



AS PRÁTICAS E AS POLÍTICAS CURRICULARES DE INCLUSÃO E O DIREITO À DIFERENÇA

SEPULVEDA, José Antonio*

SEPULVEDA, Denize**

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar e ressaltar uma prática curricular emancipatória, que auxilia na tessitura da justiça cognitiva e social, ocorrida em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, que tinha como ponto de tensão a questão dos comportamentos de gênero. Foi feita uma pesquisa qualitativa a partir da observação participativa, tendo como referencial teórico/metodológico os estudos do cotidiano e o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Em relação ao debate dos comportamentos de gênero, foram utilizados Foucault e Louro. Para a discussão sobre o conceito de conservadorismo tivemos como base a reflexão de Thompson que rompe com a tradição marxista ortodoxa colocando em oposição a base e a superestrutura. No atual contexto conservador da sociedade brasileira tais discussões são extremamente pertinentes. Como conclusão, entendemos que a luta por políticas de currículo que defendam o direito às diferenças não pode ser reduzida a políticas de inclusão que não privilegiam todas as diferenças.

Palavras-chave: Currículo. Políticas públicas. Práticas emancipatórias.

* Professor da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Doutorado em Educação pela UFRJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Conservadorismo e Educação Brasileira da UFF. E-mail: jamsepulveda3@hotmail.com

** Professora da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. Pós-Doutora em Educação no PROPED/UERJ. Doutora em Educação no PROPED/UERJ. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Conservadorismo e Educação Brasileira da UFF. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Gênero, Sexualidades e Diversidades nos Vários *EspaçosTempos Cotidianos*” da FFFP/UERJ. E-mail: denizesepulveda@hotmail.com

PRACTICES AND POLICIES INCLUSION CURRICULUM AND THE RIGHT TO DIFFERENCE

SEPULVEDA, José Antonio *

SEPULVEDA, Denize **

ABSTRACT

This text aims to present an emancipatory curriculum practice, that helps in the fabric of cognitive and social justice, which took place in a public school of the State of Rio de Janeiro, which had as its point of tension the issue of gender behavior. A qualitative research from the participant observation was made by the theoretical / methodological reference the everyday studies and evidentiary paradigm of Carlo Ginzburg, in relation to the discussion of gender behaviors were used Foucault and Louro. For the discussion on the concept of conservatism we had as base the Thompson reflection that breaks with the orthodox Marxist tradition putting in opposition to the base and the superstructure. In the current conservative context of Brazilian society such discussions are extremely relevant. In conclusion, we believe that the struggle for curriculum policies that defend the right to the differences can't be reduced to inclusion policies that do not favor all differences.

Keywords: Curriculum. Public policy. Emancipatory practices.

* Professor of the Faculty of Education at the Fluminense Federal University, Niterói, Rio de Janeiro, Brazil. PhD in Education from UFRJ. Leader of the Research and Study Group: Conservadorismo e Educação Brasileira da UFF. E-mail: jamsepulveda3@hotmail.com

** Professor of the Faculty of Teacher Training at the State University of Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brazil. Post-Doctor in Education at PROPED / UERJ. PhD in Education at PROPED / UERJ. Vice-Leader of the Study and Research Group: Conservadorismo e Educação Brasileira da UFF. Coordinator of the Research Group "Gender, Sexualities and Diversities in the Various Spaces of the Daily Times" . E-mail: denizesepulveda@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Algumas conquistas no campo da educação são inegáveis nos últimos anos, principalmente naquilo que se refere à discussão do direito às diferenças. Avançamos muito no campo teórico, mas tivemos e temos grandes problemas na concretização de políticas curriculares de inclusão que garantam essas diferenças.

No atual contexto conservador da sociedade brasileira, existem forças que negam o direito às diferenças, que reagem especificamente àquelas propostas e discussões referentes aos direitos das chamadas minorias sociais. Fundamentados numa plataforma que defende um determinado conjunto de valores morais e sociais, essa força ganha potência hoje no Brasil e no mundo.

Para compreendermos o conceito de conservadorismo, usamos a reflexão de Thompson (2012) que rompe com a tradição marxista ortodoxa colocando em oposição a base e a superestrutura. Não é possível entender o conservadorismo desvinculado dos interesses de classe, mas não é só isso. O conservadorismo é reproduzido como argumento de um discurso que ultrapassa as questões de classe, encontrando os temas abstratos de sobrevivência que estão em disputa no campo da cultura, em especial nas diferentes demandas dos grupos minoritários: mulheres, homossexuais, negrxsⁱ etc. Isso não quer dizer que a luta de classes desapareça. Ela simplesmente se torna mais complexa com mais variantes ocorrendo em diferentes espaços sociais.

Essas disputas se dão em todos os campos sociais e são objeto de interesse especial para o campo da educação, já que as demandas dos diferentes grupos estão encontrando respaldo no campo político, exigindo uma política educacional adequada as suas conquistas. Um exemplo disso é a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. Nesse caso, as disputas do campo político se materializaram de forma objetiva em uma lei, que apesar de não resolver o problema, uma vez que a maioria das escolas ainda não a cumpriu, cria condições objetivas de luta. Todavia, muitas demandas ainda estão em fase preliminar de disputa. Esse é o caso da comunidade LGBTIS (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais e Simpatizantes), que recentemente vem sofrendo reveses dos conservadores políticos. Avanços e retrocessos ainda marcam a sua história. Entretanto, nesse contexto,

muitxs jovens homossexuais ou aqueles que apresentam um comportamento de gênero diferente da norma padrão, vêm sofrendo maus tratos na escola. São vários os casos de gayfobia e lesbofobia ocorridos nas escolas brasileiras que vêm influenciando nas tessituras identitárias de todxs xs estudantes.

Sendo assim, mesmo com leis que tentam promover a inclusão de algumas minorias, muitas dessas conquistas não se efetivam na escola e, por vários motivos, não são praticadas. O atual cenário político brasileiro de ascensão de forças que não reconhece o direito às diferenças das minorias como expressão do humano, tendo como exemplo o “Movimento Brasil Livre”, deixa isso bem claro. Tal movimento foi um dos responsáveis pelo impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, e das campanhas contra as chamadas esquerdas na sociedade, incentivando inclusive projetos de lei, como é o caso do Projeto Escola sem Partido.

Com efeito, o direito às diferenças coloca em xeque alguns valores historicamente construídos que se desenvolveram em um contexto de desigualdade social e que tiveram como efeito a reprodução da própria desigualdade. Dessa forma, lutar por políticas curriculares de inclusão a partir de uma visão ampliada do termo, que se apresente como plataforma à justiça social e cognitiva, nos coloca em uma posição de enfrentamento às forças conservadoras.

Sendo assim, este texto procura registrar e ressaltar uma prática curricular emancipatória ocorrida em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, a qual evidencia como os *espaçostempos*ⁱⁱ escolares podem ser transformadores. São justamente experiências como essa que as forças conservadoras, travestidas hoje de movimentos sociais, como o projeto Escola sem Partido, que defende o fim das discussões políticas e de gênero nas escolas, se articulam para destruir.

Para organizar este texto fizemos primeiramente uma análise das políticas inclusivas a partir de uma discussão curricular. Em seguida, realizamos uma análise da política pública em si mesma a partir do Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos. Por fim, narramos uma prática curricular potencializadora da escola pública, tendo como temática a discussão de gênero, tão temida pelas forças conservadoras da sociedade brasileira.

=====

2 AS POLÍTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS, OS CURRÍCULOS PRATICADOS E A ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE IGUALDADE E AS POLÍTICAS DE DIFERENÇA

Compreendemos que o campo do currículo possui grande interlocução com as práticas tecidas nas escolas. Assim, para nós, os currículos são entendidos como criados pelos sujeitos que habitam e praticam os cotidianos das escolas. Os currículos fazem parte de processos de criação e recriação desses praticantes e são sempre provisórios, pois, como diz Oliveira (2012), esses processos são sobrevividos de vários conhecimentos formais e informais, tecidos em vários *espaçostempos* sociais, servindo de base aos saberes que estão presentes nas práticas curriculares.

