de articulações previsíveis e imprevisíveis, portanto, situadas como invenção de movimentos de diferenciação. Em Moçambique, a experiência da cegueira se dá a partir do encontro entre a feitiçaria e a biomedicina: “é cegueira de sarampo de feitiço” (MARTINS, 2008, p. 234). O corpo cego é ao mesmo tempo um corpo doente e enfeitiçado.

A cegueira de sarampo de feitiço aponta uma trajetória em que há uma disjunção daquilo que se estabelece como acesso à saúde. O acesso à saúde é afirmar que a cegueira é causada por uma afecção do corpo, no caso, o sarampo, e isso determina a trajetória em uma rede de cuidados. Entretanto, o sarampo encontra-se com a feitiçaria; não deixa de ser sarampo, mas é um sarampo de feitiço, assim como uma cirurgia que precisa ser acompanhada pela presença de Encantados Pankararu. Tanto o sarampo quanto a cirurgia são ocasiões de certas formas de ação dos corpos, de afetação de corpos, mas esses corpos, tomados em um movimento, também se desdobram em feitiçaria e presenças de Encantados Pankararu. Esses elementos não são menos reais do que o sarampo e a cirurgia; são também maneiras de acesso à saúde e direções das trajetórias de cuidado, que implicam a articulação entre diferentes intervenções/performances que se definem pelo acesso, como também por outros elementos que passam a contar no momento em que a vida se encontra com a matéria – processos de diferenciação. Há nesses casos uma inventividade que é da vida, das normas da vida, em que é possível – portanto, real – um corpo performar-se por coordenadas distintas, performar-se pela diferenciação no tempo.



Considerações...

Ao voltar-se para as articulações entre acesso e corpo para pensar possibilidades de vida, a discussão encontra-se com outras coordenadas que não apenas os mecanismos de gestão e avaliação de uma Política Pública: os jogos entre inclusão e diferenciação. Isso porque, ao considerarem-se outros elementos, como corpo, tempo e afeto, para se compreenderem as formas de acesso à saúde, ou seja, as formas de inclusão, as possibilidades de vida entram como um movimento disjuntivo do pensamento e das próprias práticas, portanto, como processos de diferenciação e produção de diferenças. Pois aquilo que interroga a Política não diz respeito somente ao não-acesso, mas aos modos distintos de acesso; dessa forma, trata-se de duas coordenadas que o compõem: tanto aquela que indica o acesso ou não e sua qualidade, quanto aquela que indica os modos de negociação e contestação com o acesso como efeitos de movimentos, daquilo que pode e se torna um corpo em razão do tempo. Trata-se de afirmar uma Política Pública pelo seu avesso, ou seja, por aquilo que se produz ao torcê-la.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. M; JESUS, W. L. Acesso aos serviços de saúde: abordagens, conceitos, políticas e modelo de análise. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 11, p. 2865-2875, 2012.
- BRAGA, P. *et al.* Oferta e demanda na atenção domiciliar em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 3, p. 903-912, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1990.
- BERGSON, H. **A evolução criadora**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CANGUILHEM, G. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- CONILL, E. M.; GIOVANELLA, L.; ALMEIDA, P. F. Listas de espera em sistemas públicos: da expansão da oferta para um acesso oportuno? Considerações a partir do Sistema Nacional de Saúde espanhol. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 6, p. 2783-2794, 2011.
- DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, G. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. **El Poder: curso sobre Foucault**. Buenos Aires: Cactus, 2017.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso dado no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GIOVANELLA, L.; FLEURY, S. Universalidade na atenção à saúde: acesso como



categoria de análise. *In*: EIBESNSCHUTZ, C. (org.). **Política de saúde**: o público e o privado. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996. p. 177-198.

KRENAK, A. Antes o mundo não existia. *In*: NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 202-203.

LATOUR, B. Os estudos sobre a ciência em perspectiva. *In*: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sobre a Ciência. Portugal: Edições Afrontamento, 2008. p. 37-61.

MARTINS, B. S. **Sentido Sul**: a cegueira no espírito do lugar. Portugal: CES\Almedina, 2008.

MOL, A. Política Ontológica: Algumas ideias e várias perguntas. *In*: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sobre a Ciência. Portugal/Porto: Edições Afrontamento, 2008. p. 63-77.

MOREIRA, T. Agência e coletivo em cirurgia: a noção de destacamento. *In*: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sobre a Ciência. Portugal/Porto: Edições Afrontamento, 2008. p. 159-175.

PEREIRA, P. P. Limites, traduções e afetos: profissionais de saúde em contextos indígenas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 511-538, 2012.



AS POLÍTICAS HABITACIONAIS E A PRODUÇÃO DE UMA CIDADANIA EXCLUDENTE

Carolina dos Reis
Neuza Maria de Fátima Guareschi

No município de Porto Alegre, existem hoje cerca de 486 ocupações irregulares.¹ Por ocupação irregular, entendemos a ação de implantação de assentamentos com o objetivo de usar solos urbanos vazios em áreas de propriedade de terceiros, sejam elas públicas ou privadas. De maneira geral, esses espaços são compartilhados por grupos familiares que estavam em condições precárias de moradia, tais como: habitações em locais de risco geotécnico, situações de coabitação familiar e adensamento excessivo, até casos em que as famílias já se encontravam em situação de rua ou sujeitas a ameaças de despejo, frente ao aumento nos valores dos aluguéis, consequência do crescimento da especulação imobiliária nas grandes cidades. A ação de ocupação surge para essas populações, excluídas do acesso à cidade legal, como possibilidade de luta e de ascensão a condições mais dignas de habitação.

O presente capítulo parte da problemática da moradia em Porto Alegre para colocar em discussão as práticas de inclusão promovidas pelas políticas habitacionais do município. A partir do acompanhamento do caso da remoção dos moradores do entorno da Avenida Moab Caldas, vamos analisar os discursos de garantia de direitos, enunciados como forma de justificar as remoções e reassentamentos das populações ocupantes dessas áreas irregulares. Nossas análises denunciam a forma como esses discursos vêm caracterizar os reassentamentos como mecanismos de inserção dessas populações em uma condição de vida legalizada e, por consequência, de acesso a direitos e de um suposto exercício de cidadania, ofuscando o fato de que essa inclusão opera não somente como mecanismo de governo dessa população, como também produz um efeito vulnerabilizante sobre ela. Isto porque a condição de vida regularizada pelas regras do Estado é muito onerosa às famílias, e as ferramentas inclusivas e compensatórias oferecidas pelo Governo são fragmentárias. Por fim, buscamos dar visibilidade aos efeitos das políticas de habitação social, de desarticulação das estratégias informais e fronteiriças (em relação à legalidade) das populações reassentadas e de fragilização das condições de vida pela ausência de suporte para a passagem a um exercício de cidadania, gerando o recrudescimento dos processos de exclusão territorial.

¹ Informação disponível no: Plano Municipal de Habitação de Interesse Social - Etapa 2 - Diagnóstico do Setor Habitacional 2009 (Porto Alegre, 2009).



