

O PODERIO DA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E PRÁTICA INCLUSIVE PARA AS MINORIAS

Osilene Maria Sá e Silva da Cruz (INES-RJ)¹

Viviane da Silva Pinheiro (UFF)²

RESUMO: O debate sobre a interculturalidade dentro das escolas ainda é desafiador para agentes, quando se deparam com as necessidades práticas de promover a cidadania e o respeito à diversidade em sala de aula. Partindo do princípio de que a escola é, em sua essência, o lugar de todos, compreende-se que nela deve-se aprender e ensinar sobre respeitar, enfatizar e enaltecer as diferentes identidades. Nesse sentido, a promulgação de leis como a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no âmbito nacional e promove o ensino bilíngue nas escolas com alunos surdos, e a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que obriga o ensino da cultura negra e histórias africanas nas escolas, constituem avanços no âmbito teórico, embora na prática escolar cotidiana ainda sejam pouco evidentes e marginalizados. Esta pesquisa, classificada como bibliográfica e documental (GIL, 2002), objetiva refletir acerca de grupos de minorias e sua representatividade literária e cultural no contexto escolar. Para isso, foram estudados autores de três áreas de pesquisa: povos minoritários, comunidade surda e comunidade negra, a partir de estudos realizados por, respectivamente, Lênin (2010) e Gramsci (1978) sobre povos minoritários, Strobel (2008), sobre comunidade surda e Silva (21995), além de documentos legais que amparam a educação de grupos minoritários. Como resultado, é evidente a existência de amparos jurídicos que fomentam uma educação intercultural, anti-racista e acessível a todos, porém ainda se encontram entraves na execução de práticas e de materiais didáticos e literários que abordem comunidades minoritárias, como as comunidades surda e africana.

PALAVRAS-CHAVE: Minorias. Currículo. Comunidade negra. Comunidade surda. Povo originário.

ABSTRACT: The debate on interculturality within schools is still challenging for agents when they are faced with the practical needs of promoting citizenship and respect for diversity in the classroom. Assuming that the school is, in essence, everyone's place, it is understood that in it one should learn and teach about respecting, emphasizing and praising different identities. In this sense, the enactment of laws such as Law 10.436/2002 (BRASIL, 2002) which recognizes the Brazilian Sign Language (Libras) at the national level and promotes bilingual teaching in schools with deaf students, and Law 10.639/2003 (BRASIL, 2003), which obliges the teaching of black culture and African stories in schools, constitute advances in the theoretical scope, although in everyday school practice they are still little evident and marginalized. This research, classified as bibliographical and documental (GIL, 2002), aims to reflect on minority groups

¹ Português/ Inglês AEDB; Especialista em Atualização Pedagógica- UFRJ; Mestra em Estudos Linguísticos/Estudos de Tradução UFMG e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) - PUC SP. Atualmente, é Coordenadora da Pós-Graduação (lato e stricto sensu) do INES e professora Adjunta de Língua Portuguesa como L1 e L2 no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/RJ. E-mail: osilenesacruz@gmail.com

² Formada em Matemática e realizando especialização em educação pela Universidade Federal Fluminense-UFF. E-mail: vivianesp@id.uff.br

and their literary and cultural representation in the school context. For this, authors from three areas of research were studied: minority peoples, deaf community and black community, based on studies carried out by, respectively, Lenin (2010) and Gramsci (1978) on minority peoples, Strobel (2008), on community surda and Silva (21995), in addition to legal documents that support the education of minority groups. As a result, the existence of legal support that encourages an intercultural, anti-racist education accessible to all is evident, but there are still obstacles in the implementation of practices and didactic and literary materials that address minority communities, such as the deaf and African communities.

KEYWORDS: Minorities. Resume. Black community. Deaf community. Original people.

INTRODUÇÃO

Muito se debate acerca de uma vivência pedagógica que contemple de fato o multiculturalismo dentro das escolas e o quanto é desafiante para seus agentes quando se deparam na prática com a responsabilidade de promover cidadania e diversidade dentro da escola. Atualmente, a escola e a escolarização evidenciam e valorizam a homogeneidade de processos e linguagens, burocratizando cada vez mais uma cultura escolar normativa que não reconhece as culturas de minorias e nem acolhe os atuantes no seu cotidiano.

Em um país com uma diversidade étnica como o Brasil, que recebe muitos imigrantes de todas as partes do mundo, muitos até como refugiados buscando uma nova vida, a interculturalidade é uma realidade. Nas escolas, as diferenças étnicas, linguísticas, sociais, culturais também estão presentes, apesar de tais diferenças serem invisibilizadas.

Dado que a escola é uma instituição socializante, espera-se que resolva questões relativas à incorporação de crianças que vivem numa sociedade multicultural, tanto no seu contexto como na sociedade atual e uma escola culturalmente diversificada tem o potencial de desenvolver a competência intercultural dos estudantes, que é a sua capacidade de interagir eficaz e adequadamente com estudantes de outras culturas (UNESCO, 2004).

No entanto, o simples fato de proporcionar aos estudantes a oportunidade de contato cultural pode não ser suficiente para esse fim. Em particular, a escola deve criar um ambiente onde todas as crianças possam conviver respeitosamente, apreciar a sua individualidade e carregá-la no grupo social e viver em harmonia. Além disso, através de abordagens educacionais inovadoras, a escola deve alimentar todos os estudantes como um todo, oferecendo-lhes conhecimentos acadêmicos atualizados e adequados ao desenvolvimento e afetando positivamente os seus comportamentos, atitudes e ações sociais. O modelo de

educação intercultural proporciona uma solução mais promissora para o problema da diversidade cultural na escola (PERRY e SOUTHWELL, 2011).