Segundo Tardif (2002), os saberes estão relacionados com as experiências pessoais e profissionais das professoras e professores, de suas relações com suas alunas e alunos e com os demais atores das escolas; portanto, são temporais, plurais, marcados pelas diferenças, e vão se entrelaçando com os currículos que são criados, recriados e praticados cotidianamente nas instituições.

Nesse sentido, é necessário enfatizar novamente que compreendemos os currículos como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas e

[...] mais do que isso, como contribuições da escola à tessitura da emancipação social democratizante tal como defendida por Boaventura de Sousa Santos (1995; 2000; 2004; 2006; 2010). Alerto o leitor, desde já, de que o trabalho com a noção de praticantes exige compreender prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente, não devendo ser percebidas como elementos dissociáveis de uma realidade ou reflexão qualquer (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Sendo assim, podemos enfatizar que alguns currículos criados nos cotidianos sabem lidar com as diferenças dxs habitantes das escolas e outros apresentam dificuldades. Isso ocorre porque os valores, os conhecimentos, os desconhecimentos, as concepções dos sujeitos praticantes das escolas sobre a educação, o currículo, os processos de ensino e aprendizagens, as metodologias de ensino e as teorias são diferentes e acabam manifestando-se de maneira conflituosa e às vezes até antagônica.

Contudo, baseados numa concepção utópica e emancipatória de currículos que promovam a justiça cognitiva, defendemos a importância das práticas e experiências educativas pelo direito a todas as diferenças. A justiça cognitiva está baseada na perspectiva

da ecologia dos saberes (Santos 2004), essa ecologia entende a emancipação social como fundamental

[...] na criação de relações mais ecológicas entre diferentes conhecimentos, temporalidades, culturas, escalas (Santos, 2004), por meio da superação das monoculturas hegemônicas nas sociedades ocidentais da atualidade, considerando indissociáveis o campo do epistemológico e o do político (OLIVEIRA, 2012, p. 10).

Segundo Santos (2010a), a justiça cognitiva reconhece que existem diversos e diferentes conhecimentos na sociedade, portanto, defende a horizontalização entre esses diferentes conhecimentos e culturas. Em muitas escolas são tecidas práticas hierárquicas que invisibilizam os diferentes conhecimentos e culturas, pois só é considerado válido o saber desenvolvido pela ciência e pela cultura ocidental branca e burguesa. Contudo, em outras instituições escolares são tecidas práticas curriculares emancipatórias que reconhecem os diferentes conhecimentos e culturas e contribuem para a horizontalização das relações, possibilitando assim a tessitura de uma justiça cognitiva considerada como condição fundamental para a tessitura da justiça social.

A justiça cognitiva é considerada por Santos (2010a) como condição *sinequa non* da justiça social, pois o autor defende que nenhum conhecimento pode ser considerado superior a outros.

Ainda nessa perspectiva, a justiça social depende da ampliação do conceito de cidadania, para além da cidadania vertical que dá conta das relações de deveres e direitos entre cidadão e Estado, chegando ao que seria uma cidadania horizontal, relativa às obrigações horizontais dos cidadãos uns com os outros, atingida por meio da solidariedade. Cabe ressaltar que a emancipação social é aqui entendida como “um conjunto de lutas processuais sem fim definido” e a democracia como um sistema social no qual as relações entre sujeitos individuais e sociais, seus conhecimentos e modos de estar e compreender o mundo, se baseiam no reconhecimento mútuo, no qual não há lugar para hierarquias apriorísticas ou fixas (OLIVEIRA, 2012, p. 12-13).

Todavia, não podemos deixar de analisar que além dos currículos criados cotidianamente pelos *praticantes-pensantes* das escolas existem os currículos oficiais. Por isso, é necessário enfatizar que muitas das políticas oficiais curriculares que são desenvolvidas apresentam dificuldade de se basearem numa política horizontal. São hierárquicas, prescritivas e generalistas, não negam os saberes e nem as diferenças que existem nas escolas, entretanto restringem as suas amplitudes quando as percebem somente

=====

pela ótica dos direitos de igualdades por via das políticas de inclusão escolar que são desenvolvidas para garantir o direito de algumas minorias, que muitas vezes se encontram fora da escola ou que passam por procedimentos de exclusão no interior dessas instituições. Assim, parece-nos problemática a questão da inclusão por si só. Essa está baseada nos direitos iguais para todos, condição básica de uma sociedade democrática, porém, ao se propor direitos iguais para todos, acabamos muitas vezes desrespeitando as diferentes identidades dos sujeitos e, portanto, as suas diferenças.

As atuais políticas curriculares inclusivas não conseguem fazer uma articulação entre as políticas de igualdade e as políticas de diferença (SANTOS, 2006). Como as identidades dos sujeitos são muitas, elas não podem ser reduzidas a uma identidade única, como fazem as políticas de inclusão, pois estão baseadas numa ideia de igualdade que pressupõe mesmidade (OLIVEIRA, 2009). Elas partem do princípio de que toda diferença é inferiorizadora, portanto, são desenvolvidas para garantir igualdade entre todos, desconsiderando que alguns necessitam de atenção e cuidados diferenciados. Acreditamos que seja por isso que as políticas curriculares de inclusão desenvolvidas em nosso país não venham alcançando os seus objetivos, pois na verdade elas procuram a igualdade e têm muita dificuldade em lidar e valorizar as diferenças (SEPULVEDA, 2012; LARROSA; SKLIAR, 2001; VEIGA-NETO, 2001).

Portanto, algumas políticas oficiais curriculares de inclusão se exibem com teor uniforme, se assinalam pela fixidez, pela regularidade de normas e são demasiadamente prescritivasⁱⁱⁱ. Assim, acabam encontrando uma tensão com as práticas curriculares, criadas e recriadas nos cotidianos das escolas, pois essas são plurais, temporais, marcadas pelas diferenças e não se emolduram na norma vigente.

Perante isto, há que buscar uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Antes de mais, há que reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizadora. Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade. Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de facto, uma política racista. Como vimos, o racismo, tanto se afirma pela absolutização das diferenças como pela negação absoluta das diferenças. Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam (SANTOS, 2006, p. 313).

Muitas políticas curriculares de inclusão desenvolvidas no Brasil dão evidências dessa dificuldade, ou seja, elas não conseguiram até o momento fazer a articulação entre igualdade e identidade^{iv}. É importante reconhecer que falar do direito à diferença não é a mesma coisa que lutar por direitos iguais. “O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização” (SANTOS, 2003, p. 339). Vemos que a legislação e a política curricular inclusiva desenvolvida em nosso país prioriza basicamente xs alunxs com deficiência, pois xs consideram como tendo uma diferença inferiorizadora, e englobam as demais diferenças dentro da mesma categoria, não percebendo as especificidades de cada uma.

A legislação é um dos meios mais importantes para minimizar a discriminação. Muitas vezes, ela é um instrumento que possibilita a convivência de algumas pessoas em sociedade sem que sejam alvos de atitudes discriminatórias. Porém, essa legislação não deve se pautar numa política universalista essencialista, mas sim numa política “universalista útil”, assim como as políticas curriculares de inclusão.

Segundo Ana Cristina Santos (2003), o conceito de universalismo útil é fundamental para assegurar os direitos de alguns grupos minoritários que sofrem procedimentos de exclusão, como práticas de discriminação e em alguns casos de perseguição. A exclusão e a desigualdade derivam de intrincadas teias de poder, a partir das quais grupos hegemônicos estabelecem suas linguagens, ideologias e crenças como norma dominante, o que acaba implicando na rejeição, na marginalização ou no silenciamento de outras formas de ser e estar no mundo.

