



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ABORDAGENS FORMATIVAS DO HABITAR E DO LUTAR EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Nívea Muniz Vieira - SME, SEEDUC, CEDERJ/ UERJ, CIED/UFAL, NUCLAMB/UFRJ

Lorena Lopes Pereira Bonomo – UERJ/FEBF

Vânia Regina Jorge da Silva – UERJ/FEBF

RESUMO

O painel proposto envolve três pesquisas que mobilizam saberes, teorias e práticas de ensino do campo da educação (em Geografia) implicados com a luta a favor da diversidade e combativa às desigualdades no território educativo da escola pública. O referencial teórico, em linhas gerais, é composto por conceitos relacionados a temática, a saber, inclusão e cidadania, geografia das infâncias e autonomia docente. Mobilizando como metodologias: a pesquisa participante, conforme Brandão e Streck (2006); e a pesquisa bibliográfica a respeito das políticas públicas de inclusão na forma de leis; sobre inclusão e integração tendo como referência Mantoan (2003), entre outros autores; sobre deficiência de acordo com Vygotsky (2011); a respeito da noção de cidadania com Palma Filho (1998), Manzini-Couvre (1991) e Freire (1996). Os estudos consideram a cidadania como o reconhecimento e luta pelos direitos e deveres dos envolvidos na defesa da escola pública, desde as legislações e orientações curriculares prescritas às praticadas no cotidiano desses territórios educativos diversos.

Palavras-chave: Território Educativo, Cidadania, Educação em Geografia.

A GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: MATERIAL DIDÁTICO, TERRITÓRIO EDUCATIVO E CURRÍCULO

Nívea Muniz Vieira - SME, SEEDUC, CEDERJ/ UERJ, CIED/UFAL, NUCLAMB/UFRJ

RESUMO

A importância da educação ultrapassa e muito o conhecimento teórico dos componentes curriculares. Contribui para a formação cidadã e pode promover uma gradual e profunda transformação social. Falar em educação, portanto, é refletir sobre teorias, práticas e experiências: passado, presente e futuro. O que, para quem e como ensinar? O nosso objetivo nesse artigo é iluminar a importância da elaboração de materiais didáticos de Geografia, que, construídos sob uma perspectiva dialógica/dialética, partam da realidade e da vivência dos estudantes. Diversas e complexas, essas realidades e experiências, em um eterno vir a ser, apontam para um ininterrupto movimento de transformação. A Geografia e o espaço geográfico estão em movimento. Acompanhando a dinâmica da vida em sociedade, partimos de uma ideia de movimento, que vê a Geografia, enquanto ciência e componente curricular. Considerando a vida em sociedade, esse movimento é multifacetado, diverso, ininterrupto e complexo. Para elaborar materiais didáticos no âmbito da Geografia, faz-se necessário ater-se a tais mudanças, considerando, inclusive, as atualizações com base na realidade em que vivemos, nas demandas atuais. Fundamentada em um debate que inclui a ideia de currículo, a implementação da BNCC e a concepção de cidade como território educativo, nosso embasamento teórico está fundamentado em Paulo Freire, sobretudo, em debates estabelecidos em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2005, [1996]). Dentre os resultados e as discussões, apresentamos reflexões, ideias e exemplos de atividades elaboradas no âmbito do Material Rioeduca, material didático, que tivemos a oportunidade de participar da elaboração e da revisão.

Palavras-chave: Material Didático, Território Educativo, Currículo.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Dialogicamente, em um processo constante de trocas, na escola, é possível aprender a ler o mundo e nele intervir, transformando-o ao mesmo tempo em que somos transformados. A escola precisa ser vista, portanto, em sua complexidade e em suas diversas dimensões (institucional, organizacional, cultural e política), que sinalizam a sua importância e o seu papel fundante na sociedade.

Base da prática pedagógica, no currículo escolar, objetiva ou subjetivamente, falamos de aspectos pedagógicos, políticos e administrativos. Enquanto documento normativo, o currículo é referência para a gestão e para a organização do conhecimento escolar ao passo que define e apresenta os conteúdos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidos em sala de aula. Não podemos negar, portanto, que normas, valores, atitudes e, até mesmo,

ideologias estão camuflados na ideia de currículo e no currículo colocado em prática.

Outrossim, não podemos falar em currículo sem considerar o currículo oculto, que se refere às normas, às atitudes e aos valores que estão incutidos nas relações que se estabelecem na vida cotidiana. Afinal, a cultura dominante não está entranhada apenas na forma e no conteúdo do conhecimento expressos de forma explícita (GIROUX, 1986).

Atualmente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017/2018) é o documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas redes públicas e privadas da Educação Básica brasileira. Esse documento norteou a reformulação do currículo das redes escolares, sinalizando competências (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, desenvolvimento das competências) que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Na BNCC, a geografia está presente como componente curricular no Primeiro Segmento (Anos Iniciais) e no Segundo Segmento (Anos Finais). É ao ingressar nos Anos Finais, entretanto, que o estudante tem maior contato com o pensamento espacial e com a alfabetização cartográfica. Nesse artigo, a nossa análise estará voltada para os Anos Finais e, no que se refere ao material didático, os nossos exemplos girarão em torno de competências e habilidades desenvolvidas no componente curricular de geografia durante o 8º e o 9º anos. Tendo como recorte temporal, sobretudo, o ano de 2021, utilizaremos a Priorização curricular¹ e o Material Rioeduca como referência.