Das alianças entre inclusão e remoção

Na última década, acompanhamos o aumento expressivo das práticas de remoção e reassentamento de populações ocupantes de áreas irregulares em todo o país. Esse crescimento, além de outros fatores, foi alavancado pela realização de obras de infraestrutura promovidas nas grandes capitais para a realização da Copa do Mundo Fifa de Futebol de 2014 e pela criação, em 2009, do Programa Minha Casa, Minha Vida.² Essas remoções incidiram especialmente sobre grupos que residiam havia muitos anos nas referidas áreas. De maneira geral, foram obras de duplicação de vias, construção de viadutos, “revitalização” de praças, centros urbanos e parques e construção de estádios esportivos, dentre outras. Para o reassentamento das populações removidas foi, massivamente, realizada a contratação de construção de novas moradias pelo Programa Minha Casa, Minha Vida.³ Assim, às práticas de remoção, foi sendo articulado um discurso de garantia de direito, de acesso à casa própria e a uma condição de vida regularizada, de “vida digna”.

Frente a isso, a primeira questão que nos colocamos é como vai se dar essa articulação entre os discursos de inclusão/garantia de direito e as práticas de remoção, sobretudo considerando que estas ocorrem, geralmente, de forma coercitiva. A relação entre inclusão e remoção não é natural, tampouco está naturalizada, sendo alvo de críticas por parcelas da população que entendem, por exemplo, que se trata de “regalias” oferecidas pelo Governo a pessoas que não conseguem adquirir uma casa por mérito próprio. As polêmicas em torno das políticas habitacionais também são efeito das constantes transformações nas lógicas que sustentam estas últimas, o que gera instabilidade e falta de hegemonia discursiva. As aproximações que ora se buscam entre inclusão e remoção emergem, portanto, atreladas a jogos de interesses políticos e econômicos, presentes neste momento histórico de nosso país. Nesse sentido, para que possamos compreender como se constitui essa aliança, procuramos inicialmente fazer um movimento de estranhamento em relação às noções de inclusão/exclusão para analisarmos as relações políticas, econômicas e culturais atreladas a esse conceito na contemporaneidade. Em seguida, buscamos acompanhar algumas das transformações e rupturas nas lógicas que sustentaram as políticas habitacionais brasileiras durante a estruturação de suas grandes metrópoles, para então analisarmos os elementos que vão dar sentido à emergência dessa nova

2 O Programa Minha Casa, Minha Vida é um programa do Governo Federal lançado com o objetivo de diminuir o “déficit habitacional” no Brasil. Ele possui diferentes modalidades de ação, que vão desde a concessão da habitação para famílias de baixa renda até o acesso a condições facilitadas de financiamento de imóveis com baixo custo (Brasil, 2009).

3 Além da contratação de unidades habitacionais via Minha Casa, Minha Vida, existem diferentes modalidades de reassentamento, como: concessão de bônus moradia para compra de um novo imóvel pelas famílias beneficiadas, aluguel social (concedido quando há necessidade de remoção com urgência, mas ainda não foram finalizadas as construções das unidades habitacionais) e indenização pela propriedade desapropriada.



racionalidade na gestão da moradia urbana, que aproxima práticas de remoção e discursos de inclusão.

Robert Castel (2007), no livro *Desigualdade e a questão social*, critica a banalização do conceito de exclusão social, mostrando que haveria, na relação exclusão e inclusão, uma série de nuances ofuscadas pelo discurso denunciante da exclusão. Este último levaria a uma perda da potência desses conceitos. Para ele, a exclusão social remete a situações de extrema marginalização e abandono pelo Estado, deixando de fora as pessoas atingidas por ações estatais que visam à minimização dos efeitos sociais e econômicos gerados por condições de vida precárias. Os excluídos seriam aqueles que passam por um processo de desfiliação social, isto é, que sofrem desligamentos tanto das relações de trabalho e de acesso aos bens e meios de consumo, quanto das relações sociais.

A partir dessa definição, seria difícil imaginar a existência de sujeitos completamente desfiliaados, e as fronteiras que caracterizam as noções de inclusão e exclusão tornam-se difíceis de distinguir na contemporaneidade. O que temos hoje no Brasil são distintos níveis de participação e inclusão que rompem com a dicotomização clássica entre ambos os termos. Qualquer sujeito pode ser incluído e excluído por diferentes práticas, que o aproximam e o afastam das possibilidades de participação na ação política e econômica. O que cabe é um olhar sempre provisório no uso dessas definições para caracterizar as situações em análise (LOPES *et al.*, 2010).

Quando falamos da atualidade desse borramento das fronteiras entre ambos os conceitos, estamos chamando atenção para o fato de que essas noções sofreram modificações ao longo dos anos, a partir dos processos históricos que as circunscreveram. Castel (2007), ao analisar os termos *inclusão* e *exclusão*, evidencia uma ruptura na forma de compreensão e de uso dessas noções como ferramentas de intervenção, sobretudo, entre a Modernidade e a contemporaneidade.

A Modernidade teria sido fortemente marcada pelo desenvolvimento de saberes e práticas de identificação e de segregação entre aqueles considerados úteis e produtivos ao mercado e ao desenvolvimento da Nação e os que serão descritos como um risco à população, por suas condições sanitárias, políticas, econômicas ou morais. A inclusão direcionava-se a tipos específicos de sujeitos. Aos considerados “incorrigíveis”, destinavam-se ações de exclusão e enclausuramento, em nome da proteção do conjunto populacional. A emergência da racionalidade neoliberal, articulada a uma nova razão de Estado (FOUCAULT, 1978-1979/2008), vai caracterizar o desenvolvimento de ações que teriam por objetivo a produção de sujeitos livres, entendendo-se essa liberdade como a possibilidade de agir livremente no jogo de mercado. Dessa forma, a inclusão viria como a condição de acesso (ainda que mínimo) aos meios de consumo. Nesse contexto, emerge um imperativo da inclusão, uma vez que a exclusão deixa de ser interessante ao desenvolvimento do capital.



O Estado, atravessado por essa racionalidade neoliberal, não intervirá no enfrentamento às relações capitalistas promotoras de desigualdades econômicas, mas agirá sobre as relações sociais, produzindo novas noções de liberdade e novas práticas de inclusão.

Os saberes, antes utilizados para segregar, seguem sendo importantes, mas agora o esquadramento populacional será ferramenta para o delineamento de políticas de inclusão que têm como objetivo último conduzir as condutas no caminho do “bem e da ordem” (LOPES *et al.*, 2010). Tais políticas não só proliferam, como fazem proliferar as tecnologias de governo populacional, buscando minimizar as carências de acesso à saúde, à educação e ao trabalho e de recursos básicos à manutenção dos sujeitos na condição de incluídos (SARAIVA; LOPES, 2011). Incluir passa a significar o desenvolvimento de um conjunto de práticas que envolvem os sujeitos e os submetem à lógica do Estado. A inclusão contemporânea constituir-se-ia como um imperativo ao Estado e um direito de acesso dos cidadãos a um patamar mínimo de consumo. O gerenciamento da pobreza vai se destinar à retirada da população de uma condição de miserabilidade, passando-a para uma condição de pobreza relativa (LOPES *et al.*, 2010).

As modificações nas formas de gestão da pobreza nas cidades acompanham essa mudança de concepção na lógica de inclusão. As práticas de remoção deixam de constituir-se como o simples afastamento dos cortiços dos centros urbanos. A remoção vai passando a ser referida como uma possibilidade de inserção de populações em uma condição de cidadania e de dignidade de moradia. Aos reassentamentos, vinculam-se equipes de técnicos sociais que vão lançar mão dos mecanismos socioassistenciais de inclusão, de ferramentas de gestão das relações de trabalho e de políticas de qualificação dessa mão de obra, voltadas para seu ingresso no mercado formal (tal como a cooperativa de reciclagem), entre outros. Essas são ações compensatórias e focalizadas que não desestabilizarão, mas contribuirão para a estabilidade e a saúde da ordem econômica vigente.