Discutir as questões da igualdade e da diferença exige compreender que estamos num contexto onde não existe neutralidade, já que os grupos hegemônicos impõem, como já foi dito, seus valores e costumes como regra dominante. Portanto, o conceito de universalismo útil institui uma política que luta pela não discriminação e se articula com as tessituras identitárias dos sujeitos. Assim, torna-se plausível defender uma aplicação generalista das leis e, concomitantemente, uma proteção jurídica voltada aos grupos excluídos. Um universalismo útil, adaptado pelo compromisso de assegurar os direitos universais e respeitar as especificidades culturais, é necessário para o desenvolvimento de legislações e políticas curriculares de inclusão em sentido emancipatório.

=====

Muitas políticas oficiais curriculares de inclusão desenvolvidas no Brasil estão baseadas numa política universalista essencialista^v que não reconhece as especificidades dos contextos e das pessoas. Assim, possibilita-nos também avaliar as nossas políticas públicas e pensar sobre a história e a cultura do nosso próprio país. Cabe ressaltar que durante muito tempo essas políticas foram pensadas e tratadas como questões que se relacionavam apenas às deficiências sensoriais, físicas e mentais, aos transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades/superdotação. Foi apenas nos últimos anos que outros processos de discriminação começaram a integrar as preocupações governamentais, dando origem a políticas, leis e regulamentações a respeito da exclusão de negrxs, homossexuais e outros segmentos minoritários. Foi apenas a partir de 2003 que a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco, pautados também na promoção do desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, lançaram a primeira versão do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos que objetivava, entre outras questões:

A construção do Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos, fortalecimento dos canais de participação popular, combate ao trabalho escravo, proteção aos direitos das crianças, adolescentes, homossexuais, afrodescendentes, mulheres, idosos e pessoas com deficiência, bem como o aperfeiçoamento dos meios para a apresentação das denúncias de violação aos direitos humanos, são os eixos principais de atuação.

[...] 5. Orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos.

Constituem exigências fundamentais para a educação básica: favorecer desde a infância a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados (BRASIL, 2003).

Em 2003, ao ampliar a discussão da exclusão/inclusão a esses outros segmentos socialmente discriminados, o governo brasileiro evidenciou ter percebido que a questão da exclusão não atinge somente às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotadas, mas também outras minorias que sofrem com os processos discriminatórios e persecutórios, passando a legislar também em favor dessas pessoas.

O Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

O texto do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH) evidencia a defesa de uma educação que considere e forme sujeitos que aprendam a respeitar os direitos das minorias que sofrem processos de exclusão, sinalizando assim que não somente as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação têm seus direitos assegurados por esse plano, mas todas as minorias não incluídas. Assim, vemos que se passou a pensar em uma educação que respeite, assegure e promova o direito de todos os indivíduos que são considerados minorias e se encontram em situação de exclusão. Para isso, o desenvolvimento de políticas curriculares inclusivas baseadas no universalismo útil era defendida e apreciada como necessária.

Após a promulgação e divulgação da primeira versão do PNEDH, houve um amplo debate em vários encontros, seminários e fóruns estaduais, regionais, nacionais e internacionais. A partir de 2005, outros encontros na órbita dos estados brasileiros foram realizados para que representantes da sociedade civil e dos governos estaduais pudessem aperfeiçoar o referido documento.

Essa movimentação gerou a criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos para que esses trouxessem contribuições para uma nova versão do PNEDH. Assim, em 2006, a versão preliminar da segunda versão do PNEDH foi elaborada por uma equipe de professorxs e alunxs de graduação e pós-graduação, sob a responsabilidade do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ). O grupo em questão teve a incumbência de reunir e sistematizar as contribuições obtidas nos encontros realizados no ano de 2005, e de formular a versão preliminar já mencionada, a qual fora, posteriormente, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que analisou e reviu o documento que seria apresentado aos participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro desse mesmo ano em Brasília.

Em seguida ao congresso, o documento foi submetido à consulta pública via internet e posteriormente revisado pelo CNEDH, que se responsabilizou por sua versão definitiva. Foi esse o percurso trilhado para se chegar à segunda versão preliminar do PNEDH no ano de 2006, bem como a sua promulgação final no ano de 2007. Destacamos aqui que uma das

=====

linhas gerais de ações desse documento estava relacionada com a formação de profissionais de educação.

Formação e capacitação de profissionais:

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;
- e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2007b).

A preocupação com a formação e capacitação de educadorxs para lidar com as diferenças das minorias que sofrem processos de exclusão é necessária para que possamos modificar práticas curriculares excludentes que ocorrem nos cotidianos de muitas instituições educacionais e que afetam crianças e jovens que não se enquadram nos padrões normatizados, almejados por algumas escolas e pela sociedade de maneira geral.

Nesse sentido, vemos que na versão preliminar do PNEDH, elaborada no ano de 2007, há uma preocupação em se alcançar uma formação inicial e continuada de educadorxs que dê conta da enorme diversidade presente nos cotidianos de nossas escolas. Essa formação representa dimensão proeminente para se pensar em práticas e políticas curriculares inclusivas que desafiem sexismos e preconceitos presentes nos/dos/com os cotidianos escolares, abrindo um leque de possibilidades para trabalhos e estudos relacionados à formação de professoras e professores que focalizem as diferentes identidades dos sujeitos das escolas, na tessitura de um horizonte que respeite os direitos de todas as alunas e todos os alunos a serem quem são, como são e desejam ser. Quem sabe assim, poderemos construir novas culturas, políticas, currículos e práticas inclusivas formadoras de futuras gerações conscientes de sua cidadania crítica e participativa.

Podemos inferir que a elaboração do PNEDH está em sintonia com o que foi proclamado no congresso de Jomtien^{vi} e está baseada num universalismo útil que pode conduzir a uma política preocupada com o respeito às diferenças. Portanto, uma grande

mudança, pois, até então, nossos legisladores estavam mais preocupados em atender às demandas da Declaração de Salamanca^{vii} do que às do congresso que a precedeu e que eram bem mais abrangentes. Como já visto, em Jomtien, o que se pretendia era uma educação inclusiva para todos e não somente a educação inclusiva para os deficientes.

Após o ano de 2007, outras políticas e leis foram sendo desenvolvidas no Brasil em relação ao princípio da inclusão, todavia, elas voltam a focar privilegiadamente a inclusão das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação^{viii}. Essa preocupação maior em garantir a inclusão desses segmentos acaba por deixar para o segundo plano a inclusão das outras minorias que estão sofrendo processos de exclusão no interior de muitas escolas brasileiras. Assim, a defesa da admissão de todos acaba sendo descaracterizada e permeada por processos de exclusões. Tal admissão conversa de maneira subalterna com o impreciso conceito de inclusão.

A subalternização demarca os processos escolares comprometidos com a inclusão de todos, de modo a esvaziar sistematicamente a potência da diferença que a efetiva presença de todos traz para a escola. A existência de diferentes sujeitos, culturas, conhecimentos, projetos e expectativas na escola imprimem contornos múltiplos ao currículo realizado, permanentemente tensionado por práticas pedagógicas também tecidas por relações sociais de exploração e de dominação. As práticas escolares cotidianas não estão à margem dos exercícios cotidianos da colonialidade do poder (ESTEBAN, 2012, p. 125).

As políticas curriculares oficiais inclusivas muitas vezes dificultam a criação de currículos inclusivos, produzidos e praticados nas escolas, para todos, mas não chegam a impedir, não conseguem eliminar as tensões que cruzam as práticas tecidas nos cotidianos das instituições escolares com as possibilidades restritas das políticas oficiais. As práticas curriculares tecidas nas escolas são resultados de disputas, portanto, as diferenças estão presentes e não podem ser deixadas à margem do discurso oficial.