Base, apoio e orientação ao discente, como instrumento pedagógico, o material didático corresponde ao recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando estimular o estudante, aproximando-o do conteúdo. Material didático utilizado na Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, o Material Rioeduca é elaborado por professores da rede. Esse material é disponibilizado para todos os alunos das unidades escolares de forma digital no site Rioeduca e é distribuído de forma impressa para cada escola. Fizemos parte da equipe de elaboração e de revisão desse material por cerca de cinco anos. Parte dessa experiência será

¹ Diante do desafio de mitigar desigualdades educacionais aprofundadas em virtude do contexto pandêmico da COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, em 2021 estendendo até 2022, realizou a priorização da proposta curricular e a disponibilização de atividades escolares presenciais e não presenciais. Semestral, o Material Rioeduca de 2021 foi elaborado com base nas habilidades listadas na Priorização Curricular, correspondendo ao biênio 2021-2022 do *Continuum* Curricular, referente ao 1º e ao 2º bimestres do calendário da rede.

trabalhada nesse artigo, tendo como foco a apresentação de exemplos de materiais elaborados em 2021 especificamente.

Quem ensina? O que ensina? Para quem ensina? Como ensina? Entremeadada em um debate que inclui a ideia de currículo, a implementação da BNCC e a concepção de territórios educativos, o nosso objetivo nesse artigo é iluminar a importância da elaboração de materiais didáticos de Geografia, que, construídos sob uma visão dialógica/dialética, considerem a realidade e as vivências dos estudantes. Dentre outros fatores, essa preocupação, que, aqui, é apresentada como problemática, advém da constatação de que só é possível construir conhecimento a partir de trocas por meio de um processo em que docentes e discentes aprendem e ensinam. Iluminamos o protagonismo do estudante, a necessidade de, por meio de uma escuta ativa, ouvir e incorporar as reflexões e as distintas visões de mundo dos estudantes, ressignificando e dando sentido ao que se aprende ao repensar o que e como se ensina.

No que se refere ao referencial teórico, vale destacar que, dentre outros autores utilizados, o principal foi Paulo Freire, sobretudo, a 31ª edição de sua obra a “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2005 [1996]). Em concordância com o autor, vemos a educação como um ato político capaz de libertar os indivíduos por meio da construção de uma consciência crítica e transformadora. Essa educação deverá valorizar e incentivar a criticidade do discente, indo muito além dos componentes curriculares, afinal, não existe educação neutra. A educação é um instrumento usado para facilitar a integração e a adequação das gerações na lógica do sistema atual ou torna-se uma “prática da liberdade”. Quando se torna “prática da liberdade”, homens e mulheres descobrem de que forma podem participar ativamente da transformação do mundo (FREIRE, 2005 [1996]).

O material didático de geografia deverá trazer abordagens e atividades, que estimulem o desenvolvimento de um pensamento espacial e do raciocínio geográfico a partir de princípios do raciocínio geográfico, a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, princípios presentes na BNCC (MOREIRA, 1999, 1982; BRASIL, 2018). Certamente, esse não é um debate recente, mas, articulado à metodologia dos Parâmetros Curriculares, ganhou força e novos significados.

No Material Rioeduca, intentamos trabalhar os conceitos-chave da Geografia (espaço, lugar, paisagem, território, região) fundamentados nas experiências docentes e discentes, associando saberes aos significados atribuídos ao espaço geográfico. Mais do que isso, referenciando Luiz Antônio Simas (2021), entendemos que os que são comprometidos com a tarefa de invenção do país nas encruzilhadas da educação não poderão se esconder em seus

aparatos teóricos, leituras clássicas e ideologias. A educação também está fora dos muros das escolas (SIMAS, 2021).

Segundo Paulo Freire (2005, p. 44 [1996]), há uma natureza testemunhal nos espaços, lamentavelmente, relegados nas escolas. Ensinar exige pesquisa e exige respeito aos saberes dos educandos, uma educação na cidade, que transforma o lugar em que o educando vive em território educativo (FREIRE, 2005, p. 29-30 [1996]).

(...) Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...)

(...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. (...) (FREIRE, 2005, p. 30 [1996]).

De maneira geral, o grande desafio foi tentar criar propostas de trabalho/atividades que partissem do conhecimento prévio do estudante em um contexto de valorização de saberes locais, familiares e comunitários, afinal, a educação também está fora dos muros da escola. Uma complexa trama de relações e de contradições é exibida por meio de narrativas, que abrem espaço para o protagonismo estudantil, gerando mais autonomia e independência. Nesse contexto, entre o local e o global, a realidade vivida pelos estudantes e a própria cidade do Rio de Janeiro, concebida como território educativo, foram as principais referências para o estabelecimento de comparações, de diferenciações e para a compreensão de conexões com outras cidades, países e continentes. Afinal, os estudantes são cidadãos, que conscientes de seus direitos e deveres, podem refletir, criticar, reinventar e atuar sobre a realidade que os cerca.

METODOLOGIA

Levantamento bibliográfico, levantamento de dados primários e secundários foram as três principais etapas dessa pesquisa. Como esclarecido na introdução, Paulo Freire foi o principal autor utilizado, embasando todo o debate teórico estabelecido no artigo, passamos por reflexões gerais travadas em sua obra “A pedagogia da autonomia” e pelo conceito de território educativo em particular. Optamos por trabalhar A Priorização Curricular da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, bem como o Material Rioeduca de Geografia de 2021.