As discussões de Castel (2007) auxiliam-nos a realizar certo estranhamento em relação ao termo *inclusão social*, afastando-nos das evidências que circundam essa expressão como algo naturalmente bom e desejável, para analisar os efeitos que a inclusão via política habitacional vai provocar na vida das populações a que se destina. A partir disso, passa a ser possível compreender as lógicas que permitiram que inclusão e remoção passassem a fazer parte de uma mesma política de governo.

A produção de zonas de ilegalidade na estruturação das metrópoles brasileiras

No Brasil, até o final do século XIX, a população permaneceu majoritariamente no campo. Foi somente após 1930, com a regulamentação do trabalho urbano



mediante a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – na época, não extensiva aos trabalhadores rurais –, que vemos um significativo movimento migratório do campo para a cidade. O resultado desse movimento foi, algumas décadas mais tarde, o crescimento das periferias nas cidades, com grandes bolsões de pobreza ampliando-se de forma mais acelerada do que os espaços formais de moradia. Esse crescimento foi agravado pela diminuição das oportunidades de emprego ao final do século XX e pela impossibilidade de operários do setor secundário terem acesso ao mercado imobiliário privado. A situação tornou-se ainda mais crítica pela ausência de serviços estatais e de legislações que impelisses o Estado a garantir a proteção da população frente a elementos propulsores de vulnerabilidades sociais. A população habitante dessas áreas, de maneira geral, não tinha acesso à saúde, educação e justiça, ficando exposta a uma série de violências e discriminações (MARICATO, 2003).

A construção em massa de casebres em Porto Alegre ocorreu no final da década de 40. Embora sempre tivessem existido habitações desse molde na cidade, principalmente no entorno dos cortiços, percebe-se nesse período uma aceleração nas construções, com ocupação de terrenos baldios e margens de estradas, “a ponto de aparecerem da noite para o dia verdadeiras vilas, que os próprios habitantes apelidaram de ‘vilas de malocas’” (MEDEIROS, 1951, p.15). A pobreza tornava-se visível no modo de ocupar a cidade. A maloca era a expressão desse processo, evidenciando as contradições entre o ideal de modernidade e progresso e a sua consequente produção de desigualdade (GAMALHO, 2010).

A aglomeração populacional e a presença das “massas”, marcas da vida social nas metrópoles, passaram a configurar-se como perigo frente à possibilidade de revoltas. Assim, o espaço da cidade como lugar histórico de exercício da política tornou-se um risco ao capitalismo industrial. O processo de urbanização veio dar conta da demanda de gerenciamento dos corpos nas cidades. A urbanização representou uma ruptura nos discursos em torno da cidade e a consolidação do espaço da cidade como objeto de saber e de governo. A cidade urbanizada é aquela que os saberes científicos buscarão moldar, cujos fluxos tentarão controlar e por meio da qual procurarão gerenciar a vida da população que ali se aglomera. As técnicas urbanísticas que vão ser desenvolvidas a partir da emergência da cidade como um problema de governo voltaram-se, inicialmente, para práticas de segmentação da cidade, de regulação da circulação e de aumento do policiamento e da vigilância, tendo como um dos seus principais objetivos a produção de um esvaziamento dos espaços de encontro, de ação e de contestação política (FLORES, 2009).

No Brasil, durante o Estado Novo (1937-1945), intensificaram-se, nas principais metrópoles do país, ações de urbanização pela promoção de grandes obras de infraestrutura – obras que vinham, desde então, atreladas a práticas de remoção. O primeiro projeto, marco dessas ações, foi realizado no Rio de Janeiro, intitulado como “Parques Proletários Temporários”. Neles, buscava-se a substituição não



somente dos barracos por casas populares, mas dos modos de vida das favelas, considerados como um risco sanitário e moral às metrópoles (LIMA, 2014). O projeto abriu precedentes não apenas para as remoções, como também para as incursões policiais nas favelas e para ações de moralização dos pobres, protagonizadas principalmente pela Igreja Católica.

Em Porto Alegre, as práticas de remoção marcaram fortemente o desenho urbano no final do século XIX e início do século XX, quando os becos e cortiços que ocupavam o Centro foram removidos para lugares distantes da cidade, destinados exclusivamente para este fim. A construção do Bairro Restinga, hoje com mais de 60 mil habitantes, situado a 22 quilômetros do Centro, é efeito desse processo. Gamalho (2010) analisa uma série de estudos desenvolvidos no período por técnicos do Departamento de Habitação do município, pesquisas de universidades e publicações de notícias em jornais descrevendo as “vilas de malocas” de Porto Alegre e seus habitantes. A exemplo, Medeiros (1951) afirmava que:

Prescindindo de todos os riscos para a saúde pública e inconvenientes para a beleza urbana, devemos considerar o que essas “vilas” significam para as novas gerações que delas surgem: numerosos indivíduos que não participam razoavelmente do bem comum que a sociedade deve assegurar; indivíduos que se acham num estado invencível de miséria material, cultural e moral, sem que a sua condição seja encarada à luz de conhecimentos científicos e técnicos das ciências sociais e ciências práticas, com que os administradores modernos podem contar. Novas gerações, em fase de propagação, que podem contaminar pela repercussão em cadeia toda a estrutura social e moral da nação. (p. 66-67).

Os discursos que legitimavam as práticas da remoção nesse primeiro período vinculavam-senão à perspectiva da inclusão, mas a uma lógica delibertação da cidade da proximidade com a pobreza e com os supostos riscos decorrentes desta. Na época, várias obras de infraestrutura promoveram ações de remoção, como a construção da primeira Perimetral, do Arroio Dilúvio, da Avenida Ipiranga, do aterro da Avenida Praia de Belas, do Dique da Navegantes, da Vila Sarandi e do Viaduto Navegantes. Entre 1969 e 1974, 11.027 casas foram removidas pela prefeitura, deslocando um total de 48.194 pessoas (GAMALHO, 2010).

A partir dos anos 80, observa-se uma mudança nas políticas estatais para as favelas. Há um significativo abandono das remoções e a assunção de uma postura de investimento na qualificação estrutural das áreas. Iniciam-se obras pontuais de sustentação de encostas de morros e a instalação, ainda que precária, de serviços de água, luz, saneamento básico, transporte público, asfaltamento. Frente a essa nova perspectiva de permanência nas favelas, aos poucos, os barracos de madeira e estuque foram substituídos por casas de alvenaria. Em Porto Alegre, o



orçamento participativo, as associações de moradores e demais organizações de bairro fomentaram o debate sobre a gestão do orçamento e dos problemas urbanos, levando a população, sobretudo a das favelas, a um engajamento em um processo de reflexão sobre seu bairro e sua cidade, de instrumentalização das lutas políticas junto ao gestor municipal e de construção de soluções às demandas existentes nas diferentes regiões da cidade. Temos nesse período uma mudança importante, quando o Estado passa a assumir uma postura de tolerância frente às ocupações irregulares.

Maricato (2003) destaca que a tolerância manifestada pelo Estado brasileiro em relação às ocupações ilegais de terra se tornou possível em face da lógica da gestão pública, que não permite a incorporação das demandas de serviços públicos oriundas da massa de trabalhadores excluídos do mercado imobiliário privado, habitantes da cidade ilegal. Muitas dessas comunidades foram construídas em áreas que oferecem risco geotécnico de desmoronamento de morros e alagamento de diques, além da precariedade das condições sanitárias, que levavam à proliferação de doenças e à morte de muitos moradores de favelas, em especial de crianças, por doenças que poderiam ser enfrentadas com acesso a serviços de saúde, coleta de lixo e instalação de redes de esgotos. Ao invés de planejar obras e a implementação massiva de serviços que garantissem a segurança dos moradores ou de realizar a relocação dessas pessoas em moradias adequadas, os governos negligenciavam as ocupações, fazendo somente obras pontuais. Além disso, as situações de risco das favelas eram utilizadas como fundamento de práticas de remoção quando havia um interesse do Estado ou da especulação imobiliária sobre a área ocupada.