Produz-se um discurso, muitas vezes ambíguo, que mescla diferentes perspectivas teóricas, parecendo atender a diferentes concepções de escola, embora privilegie um único projeto. Porém, a ambiguidade do discurso permite a experiência, no cotidiano escolar, de processos que atualizam possibilidades de transformação das relações, abrindo trilhas e assinalando desvios no sentido de uma escola *de* todos. Os sujeitos do discurso que encaminha o currículo oficial são desencarnados e interagem em um processo de alfabetização desvitalizado. Nada mais distante da experiência escolar cotidiana (ESTEBAN, 2012, p. 126-127).

=====

Assim, as políticas curriculares inclusivas devem reconhecer as diferenças não inferiorizadoras de seus estudantes, permitindo uma articulação entre as identidades discrepantes de seus alunos e as suas diferenças.

Na esteira dessa reflexão, proponho o conceito de universalismo útil para designar uma política em que a difusão dos princípios universais da não discriminação se articula com a manutenção de recursos identitários constitutivos de subculturas valorizadas pelos sujeitos envolvidos. Assim se torna possível defender uma aplicação generalista das leis e, simultaneamente, uma proteção jurídica dirigida a um grupo tendencialmente excluído (SANTOS, 2003, p. 339).

Ao pensar em formular uma política curricular inclusiva de educação baseada no universalismo útil devemos ter em mente que os sistemas de desigualdade e exclusão que vivenciamos estão presentes nos diversos contextos cotidianos que derivam de complexas teias de poder. Nesses processos, os grupos hegemônicos instalam e impõem regimes de verdade por meio dos discursos proferidos, assim como suas crenças e valores que provocam rejeições, marginalização ou silenciamento de tudo o que lhe é contrário. Esse é um procedimento histórico de hierarquização, no qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, inventa o interdito e o rejeita. Assim, o que é considerado diferença passa a ser discriminado e visto como inferioridade. Com base nesses processos, alguns grupos sociais são rejeitados e interditados, como é o caso das pessoas com orientação homossexual. Essas ações também estão presentes nos cotidianos das escolas e muitas alunas e alunos com orientação homossexual ou bissexuais são afetados por elas. Quando discorremos sobre as questões da igualdade e da diferença, estamos pensando sobre um contexto onde não existe neutralidade. Por isso, a ideia de uma política baseada no universalismo útil se torna importante, pois asseguraríamos os direitos universais da não discriminação de todos os seres humanos, articulando-os com o respeito às várias diferenças e singularidades que estão enredadas nas identidades constitutivas daqueles que são considerados como pertencentes aos grupos sociais subalternos.

Falar do direito à diferença nunca é o mesmo que reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização, a aplicação rigorosa de um imperativo categórico assim enunciado por Boaventura de Sousa Santos: “temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (1995, p. 45) (SANTOS, 2003, p. 339).

Hoje em dia, as discussões em torno da elaboração de políticas curriculares inclusivas explicitam que as construções dessas políticas são processos de negociações complexas, nos quais a produção das referidas políticas (os documentos legais) e práticas, assim como o conhecimento acumulado dos professorxs estão associados. Portanto, os textos produzidos, apesar de serem demasiadamente prescritivos, também são produtos dessas negociações e influências mútuas entre práticas, textos e alcances políticas.

A partir das pesquisas^{ix} que desenvolvemos nos cotidianos de algumas escolas públicas, levantamos como pista (GINZBURG, 1989) que algumas redes de ensino, seguindo o que já vinha sendo proposto pelo governo federal, privilegiam a inclusão dxs deficientes, das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação e excluem as outras minorias, uma vez que apresentam grande dificuldade de desenvolver um projeto inclusivo para todxs. Em entrevista feita com uma psicóloga de uma das escolas pertencentes à Faetec^x (Fundação de Apoio à Escola Técnica) essa questão ficou evidenciada. Ao perguntarmos a ela sobre a existência na instituição de uma política curricular inclusiva horizontal, que alcançasse todxs xs alunxs, contou-nos que a rede tinha uma política de inclusão para xs alunxs com deficiência, mas que para xs demais, com outras diferenças, não havia. Para ela, a política de inclusão ainda estava caminhando e, no futuro, talvez conseguisse realmente incluir a todxs xs alunxs que sofriam processos de exclusão. Esse posicionamento sinaliza que a política de inclusão da Faetec não se desenvolveu como uma política baseada num universalismo útil e priorizava xs alunxs com deficiência, demonstrando estar em sintonia com a política de inclusão desenvolvida pelo governo federal.

A política curricular de inclusão da rede Faetec teve início em dezembro de 2003, a partir do desenvolvimento da Gerência do Programa de Inclusão (GPI). Inicialmente, essa gerência tinha como objetivo “favorecer uma proposta de educação que reconhecesse e incluísse pessoas com deficiência nas dimensões físicas, políticas, culturais e sociais, na perspectiva das práticas educativas promovidas pela Faetec” (RIO DE JANEIRO, 2003, p. 3). Posteriormente, essa gerência sentiu a necessidade de repensar a política de educação inclusiva da rede em uma direção mais ampla onde nenhum(a) estudante sofresse procedimentos de exclusão e estivesse de fato incluído(a) no processo pedagógico. A política de educação inclusiva da rede Faetec, a partir da Divin – Divisão de Inclusão da rede Faetec, deixou de visar somente à inclusão das pessoas com deficiência e passou também a trabalhar

=====

em prol da inclusão de todas as alunas e alunos discriminados na tentativa de respeitar a diversidade humana (RIO DE JANEIRO, 2012).

A partir de 2007, o trabalho desenvolvido pela Gerência do Programa de Inclusão manteve-se estabilizado, transformando-se na Divisão de Inclusão e Diversidade Educacional (Divin). Assim sendo, ao lermos os documentos sobre a história do desenvolvimento dessa política, percebemos que em nenhum momento xs professorxs participaram dessa construção. Houve sim uma pesquisa feita pela GPI com as escolas para investigar “as dificuldades, os anseios, as expectativas e os conhecimentos dos atores envolvidos, para então encontrar e construir caminhos que pudessem eliminar barreiras à aprendizagem e à participação de todos” (FOGLI, 2010, p. 81). Todavia, esses caminhos foram construídos pela equipe da GPI que teceu a política de inclusão da rede Faetec.

Um dos percursos pensados foi a organização de um curso de pós-graduação “que possibilitasse a esses profissionais uma melhor qualificação e, conseqüentemente, um melhor reconhecimento” (FOGLI, 2010, p. 82). A afirmação contida na frase demonstra que a referida equipe considerava, a partir da pesquisa desenvolvida, que xs professorxs não eram qualificados para trabalhar com a inclusão e precisavam da pós-graduação para ter um melhor reconhecimento. Entretanto, não fica claro no texto o que se entende por reconhecimento. Tal análise não foi compartilhada pela pesquisa realizada pelo Centro de Memória da Rede Faetec, desenvolvida em 2006. Nas entrevistas feitas com a comunidade educacional muitxs dxs entrevistadxs apontaram que o maior entrave à inclusão – e pelos depoimentos percebe-se a redução da inclusão aos problemas dos deficientes – era a questão da acessibilidade, da infraestrutura e da gestão administrativa.