O desafio da inclusão intercultural no início do século XXI foi construir uma sociedade democrática com base na igualdade e na liberdade, respeitar e proteger os direitos humanos e abandonar a desigualdade social e qualquer forma de exclusão pessoal. Bueno (1993) apontou:

Inicialmente, partindo da tendência de tratar as anomalias como o número total de indivíduos, a busca voltou-se para o conhecimento específico sobre todas as características adequadas ou a ocorrência de anomalias. Em outras palavras, para entender as crianças com deficiência, basta estudar mais a fundo a própria deficiência e seu desempenho devido às diferenças com os outros. (BUENO, 1993, p.15).

A educação especial é ímpar como meio privilegiado de apoio ao processo de reunificação social dos cidadãos, expondo as dificuldades de muitos fatores - familiares, institucionais e socioculturais. Ao mesmo tempo, a educação especial é limitada: enfatiza essas características da população absorvida, tendo reduzido suas ações de tal forma que os fundamentos se limitam a adequar os procedimentos de ensino às dificuldades que surgem. Da deficiência. (BUENO, 1993, p.15).

Procuramos criar uma sociedade com compromisso com as minorias que busque valorizar a diversidade humana e respeitar a dignidade de cada indivíduo, a igualdade de direitos e oportunidades para cada cidadão por meio de um movimento de inclusão. Inclusão e valorização de implementação de políticas públicas que deve ter a participação ativa das comunidades envolvidas.

Cabe salientarmos a determinação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu Artigo 4, inciso 3:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados-Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas (BRASIL, 2009).

Em relação à questão racial, a Lei 10.639/03 estipula que as escolas devem ensinar disciplinas relacionadas com a história dos povos africanos em seu currículo. No entanto, continuamos a ver uma educação preconceituosa e arcaica em muitas escolas no que diz respeito à valorização da cultura afro-brasileira e indígena, lembrada exclusivamente em datas

comemorativas, como, por exemplo, o Dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro, em memória a Zumbi dos Palmares, e, em alguns estados, como por exemplo no Rio de Janeiro, essa data é feriado estadual.

Considerando a realidade do Brasil, onde 53% de sua população é composta por afrodescendentes, é de vital importância para a preservação da cultura e identidade brasileiras, aproximação e exposição dos alunos do Ensino Fundamental e Médio à cultura africana. Por meio dela será possível compreender melhor a formação do povo brasileiro, bem como sensibilizar a população para a irracionalidade do racismo racial, vigente em nosso país há tanto tempo.

E através da cultura o homem é levado ao sentido e à humanidade dos seus instintos de luta pelo poder e impor as suas ideias, portanto, a escola torna-se um passo indispensável nesse processo de formação de um cidadão esclarecido, reflexivo, crítico e democrático, menos egoísta e mais aberto à beleza da miscigenação a partir da qual o povo brasileiro é formado. Estudar continuamente a formação de um povo volta ao sentimento de autoestima e valor, pois sua história passa a lhe dar a sensação de pertencer ao próprio meio, o que o torna um homem consciente e empoderado.

A história dos povos africanos, arrancados de seu país à força, comercializados como mercadoria, abusados, explorados e marginalizados por tantas décadas, deve ser salva e contada com dignidade para seus descendentes, todavia, não deve se restringir a esse mote. É necessário que se ampliem esses conhecimentos, perpassando pela valorização da cultura e da resistência negra.

O PODER DA EDUCAÇÃO: ESCOLAS TRANSFORMADORAS

A heterogeneidade na escola é comum, pois é um espaço para todos, ou deveria ser. Nela convivemos com a diversidade, porém na prática esse fato não implica necessariamente o tratamento a respeito das subjetividades de cada aluno pertencente a este lugar. Cada indivíduo tem suas experiências, vivências, características e ao chegar no ambiente escolar, que deveria ser acolhedor, torna-se também transgressor na medida em que naquele espaço, nos materiais usados, nas práticas pedagógicas, pouco se identifica ou até não se reconhece pertencente. Neste contexto, cabe à comunidade escolar como um todo, (re)avaliar o lidar com a pluralidade que é evidente, mas na prática é pouco contemplada. Pacheco e Pereira (2007) criticam e apontam:

Não se pode ignorar a questão dos padrões educacionais nas escolas, pois há saberes básicos para o desempenho de papéis sociais que os alunos necessitam de adquirir, dentro daquilo que pode ser chamado de *literacias estruturantes*. Este conceito liga-se à questão da padronização cultural que a escola institui na sua função de educação geral. Digamos que a padronização cultural é impositiva. (PACHECO E PEREIRA, 2007 p. 380)

O fracasso escolar de muitos alunos tem sido caracterizado como uma suposta “deficiência cultural” ou “privação cultural” de alunos oriundos de classes menos favorecidas socioeconomicamente, tendo, pois, tais termos evidentes categorizações de classes dominantes. Na concepção das ciências sociais e antropológicas, tais conceitos são inaceitáveis e, por isso, nomeia-se ideologia das diferenças culturais que “explica” o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas mais populares.