Por atuar na Rede Estadual e na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro como professora de Geografia do Ensino Fundamental e do Ensino Médio desde 2008, é possível afirmar que, nessa pesquisa, os dados primários vieram da própria sala de aula e da experiência de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (Nível Central) por cerca de nove anos. A última experiência incluiu a passagem por equipes como: Avaliação, GFP (Gerência de Fomento à Pesquisa) da Escola de Formação Paulo Freire, Educopédia, GITE (Gerência de Inovação e Tecnologia Educacional), GPEC (Gerência de Projetos de Extensão Curricular) e a GAF (Gerência de Anos Finais). Nesse contexto, surgiu o convite para elaborar o Material Rioeduca de Geografia dos Anos Finais da rede, mas, antes, mediante o processo de implementação da BNCC, atuei como consultora no trabalho de Revisão das Orientações Curriculares de Geografia da Rede.

De forma geral, o Material Rioeduca trabalha com atividades pensadas para os estudantes da rede, atentando-se às especificidades da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, a cidade do Rio de Janeiro é vista como território educativo. Sob essa perspectiva, as experiências dos estudantes, suas vivências e visões de mundo são valorizadas e utilizadas na construção do processo. Partimos do indivíduo, do seu lugar de moradia e de sua família, ampliando a escala de observação e de análise com o processo de ensino-aprendizagem. Os dados secundários utilizados no material e, em parte, aqui reproduzidos, advém de pesquisas realizadas no IBGE, em repositórios de tirinhas (principalmente as tirinhas da Mafalda), desenhos e ilustrações de Alex Nunes Albane e materiais disponibilizados pela Multirio apenas para exemplificar alguns.

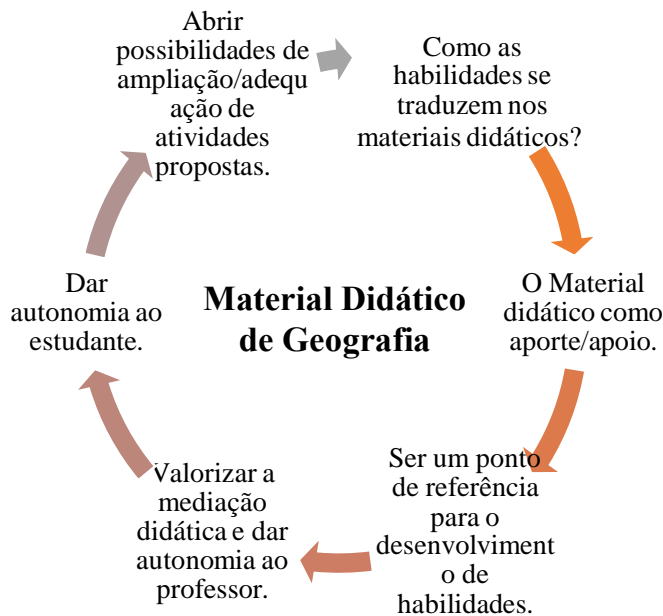
A experiência descrita, articulada à contínua formação acadêmica, participações em grupos de pesquisa e experiências de trabalho com o nível superior como professora substituta e como mediadora na Educação a Distância, constituem a base, que me permite tentar construir pontes para articular a geografia acadêmica e a geografia escolar. Esse desafio que se impõe na sala de aula, isto é, no chão da escola, reverberou quando colocada diante da tarefa de elaborar materiais didáticos para estudantes da rede.

“Espaço, lugar e paisagem, sujeito e identidade; Natureza e sustentabilidade; Representações do espaço geográfico; Sistemas técnicos e produção do espaço; Redes, conexões e escalas” foram os cinco eixos temáticos, que, presentes na Priorização Curricular de geografia, organizaram as habilidades desenvolvidas nos distintos anos de escolaridade.

Para exemplificar, a partir daqui traremos algumas atividades, que elaboramos para o Material Rioeduca de 2021 do 8º e do 9º anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pesquisar e refletir sobre o ensino passa pela elaboração de estratégias e metodologias de construção do conhecimento na geografia escolar (CAVALCANTI, 2008). Diante do desafio de elaborar um material didático para a rede supracitada, contínuos foram os questionamentos e as trocas com outros docentes, além de reflexões sobre a nossa própria prática. Esse processo exige criticidade e a capacidade de sair de sua própria “bolha” para tentar se colocar no lugar dos estudantes e de considerar as múltiplas realidades vivenciadas, assim como as distintas formas de morar e de experienciar a cidade. Criamos o esquema abaixo para apresentar alguns dos principais aspectos, que consideramos no processo de elaboração desse material.



Elaboração: a autora, 2021.
Adaptado pela autora em 2024.

Antes, durante e após a criação do material, refletindo sobre o processo de elaboração, chegamos a sequências didáticas, que passamos a incorporar. Conjunto de explicações e de atividades, que articuladas, são planejadas com a intenção de trabalhar competências e habilidades definidas por intermédio do currículo, as sequências didáticas podem nos ajudar a atingir os distintos objetivos didáticos traçados. Nelas, podemos envolver diferentes componentes curriculares, gêneros textuais e conteúdos.

Sequência didática, uma única forma de pensar? Diversas formas de elaborar! Com essa experiência de elaboração de material didático, ficou ainda mais claro que, assim como há diversas formas de pensar e de abordar um mesmo assunto, há diferentes maneiras de elaborar um material didático. Percebemos que esse processo, apesar de trabalhoso, é encantador e exige trocas constantes com os nossos pares e, quando possível, com os estudantes. Nessa elaboração, a curiosidade, a criatividade e o desconforto acompanhados pela busca constante por aperfeiçoamento, manter-se crítico e capaz de se atualizar e melhorar o material elaborado, são alguns dos objetivos a serem perseguidos. São habilidades que, quando desenvolvidas, nos levarão a aperfeiçoar o material didático, atualizando não só as informações e os dados, mas a própria abordagem. O objetivo é construir um material capaz de levantar discussões e repercutir problemáticas do tempo presente sem esquecer-se do passado e das possíveis prospecções acerca do futuro.