Embora tenha havido uma mudança de postura das gestões públicas em relação às ocupações irregulares, ela não veio acompanhada de ações de regularização fundiária e de garantia de acesso legal ao solo urbano. As populações assentadas em áreas irregulares seguiram marcadas pela ilegalidade das condições de moradia, pela ameaça, ainda que remota, de remoção e pela insegurança jurídica da posse. O agravante é que os efeitos da ilegalidade da posse vão além da ausência de propriedade sobre a terra e servem de base para outros processos de exclusão. Santos (1993), ao analisar o exercício do direito nas favelas, afirma que a falta de legalidade sobre a posse se estende para as demais relações sociais e serve de fundamento para a invasão de casas por agentes da segurança pública e outros serviços governamentais. Além disso, é por efeito da ilegalidade que muitos moradores não acessam o sistema de justiça, nem sequer para denunciar violências sofridas, para não chamar atenção sobre a situação irregular de moradia.

Vê-se aí a forma como a ocupação ilegal de terras, embora tenha se constituído como alternativa de moradia e como prática de resistência à exclusão do mercado imobiliário formal, passou a ser inserida nos cálculos de gestão do Estado enquanto alternativa menos onerosa do que o enfrentamento da problemática da desigualdade de acesso à moradia ou mesmo do que o empreendimento de políticas compensatórias de acesso à terra. Além disso, a ilegalidade mantém essa população em uma



condição vulnerável, dada a precariedade de acesso aos serviços públicos, e, ao mesmo tempo, destituída de legitimidade para demandá-los, tendo em vista a própria condição de ilegalidade. Isso serve como fundamento para a deslegitimação das demandas dessa população e para a legitimação dos processos de remoção quando se entende que estes são necessários ou mais interessantes do que a manutenção da situação atual.

Com a inauguração do programa Minha Casa, Minha Vida, acompanhamos uma nova mudança nas práticas de gestão, e há um retorno às ações de remoção e reassentamento. Vemos uma reedição de discursos como aqueles das décadas de 40, 50 e 60, que circunscrevem essas populações em um cenário de miserabilidade, violência, apropriação ilegal da terra, exposição sanitária e moral a condições “não civilizadas”. Essa articulação tem como efeito a construção de uma imagem caracterizada pela criminalização e desmoralização, situação da qual aqueles indivíduos seriam retirados por um ato salvacionista do Estado. No entanto, contemporaneamente, esses discursos vão articular-se fortemente com a gramática dos direitos humanos. As remoções e reassentamentos viriam como uma “oportunidade” de acesso à moradia regular e à condição de cidadania. A exemplo, temos o caso da Vila Chocolatão, em Porto Alegre, que foi retirada do centro da cidade para a construção de prédios para a Justiça Federal.

Após cerca de vinte e cinco anos vivendo na região central da cidade, cercadas por lixo, praticando a reciclagem em condições insalubres, com dejetos escorrendo entre os becos e sob constante risco de incêndios, as mais de 700 pessoas da Vila Chocolatão passaram a morar em casas com água potável, energia elétrica e rede de esgotos (PORTO ALEGRE, 2014).

As remoções são justificadas nos documentos oficiais como ferramentas de superação das condições de insalubridade e, portanto, como garantia de direitos constitucionais, tais como aqueles definidos no *Plano Municipal de Habitação de Interesse Social*, que pontua como diretriz prioritária “o direito à moradia digna e ao solo regularizado, como garantia de inclusão social” (PORTO ALEGRE, 2009, p.9). Entretanto, a esse direito veio atrelada, no caso da Vila Chocolatão, por exemplo, a perda da geração de renda de muitos moradores que viviam como catadores de materiais recicláveis na região central da cidade, atividade – nomeada em documentos oficiais como “atividade econômica insalubre”⁴ – que não foi possível manter com o mesmo fluxo no novo local, a quilômetros de distância do centro da cidade e dos locais com maior volume de descarte de materiais recicláveis. Menos de um ano depois do reassentamento, boa parte das famílias já havia deixado as novas

4 PMPA. Demhab. Projeto de Reassentamento da Vila Chocolatão. Disponível em: <http://www.abc.habitacao.org.br/wp-content/uploads/2012/10/3-DEM HAB-RS.pdf> Acessado em: novembro/2014.



moradias em decorrência da ausência de estratégias de geração de renda, além de outros problemas encontrados no novo local, como as disputas do tráfico de drogas (que também é “reassentado”). A maioria dessas famílias encontra-se em situação de rua, de coabitação familiar ou vivendo irregularmente em novas áreas. Assim, passamos a nos questionar como é possível que uma política que se afirma como promotora de inclusão social opere o seu contrário, isto é, gere o recrudescimento da vulnerabilidade social daqueles a quem se destina.

A Avenida Tronco e os custos da cidadania

Porque essa obra é a oportunidade de desenvolver a região. Essa obra vem como uma possibilidade de nós buscarmos avanços que a gente vem pleiteando há muito tempo dentro do orçamento participativo, sem êxito pela falta de recursos [...]. Agora, nós também estamos na expectativa do desenvolvimento econômico da região. Com a duplicação da avenida, se forma um novo centro comercial da região. Nós temos um traçado que vem da Azenha, vem do Teresópolis e chega no Shopping. Então, as pessoas estão melhorando suas casas, construindo novos espaços. Por exemplo, isso daqui, eu comecei do zero, comprei, botei tudo para o chão e comecei nessa expectativa de que o negócio melhore daqui para a frente. Assim como eu, tem um monte, que, se tu andares pela avenida aqui por dentro, tu vais ver que as pessoas que vão ficar aqui de frente para a avenida estão fazendo o mesmo. (Jair⁵ - Líder comunitário da Vila Tronco).

A obra de ampliação da Avenida Moab Caldas, popularmente conhecida como Avenida Tronco, foi incluída nas obras da Copa, pois se entendia que havia necessidade de uma via alternativa ao fluxo de veículos durante os quatro dias dos jogos que ocorreriam em Porto Alegre, permitindo um desvio da avenida que passa em frente ao estádio que sediou o evento. Ao longo do traçado da Tronco, estão distribuídas sete vilas, que compõem a região chamada de Grande Cruzeiro. Nas laterais dessas vilas, estão os bairros de classe alta e média alta Santa Tereza e Cristal. O projeto de duplicação implicou a remoção de parte das vilas, retirando uma fileira de casas de cada lado, com metragens que variam nos diferentes trechos⁶. Nessas fileiras, residiam 1.500 famílias. As análises aqui apresentadas são oriundas de uma pesquisa mais ampla, envolvendo entrevistas com as famílias em processo de remoção, lideranças comunitárias, técnicos da prefeitura, militantes de movimentos sociais e vereadores, além de análise de materiais documentais, como vídeos de

5 Todos os nomes citados são fictícios.

6 A obra tem 5,65 km de extensão, incluindo a ampliação das pistas de rolamento para 7 m de largura de cada um dos lados, corredores de ônibus, ciclovia, arborização, canteiro central e calçada para pedestres, totalizando 40 m de largura.



audiências públicas, projetos da Prefeitura Municipal, atas de reuniões e materiais midiáticos, entre outros. Trazemos aqui trechos da história de duas mulheres para dar visibilidade aos elementos que queremos analisar; no entanto, relatos semelhantes estão presentes nas falas de todos os moradores entrevistados que tinham um vínculo de trabalho/renda atrelado ao bairro de onde foram removidos.