Cuche (1999) considera que as diferenças culturais são uma construção que se inscreve na história das relações dos homens entre si e decorrem do contato e do jogo de distinção que, historicamente, estabelecem as diferenças culturais entre um *eu* e um *outro*. Nesse sentido, “as culturas nascem de relações sociais que são sempre desiguais” (CUCHE, 1999, p. 243). Nessa linha de pensamento, Soares (2002 p. 14) clarifica que “negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo”, evidenciando e tornando a diversidade de “culturas” reconhecidas e igualmente estruturadas, complexas e coerentes, ou seja, qualquer hierarquização de culturas, para a autora, seria cientificamente incorreta. Ela critica que a escola “trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças em deficiências*” (grifo da autora).

Buscando embasar o discurso em defesa da diversidade cultural, Soares (2002, p. 16) destaca que as relações entre linguagem e cultura constituem uma questão nuclear, pois a linguagem é “... o principal *produto* da cultura bem como, ao mesmo tempo, é o principal *instrumento* para sua transmissão” (grifo da autora). Para que possamos buscar uma prática mais sensível à diversidade, devemos compreender melhor as diversidades que alicerçam o social, o simbólico, e produzem significados que dão sentido às práticas pedagógicas, compreendendo as diversidades dos alunos, suas culturas, que devem ser percebidas, compreendidas, evidenciadas e externalizadas para construção do seu próprio conhecimento individual e coletivo.

O PARADIGMA ENTRE CURRÍCULOS E INCLUSÃO DE MINORIAS

Nos dias atuais, é válido debater os currículos e diretrizes curriculares existentes em função da inclusão das minorias, uma vez que as práticas pedagógicas não as contemplam na realidade escolar. Como já postulado, a Base Nacional Curricular Comum norteia a interculturalidade e pluralidade no ambiente escolar. Cabe, pois, questionar se a escola está aberta a repensar suas práticas com o olhar intercultural de seus participantes.

É necessário pontuar que a conceituação de minorias é marcadamente influenciada pela sua ação. Trata-se, portanto, de uma tomada de posição contra-hegemônica. Se entendemos, à maneira de Lênin (2010) e Gramsci (1978), hegemonia como dominação por consenso, a minoria aparece como conceito de um lugar onde se produz um fluxo de discursos e ações com o objetivo de transformar determinado ordenamento fixado no nível de instituições e organizações.

De acordo com Lagares (2018), ser minoria não é uma questão numérica, as minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Nesse sentido, o que move uma minoria é o impulso de transformação e é isso que Deleuze e Guattari (2010) inscrevem no conceito de “devir minoritário”, isto é, minoria não como um sujeito coletivo absolutamente idêntico a si mesmo e numericamente definido, mas como um fluxo de mudança que atravessa um grupo, na direção de uma subjetividade não capitalista. Esse é na verdade um “lugar” de transformação e passagem, assim como o autor de uma obra é um “lugar” móvel de linguagem.

O fato majoritário sempre aloca elementos de poder ou estados de dominação. Já o devir minoritário atua pelos critérios das linhas de fuga, procurando sempre desviar-se do modelo padrão. Nesse sentido, o devir minoritário é anti-representativo porque constitui uma potência cujo elemento principal não é mais o poder, mas sim o contorno de um desejo revolucionário que se exerce pelos critérios de agenciamentos, atuando como uma maquinaria que escapa aos jogos de poder, às estratégias do saber e aos processos de subjetivação (DELEUZE, 2010).

Num esforço de reflexão sobre o conceito de minorias, em 2002, Muniz Sodré arrolou uma série de características básicas para uma minoria:

- *Vulnerabilidade jurídico-social*: O grupo dito minoritário não é institucionalizado pelas regras do ordenamento jurídico-social vigente. Por isso, pode ser considerado “vulnerável”, diante da legitimidade institucional e diante das políticas públicas. (...)
- *Identidade in statu nascendi*: Do ponto de vista de sua identificação social, a minoria apresenta-se sempre (...) na condição de uma entidade em formação que se alimenta da força e do ânimo dos estados nascentes.

- *Estratégias discursivas*: Estratégias de discurso e de ações demonstrativas (passeatas, invasões episódicas, gestos simbólicos, manifestos, revistas, jornais, programas de televisão, campanhas pela internet) são os principais recursos de luta atualmente.

De um modo geral, essa noção de minoria tem florescido à sombra da crise contemporânea do espaço público, cada vez mais desidentificado com a esfera estatal, na mesma medida em que a sociedade (as instituições oficiais articuladas com o Estado) se afasta do social, isto é, das relações concretas gerais e abertas da população.

É necessário pontuar que a conceituação de minorias é marcadamente influenciada pela sua ação. Isso porque, se muitos movimentos vivem hoje apenas do ato efêmero, do evento, da breve aparição com registro midiático, a pregnância discursiva dos movimentos contra-hegemônicos não deve, por outro lado, ser desvalorizada. Já que tudo se transforma aparição, o empenho deve orientar-se pela promoção de discursos transitivos, ou seja, a utilização adequada e criativa dos meios de comunicação.

Trata-se, portanto, de uma tomada de posição contra-hegemônica. Se entendemos, à maneira de Lênin (2010) e Gramsci (1978), hegemonia como dominação por consenso, a minoria aparece como conceito de um lugar onde se produz um fluxo de discursos e ações com o objetivo de transformar um determinado ordenamento fixado no nível de instituições e organizações.

O conceito de hegemonia em Lênin representa a construção de uma nova sociedade, que passa por todas as esferas da sociedade, desde sua estrutura econômica até uma orientação ideológica e cultural completamente nova, e ela só é possível com a ação do sujeito revolucionário, o partido, no seio das lutas democrático-burguesas, é por meio dele que se atinge a consciência crítica do movimento, assim para Gruppi, a hegemonia é, na verdade, a superação da espontaneidade do movimento (GRUPPI, 1978).