Em linhas gerais, concluímos que as sequências didáticas criadas precisam incluir aspectos como os que citamos a seguir: contextualização; apresentação da situação-problema; apresentação ou assimilação de conceitos; uso de diferentes gêneros textuais (fotografias, imagens, mapas, documentos, charges, ilustrações, tirinhas, poemas, slam de poesias, histórias em quadrinhos, notícias de jornal, filmes, reportagens, propagandas, entrevistas, letras de canção etc); atividades que tenham como ponto de partida a realidade dos estudantes; reflexão crítica (intervenção do estudante como sujeito e como cidadão); atividades mais abertas, que permitam que o docente faça ampliações e adaptações/adequações.

A partir daqui, passaremos a apresentar exemplos de abordagens e atividades criadas a partir de habilidades da Priorização Curricular vigente em 2021. Ressaltamos que diversas outras atividades foram elaboradas no âmbito desse material, porém, trouxemos apenas quatro exemplos para esse artigo. Essas atividades foram elaboradas para o 8º e o 9º anos no âmbito do Material Rioeduca no 2º semestre de 2021.

Habilidade (8º ano): Conhecer os principais indicadores socioeconômicos de países que integram o Continente Africano, compreendendo suas principais causas histórico-geográficas e identificando suas consequências para a organização social de diferentes países do continente.

Na página 111 do material, a importância do Continente Africano na história e na cultura brasileiras foi abordada, destacando aspectos associados à resistência e à representatividade. Falando de resistência e representatividade ao utilizar uma ilustração criada por Alex Nunes Albane, trouxemos a possibilidade de que a *DC Comics* leve um Super-Homem negro da história em quadrinhos para a tela dos cinemas.

Em outras páginas, que não serão apresentadas aqui, o Pantera Negra² foi utilizado para falar sobre ancestralidade, árvore genealógica e o movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras importam) a fim de trabalhar o conceito de movimentos sociais.



Crédito: Alex Albane. Instagram: @alexnalbaneart.
Ilustração criada para esse material.

Habilidade (8º ano): Identificar características físico-naturais problematizando questões ambientais presentes na América Latina e na América Anglo-Saxônica.

Na página 108, partindo da análise crítica de uma charge, instigamos o estudante a observar criticamente a realidade de seu bairro/comunidade, identificando características naturais e problemas ambientais na cidade do Rio de Janeiro e no Brasil em sua totalidade.



Crédito: Alex Albane. Instagram:
@alexnalbaneart.
Charge elaborada para o material
Rioeduca de Geografia, 2021/2º
semestre.

² Pantera Negra é um super-herói das histórias em quadrinhos publicadas pela Marvel Comics, cuja identidade secreta é a de T'Challa, rei de Wakanda, um reino fictício no Continente Africano.

Além de aproximarmos o processo de ensino-aprendizagem da realidade, é possível dar mais significado/sentido ao que se aprende, desenvolvendo no estudante a responsabilidade de atuar como cidadão no lugar em que vive. Fotografias poderão ser apresentadas e observadas em um processo em que o estudante será motivado a descrever o que percebeu oralmente ou de forma escrita. O uso de fotografias permitirá que o estudante seja apresentado a mais lugares e características do Continente Americano, o que amplia a sua capacidade de análise, além de orientá-lo na realização das atividades propostas, auxiliando na elaboração de um roteiro de viagem, por exemplo.

Habilidade (9º ano): Conhecer os indicadores socioeconômicos do Continente Asiático, compreendendo a importância da dinâmica demográfica no continente.

Na página 100, o estudante conhecerá e analisará indicadores socioeconômicos do Continente Asiático, considerando a dinâmica de sua população. Mapas, gráficos e tirinhas como a da Mafalda, apresentados no material, assumem fundamental importância nessa análise.

A maior população mundial



Fonte: QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo. Martins Fontes, 2003 (p. 168, tira 1). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/As_tiras_da_Mafalda_-_6%C2%AA_Parte.pdf?133289961. Acesso em: 15/07/24.

Habilidade (9º ano): Conhecer e localizar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, associando-os às intensas transformações das paisagens no continente e reconhecendo a ideia de desenvolvimento econômico a partir de práticas predatórias e sustentáveis na Europa.

Na página 93, é possível realizar um trabalho multidisciplinar/transdisciplinar. Falamos da proposta de elaboração de um roteiro de viagem para a Europa. Sugerimos que sejam feitas articulações com docentes de outros componentes curriculares. Vejamos apenas algumas possibilidades.

O docente de Matemática poderá auxiliar o estudante no levantamento das despesas da viagem. O objetivo é tentar gastar o menos possível e aproveitar bastante o tempo e os lugares.

Em História, o docente poderá destacar características gerais atreladas à formação histórica do Continente Europeu. O de Artes poderá abordar o patrimônio europeu, incluindo patrimônios naturais. Em Educação Física, o docente poderá tratar dos tipos de esporte ao ar livre mais comuns no Continente Europeu, destacando eventos esportivos mundiais sediados nesse continente.

Em Língua Portuguesa, o docente poderá apresentar poemas e/ou letras de canções que apresentem características naturais desse continente. Já o professor de Língua Estrangeira poderá dar o suporte necessário para que o estudante consiga comunicar-se durante a viagem.