Para ratificar esta análise no questionário dado aos pais e alunos, mais de 50% deles acreditam que a questão da acessibilidade e de infraestrutura como um todo representa o maior problema para a inclusão na rede e o maior desafio para o projeto de inclusão. A parte pedagógica no que se refere às questões de preparo e empenho dos profissionais, parceria família e escola, atendimento especializado alcança 37%. Isso demonstra que de um modo geral as famílias e os alunos entendem a questão da acessibilidade como principal entrave para a inclusão. Com relação aos profissionais da rede há uma ampliação dos problemas. Isto se justifica pelo fato de serem eles que lidam com o cotidiano escolar. Além das questões de infraestrutura e pedagógicas aparecem as questões financeiras e de gestão administrativa. Essa última é representativa, o número foi de 46,2%, entendendo que boa parte dos profissionais da rede percebe que a questão da inclusão passa por uma vontade política, não só daqueles que dirigem as unidades de ensino, mas pelo apoio incondicional da Faetec. As questões de infraestrutura e

pedagógica juntas não chegam a 25%, o que demonstra uma diferença muito clara entre a visão de alunos e pais frente a dos profissionais de educação da rede (SEPULVEDA,; CARVALHO, 2011, p. 91).

A citação, mais uma vez, evidencia que a prática docente não aparece como problema para o desenvolvimento da inclusão, e sim a questão da gestão, e os educadores entendiam que essa só aconteceria de fato através de um apoio incondicional da Faetec. Dessa forma, a questão da necessidade da qualificação não foi vista nessa pesquisa como o maior obstáculo para o processo inclusivo. A política educacional implantada verticalmente não possibilitou a tessitura de uma cultura inclusiva nessa rede de ensino, como veremos no desenvolver deste artigo.

A pesquisa que realizamos em uma das escolas da Faetec trouxe várias evidências de processos de exclusão ocorrendo com xs alunxs com orientação homossexual, como também contra estudantes que não apresentavam o comportamento normatizado para meninas e meninos e por isso eram taxados de homossexuais. Dessa forma, a preocupação dessa rede de ensino dava sinais de estar de acordo com a política de educação inclusiva do governo federal. Assim, sua ação maior estava voltada para a inclusão dxs alunxs deficientes. As outras minorias, na prática, não são atendidas por sua política educacional.

Uma pesquisa desenvolvida em 2011 pela Diretoria de Articulação Institucional na Educação (Daie) na rede Faetec, pesquisa da qual fomos convidados a participar, cujos resultados foram posteriormente publicados em livro, tinha como objetivo investigar pesquisas e trabalhos desenvolvidos nessa rede de ensino sobre o tema da inclusão. Após a finalização desse trabalho verificamos que a grande maioria dos estudos e pesquisas estava direcionada para a inclusão do deficiente. Essa questão endossa o nosso argumento de que a política inclusiva da Faetec está efetivamente voltada somente para os deficientes.

A grande preocupação dos profissionais da educação gira em torno dos alunos com deficiência, já que 6 produções foram feitas sobre o tema da deficiência auditiva, 4 se voltaram para a deficiência intelectual, 3 para a deficiência múltipla e 1 para deficiência visual, somando assim um total de 14 trabalhos. Esses sinalizavam a preocupação por parte dos educadores em entender melhor as referidas deficiências para poderem desenvolver práticas inclusivas que atendessem a essa população, já que muitos desses alunos estão incluídos nas unidades de ensino da rede Faetec. [...] Neste trabalho, podemos perceber que foram produzidas também 3 temáticas sobre a importância da formação continuada dos professores para o desenvolvimento pedagógico com os alunos deficientes, o que demonstra mais uma vez a preocupação com a prática profissional (FOGLI; DENIK; ANDRADE;

=====

SEPULVEDA; ABRAHÃO; BARBOSA; LACERDA; DONELLES; RAMOS; BARBOSA, 2011, p. 215-216).

A citação evidencia, a partir dos dados obtidos, que os trabalhos e produções feitas pelos professorxs da Faetec estavam voltados para a inclusão dos estudantes deficientes e não para todas as alunas e alunos considerados minorias. Nas considerações finais dessa pesquisa consta essa percepção de que a referida rede de ensino necessita continuar investindo no desenvolvimento de uma política sólida de inclusão, pois o quantitativo de trabalhos mapeados não é um número expressivo em relação ao número de profissionais da educação que essa instituição possui e os temas abordados também não contemplam muitas das formas de exclusão ali existentes. Ao se preocupar somente com a inclusão dos alunos deficientes, não se preocupa com as diferenças de todos, e, portanto, não possibilita a tessitura de uma inclusão para todos os alunos que se encontram em situação de exclusão.

A Faetec possui, como já foi dito, uma política de educação inclusiva para todos os alunos, a qual tem por proposta o fomento do respeito à diversidade humana. E respeitar a diversidade humana é respeitar também as orientações sexuais dos alunos. Porém, o que pudemos sentir e observar, no cotidiano de nossa pesquisa, é que não houve, em muitos momentos, essa valorização da diversidade humana.

O fragmento da entrevista realizada com a psicóloga de uma das escolas da Faetec, aqui já reproduzido, assim como outras situações observadas, nos remetem a pensar que apesar dessa rede de ensino ter garantido oficialmente em sua política educacional o acesso para todas as alunas e alunos, bem como o direito à diferença, demonstrando assim ser uma instituição inclusiva, na prática a inclusão de todos não ocorre. Como dizem Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958), “o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser um espaço de exclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”. Essa reflexão nos leva mais uma vez a considerar que a política educacional instituída não é suficiente para modificar os valores e crenças das professoras e professores, e demonstra também que os discursos e as atitudes práticas desses profissionais não se deixam amarrar pela lógica institucional.

Além da lógica institucional, existem as redes de conhecimentos e práticas que são tecidas nos cotidianos das escolas, essas nunca são as mesmas, pois se estabelecem de acordo com as culturas de cada escola. Assim, só conseguimos conhecê-las quando mergulhamos a fundo por meio de nossas pesquisas nas dinâmicas dessas instituições. E essa foi a postura adotada por nós ao chegar à rede Faetec para iniciar nossa pesquisa, como veremos a seguir.

Karina^{xi}, a menina que não gosta de se maquiar

No desenrolar de nossas observações, pudemos perceber que a aluna Karina, que possui nove anos de idade, normalmente sofria repreensão por parte da professora Elisa. Várias vezes escutamos a educadora falar para a menina: *Karina, se comporte como uma menina, você parece um menino. Sua mãe te traz, sempre arrumadinha, limpinha, maquiada e bem-penteada; é só ela ir embora que você prende o cabelo, tira a maquiagem, você fica parecendo um menino....* Em outra ocasião, na quadra da escola, numa aula de educação física, ela disse em voz alta para a menina: *Karina, pode ir saindo do grupo dos meninos que vão jogar vôlei! Só tem menino nesse grupo. Você vai jogar queimado com as meninas que estão do outro lado da quadra! Não quero você com os meninos, já te falei isso um montão de vezes! Meninos jogam com os meninos e meninas jogam com as meninas; depois você fica com raiva de mim quando eu te falo que você parece uma Maria-homem. Se você não quer que eu te chame mais assim, para de ficar sempre junto com os meninos. Você sabe que a sua mãe quer que você brinque com as meninas.*

Logo após essa fala de Elisa, a menina se virou para a professora de educação física e disse: *eu não sou menino, eu sou menina, mas minhas colegas não sabem jogar vôlei direito e os meus colegas sabem, por isso quero jogar com eles, eu não gosto do queimado.* A professora Elisa se dirigiu para a menina e disse: *eu estou falando que não é para você jogar e acabou!* Em resposta, Karina no mesmo momento disse: *essa não é sua aula, essa é a aula da Lúcia, ela é que vai dizer se eu posso ou não jogar vôlei com os garotos.*

A resposta da aluna fez com que a professora de educação física se posicionasse ao lado dela. A referida educadora alegou que precisava da menina na equipe, pois jogava muito bem. Diante da resposta da professora de educação física, Elisa reclamou alto: *não adianta a gente querer colocar os alunos no caminho correto, no caminho que Deus proclamou como correto, pois sempre tem alguém que estraga tudo.*

O episódio narrado nos leva a fazer algumas inferências. A primeira delas está relacionada com a questão do comportamento metro-padrão que meninas e meninos devem apresentar. O comportamento está diretamente arrolado com a questão dos gêneros feminino e masculino e dos papéis que são atribuídos socialmente a eles. Essas atribuições acabam influenciando diretamente na construção das identidades de todas as crianças, pois elas

=====

aprendem os modelos do que é e do que não é permitido no que diz respeito aos comportamentos de gênero. E essa aprendizagem é currículo.