Afirma Hobbes (1983) que nenhuma dominação é possível sem o consentimento do dominado. É precisamente isso que Lênin (2010) e Gramsci (1978) chamam de “hegemonia”. Da mesma forma para Gramsci (1978), a hegemonia se dá de forma ampla, na medida em que representa e expressa toda uma série de problemáticas ligadas à política revolucionária e sua relação com a conquista do poder pelo proletariado e a posterior formação de uma nova sociedade. A hegemonia para Gramsci (1978) é um problema mais complexo que sintetiza a forma como a sociedade toda, na luta política revolucionária, e em um eventual processo de transição, vai assimilar o projeto revolucionário do proletariado. Não se trata apenas de tomar o poder e estabelecer um estado proletário.

Trata-se antes de tudo, de, na luta política revolucionária, fundar o projeto proletário de emancipação. Pois bem, minoria é uma recusa de consentimento, é uma voz de dissenso em busca de uma abertura contra-hegemônica no círculo fechado das determinações societárias. As razões dos sucessivos fracassos na tentativa de formação de uma vontade coletiva nacional-popular se devem à predominância de uma postura econômico-corporativista por parte de determinados grupos sociais, o que impede a ampliação da sua base social (GRAMSCI, 1978b). É no capítulo da reinvenção das formas democráticas que se deve inscrever o conceito de minoria.

A categoria discurso tem por intuito ressaltar que toda configuração social é significativa e que o sentido de um dado evento social não está dado de antemão, não lhe é inerente, só aparece num sistema de relações. Esse sistema de relações que dá sentido ao objeto seria o discurso (BURITY, 1997).

MINORIA HISTORICAMENTE SOBREVIVENTE: POVOS ORIGINÁRIOS

No panorama nacional e estadual, a Educação Escolar de Povos Originários vem ganhando força no sentido de romper com o modelo educacional vigente, que servia de instrumento de imposição dos valores, normas culturais e práticas pedagógicas da sociedade envolvente para promover um ensino pautado nos interesses e anseios de cada grupo étnico. Porém, isso é resultado da resistência por parte dos povos originários, não por acaso. De um lado, tem-se a luta pela afirmação cultural dos povos originários e, de outro, uma visão que procura homogeneizar a sociedade, anulando aspectos culturais dos povos originários. Nesse contexto, a escola apresenta-se como uma aliada no sentido de fortalecer a luta dos povos originários no que diz respeito à sua cultura. Kahn e Franchetto (1994) destacam que:

A tensão existente acontece entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e linguística e que exortam não só o respeito, como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua – “as nacionais”. (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 05)

Na Constituição Federal de 1988, o Artigo 210, § 2º, estabelece que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”

(BRASIL, 2012, p. 122). A conquista de direitos educacionais é ampliada no Artigo 231 da mesma Lei:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 2012, p. 130).

De acordo com Rezende (2007, p.174), o currículo da escola precisa ser um instrumento de valorização dos “saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, tradições e línguas” pois

a escola é hoje uma necessidade “pós-contato”, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos registrados ao longo da história. A escola é, dentro desse contexto, o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deverá se articular de forma equilibrada. Além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. (...). (LUCIANO, 2001, p. 119).

A escola dos povos originários precisa ser diferenciada em seus ensinamentos, respeitando os “processos próprios de aprendizagem” e o contexto sociocultural. Discutir educação e currículo é assumir compromisso com o processo cultural e com a construção de identidades locais e nacionais. Segundo Sahlins (1997), a cultura é uma dinâmica de construção simbólica, historicamente negociada pelos atores de uma sociedade, nesse viés, os povos originários não “perdem” traços culturais em contato com outras sociedades.

Nesse sentido, o ensino de língua para povos originários nas escolas é de suma importância, uma vez que a escola tem o papel de contribuir com a revitalização e fortalecimento da língua e da cultura, com o intuito de fazer com que os indígenas desenvolvam atitudes positivas, em relação à língua que falam e que os distinguem enquanto etnias específicas. Sendo assim, orienta-se que as escolas contemplem na matriz curricular do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e do Ensino Médio, a Língua Indígena, que deve ser ministrada por professores indígenas que a dominam nas suas formas, oral e escrita, em paridade com a língua portuguesa (BRASIL, 1998).

Da mesma forma, o ensino de língua portuguesa nesse contexto é fundamental para que os povos originários tenham acesso a outras culturas, paralelamente, e, também, para a

compreensão das bases legais que orientam a sociedade brasileira, sobretudo as comunidades indígenas.

Faz-se necessário entender que o repensar educacional, nesse contexto, precisa valer-se da presença de professores desses povos, pois eles têm a visão da organização social e cultural da comunidade, além da responsabilidade de ensinar os conteúdos historicamente organizados. É preciso um currículo que atenda às necessidades dos povos originários, considerando as especificidades locais e, ao mesmo tempo, os contextos mais amplos.

MINORIA LINGUÍSTICA: COMUNIDADE SURDA

De acordo com Lagares (2018), é no interior da estrutura política do Estado nacional que se exerce a hegemonia linguística. Essa compreensão está relacionada com a complexa discussão sobre a necessidade de políticas específicas para pessoas surdas. Se, por um lado, em virtude do impedimento auditivo, essas pessoas são consideradas deficientes sensoriais, por outro, graças às peculiaridades linguísticas, são consideradas culturalmente diferentes.