Modelo de Roteiro de Viagem		
Destino:	Duração da viagem:	
Data e horário do voo de ida:	Informações do Hotel:	
Data e horário do voo de volta:		
Data 1	O que fazer? Onde ir e como chegar? (país e cidade)?	Características dos lugares
Data 2	O que fazer? Onde ir e como chegar (país e cidade)?	Características dos lugares
Data 3	O que fazer? Onde ir e como chegar (país e cidade)?	Características dos lugares

Material Rioeduca de Geografia (9º ano): página 93 (2021).
Elaboradora: pela autora.

É necessário, portanto, contextualizar e estabelecer inter-relações entre os assuntos. É importante pensar em uma “espécie” de trilha em que, a cada nova etapa, teremos que dizer o que deverá ser feito e/ou o próprio estudante será capaz de estabelecer os seus próximos passos orientados pelo material. O estudante deverá saber onde está o conteúdo que o ajudará a realizar as atividades.

Educar é um exercício fundamentalmente humano e ocorre de forma efetiva com exemplos e práticas. Para ensinar, precisamos reconhecer distintas identidades culturais e realidades. Afinal, ensinar exige a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação, o que inclui discriminações por raça ou por classe social, por exemplo.

Sempre que possível, é importante partir da geografia, que surge no empírico, na observação, no/do cotidiano. Partamos da prática, do conhecimento prévio, da valorização do que os estudantes já conhecem e do que veem na televisão e/ou nas redes sociais, do que veem onde moram ou onde a escola está localizada.

Diferentes gêneros textuais, distintas linguagens devem ser utilizados na elaboração de um material didático. É importante tentarmos tornar as atividades cada vez mais atrativas, diversificando-as. Nesse processo, devemos considerar a existência de múltiplas inteligências e a diversidade de possibilidades que temos de nos expressar e de desenvolver habilidades.

Devemos construir significados e identificação, aplicando as temáticas estudadas à vida. É fundamental trabalhar a sensibilidade, as subjetividades, a realidade dos estudantes, do bairro/comunidade em que moram. O imaginário é trabalhado, colocando o estudante como protagonista nesse espaço de análise (lugar/território). Esse espaço que será construído enquanto e por meio do próprio processo de “autoconstrução” do estudante, que passa a se ver como protagonista social, criador de suas próprias histórias e agente de transformação do mundo.

Arelado à atuação dos nossos alunos como autores de sua própria história, destacamos o envolvimento da comunidade escolar (alunos, professores, coordenação, vizinhança, funcionários da escola, família). Mantenhamos a concretude e a espacialidade, com a construção de sentidos e com o respeito às individualidades, que inclui a preocupação com o tentar conhecer a realidade do estudante, valorizando e trabalhando a partir de suas experiências e as suas vivências.

É inegável que, para tudo isso, teremos que continuar desenvolvendo habilidades e, acolhendo não só aos alunos, mas a nós mesmos a fim de reconhecer e trabalhar as nossas angústias, nossas dificuldades, nossas limitações e nossas inseguranças, pessoais e profissionais, para, de forma contínua, exercitar essa pedagogia da autonomia e da afetividade.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAVALCANTI, L. S. A geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: **Papirus**, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª edição. São Paulo: **Paz e Terra**. 2005 [1996].

GIROUX, H. Teoria e resistência em educação. Petrópolis: **Vozes**, 1986.

MOREIRA, R. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

MOREIRA, R. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: **Hucitec**, 1982, p. 35-49.

SIMAS, Luiz Antonio. O corpo encantado das ruas. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 9ª ed., 2021.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA E TERRITÓRIOS

O DIREITO TERRITORIAL À ESCOLA NAS TESSITURAS DE UM MAPA VIVENCIAL

Lorena Lopes Pereira Bonomo – UERJ/FEBF

RESUMO

O trabalho em tela apresenta reflexões geradas por uma atividade de pesquisa e extensão realizada na Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto (Duque de Caxias/RJ) com a produção de um mapa vivencial com as crianças e seus desejos para um terreno abandonado, vizinho à escola, após o movimento social local conseguir impedir a construção de um *shopping center*. Seu objetivo central é compreender como as crianças, enquanto sujeitos geográficos, compreendem e cartografam contra-hegemonicamente, a partir dos vestígios, das narrativas e do assombro com o “mundo dos adultos”, expressando essas lógicas outras para defender direitos (dentre eles, à escola). Apoiar-se na produção teórica a respeito da geografia das infâncias, com os trabalhos de Lopes e Vasconcellos (2006), Sarmiento (2011) e Bonomo e Alves (2023). Aciona como metodologia a pesquisa participante, conforme Brandão e Streck (2006), tendo como abordagens e procedimentos metodológicos a escuta sensível, os desenhos infantis e o mapa vivencial, que sintetiza e expressa o valor de uma educação situada no espaço escolar, do direito territorial à escola, apontando formas de conviver e coexistir marcadas pelo enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Mapa vivencial, geografia das infâncias, direito territorial à escola.

SITUANDO A PESQUISA³

Eram famílias que depositavam suas esperanças nos poderes de Zeca Chapéu Grande, curador de Jarê, que vivia para restituir a saúde do corpo e do espírito aos que necessitavam. Desde cedo, havíamos precisado conviver com essa face mágica de nosso pai. (...) Em poucos meses iniciaram a construção da escola. Não soubemos como, nem quais interesses particulares envolveram a negociação entre o prefeito e a família Peixoto, mas a obra foi autorizada, e os próprios moradores passaram a construir o pequeno edifício de três salas em regime de mutirão, aos domingos, dia em que poderiam deixar de cuidar da roça — mas não poderiam deixar de dar comida e água aos animais. O local destinado à construção era o cruzamento dos caminhos para os rios Santo Antônio e Utinga.”
(Itamar Vieira, em Torto Arado).