Como alertado por Jair, um dos líderes comunitários, foram diversos os comércios que se abriram no que será a parte que ficará exposta para avenida. São também diversos aqueles que foram fechados com a remoção das residências: desde empresas mais estruturadas, como oficinas mecânicas, ferros-velhos, bares, lancherias e salões de beleza, até pequenos comércios, como a vendedora de doces e salgados feitos na cozinha de casa, o sapateiro que trabalha na sua própria garagem, a costureira que transforma a sala em atelier e o brechó organizado na varanda de Dona Greice. Os comércios informais e dispersos, que tangenciavam as legalidades estatais, serão, na nova Avenida, todos colocados em um “Centro Comercial”. Serão registrados pela Secretaria Municipal da Indústria e do Comércio e pagarão os impostos referentes à sua atividade comercial. Como efeito disso, muitos desses comércios “menores”, que não se sustentariam na legalidade, não ficaram registrados como imóveis comerciais e não receberam a devida indenização. Por outro lado, as pessoas que deles sobreviviam perderam suas fontes de renda, seu ponto de trabalho e sua clientela.

Ana e Luana são duas amigas que foram removidas da Avenida Tronco em 2013. Ana e o marido eram donos de um ferro-velho. Com o dinheiro do seu trabalho, Ana conta que estava, aos poucos, melhorando sua condição de moradia, cuidava dos seus cinco filhos e ainda ajudava sua mãe. Luana trabalhava no ferro-velho da amiga, de onde também tirava seu sustento e o de seus seis filhos. A saída de Ana da Avenida levou Luana e outro funcionário a uma condição de desemprego e de perda de um dos seus principais pontos de apoio.

Ana: Isso foi um dos motivos por que eu peguei avaliação. Além de eu morar no local, eu trabalhava no local. Era minha fonte de renda, minha e do meu marido, e a nossa casa. A gente tinha um ferro-velho. Eles indenizaram tudo.

Carolina: Entendi. Eles indenizaram pelo espaço físico, mas chegaram a considerar que vocês teriam que ficar ao menos um tempo sem a renda do trabalho de vocês?

Ana: Acho que não. Porque eles deram um valor X, e era isso. Nem um pouco a mais, nem nada. Ou a gente pegaria, no caso, dois bônus. Bônus da moradia e o bônus do trabalho. Mas o do trabalho era o mesmo valor da moradia, e os dois eram 52 mil e alguma coisa, e onde eu ia comprar uma casa e um local para trabalhar? Com escritura ainda. Não existe. Aí eu optei por avaliação. Com a avaliação, tu podes pegar o dinheiro e comprar sem escritura. Comprar onde



eu puder. Em qualquer lugar que não precise de escritura. Eu queria mesmo era o meu dinheiro para eu comprar. Eu queria uma casa com escritura ou queria um local para trabalhar, mas, com o dinheiro que eles me deram, não deu. Eu tive que comprar uma casa em uma vila, sem escritura, e não sei se futuramente essa vila também não vai acabar saindo [passando por uma nova remoção]. Foi o que deu para comprar. E trabalho, a gente está trabalhando de bico agora. Trabalha quando tem. Ele está trabalhando num ferro-velho, de empregado. E eu trabalho quando tem trabalho, no caso, às tardes, nesse ferro-velho, meio turno. Ou seja, minha vida melhorou em termos de moradia? Melhorou, eu tenho conforto para morar, para dormir. Mas a minha vida decaiu dentro de casa, as coisas que eu comia, o jeito que a gente vivia, a gente não vive mais. A gente teve que se acostumar a viver com pouco.

Luana tem seis filhos. Havia se separado do marido, descrito pelas duas amigas como uma pessoa agressiva, que expunha Luana e os filhos à violência física. Com a separação, Luana teve que sair de onde morava, junto de seus sogros, e foi residir com os filhos em uma casa composta por uma única peça, em condições extremamente precárias, de onde foi agora removida. Seu processo de saída deu-se por insistência de Ana, que afirmava que Luana deveria deixar sua casa com urgência, pela precariedade em que vivia. Atualmente, Luana está alugando, por meio do aluguel social, uma pequena moradia que fica dentro do galpão comprado por Ana. Luana recebe recursos do Bolsa Família, mas o dinheiro é insuficiente para o sustento dos filhos. Afirma que, antes, tinha escola próxima, creche comunitária, posto de saúde ao lado de casa, além dos sogros, que lhe davam apoio no cuidado com as crianças. Agora, os filhos pequenos estão sem creche, e os mais velhos, por vezes, faltam à aula. Fazem-no ora em proveito do fato de a mãe não estar por perto para controlar a permanência deles na escola (seguem estudando no colégio próximo à Avenida Tronco), ora devido à ausência de condições materiais para ir até o colégio, pois não têm dinheiro para o transporte público. As ausências dos adolescentes à aula levam à suspensão do benefício e ao agravamento da situação econômica da família. Luana conta que, muitas vezes, fica sem ter o que comer, reserva os poucos alimentos para os filhos e vive da ajuda de alguns dos novos vizinhos. O benefício socioassistencial do Bolsa Família, ao estar atrelado a um conjunto de condicionalidades – como a frequência das crianças à escola, o acompanhamento sociofamiliar, a tomada completa das vacinas –, permite ao Estado certo gerenciamento do cuidado parental. Luana relata que seu estado de desespero é tão grande, que já pensou em desmembrar sua família, dar dois dos filhos para o pai, os outros dois aos avós e a filha pequena para a madrinha e desaparecer.

Eles são tratados tipo animais. Nem animais, porque agora tem os protetores de animais. Eles não têm ninguém para proteger. Ela está



pedindo apoio para a assistente social, porque o aluguel social que ela me paga, eu divido com ela, porque ela não tem como viver. Eu pego às vezes 100, 50 [Reais] no mês e dou para ela, porque ela não tem do que viver. Eles não pensam nisso, eles não pensam que estão tirando as pessoas de lá, que as pessoas têm um ganho no lugar onde moram, que eles estão tirando as pessoas de lá, jogando num canto qualquer e não estão dando maneira de a pessoa se virar, sobreviver. O importante para eles é tirar de lá, e já era, saiu do meu caminho, agora eu passo. (Ana – ex-moradora da Vila Tronco).

Ana já está passando por sua segunda remoção. Ela morava, anteriormente, na Vila Chocolateão, removida em 2011 para a construção dos prédios da Justiça Federal, como já relatado. Ela vivia, como muitos de lá, da reciclagem de lixo. Com a remoção, ficou sem trabalho. Passou pela mesma situação em que Luana está.