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social. (HALL, 2004, p. 77-78).

Dentro da história cultural da comunidade surda, há vários artefatos culturais como a experiência visual, a linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes, políticas e outros. O conceito 'artefatos' não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito com seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. (STROBEL, 2008).

Para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos e para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo o qual usa a sua língua em comum: a língua de sinais. Ela é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo por ser uma das peculiaridades da cultura surda. É uma forma de comunicação que capta as experiências visuais desses sujeitos, sendo essa língua a que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2008).

Quando se pensa em pessoa com deficiência e a reconhece como sujeito de direito, inclusive à educação, entende-se que tudo o que foi instituído pelas leis da educação inclusiva envolve sujeitos e a eles devem atender conforme suas singularidades. A escola regular deve acolher os alunos e apresentar recursos adequados além de apoio àqueles que encontram barreiras em sua aprendizagem.

A inclusão de alunos com deficiência está pautada em alguns documentos: a Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como a última lei instaurada sobre o Plano Nacional da Educação (2014). A Declaração de Salamanca, documento que surgiu de um encontro realizado na Espanha em 1994, teve por objetivo promover a educação para todos na abordagem da educação inclusiva e trouxe para o universo surdo uma mudança, uma educação que atendesse suas especificidades, incentivando o reconhecimento da língua de sinais, referida no texto como linguagem gestual.

Para os governos e suas políticas educacionais ela deixa claro uma garantia para essa parcela da população: As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida e garantir-lhes acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. (SALAMANCA, 1994, p.18).

Nessa perspectiva, a inclusão do aluno surdo na escola regular sob o olhar do gestor e docentes de uma escola inclusiva se torna tema de maior importância para conhecer a real situação desse sujeito de direito através das práticas pedagógicas e da formação dos profissionais de educação, principalmente as dificuldades que a escola encontra para garantir os direitos previstos em leis outrora citadas e em documentos legais específicos, tais como a Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005, a Lei do intérprete de Libras, nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010) e a lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação, meta 4, reforçam os direitos citados na Declaração de Salamanca e garantem o acesso a um ensino em sua primeira língua, a Libras.

Uma questão importante em relação à inclusão está descrita na LDBEN (1996), nos artigos 58 e 59, que preveem a garantia de algumas condições para a educação especial, devendo ser ofertada preferencialmente em escola regular:

Art. 58: § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, LBDEN, 1996, art. 58 e 59).

Fernandes (2008) salienta que a escola que percebe e enfrenta a organização de um projeto pedagógico cujo currículo garante respostas educacionais relacionadas à inclusão está se aproximando cada vez da educação inclusiva. O mesmo acontece com relação ao currículo. A escola deve estar ciente de que um currículo para um aluno não deve ser constituído exclusivamente por disciplinas curriculares pré-definidas, como matemática, história, geografia, entre outras, mas precisa envolver questões específicas da própria aprendizagem do aluno.

A LDB estabelece, no artigo 58, parágrafos 1º, 2º e 3º, e no artigo 59, vários direitos para pessoa com deficiência e deixa clara a condição da educação especial, ou seja, casos em que o educando não corresponde de forma positiva a sua integralização nas salas comuns; fora isso, o aluno, independentemente da necessidade, será incluído junto aos demais alunos com o compromisso do Estado de atender as especificidades do educando, usando a estrutura da escola, tanto física como pedagógica, para suprir as necessidades desses estudantes

Vale ressaltar que a inclusão escolar da pessoa surda não se restringe a imagens, ou à língua, mas precisa atentar para um conjunto de políticas educacionais, incluindo a presença do profissional intérprete, responsável pela intermediação para os participantes de uma aula ou prática pedagógica. Quando se fala em inclusão, os processos necessários para que o aluno surdo pertença ao espaço escolar plenamente, é importante que este possa ser reconhecido enquanto sujeito dotado de língua e de cultura para que os profissionais compreendam as especificidades de seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a inclusão tem muitos aspectos que precisam ser repensados para sua efetivação.

MINORIA HISTORICAMENTE RESISTENTE: POVO NEGRO

Os currículos e as propostas político-pedagógicas das escolas têm merecido cada vez mais atenção por parte de todos aqueles e aquelas que atuam por uma educação antirracista. Nesse contexto, a proposta político-pedagógica muitas vezes é elaborada sem considerar a diversidade social e racial presente nas escolas, contribuindo para inferiorizar uma grande parte da comunidade escolar.

Entretanto, é necessário superar a ideia de currículo compreendido apenas como um conjunto de disciplinas e conteúdos, não considerando as histórias e as necessidades cotidianas vividas pelas pessoas em suas comunidades, que sustentam racismos e práticas discriminatórias. Da mesma forma, é necessário superar a ideia de uma proposta pedagógica que não dialoga com a realidade da sociedade brasileira e nem faz sentido para a comunidade na qual a escola está inserida. As metodologias devem priorizar a análise crítica dos recursos didáticos comumente utilizados nas escolas tais como livros, textos, imagens, filmes.

O desafio da reeducação das relações étnico-raciais é pensar currículo e proposta político-pedagógica em sentido amplo, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem se dá todos os dias na prática. O que se espera é que os educadores revejam suas metodologias e práticas pedagógicas e voltem suas atenções para o alunado afrodescendente penalizado dentro de um contexto histórico construído sobre bases eurocêntricas.