³ Os resultados apresentados nesta proposta de comunicação estão vinculados ao projeto de pesquisa e extensão intitulado “Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense” (CRIAS), que coordeno no Departamento de Geografia, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Vimos para a primeira visita à escola “Mate com Angu”⁴ e ao seu entorno, com a Professora Luciana⁵. Chegando a data do Sarau Janelas Floridas, quando a escola celebra sua história centenária e politicamente comemora mais um ano em que um shopping center não foi construído ao seu lado, debateram o estado de abandono do terreno no qual seria erguido o empreendimento. A comunidade escolar concluiu que, tanto a empresa construtora quanto o poder público, não tem outro plano para o terreno, que já começa a sofrer efeitos como proliferação de roedores, servindo de abrigo precário às pessoas em situações de rua etc. Mas as crianças indicam desejos e sonhos para aquele espaço e querem manifestá-los num mapa e numa carta destinada ao governo municipal. Convocam o CRIAS a participar da ação pois indicam a importância de fazê-lo com o aporte da ciência geográfica, usando a linguagem cartográfica.

A obra Torto Arado, do escritor e geógrafo Itamar Vieira Jr, ressoa neste trabalho como expressão literária-histórica dos grupos subalternos que exibem cruelmente que há vitórias que parecem naturalizadas, diante dos nossos esforços em relação aos dilemas da política curricular, por exemplo, mas que seguem em disputa e em suspensão em tantas localidades nesse país de dimensão continental: a luta por se ter um “chão de escola” digno para habitar.

Seja na fictícia Fazenda Água Negra da epígrafe, seja em Duque de Caxias, conforme a indicação de nossa nota de campo, defender a existência local da escola pública é um movimento que segue na agenda de trabalhadoras e trabalhadores como destino (ou inventora de um destino outro) para seus filhos e filhas, antecedendo e imbricando-se às nossas práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

Esta comunicação está circunscrita às pesquisas que temos realizado no campo da geografia das infâncias e que, neste contexto narrado, mobiliza a cartografia social, e que ilumina, interroga, resulta da parceria Universidade-escola, em um projeto de pesquisa e extensão universitária alocado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF),

⁴ Nome que recebeu a Escola Regional de Meriti, hoje a centenária Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, a primeira da América Latina a servir merenda escolar gratuitamente. Quando não havia itens para preparo das refeições, servia-se angu doce com chá mate.

⁵ Professora Luciana Pires Alves, que atua na sala de leitura da referida unidade escolar e no Departamento de formação de professores, do curso de Pedagogia, na FEBF-UERJ.

Justifica-se a escolha pelo tema (e o entusiasmo pelo mesmo) a partir de três indicações. A primeira, uma postura em defesa de um lugar para a extensão universitária, compreendida como Paulo Freire indica em sua obra *Extensão ou Comunicação*, de 1983, que nos contempla e, segundo a qual, reconhecemos o valor da reciprocidade, da construção de uma práxis colaborativa permeada pelo diálogo e que considera os espaços histórico-culturais, rompendo com um tradicionalismo permeado pela hierarquização dos espaços de saberes, marcadamente instituídas pela domesticação e adaptação da sociedade à Universidade.

A segunda é a centralidade da compreensão das crianças como sujeitos geográficos. Também uma área que se estabelece historicamente com os avanços (significativamente colocados pela sociologia, pela antropologia, pelo direito, pela pedagogia, e pela geografia) que passa a reconhecer as lógicas infantis como legítimas, não menores e mesmo interrogadoras, diante da hegemonia no mundo adultocêntrico, percebendo as crianças como sujeitos de direitos, históricos e geográficos. Ou seja, igualmente produtos e produtoras das espacialidades.

A terceira justificativa está apoiada no método, no deslocamento da geografia escolar como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, desconectados das vivências das crianças e das comunidades escolares, e da cartografia como linguagem, não neutra, e, se acionada pelos poderosos para manutenção do status quo, disponível também às lutas *à contrapelo*⁶, pelos grupos oprimidos, subalternizados. Neste trabalho, o dispositivo do mapa vivencial sintetiza tais concepções.

Desta forma, aponta-se como objetivo da pesquisa compreender como as crianças, enquanto sujeitos geográficos, compreendem e cartografam *mundos outros possíveis* a partir dos vestígios, das narrativas e do assombro com o “mundo dos adultos”, expressando essas lógicas outras para defender direitos (dentre eles, à escola).

Geograficamente, tratamos do par crianças e infâncias neste trabalho. Sarmiento e Pinto (1997) apontam para distinções entre os termos, indicando que enquanto a existência das crianças são um dado objetivo da realidade, a conformação de infâncias é uma variável no tempo e no espaço (uma vez que as crianças não tiveram desde sempre espaços apartados do mundo adulto, e sociedades/culturas diversas a compreendem de modos diversos). Desse modo,

⁶Walter Benjamin (2012) indica a ideia de escovar a história *a contrapelo* como maneira de recusar as narrativas oficiais, dos vencedores, como dado único e universal, ignorando o ponto de vista dos vencidos, restituindo o passado na memória coletiva das classes.

XXII ENCONTRO DO CAMPO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA EM DESENVOLVIMENTO

o campo de estudos da infância tem desenvolvido pesquisas que conduzem a concepção da infância como uma categoria social. E, como tal, múltipla. Portanto, infânciaS, atravessadas por marcadores sociais como raça, classe, gênero, religiosidade etc. Nos conectamos a tais referenciais que afirmam as crianças como autoras da história, e não só seres passivos, sobre os quais se conformam, inserem, transmitem valores geracionais.