Eu morava na Beira do Guaíba. Morava com a minha família na Beira do Guaíba. Eles tiraram a gente de lá e botaram lá no alto da Protásio. A maioria das pessoas que foram para lá, as pessoas de mais idade, viviam do papel, da reciclagem, a maioria vendeu suas casas e voltaram para lá, para o Centro, para a rua, porque estavam morrendo de fome. E eles falavam que não podia vender. Eu não vendi. Eu abandonei a minha casa. Até lá fizeram um convênio, acho que com a prefeitura, não sei se fizeram uma reciclagem lá, mas é uma coisa onde eles botam as pessoas dali mesmo para comandar, e aí virou uma panela, e eu não consegui mais trabalhar lá dentro. Não consegui mais emprego, tive que sair. Eu, com as crianças todas para criar, saí. Peguei e saí, deixei a casa com um rapaz que não tinha, e falei “tu ficas aí, e eu vou lá”, porque eu fui trabalhar nesse emprego onde eu estou trabalhando agora, que, na época, ele me deu moradia e emprego. Lá era muito ruim. Eu era até ameaçada lá. Aí a gente foi morar por ali. Ele me deu moradia, e, com o trabalho dali, com a ajuda dele, a gente comprou esse outro lugar. E agora de novo tiraram a gente de lá. (Luana – ex-moradora da Avenida Tronco).

O galpão de reciclagem, chamado de Unidade de Triagem, montado pela Prefeitura Municipal no “Residencial Nova Chocolateão”, oferecia “emprego formal” aos moradores, em um sistema de cooperativa. O projeto é uma parceria público-privada com a empresa Braskem⁷ e é parte do “Programa de Inclusão Produtiva de Condutores de Veículo de Tração Animal e de Veículos de Tração Humana”. O programa compõe um conjunto de ações que busca acabar com a circulação dos carrinhos e carrocinhas dos catadores de materiais recicláveis em Porto Alegre. Mais

⁷ Empresa que, por sua vez, é também efeito de uma parceria público-privada entre a Empresa Brasileira de Petróleo, a Petrobrás e o grupo Odebrecht, uma das maiores construtoras do setor imobiliário do país.



uma iniciativa para o “desenvolvimento da cidade”, sobretudo, para melhoria estética e do trânsito de veículos.

Para o prefeito José Fortunati, o novo endereço representa mais do que moradia digna. “Essas famílias têm a oportunidade de mudar suas vidas, de ter acesso a novas possibilidades de renda e principalmente cidadania. E esse programa representa também capacitação para escolher novas formas de trabalho, uma liberdade que só a qualificação permite”, afirma. (Trecho da notícia publicada no *site* da PMPA de apresentação do projeto de reassentamento da Vila Chocolate) ⁸

Embora tenham sido quase 200 famílias removidas, das quais 90% trabalhavam com reciclagem de lixo, a Unidade de Triagem tem, segundo a PMPA, uma média de 40 trabalhadores. O lixo com os quais trabalham é entregue diretamente pelo Departamento Municipal de Limpeza Urbana, não havendo necessidade de catar o material, isto é, de circular pelas ruas da cidade com as carroças e carrinhos de mão. Aqui, também, o Estado vem agir em nome das boas condições de vida, marcando, com isso, uma determinada concepção de trabalho e de cidade saudável que se expressa pelo afastamento das populações mais pobres dos centros urbanos, pela retirada das ruas desses sujeitos que mostram, no corpo, as marcas das desigualdades presentes na cidade. A antiga Chocolate, situada no Centro e descrita como local de moradia insalubre, foi substituída pela “Nova”, localizada perto dos limites da cidade, com saneamento básico, casas estruturadas e fornecimento regular de água e energia elétrica.

Ao desenho disforme, imprevisível, descontrolado, da antiga vila, sobrepõe-se este outro, estriado e finalístico. Uma das principais queixas dos moradores nas remoções, principalmente quando se trata dos chamados “assentamentos verticais”, isto é, em prédios de apartamentos, é a impossibilidade de ampliação e modificação das casas. As vilas estão sempre em construção. À medida que as famílias se ampliam, também as moradias ganham novos cômodos e novos andares. Outra queixa dos moradores, quando ocorrem processos de reassentamento, refere-se ao fato de que, nas novas moradias, precisam pagar pelo acesso à luz, água, internet e sinal de televisão, recursos antes obtidos por meio de instalações ilegais que desviavam das redes da cidade. Ao habitarem um lugar regularizado, os moradores passam a ter que pagar por esses serviços, isso quando não precisam pagar condomínio também. Por menores que possam ser alguns desses valores (com programas sociais que venham subsidiar água e luz para famílias de baixa renda), muitos moradores não

⁸ Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smg/default.php?p_noticia=156348&UNIDADE+DE+TRIAGEM+DA+NOVA+CHOCOLATAO+TRAZ+CIDADANIA+A+MORADORES. Acesso em: dez. 2016.



conseguem, efetivamente, pagá-los. Por consequência, correm o risco de perder os imóveis.

O urbanismo da cidade planejada ignora a complexidade das situações de vida das populações removidas e barra os jogos necessários à sobrevivência desses moradores. O acesso à moradia regularizada e à formalização das relações de trabalho, antes considerado precário, posto que fronteiro às regulamentações estatais, afirmado pelo discurso da garantia de direitos, nesse caso, teve como consequência última o aumento da vulnerabilidade da população em foco. São expressões da forma como os discursos sobre garantia de direitos colocam-se paradoxalmente a favor e na contramão do enfrentamento às violências, especialmente daquelas resultantes das desigualdades econômicas e sociais.

Esses sujeitos que abandonam as casas bem estruturadas e salubres são vidas que resistem à normatização e que nela não se enquadram; não se sujeitam a serem arrastadas para longe dos centros urbanos e persistem mesmo frente às estratégias de gentrificação e ofuscamento da pobreza. São vidas do fora que não se deixam assujeitar e que, no jogo da legalidade, não sobrevivem ou não se sentem suficientemente seduzidas por ele. A condição de sujeito de direito, de cidadão legal da cidade, não é acessível a qualquer cidadão; manter-se nela, diante de práticas parciais e tímidas de inserção promovidas pelo Estado, tampouco o é. Abandonar as práticas que jogam com as fronteiras da legalidade e da formalização das relações de trabalho, das condições de moradia, das formas de circular pela cidade para permanência na condição de cidadania, requer dos sujeitos recursos financeiros; requer rede de apoio; requer, acima de tudo, a submissão às práticas de inscrição no lugar da norma que buscam o controle das relações familiares, de trabalho e das formas de morar.

Da maloca ao palacete: efeitos da inclusão

Não podemos dizer que os moradores das vilas sejam sujeitos excluídos, pois estão incluídos nas malhas dos direitos. Entretanto, essa é uma forma de inclusão condicionada, regulada, limitada. Essas não são vidas nuas (AGAMBEN, 1995/2010), mas também não são vidas qualificadas; elas se encontram em um lugar-meio. Um lugar de instabilidade em relação à manutenção daquilo a que conseguiram obter acesso. Talvez não haja matrícula na escola no ano seguinte; talvez feche o posto de saúde próximo de casa; talvez, nele, não haja medicação. Luana corre o risco de perder o Bolsa Família. Há, aí, uma inclusão que acontece sempre de forma fragmentária e instável. Ela se mantém, por vezes, à mercê da boa ou má vontade dos técnicos sociais.

No Brasil, os serviços socioassistenciais de saúde e educação têm como destinatários somente as parcelas mais pobres da população. Aqueles com maior



poder aquisitivo, que podem pagar por seus direitos sociais, migram para as redes privadas, em busca de melhor qualidade dos serviços (SARAIVA; LOPES, 2011). O acesso a uma condição plena de cidadania custa caro. É considerado excessivamente oneroso ao Estado. Naturaliza-se a impossibilidade de igual acesso aos serviços. Naturaliza-se a precariedade dos serviços estatais, vinculando-a a uma má gestão pública, sobretudo, quando a lógica que pauta a compreensão de uma boa gestão está vinculada à visão empresarial da relação investimento *versus* lucro. Vê-se, aqui, como essa noção de inclusão econômica vai articular-se também a uma inclusão política, pois pauta o acesso a direitos e à condição de cidadania.