A lei 10.639/03, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil, representou um passo importante para a reeducação das relações raciais. Para dar suporte à implementação da lei foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Embora isso seja uma realidade, sabe-se também que, lamentavelmente, muitas dessas iniciativas acontecem de forma isolada ou esporádica, assumidas por uma professora ou professor ou por um pequeno grupo de educadores. A partir da compreensão de que a escola existe para atender a sociedade na qual está inserida, novas formas de convivência e respeito devem ser construídas. Para que o quadro seja alterado e tais projetos sejam permanentes e ganhem raízes no cotidiano e no projeto político-pedagógico da escola, são necessários planejamento coletivo, troca de ideias e acompanhamento das ações. Trata-se de um trabalho permanente, que mobilize toda a comunidade escolar, como prevê a Resolução CNE/CP n. 1/2004: “a construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.”

Ainda, um dos aspectos fundamentais para a implementação da Lei n. 10.639/03 diz respeito à necessidade de lançar novos olhares e possibilidades sobre muitos dos conteúdos que são tradicionalmente trabalhados na escola. Os livros didáticos de História geralmente representam o negro na condição de escravizado, em situação de submissão, sofrendo castigos corporais. Esse tipo de representação faz com que o aluno negro não queira identificar-se com os membros de sua etnia, sinta-se envergonhado. A formação da identidade do aluno negro acaba sendo afetada muitas vezes de forma profunda levando-o a crer que a situação de

inferioridade em que a história oficial o tem representado é natural. (SILVA, 1995). Para tal fim, é necessário que na construção da proposta político-pedagógica seja estimulada a capacidade de pesquisa dos educadores e educadoras e garantido espaço para a discussão coletiva e a elaboração de projetos nos quais a história e a cultura africanas e afro-brasileiras sejam abordadas de modo inovador, crítico e positivo, tanto por cada disciplina como de forma interdisciplinar, contribuindo, para superar velhas visões sobre a África e de processos como a escravização no Brasil, por exemplo.

Ao omitir conteúdos sobre a história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço das construções ideológicas racistas. (PAIXÃO, 2007, p. 28)

Na maioria das escolas do país, ainda predomina uma visão da escravização que reforça a ideia de passividade da população negra e que não aborda as muitas e diferentes formas de resistência criadas e recriadas pelo povo negro ao longo da história brasileira – uma visão que ainda não aborda o papel ativo do povo negro na construção do país ou, quando muito, se restringe a falar da culinária e de algumas “manifestações culturais”.

Assumir o compromisso de sustentar uma educação antirracista requer que a escola aprenda a dialogar com a diversidade presente dentro e fora da sala de aula, reconhecendo cada pessoa como alguém que tem história, necessidades e desejos.

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima. (SILVA, 1995, p. 47)

A atuação em sala de aula passa a exigir um trabalho bem mais complexo e instigante ao se levar em conta os diferentes modos de ser das pessoas que estão nela, o que implica desenvolver ações que ofereçam possibilidades de valorização de todos e de estreitamento de convivência, de participação coletiva, de debates e questionamentos. Considerando o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, é necessário repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; os objetivos da educação oferecida pelas escolas.

Os princípios e critérios estabelecidos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) definem que, quanto à construção de uma sociedade cidadã os livros deverão: promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. As aulas devem corresponder às necessidades e aos interesses dos diferentes educandos, sem excluir parte deles, como tem sistematicamente acontecido com muitos alunos e alunas negros.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VISUAIS E INTERCULTURAIS: UM CAMINHO PALATÁVEL

As implicações e indagações que propusemos neste artigo tem intencionalidade de promover em nós, educadores de alunos que são oriundos de povos originários, negros e surdos, o que acima nomeamos de “metamorfosar” o olhar. É exatamente trazer aos docentes um olhar reflexivo no sentido de auxiliar as práticas pedagógicas que demandem a visualidade e a interculturalidade na proposta inclusiva ou na escola de surdos. Sobre isto, Lodi (2009) afirma:

A maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atenda suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais [...] nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aprendizagem de conhecimento de maneira geral e no uso da linguagem escrita. (LODI, 2009, p. 14)

Nesse cenário, cabe ainda apontar que as práticas pedagógicas atualmente, ainda têm marcas de “enfrentamentos da colonialidade do saber/poder” como afirmam Cesar e Maher (2018), logo, antes de mais nada, não nos compete aqui tratar essas práticas pedagógicas visuais e interculturais como as mais utópicas ou perfeitas até porque, as práticas pedagógicas fazem parte de um todo do contexto escolar, porém esses princípios podem sim ser um fio condutor para um enfrentamento de ressignificação constante do nosso conhecer/estudar/agir/fazer/avaliar num movimento cíclico.

No Brasil, temos políticas públicas que promovem e norteiam para que o ambiente escolar seja plural, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que serviu de base para que, agora, tenhamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017)³ que nos

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos,

orienta a praticar uma educação plural, inclusiva, cultural e democrática através do desenvolvimento de competências. Assim sendo, vejamos algumas competências gerais que a BNCC (2017 p. 9) nos traz:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Devemos, pois, sempre repensar nossas ações e práticas dentro da perspectiva da educação intercultural estabelecendo relação com os orientações e documentos que regem nossa Educação. Para que nossas ações possam ser efetivas é preciso sairmos de nós mesmos e olhar para o outro com uma visão de soma, de multiplicação.