A perspectiva da geografia das infâncias, referencial na nossa trajetória de pesquisa, tem afirmado que também importa o espaço, em escalas diversas, para tratar com crianças. Como aprendemos com Lopes e Vasconcellos (2006)

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição. (p.112)

Viver sua infância em comunidades periféricas, áreas rurais, na região Nordeste do Brasil, regiões centrais, condomínios de luxo, bairros suburbanos, como ribeirinhos - ou na Baixada Fluminense, na favela do Lixão - como, grande parte das crianças que habitam essa pesquisa - tece modo de ser criança e impõe marcas, grafias dessas crianças, e suas subjetividades, nesses espaços também. Tratando ainda da multiescalaridade, também interessa para fins desse estudo, modos de ser criança e grafar infâncias na escola (BONOMO, 2023).

Compreendendo a ressonância dos movimentos dessa pesquisa para as lutas em defesa da escola – e justamente em razão desta compreensão como lugar político -, rejeitamos as perspectivas iluministas de produção de conhecimento e ciência que se posicionam hierarquicamente na lógica do “dar voz” aos sujeitos da pesquisa, e nos posicionamos para oferecer escuta e somar nossas vozes. Um pesquisar e extensionar não sobre mas com tais sujeitos.

Nos fortalecemos nas produções que apontam, dentre outros sentidos igualmente importantes, a emergência de uma *escuta sensível*, aguçada para as narrativas infantis, inclusive para entrelinhas, silêncios, gestos outros, olhares desviantes ou desconfiados.

Com a mobilização da causa em defesa da escola colhemos *geo-grafias*. Formas de grafar a terra, marcar os espaços e ser marcado por eles, que as crianças da escola *Mate com*

Angu nos ofereceram em forma de desenho na vivência longo da pesquisa. Com Sarmento ainda aprendemos

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição - articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (SARMENTO, 2011, p. 02)

Para lidar com a dispersão da coleção dos desenhos desejantes das crianças para o terreno vizinho abandonado, tecemos o mapa. Um mapa de sonhos, de insurgências e dissidências pôde nascer porque nos exigiu – a nós, da Universidade, também um abandono epistêmico – o da cartografia tradicional hegemônica. Essa contra-cartografia que, assumindo-se não neutra, portanto também ideológica, acolhe (e não esconde) suas intencionalidades, suas invenções, e a razão de suas distorções. Que é ciência e arte, que é razão e emoção, que é técnica e política. Desobedecemos, dançamos com a linguagem cartográfica, e a reafirmamos como *ato de poder*.

Dispusemos os desenhos coletivamente e de modo autoral mapeamos o vivenciado, *nessa unidade sujeito-meio*, criamos o artefato de cultura que aqui tratamos por mapa vivencial dos desejos das crianças da escola. Enunciamos a produção do espaço da cidade, desde a escola, com a mesma, denunciando opressões e anunciando possibilidades, considerando que

A produção dos mapas vivenciais, nessa perspectiva, é um acontecimento social discursivo que rompe com as hierarquias de saberes dentro do próprio campo da cartografia, em direção às diferenças constitutivas e à pluralidade. Seu foco é a compreensão das singularidades do sujeito ao olhar o mundo, produzir significados e compreender suas vivências espaciais por meio de artefatos cartográficos produzidos que vão muito além da clássica noção de representação do real, mas, sobretudo, traçados de encontros geracionais e criadores, fazedores de histórias e geografias outras. (LOPES e COSTA, 2023, p. 327)

Disposta de forma colaborativa em suas etapas, a confecção do mapa revelou o projeto de incorporação da escola pela empresa (BONOMO e ALVES, 2023) construtora do empreendimento e presentifica desejos das crianças que apontam para a defesa do direito territorial à educação como centelha que reposiciona direitos múltiplos (a saber: à moradia, ao lazer, ao trabalho, à contemplação da vida, à dignidade humana).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo qualitativo realizado está circunscrito como uma pesquisa-participante (PP), conforme Brandão e Streck (2006) que a definem como "repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações" (p. 12). As contribuições de tais autores, nas formulações sobre esta metodologia, permitem realçar o caráter educativo do processo, quando afirmam que a PP é "uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros" (p. 13).

A escuta sensível (BARBIER, 2002), tomada como o atributo da atenção empática e, por isso, comprometida com a compreensão também dos silêncios, do não-dito, dos gestos mínimos dos sujeitos implicados na pesquisa, em relação de confiança; a produção simbólica dos desenhos infantis como artefatos culturais, ou seja, "como testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica" (SARMENTO, 2014, p. 442), como modo de acessar às lógicas infantis individuais e subjetivas de reverberação das narrativas e socialização do problema; e a tessitura de um mapa vivencial, configurando-se como a negociação coletiva dos desejos das crianças para o espaço do terreno, um "registro gráfico do diálogo entre sujeito e pesquisador enquanto se mapeia (...) e que não busca a interpretação, mas a singularidade presente naquilo que se enuncia, no encontro do conviver e coexistir". (LOPES e COSTA, 2023, p. 328-329). Esses três movimentos compuseram o mosaico de abordagens e dispositivos teórico-metodológicos mobilizados na pesquisa.