Quando um bebê nasce ele ainda não sabe quais são os comportamentos ou papéis sexuais que se espera que ele desempenhe. Não nascemos sabendo que meninas só podem fazer balé ou jogar queimado e os meninos jogar futebol ou vôlei. É a sociedade quem vai indicando os papéis que cada gênero deve assumir, e, dessa maneira, meninas e meninos vão aprendendo o que se espera deles. Todavia, é importante dizer que a questão de gênero não se limita somente ao mote dos papéis, o gênero institui a identidade do sujeito, formando-o.

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos (LOURO, 2008, p. 25).

Assim, é importante nesse momento explanarmos sobre o que se vem definindo como identidade de gênero e identidade sexual. A identidade sexual diz respeito à forma como o sujeito vivencia seus desejos e deleite corpóreo; esses podem ser praticados de diversas maneiras, com pessoas do mesmo sexo, de sexo diferente ou com ambos os sexos. Todavia, os seres humanos também se identificam socialmente como masculinos ou femininos, essa identificação seria a identidade de gênero.

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem “viver seus desejos corporais” de muitos modos (WEEKS, apud BRITZMAN, 1996). Suas identidades sexuais se constituem, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente se confundem tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui é considerar que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero

seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2008, p. 26-27).

Se as identidades de sexo e de gênero estão sendo sempre construídas, Karina, uma criança de apenas nove anos, ainda está tecendo sua sexualidade, ela não está pronta e acabada. Assim, a prática discursiva que Elisa tece com a menina dá sinais de que existe uma relação poder-saber (FOUCAULT, 1979) presente na relação entre professora e aluna. A educadora, a partir de seus saberes, produziu uma verdade sobre a estudante, ou seja, a de que ela era uma Maria-homem, afirmando a todo instante que ela se comportava como um menino. Como vimos na citação anterior, as identidades sexuais e de gênero estão sempre em construção. Não podemos precisar o momento em que elas são estabelecidas. Contudo, a atuação da educadora dá sinais de que ela desconhece essa questão, pois a percebemos subjetivada em outra produção de verdade. Ao proceder dessa forma, Elisa demonstra as aprendizagens que obteve por via de sua religião e também seus desconhecimentos, o que faz com que ela aja com Karina de acordo com seus referenciais de mundo.

Elisa, por meio de seu discurso, demonstra como os regimes de verdade e os dispositivos de poder (FOUCAULT, 1979) se inter-relacionam e se estabelecem no interior das instituições educacionais, evidenciando assim que as maneiras de produzir verdade se materializam em práticas políticas que interferem nos modos como se tecem a vida e a prática profissional. Poderíamos dizer que, assim, vemos o poder disciplinar (FOUCAULT, 1987) atuando na constituição da aluna em questão e nos demais estudantes, pois o discurso da professora marca que o comportamento da menina é diferente, que não se enquadra dentro do que é considerado como o esperado. Dessa forma, não somente Karina, como as demais alunas e alunos, vão aprendendo que existe uma conduta que é a considerada como “normal”. Portanto, vamos percebendo as maneiras pelas quais os currículos vão sendo criados e praticados, e como, muitas vezes, se distanciam das políticas oficiais curriculares de inclusão para todos.

Como deixar claro que uma hipercrítica a tais políticas de inclusão não implica, em absoluto, uma negação a elas, não implica uma recusa à própria inclusão? [...] Como bem sabemos, tais políticas de inclusão – uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas – têm enfrentado várias dificuldades. De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas têm enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretendem tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras

=====

identidades culturais que “povoam” aquilo que se costuma denominar de “todo social”, seja quando não levam em consideração que tais identidades culturais têm suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas muito simplificadores, que costumam ver o mundo sempre a partir da famosa dicotomia dominadores-dominados, exploradores-explorados (VEIGA-NETO, 2001, p.107).

Ao chamar a todo o momento a aluna de Maria-homem a professora não só desenvolve uma norma para regular o comportamento da estudante, como a menina acaba sendo usada como exemplo de um comportamento inadequado para os demais estudantes. Assim, a educadora vai criando currículos e acaba produzindo o comportamento ideal que meninas e meninos devem ter. Dessa forma, todxs xs alunxs acabam sendo atingidos de alguma maneira pelo discurso que foi sendo proferido, o que, por sua vez, vai interferindo na formação das identidades de todxs.

No cotidiano das escolas, podemos perceber que aquilo que um currículo produz está além do que podem sugerir os textos das propostas curriculares, de programas ou de outras formas de assentamentos de conteúdos. Todavia, também devemos inferir que os currículos criados e praticados nos cotidianos das escolas influenciam nas aprendizagens e produções das identidades de todxs xs estudantes, principalmente a partir dos discursos proferidos. Nas práticas docentes, muitos saberes, conhecimentos, desconhecimentos, valores e sentidos são ativados, promovendo xs alunxs à tessitura de outros saberes, aprendizagens e conhecimentos.

O cotidiano escolar é formado por múltiplos fios, portanto, muitas vezes apresenta-se de forma contraditória. Na criação dos currículos, percebemos também, concomitantemente à hegemonia, as possibilidades de tessituras de práticas e saberes mais emancipatórios que permitem o desenvolvimento da justiça social e cognitiva. Portanto, é necessário perceber que os diferentes entendimentos do que seja currículo interferem igualmente nas práticas tecidas, e que um desses entendimentos está arrolado ao desenvolvimento de ações que não produzem somente processos de exclusão e são ampliadas para incluírem a todxs xs discentes, atuando no sentido de possibilitar o direito às diferenças.

Podemos enfatizar que, na continuidade de nossas observações na mesma escola da rede Faetec, percebemos práticas curriculares emancipatórias ocorrendo, exercícios esses que procuraram combater as discriminações e preconceitos que ocorriam na referida escola contra os alunxs com orientação homossexual ou em relação a quelxs estudantes que eram percebidos como não tendo comportamentos de gênero dentro do padrão esperado. É uma dessas práticas que narraremos a seguir.

3 A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO PELO DIREITO À DIFERENÇA E À JUSTIÇA COGNITIVA E SOCIAL

Na semana seguinte, após o episódio ocorrido durante a aula de educação física entre Karina e a professora Elisa, Lúcia, a mestra de educação física, veio nos procurar. Era a hora da entrada e as turmas estavam se formando quando a referida professora nos interpelou e disse que gostaria de conversar. Esperamos as alunas e alunos irem para suas salas de aula e então iniciamos a conversa. A professora Lúcia nos disse:

Olha, eu assisti aquela palestra que vocês deram sobre avaliação escolar e exclusão e sei que a pesquisa de vocês é sobre exclusão escolar. Vocês viram na semana passada a exclusão se materializando na prática, o que a professora Elisa está fazendo com a aquela aluna Karina é uma forma de exclusão. Eu fui para casa superchateada com o aconteceu com a menina. Na hora nem tive reação, só deixei ela continuar jogando com os meninos, mas não consegui fazer mais nada. Depois fiquei me perguntando como é que uma professora pode se intrometer assim na aula de outra colega sem pedir licença e sair dando ordem na aluna. Naquele momento a menina estava na minha aula sob minha responsabilidade. Sabem, naquele dia eu nem consegui dormir direito. Já não é a primeira vez que eu a vejo implicando com a Karina. Toda hora fica chamando ela (sic) de Maria-homem, sapatão, mas na minha aula foi a primeira vez e eu não consegui fazer nada para proteger a menina. Só porque ela gosta de esporte. Então ela também deve me achar uma Maria-homem, a mim e a todas as mulheres esportistas^{xii}.