Skliar (2019) nos alerta que “a diferença não está no outro nem em nós, mas na nossa relação, *entre nós* (grifo nosso)”. Partindo dessa premissa, pensemos, pois, iniciar nossa proposta com o nosso olhar sobre um currículo que abranja os alunos como um todo, incluindo

políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

obviamente os alunos surdos. Sobre isto, Rodrigues (2019) defende um orientador curricular⁴ que abrange todos os educandos, onde o ensino da Libras também seja para alunos ouvintes e os alunos surdos possam ter seu *status quo* linguístico contemplado no contexto escolar:

A oportunidade de participar, opinar e transformar a sua realidade, só acontecerá para os alunos Surdos se puderem compartilhar suas ideias com todos os outros Surdos e ouvintes. Ao compartilhar ideias, as culturas vão se interpenetrando e constituindo valores a partir das percepções e expressões visuais. Os ouvintes passam, então, a conviver e vivenciar essa ênfase visual dada à comunicação com os Surdos. E assim, ambos podem compartilhar experiências significativas. Por isso, a nossa preocupação em ensinar LIBRAS, também, para alunos ouvintes e deixar esses conteúdos demarcados em nosso orientador curricular. (RODRIGUES, 2019, p.82)

Também neste caminhar de ensino-aprendizagem, devemos, pois, pensar num planejamento e elaboração de materiais didáticos que possam trazer aos alunos um reconhecimento das suas pluralidades e potencializar suas singularidades, no caso dos alunos surdos, sua *surdidade* seja em materiais que tenham a língua de sinais, vídeos com poemas surdos ou literatura que abarquem as suas expressividades culturais, linguísticas e estéticas. Também cabe aqui ressaltar conforme já fora abordado, a escolha da semiótica imagética⁵ que deve ser intencional. Ou seja, pensar numa imagem representativa onde se retrate a diversidade cultural e social é também um grande diferencial pois torna o discente surdo pertencente ao processo de forma que ele se identifique no material promovendo os letramentos deste. Pensar e elaborar materiais didáticos visuais e interculturais é “*instalar a igualdade*” como os autores Janoario e Ribeiro (2019) propõem:

Apostar e assumir a potencialidade de todos e qualquer um para conhecer, saber, falar, pensar, comungar do educativo e da escola como espaço/tempo para se desligar das necessidades econômicas e sociais impostas sobre seus corpos e existências e poder conhecer, saber, falar, pensar,

⁴ Um documento que propõe a viabilização do ensino de Libras para crianças ouvintes do ensino fundamental, como meio de garantir o acesso, a permanência e a manutenção das relações dos surdos em suas escolas. Elucidando dúvidas e orientando a prática do ensino de Libras como L2.

⁵ É estudo dos signos, contudo é no campo da semiótica imagética que as questões visuais são mais exploradas. Neste campo fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico. Uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e neste sentido evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito. (Lacerda e Santos, 2013)

experimentar coisas, objetos e experiências que não lhes são “destinadas”. (JANOARIO e RIBEIRO, 2019 p.146)

Assim sendo, também é de extrema relevância que o professor desses alunos esteja consciente de sua função social e pedagógica neste processo, ressaltando que o aluno deve ser o protagonista dessa techedura e o professor o animador, motivador deste caminho. Em se tratando de aprendizes surdos, cabe salientarmos mais uma vez que o docente deverá ter competência linguística em Libras para melhor interação e comunicação. Dado isto, as aulas deverão ser pensadas de forma a atender linguisticamente este aluno que, pode ser surdo sinalizante, surdo oralizado, surdo implantado além dos ouvintes e demais sujeitos deste processo. A destacar este ponto, Rodrigues (2019) alerta:

As línguas são os principais elementos de constituição de um povo, sua identidade e cultura. E quando existe uma barreira linguística, precisamos considerar que existem sérios impedimentos na constituição do ser humano enquanto ser social. Então, no caso da educação de surdos, o grande desafio imposto à proposta de inclusão é encontrar caminhos que possibilitem romper a barreira linguística entre alunos surdos e ouvintes.

Assumir que é a escola quem precisa mudar para receber as crianças surdas significa assumir a responsabilidade de que todos precisam se adequar às suas necessidades, que, no caso do surdo, seria propor que todos os membros da comunidade escolar se tornassem usuários de Língua de Sinais, começando pelo grupo social em que o aluno Surdo está diretamente ligado. (RODRIGUES, 2019 p. 53).

Todo o processo de ensino-aprendizagem deveria ser olhado como a atividade de indivíduos ou grupos humanos, que mediante a incorporação de informações e o desenvolvimento de experiências, promovem modificações na personalidade e na dinâmica grupal, as quais revertem no manejo da realidade. Logo, toda e qualquer avaliação escolar deveria por essência ser processual, contínua, qualitativa e contemplar as áreas de avaliação: emocional, social, pedagógica, motora e cognitiva. Esteban (2002, p. 19) critica:

Na escola, como se pode perceber, todo dia é sempre igual. Mesmo que esse igual seja recheado de diferenças, diferenças que acabam sendo percebidas como iguais pelo nosso olhar constituído pela lógica da homogeneidade. Como é sempre igual, é possível prever o que vai acontecer. Mesmo que algumas vezes (talvez sejam muitas essas vezes) ocorram situações imprevisíveis – pois no cotidiano também se encontram os desvios, os erros, as perdas, o acaso –, então, tenta-se colocar tudo como deve ser, como já se sabe que é, como já era previsto.