Lopes (2009) afirma que as parcerias entre o Estado e o mercado econômico – que mantêm a inclusão como um imperativo – se sustentam na promessa de mudança de *status* nas relações de consumo. Promessa essa que chegaria até os sujeitos que vivem em condição de pobreza extrema e estaria articulada a um desejo de modificação de suas condições de vida. Em muitas das visitas que realizamos, encontramos moradores que descrevem certo deslumbramento inicial pelos valores oferecidos pela Prefeitura mediante o bônus moradia e pela possibilidade de sair da condição de morador da favela e residir em uma casa bem estruturada. Entretanto, ao buscarem uma nova casa para morar com o valor destinado, percebem que têm que se mudar para regiões afastadas da cidade ou para municípios vizinhos. Ainda assim, a possibilidade de morar em uma “casa boa”, de sair da “maloca”, como muitos referiam, compensava o distanciamento. Depois da mudança definitiva para as novas casas, repetiam-se relatos de que, embora as condições de moradia fossem excelentes, as condições de vida haviam piorado significativamente.

Não tem posto de saúde, eu preciso de médico. Fiquei sabendo por uma vizinha que não tem médico no posto de saúde. Eu tenho que pegar ônibus para ir ao outro posto, mas não tenho dinheiro. Pode até abrir os armários, tu vais ver que eu não tenho nem o que comer às vezes. Mas, como eu estou sozinha e sou adulta, eu não dou bola para isso. Isso é o de menos. A minha casinha lá era uma “maloquinha” caindo aos pedaços, mas lá eu tinha recursos, tinha para ir para ali, para ir para cá, para abrir a porta e olhar para os vizinhos, dar bom dia e boa tarde. Aqui é um palacete, mas eu não tenho acesso a mais nada. O ônibus é lá embaixo, tem horário, porque aqui é perigoso, tem muito assalto. Então, eu estou assim. Dia 10, eu liguei para o Dr. Paulo Pinha, porque eles [a filha e o genro] queriam alugar aqui, e o Dr. Paulo Pinha disse que por cinco anos a gente não pode vender, não pode alugar, não pode fazer nada. Mas eles foram embora, quer dizer que ela vai deixar tudo aqui atirado para eu cuidar. E eu? São “caquinha” as minhas coisinhas, mas são as minhas coisinhas. Um grão que me tirar daqui faz falta. Então, eu estou à flor da pele. Eu não recebo visita, meus parentes ficaram todos para lá, e eles acham aqui



muito longe. A passagem para cá é mais cara. (Greice - ex-moradora da Avenida Tronco).

A garantia de uma moradia regular e bem estruturada para essa população não se traduz, necessariamente, em uma melhoria das condições de vida ou de maior acesso a direitos sociais, pois ambos estão, muitas vezes, articulados ao território onde habitavam. O reassentamento pode significar a possibilidade de trânsito para uma zona de legalidade, mas, para permanecer nas zonas iluminadas, protegidas e investidas da cidade, é necessário assumir e sustentar outra estética de vida. Uma estética que se conforma às normas que iluminam nossa existência nas cidades.

A fragilidade dos direitos adquiridos por Ana, Luana e Greice fala-nos não da inexistência de uma lei que as protejam, mas da existência de um exercício de poder pelo Estado que dispõe dos recursos necessários para fazê-las passar de uma zona a outra da cidade. O Estado entra no jogo das legalidades, move, interpreta, ignora, modifica a lei de acordo com os jogos de interesse que atravessam sua lógica de gestão das cidades. Os direitos são colocados em uma posição paradoxal, constituindo-se como gramática das lutas sociais pelas garantias mínimas das condições de dignidade humanas e, ao mesmo tempo, como ferramenta de azeitamento de um sistema capitalista produtor de desigualdades. É o próprio Estado que as protege que também as violenta quando coloca em ação mecanismo de exceção, quando segmenta a população entre aqueles que merecem investimento e esses que podem ter suas vidas expostas à morte e à vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer – o poder soberano e a vida nua I**. Editora Belo Horizonte: UFMG, 2010. (Originalmente publicado em 1995).

BRASIL. Ministério das Cidades. **Programa Minha Casa, Minha Vida**. (2009). Disponível em: http://www.sedhab.df.gov.br/mapas_sicad/conferencias/programa_minha_casa_minha_vida.pdf. Acesso em: dez. 2016.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. *In*: Castel, Robert; Wanderley, Luiz Eduardo; Belfiore-Wanderley, Mariângela. (org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2007. p. 17-50.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**, Curso no Collège de France São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Originalmente publicado em 1977-1978, tradução de Eduardo Brandão e Claudia Berliner).

FLORES, Diego Pereira. Mobilidade urbana e subjetividade: percursos inconclusos de criação no espaço público. **Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**. Bahia: ABRAPSO, 2009.

GAMALHO, Nola Patrícia. Remover para promover: espaço concebido e representações do espaço no Bairro Restinga – Porto Alegre/RS. **Revista GEOgraphia**, Niterói, RJ, v. 12, n. 23, p. 30-60, 2010.



LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro. Do desmonte da favela à criação do Parque Proletário: política assistencial? **Revista Diversitas**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 186-223, 2014.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, v. 8, n. 144, p. 5-37, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 153-169, 2009.

MARICATO, Ermínia. Metrópole, legislação e desigualdade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 151-167, 2003.

MEDEIROS, Laudelino. **Vilas de malocas**: ensaio de sociologia urbana. Porto Alegre: UFRGS, 1951. Manuscrito.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. **Vila Chocolateiro**. (2014). Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/demhab/default.php?p_secao=103. Acesso em: 09 nov. 2014.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Departamento Municipal de Habitação. **Plano Municipal de Habitação de Interesse Social**. Porto Alegre: Demhab, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011. Disponível em: curriculosemfronteiras.org/art_v11_n1.htm.



SOBRE OS AUTORES

Adriana da Silva Thoma (I.M.)

Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/FACED) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Coordenadora do Grupo de Pesquisas SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades, Alteridades e Subjetividades. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). Pós-doutora em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria.

Anita Guazzelli Bernardes

Mestrado e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Realizou estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora do “laboratório de Psicologia da Saúde, políticas da cognição e da subjetividade”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4742-6036>

Asun Pié Balaguer

Diplomada en Educación Social, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Pedagogía. Profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación en la UOC. Investigadora del grupo Carenet. Es autora de los libros Educación Social y Teoría Queer (2013), Por una Corporeidad Posmoderna (2014), Cuerpos de la Educación Social (2018), La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia (2019), entre otros. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1956-0433>

Betina Hillesheim

Psicóloga, Doutora em Psicologia (PUCRS). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Psicologia (UNISC). Líder do grupo de pesquisa "Políticas públicas, inclusão e produção de sujeitos". Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9486-5459>

Bruna Moraes Battistelli

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialista em Instituições em Análise (UFRGS), Mestra em Psicologia Social e Institucional (UFRGS) e doutoranda do PPG em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), bolsista CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0973-0934>



Bruno Corralo Granata

Estudante de Comunicação Social – Produção em Mídia Audiovisual, ex-aluno do curso de Psicologia da UNISC, foi bolsista PUIIC e FAPERGS no projeto de pesquisa Inclusão, diferença e políticas públicas: uma cartografia.