Nesse instante, argumentamos que ela não devia se sentir culpada, pois às vezes diante de algumas situações não conseguimos ter reação nenhuma, afinal não foi ela quem tinha feito a aluna passar pela situação de exposição à qual foi submetida na frente de todos. Ela nos interpelou e alegou enfaticamente:

Não fui eu que expus a Karina, mas de certa forma eu permiti a exposição dela, eu deveria ter agido de alguma forma, isso ficou martelando a minha cabeça a semana toda e o fim de semana também. Aí eu tive uma ideia e queria ver com vocês o que acham. Eu fiquei pensando que eu posso desenvolver um projeto sobre a aceitação das diferenças. As pessoas têm dificuldade com isso. A maioria dos professores quer que os alunos sejam iguais e eles são todos diferentes, foi quando eu me lembrei que vocês na palestra falaram mais ou menos sobre isso. Por isso queria ver o que acham da minha ideia. Se está boa. Se vocês acham que está faltando algo. Preciso das suas opiniões, pois eu quero levar essa ideia para a coordenação e fico com receio de não estar boa.

=====

Respondemos que sim, que poderíamos escutar a ideia dela, que poderíamos trocar, que íamos gostar muito de poder ajudá-la e pensar juntamente com ela. Em seguida, Lúcia passou a narrar sua intenção. Ela disse que gostaria de fazer algumas aulas teóricas com todos os seus alunos, onde mostraria imagens de esportistas mulheres e homens de várias modalidades de esporte, de bailarinas e bailarinos, de atletas mulheres e homens com algum tipo de deficiência e sem deficiência, e que tiveram uma carreira de sucesso independente de sua orientação sexual e diferenças. Pessoas que foram respeitadas nacionalmente e internacionalmente pela habilidade que possuíam, além das imagens e das biografias que seriam mostradas e contadas por ela e também pesquisadas pelos estudantes. Igualmente passaria alguns filmes que retratavam as carreiras e vidas de alguns desses atletas e bailarinos.

Após expor sua ideia, dissemos que achamos bastante interessante e a estimulamos a apresentar para a coordenação, e foi o que a professora fez, pois no mês seguinte ela já estava colocando o projeto em prática. Os alunos da professora Lúcia pesquisaram, assistiram a filmes, a imagens e ouviram histórias de atletas, bailarinas e bailarinos, de atletas com e sem deficiência. Nas suas aulas práticas, parou de separar as meninas dos meninos, tornando-se mistas, assim como os jogos de vôlei, queimado, basquete e as aulas de dança, que passou a ministrar. Meninas e meninos passaram a respeitar as diferenças de ritmos e habilidades para que pudessem dançar e jogar coletivamente e todxs juntxs.

Foi bonito ver o que a professora Lúcia desenvolveu naquele projeto. Várias vezes quando um menino reclamava do desempenho de uma das meninas, ou quando uma das meninas fazia crítica alegando que um dos meninos não sabia dançar, ela entrava em cena e mais uma vez os lembrava das histórias que havia contado, e o respeito voltava a imperar, pois outrxs alunxs intercediam também e ficavam do lado de quem estava sendo discriminado. Não vimos mais Karina ser estigmatizada em público por gostar de jogar vôlei com os meninos. Podemos afirmar que o projeto da professora de Educação Física era emancipatório, trabalhou em prol da justiça cognitiva e social e modificou a rotina da escola.

A prática de Lúcia se tratou de uma arteficialidade de um apostador de nossa época (SANTOS, 2010b) que acreditou que podia fazer com que as diferenças pudessem ser respeitadas, e onde alunas e alunos não fossem discriminadxs pelos seus comportamentos, gostos, interesses ou habilidades. Assim, podemos levantar como pista que, sem se dar conta da dimensão de sua ação, essa professora possibilitou a construção de um currículo horizontal no qual a solidariedade imperava entre ela e suas alunas e alunos, premissa básica do

exercício de uma prática emancipatória que auxilia na tessitura da justiça cognitiva e social. Levantamos como pista, também, que as ações de Lúcia provavelmente proporcionaram que as demais professoras e professores da escola pudessem ter acesso a esse novo saber solidário, pois puderam visualizar concretamente uma nova solidariedade que se estabeleceu entre essas alunas e alunos.

Fazendo novamente uma relação entre o currículo criado e praticado pela professora Lúcia com a justiça cognitiva e social, percebemos a prática dessa educadora como democrática, com caráter emancipatório e como uma aposta por um mundo melhor. Sua ação contribuiu para a construção de uma sociedade mais justa onde xs jovens, meninas e meninos, não sejam discriminados por seus comportamentos, gostos, habilidades e orientações sexuais. Afinal, como afirma Santos (2010b), a emancipação social é todo ato que tem como alvo desnaturalizar a opressão que se pratica contra alguém ou contra algum grupo social.

4 TECENDO ALGUNS ALINHAVOS

A partir da história narrada neste artigo, tecida desde daquilo que observamos e vivenciamos numa escola pública pertencente a rede Faetec, podemos perceber algumas práticas curriculares emancipatórias que influenciam nas tessituras identitárias de todas as alunas e alunos ao lado de práticas curriculares excludentes que igualmente interferem nas constituições identitárias dessxs estudantes. Todxs essxs discentes teceram aprendizagens a partir das ações e discursos proferidos por suas professoras, em relação aos comportamentos de gênero e aos modos de suas manifestações.

O discurso que se apresenta na formulação dos textos da legislação educacional, que é concebido muitas vezes como único, não é único. Ele é um dos muitos que participam dos embates na academia, na reflexão educacional, nos eventos da área e nas práticas cotidianas. Esses embates acontecem de maneira silenciosa e é possível perceber seus desdobramentos em muitas práticas escolares que transgridem as normas prescritas e as transformam de acordo com os interesses, conhecimentos, valores e possibilidades locais. Assim, foi necessário dar visibilidade a algumas dessas práticas para percebermos que na tessitura das identidades de todxs xs estudantes estão presentes aprendizagens emancipatórias e regulatórias.

Os *sujeitospraticantes* da vida cotidiana, a partir do que está previsto e proposto oficialmente, reconstroem as regras, desenvolvendo suas práticas curriculares de acordo com

=====

as suas necessidades locais e suas possibilidades. Portanto, as maneiras de fazer desses *sujeitospraticantes* são tecidas a partir de fios que constituem múltiplas redes de ações concretas, que não são e não poderiam ser a execução de uma ordem imposta preestabelecida.

Como afirma Oliveira (2008), as tessituras das práticas sociais se dão a partir de redes onde estão presentes os usos e táticas dos praticantes que implantam na estrutura social suas aprendizagens e criatividade. Essas são plurais e modificadoras das regras, redefinindo as relações entre o poder instituído e a vida cotidiana, supostamente a ele submetida.

As análises aqui elaboradas nos levam igualmente a pensar que as políticas oficiais curriculares propostas não podem ser pensadas a partir de diálogos autoritários com os cotidianos das escolas, onde supostamente são efetivadas pelos *sujeitospraticantes* da vida cotidiana, cujos objetivos, fontes epistemológicas, modos de fazer, necessidades e possibilidades conduzem suas ações e não as orientações e determinações legais (OLIVEIRA, 2009).