O educador deveria compreender o que o sujeito aprende, como aprende e por que, além de perceber a dimensão da relação entre professor e aluno de forma a favorecer a aprendizagem. Cabe a ele saber como se constitui o sujeito aprendente e ensinante num movimento cíclico, como este se transforma e transforma o meio em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento, ensina, interage e aprende.

Como reflete Esteban (2009), é preciso encorajar aquele que aprende a tornar-se cada vez mais autônomo em relação ao meio, a interagir com os colegas e resolver os conflitos entre eles mesmos; a ser independente e curioso; a usar iniciativa própria; ter confiança na habilidade de formar ideias próprias das coisas; a exprimir suas ideias com convicção e conviver construtivamente com medos e angústias torna o desafio de educar crianças surdas mais significativo. Continuando, diz a autora:

A avaliação sendo trabalhada como uma prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que não é só a professora quem ensina, nem é só o/a aluno/a quem aprende. Avaliando as crianças, as professoras também se avaliam; indagando sobre o processo de aprendizagem, também indagam sobre o processo de ensino. (ESTEBAN, 2009, p. 10)

Compreender e observar a individualidade e diversidade dos alunos pode promover uma reflexão sobre a realidade da escola, indicando mudanças relevantes que possam prover uma construção de novos conhecimentos. Não há uma “receita de bolo” para uma prática que contemple e promova a diversidade, contudo, há de se pensar, repensar e agir em prol do que acreditamos ser essencial no processo de ensino aprendizagem que é educação para todos. Para Arroyo (2008):

[...] O papel do professor obriga-nos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagar-nos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito à plena formação das crianças e adolescentes, jovens e adultos com que trabalhamos. Vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos... Vê-los não recortados nessas dimensões, mas em totalidade humana. (ARROYO, 2008, p. 41)

Neste sentido, os envolvidos no processo de ensino aprendizagem seja aluno, professor, escola e comunidade devem deixar as certezas individuais para ampliar suas novas aprendizagens no lidar com a diversidade que permeia não somente o aluno, mas o professor,

a família, o ambiente escolar, a sociedade, a comunidade, a cidade, o mundo. Assim sendo, debater, dialogar, aprender, ensinar, apreender, conscientizar e multiplicar são os verbos mais presentes em muitos planejamentos, porém ainda não muito praticados no cotidiano.

A partir do reconhecimento da diversidade cultural e identitária, a escola e seus agentes poderão proporcionar o desenvolvimento do cidadão ético, consciente de seus direitos e deveres, com uma postura crítica, reflexiva, autônoma, baseada no respeito ao próximo e num movimento cíclico interacional entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do reconhecimento da diversidade cultural e identitária, a escola e seus agentes poderão proporcionar o desenvolvimento do cidadão ético, consciente de seus direitos e deveres, com uma postura crítica, reflexiva, autônoma, baseada no respeito ao próximo e num movimento cíclico interacional entre si.

É importante ter um currículo visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento, de caráter social, cultural e político. Tal currículo precisa reconhecer sujeitos sociais como os condutores do processo histórico e educacional. Sua compreensão deve partir do concreto. O currículo precisa fomentar o ensino e a prática de valores éticos, ter como fonte e medida a dignidade do ser humano, um sistema de valores éticos organizado de acordo com o meio social, para que, então, tenha um caráter norteador para o educador e emancipador para o educando.

Apesar do grande avanço nos espaços da rede de apoio (atendimento especializado), uma das barreiras da inclusão está na profissionalização, ou seja, na necessidade de preparação específica para atender alunos surdos como formação em Libras e na adaptação curricular a esses alunos, embora seja garantido legalmente em teoria. A cooperação e o envolvimento de todos no processo para incluir o aluno com deficiência de um modo geral é imprescindível.

Concluimos que observar a individualidade e diversidade dos alunos pode promover uma reflexão sobre a realidade da escola, indicando mudanças relevantes que possam prover uma construção de novos conhecimentos. Não há uma “receita de bolo” para uma prática que contemple e promova a diversidade, contudo, há de se pensar, repensar e agir em prol do que acreditamos ser essencial no processo de ensino e aprendizagem que é educação para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. (2017), Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base, Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 07 de junho 2021.

_____. *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. (Série Legislação; n. 39). Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1 Acesso em: 04/07/2021.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, 2008.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. 1º ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p. Disponível em: . Acesso em: 4 de julho de 2021.

_____. Resolução n. 03, de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, 1999.

_____. Resolução n. 05, de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.

DELEUZE, Gilles. (2010). *Sobre teatro: Um manifesto de menos; O esgotado*. Trad. Fátima Saadi, Olívio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo esquizofrenia* (Vol. 1). São Paulo: Ed. 34.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Espaço Aberto*. 2002. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a10.pdf> acessado em 11 de junho de 2021 as 11:20.

GRAMSCI, A. 1978a. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. 1978b. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KAHN, Marina. e FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil. In: INEP. *Em aberto: Educação Escolar Indígena*. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LUCIANO, Gersem. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiências em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. (Série: Antropologia e Educação).

SALAMANCA, Declaração. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: . Acesso em: 03 jul 2021.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Ced – Centro Editorial Didático e Ceao – Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995.

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do Espelho – uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

RODRIGUES, Sara dos Santos. *Proposta Curricular para o ensino de Libras para ouvintes do primeiro segmento do ensino fundamental: um caminho para a inclusão de surdos*. Niterói: 2019.

Recebido em: 01/12/2022

Aprovado em: 18/03/2023

Publicado em: 04/09/2023



10.29281/r.decifrar.2023.1a_t02