Camilo Darsie

Geógrafo, Mestre e Doutor em Educação (Ulbra e UFRGS/University of Minnesota). Pós-doc em Saúde Coletiva (UFRGS). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Unisc). Vice-líder do grupo de pesquisa “Políticas públicas, inclusão e produção de sujeitos”. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4696-000X>

Carolina de Freitas Corrêa Siqueira

Graduada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul; mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu - UNISC); doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu-UFRGS); integrante do Grupo de Pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades (PPGEdu - UFRGS); bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX-CAPES) no projeto de pesquisa: Inclusão, Subjetivação e Governo das Diferenças na Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2680-6083>

Carolina dos Reis

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas e Tecnologias Contemporâneas de Subjetivação – Núcleo E-politcs.

Caroline da Rosa Couto

Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Bolsista CAPES PROSUC-Modalidade I. Integrante do grupo de pesquisa "Políticas públicas, inclusão e produção de sujeitos". Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7102-0568>

Cláudio José de Oliveira

Mestrado e Doutorado em Educação (UNISINOS). Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (UNISC). Integrante do Grupo de Pesquisa Identidade e diferença na Educação (UNISC/CNPq) e GIPEDI - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (UNISINOS/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9403-0897>

Douglas Weber

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestre em Educação e Licenciado em Geografia pela Universidade de Santa Cruz



do Sul. Professor do Colégio Marista São Luís de Santa Cruz do Sul e do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Migrações, Direitos Humanos e Saúde Global. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3915-0439>

Elí T. Henn Fabris

Elí T. H. Fabris é mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - (UFRGS), com pós-doutorado na Universidade do Porto (UPorto), Portugal. Professora e pesquisadora do PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, onde é coordenadora do Programa. Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças - GIPEDI/CNPq e participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, (GEPI/CNPq), ambos sediados na Unisinos. Escreveu em co-autoria o livro *Inclusão e Educação*, publicado pela Editora Autêntica (2013). Temas de suas pesquisas: relação universidade escola, docência contemporânea, formação de professores e práticas de formação, atravessados pelos conceitos de diferença e inclusão. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3622-0289>

Emiliana Faria Rosa

Graduada em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Estácio de Sá (2005). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Candido Mendes (2006). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Pós-Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (2018). Professora adjunta de Libras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades (SINAIS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1238-5377>

Érico Francisco Vieira Ibiapina

Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutorando em Saúde Pública na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor tutor na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1526-2084>

Fernando Henrique Fogaça Carneiro

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras. Coordenador do Grupo Interinstitucional de Pesquisas sobre Língua de Sinais (GIPELS). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (GIPES). Mestre e doutorando em Educação pela UFRGS na linha de Estudos Culturais em Educação. Licenciado em Matemática pela UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8390-175X>



Giulia Netto Löbler

Estudante de Psicologia na Universidade de Santa Cruz do Sul. Foi bolsista de iniciação científica PUIIC e CNPq no projeto de pesquisa Inclusão, diferença e políticas públicas: uma cartografia. Atualmente é bolsista CNPq no projeto de pesquisa Migração e processos de in/exclusão. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8202-3219>

Isabella Almeida dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Foi bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq na pesquisa Inclusão, Subjetivação e Governo das Diferenças na Educação no período de 2017 a 2019. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5179-6529>

Jordi Planella Ribera

Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Pedagogía. Es Catedrático de Pedagogía Social en la UOC y director de la Cátedra Fundación Randstad-UOC sobre Discapacidad, Empleo e Innovación Social (UOC). Es autor de Corpo, cultura e educação (2017, São Paulo), Pedagogías Sensibles. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación (2017, Barcelona).

Júlia Arruda da Fonseca Palmiere

Graduação em Psicologia e mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1337-4733>

Juliane Marschall Morgenstern

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação, especialista em Gestão Educacional e graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Universidade Franciscana (UFN). Colaboradora no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL/UFN). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOSGepi/Unisinos/CNPq). Endereço eletrônico: julianemm@ufn.edu.br.

Larisa da Veiga Vieira Bandeira

Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação pelo PPGEduc/UFRGS (2018), sob orientação da professora Dra. Adriana da Silva Thoma. Atualmente, é coordenadora pedagógica dos Anos Finais e Ensino Médio no Colégio Marista Maria Imaculada, Canela/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2881-2495>

Lílian Rodrigues da Cruz

Psicóloga. Doutora em Psicologia (PUCRS). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Líder do grupo de pesquisa “Grupo de Estudos em Psicologia Social, Políticas Públicas e Produção de Subjetividades” (GEPS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1850-3023>



Luciana Rodrigues

Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0061-1402>

Luciane Bresciani Lopes

Graduada em História pelo Centro Universitário La Salle (2007); especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009); certificada pelo Exame ProLibras/MEC (2011) como tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa para atuação no ensino superior; mestre em Educação na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação pelo PPGEdU/UFRGS (2017), sob orientação da professora Dra. Adriana da Silva Thoma. Atualmente, é professora de Libras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS) e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades (SINAIS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4463-2021>

Mozart Linhares da Silva

Doutor em História pela PUCRS, com extensão na Universidade de Coimbra, pós-doutor em Educação pela UFRGS, professor do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) e do Departamento de História e Geografia da UNISC. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Identidade e Diferença na Educação. E-mail: mozartlinhares@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9838-5436>

Neuza Maria de Fátima Guareschi

Professora Associada II do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Políticas e Tecnologias Contemporâneas de Subjetivação – Núcleo E-politics. Pesquisadora CNPq 1B. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5892-188X>

Raquel Fröhlich

Pedagoga/Educadora Especial. Mestrado em Educação (UNISC) e Doutorado em Educação (UNISINOS). Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI (UNISINOS/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8605-2810>

Rita de Cassia Quadros da Rosa

Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, com bolsa CAPES/PROSUC. Possui graduação em Educação Física - Licenciatura, pela UNISC (2011) e Mestrado em Educação pela UNISC (2018). É professora da rede pública do município de Lajeado - RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3897-9045>



Taís Morgana dos Santos

Graduada em Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em 2018. Foi bolsista de Iniciação Científica na modalidade PUIC-UNISC, no projeto Inclusão, diferença e políticas públicas: uma cartografia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Betina Hillesheim. Foi colaboradora no projeto de pesquisa Narrativas de adolescentes sobre drogas e os Serviços de Saúde Mental CAPSia e CAPSad: intersecções possíveis no contexto de Santa Cruz do Sul, vinculado ao Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Promoção da Saúde, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Edna Linhares Garcia. Atualmente, atua em consultório particular e na assistência social, sendo coordenadora do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Bom Jesus, em Santa Cruz do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2838-4005>

Vaneza Silva da Rosa

Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Sul, atuando no trabalho pedagógico com alunos com o transtorno do espectro autista. Licenciada em Educação Especial - habilitação deficiência mental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Atualmente, estuda os seguintes temas: docência, diferença e o transtorno do espectro do autismo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3304-5400>

Viviane I. Weschenfelder

Viviane é mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, com doutorado sanduíche na University of Wisconsin - Madison/EUA. Possui licenciatura em História e em Pedagogia. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças - GIPEDI e o Grupo de Pesquisa em Inclusão - GEPI, ambos sediados na UNISINOS. É autora do livro Processos de (in)visibilidade do sujeito negro: o jornal de Venâncio Aires/RS em questão, publicado pela Edunisc (2015). Viviane é professora de graduação e de pós-graduação e coordenadora do setor da Formação Docente, no Núcleo de Inovação, Avaliação e Formação – NIAF da Unisinos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8410-4258>