Em outro sentido, consideramos importante também que as professoras e os professores possam perceber a importância de saber lidar com as manifestações da diferença. Para isso, é necessário nos colocarmos numa atitude de curiosidade, de diálogo, de compreensão e, acima de tudo, de questionamento dos nossos próprios padrões de conhecimento e de valores, a fim de que possamos entender o outro e trabalharmos com esse outro como legítimo outro (MATURANA, 1999), como parte de uma ação política de democratização e horizontalização do espaço escolar, baseada na justiça cognitiva e social. Essa é uma parte de uma luta árdua e importante a se fazer se temos como meta o respeito à diferença e à pluralidade humana como condição de construção de uma sociedade democrática.

Assim, torna-se importante saber que a luta é difícil e bastante longa. Não adianta simplesmente apontar o que falta nas escolas para que se desenvolvam práticas democráticas emancipatórias, é preciso lutar. É preciso que encontremos caminhos possíveis para a tessitura de práticas curriculares emancipatórias e horizontais. Toda conquista democrática resulta de lutas que foram travadas contra os poderes instituídos e suas formas de legitimação. As práticas curriculares desenvolvidas pela professora Lúcia em prol das aceitações das diferenças, já discutidas neste texto, são um exemplo. A partir de uma situação concreta de preconceito e discriminação contra a aluna Karina, a professora, incomodada com a situação, entrelaçou os fios de uma palestra sobre a questão da exclusão e desenvolveu um projeto que

acabou afetando muitas professoras e professores da escola. Assim, podemos inferir que essa professora lutou em seu cotidiano por mais democracia e emancipação.

Em nossa maneira de lutar por e apostar (SANTOS, 2010b) na construção de um mundo melhor, consideramos que nos cotidianos das escolas, práticas curriculares horizontais tecidas por fios coloridos, múltiplos, podem ser desenvolvidas, no sentido do respeito à diferença, entendidas como constituinte dos sujeitos, minimizando ou mesmo fazendo desaparecer práticas excludentes. A pedagogia da aposta deve investir num projeto de educação popular em que a diferença seja percebida como direito e como necessária para a transformação de uma sociedade que se apresenta como iníqua. Como apostadores de nossa época, acreditamos que devemos privilegiar as ações que nos cotidianos de nossas escolas possam ser traduzidas em melhorias aqui e agora na vida das alunas e alunos que são vítimas de processos excludentes.

Como diz Santos (2010b), a aposta privilegia a ação imediata, pois acredita na urgência da transformação do mundo, sob pena de mais tarde ser demasiado tarde. Assim, por acreditarmos que práticas curriculares democráticas, horizontais, de cunho emancipatório possam ser tecidas nos cotidianos de nossas escolas, esperamos que elas também possam ser vistas como sinais de possibilidade de emancipação social.

=====

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2*, de 11 de setembro 2001. Brasília: MEC, 2001.
- _____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH; MEC, 2003.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/Seesp, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso: set. 2012.
- _____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/PR; MEC; MJ; Unesco, 2007b. Acesso: set. 2012.
- _____, Leis a nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Brasília**. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo & CARVALHO, Janete Magalhães. *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.
- FOGLI, Bianca. *A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições – um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino Faetec*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.
- _____; DENIK, Cristiane; ANDRADE, Daniele; SEPULVEDA, Denize; ABRAHÃO, Eugênia; BARBOSA, Jane; LACERDA, Maria Cristina; DORNELLES, Monique; RAMOS, Teresinha; BARBOSA, Uiara. O estado de arte da inclusão em educação na rede Faetec: em foco a organização do livro. In: FOGLI, Bianca et al. *Inclusão em Educação na Faetec*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: _____. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em Educação. _____; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de e saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

_____. *Democracia no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Ciência e Tecnologia. Programa Faetec de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas Oportunidades de Educação Profissional dos Níveis Básico, Técnico e Tecnológico. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro; Faetec, 2003.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Fundação de Apoio à Escola Técnica*. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/instituicao>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

SANTOS, Ana Cristina. Orientação Sexual em Portugal: para uma emancipação. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: _____; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Um ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: _____; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b.

SEPULVEDA, Denize. Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: A homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SEPULVEDA, José Antonio; CARVALHO, Luiz Felipe. Memória das ações inclusivas da Faetec. In: FOGLI, Bianca et al. *Inclusão em Educação na Faetec*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

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

=====

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentabilidade. In: *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.

Notas

ⁱ O uso do “x” nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A língua portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em Português. O uso do “x” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática.

ⁱⁱ É importante enfatizar que optamos por escrever várias palavras juntas, pois acreditamos que elas são indissociáveis e fazem parte de uma postura política e epistemológica adotada na tessitura deste texto.

ⁱⁱⁱ Como exemplo de tal política que se assinala pela fixidez, pela regularidade de normas e é demasiadamente prescritiva citamos a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, no seu Art.8 que prescreve como as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns.

^{iv} Trazemos como exemplo a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” publicada em 2007. Na introdução da referida lei está escrito no primeiro parágrafo: “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. 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 ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. Apesar dessa política inicialmente enfatizar o direito de todos os alunos, na continuidade do seu texto deixa bem claro que conjuga igualdade e diferença, portanto, sinaliza o que estamos defendendo, ou seja, a referida lei não consegue fazer a articulação entre igualdade e identidade e prioriza os alunos com deficiência como pode ser visto no item IV dessa política quando se refere aos seus objetivos: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (...)”.

^v Como ilustração de que as políticas oficiais curriculares de inclusão desenvolvidas no Brasil estão baseadas numa política universalista essencialista que não reconhece as especificidades dos contextos e das pessoas, destacamos a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no seu capítulo IV- Do Direito a Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, pois tais políticas focam somente os deficientes, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades/superdotadas e deixam de fora as outras diferenças.

^{vi} Em 1990, houve a “Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien”, que teve como objetivos o oferecimento de educação para todos até o ano 2000 e a inclusão de todos os alunos na escola, pois em alguns países muitas crianças e jovens ainda não frequentavam uma instituição de educação, não somente porque eram pessoas com deficiência, mas porque havia crianças e jovens que não iam à escola devido à pobreza, como é o caso de alguns países africanos. Cabe mencionar que os objetivos e ações que foram desenvolvidos nessa conferência, que ficou conhecida como Educação para Todos, podem ser encontrados em vários documentos nacionais de diversos países. É importante também enfatizar que esses objetivos e ações eram voltados para todos os alunos e não somente para os educandos que possuíam alguma deficiência, pois almejavam desenvolver uma educação que atendesse às demandas de todos os estudantes de todos os países, e de promover a inclusão escolar de crianças e jovens que ainda não frequentavam a escola.

^{vii} A partir da conferência de Jomtien, estudiosos da área da educação especial se reuniram em 1994 na Espanha, para desenvolverem estratégias no alcance dos objetivos traçados em Jomtien para os alunos com deficiência. Foi nesse contexto que esses estudiosos desenvolveram o documento que ficou conhecido como Declaração de Salamanca.

^{viii} Citamos as Leis a nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no seu capítulo IV- Do Direito a Educação; o Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; o Decreto nº 186/08 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007.

^{ix} Para trilhar os caminhos percorridos na rede Faetec, alguns critérios e opções metodológicas foram estabelecidos. Para o desenvolvimento de nossas observações e para as realizações das entrevistas nas escolas, adotamos a noção de paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). O autor nos remete à necessidade de se trabalhar sobre os indícios que a realidade apresenta. Ler pistas e sinais, tentar entender através desses alguns significados daquilo que não temos capacidade de compreender de outro modo, captar neles informações do real não acessíveis pelos meios tradicionais de pesquisa; é esse o fundamento do paradigma indiciário.

^x Fundação responsável pela gestão do Ensino Médio Técnico do Estado do Rio de Janeiro desde 1997.

^{xi} É importante dizer que os nomes da aluna e das professoras são fictícios.

^{xii} As narrativas da professora foram escritas em itálica para diferenciá-las das citações.

Artigo recebido em 23/09/2016.

Aceito para publicação em 13/12/2016.

=====