AFETAÇÕES

Mapas são imagens.
Mapas são autorretratos.
Mapas são manifestações de percepções.
Mapas são retratos do mundo da maneira como aqueles que o preparam gostariam
que o mundo fosse compreendido.
Mapas são subjetivos
Mapeamento é um ato de poder.
(Jai Sein, 2007)

Mapa vivencial do entorno da E. M. DR Álvaro Alberto



Fonte: acervo do CRIAS

Chegar às lógicas infantis de compreensão para a produção daquele enredo de abandono, através do desenho das crianças, mas também do que falavam, sentiam e silenciavam, tecendo um mapa que comunica e também transborda a expressão intensiva do nosso “jogar juntos”, provocou um pensar pelo espaço que denuncia a sanha capitalista de devorar o território da escola – em tempo de construção do shopping, a escola viu sua quadra esportiva desmoronar e nunca mais ser refeita – e aponta uma leitura de mundo digno como horizonte que tem nas infâncias uma guardiã.

Notas de campo

Enquanto desenhavam com entusiasmo as crianças diziam...

- “Para quê um shopping se não podemos comprar? Muito melhor um bazar!”
- “Sou do quinto ano, tenho que sair dessa escola ano que vem. Podia ter uma escola para os maiores aqui do lado”

- “Uma quadra! Uma quadra de volta!”
- “Casas para quem está vivendo no terreno”
- “Fábricas, lojas, trabalho pra eles”.

E tantas piscinas, árvores, casas, salas com computadores, bibliotecas, museus, parques - entre mares e leões assegurando o imaginário infantil - como incontáveis equipamentos urbanos que garantem uso e direito à educação, à cultura e ao lazer e o viver em plenitude as possibilidades do espaço escolar.

Afetados pelas respostas, pelos desenhos, nos movemos à contrapelo da lógica dominante que lança mão da interpretação para as escolhas infantis exibidas no mapa. Nos envolvemos na aprendizagem da responsabilização de mundo que saltou do exercício com as crianças: o direito de coexistir, a uma arquitetura urbana não hostil aos oprimidos.

Depreendemos como tática⁷ a convocação da Universidade pela escola. A emergência da cumplicidade política: “resistam conosco!”. E esse mapa desvela uma experimentação *entre*. Entre a escola e a universidade, entre professores no chão da escola, em formação e crianças, entre a política e a poética, entre lógicas e práticas. O espaço importa e oferece infâncias que cartografam vida e desejos *apesar de*.

Nesse mapa vivencial, situado a favor do comum, tensionamos e interrogamos com uma “cartografia que se faz outra, mais potente a acolher a dimensão expressiva de crianças e jovens que dela se aproximam”. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 01). Dele derivamos o direito a ter direitos escorrendo nas respostas das crianças, e demonstramos o direito territorial à escola em sua plenitude, como um desdobramento da percepção da educação em sua dimensão pública. Muitas das crianças envolvidas na atividade ainda não leem a palavra, mas no mapa encontram com a assertiva freireana, de que a leitura de mundo a precede (FREIRE, 1983).

A escuta sensível das infâncias, o aprendizado diante de vê-las reconstruindo espaços ao ouvir a história situada de sua escola, nos reitera que o mundo não está dado. Participando da feitura do mapa testemunhamos muitos tempos e espaços simultâneos, sendo tateados e conduzindo a recomeços. Ensinamos e aprendemos a iminência de desnaturalizar o modo como pensamos a infância, e a centralidade do modo como pensamos a escola e sua pedagogia situada no espaço.

⁷ De Certeau (2012) define que em contraposição às estratégias, essas como o modo de operar dos dominantes nos jogos de correlações de forças no cotidiano, sendo tática *a arte do fraco*, os modos de se movimentar entre estratégias, que os vencidos encontram para defender-se, desviar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra. (Eduardo Galeano)

Pelo mapa e com as crianças, a experiência na escola segue ressoando, deixando rastros formativos e interrogando o par ciência-política no despertar de nossas histórias e geografias, para além da transmissão. Uma *comunidade de aprendizagem* (hooks, 2008) foi tecida na troca de experiências e conhecimentos, defendendo que a geografia ao produzir sentidos é uma condição para o processo educativo engajando os envolvidos num reposicionar o comum como princípio político.

Esse mapa inventa. Seu compromisso não é com a representação, embora também margeie tal dimensão a partir do vivido. Está ocupado pela justiça espacial que aflora das lógicas das crianças, que para a primeira pessoa do singular da lógica neoliberal e privatista, ou para a terceira do plural da desobrigação do estado, respondem responsivamente com a primeira do plural: **nós!** Com o ombro-a-ombro dessas “histórias-até-agora” (MASSEY, 2017) enfrentam uma lógica dominante de tempo linear, que impõe o abandono do terreno para dobrar o movimento social e a comunidade a implorar pelo empreendimento, respondendo com um *espaçotempo* compartilhado de organização:

Muro em frente à Escola Mate com Angu



Fonte: Acervo do CRIAS

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. A pesquisa ação. Brasília: **Plano Editora**, 2002.
- BENJAMIN, W. Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: **Brasiliense**, 2012.
- BONOMO, L. (Org.). Compreender pelo espaço e com crianças: Saberes em diálogo para aprender e ensinar Geografia nos anos iniciais. São Carlos: **Pedro & João Editores**, 2023.
- BONOMO, L. L. P. B. e ALVES, L. P. Um mapa como narrativa errante: derivas entre geografia, educação, política e desejos com crianças na escola. **Geo UERJ**, V. 43, P. 1-19, 2023.
- BRANDÃO, C. B. ; STRECK, D. Pesquisa participante: a partilha do saber. São Paulo: **Ideias e Letras**. 2006.
- DE CERTEAU, M. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis: **Vozes**, 1998.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1982
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1983.
- GALEANO, E. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: **L&PM**, 2015
- GIROTTO, E. D. ; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Geografia**. V. 44, P. 113-134, 2019.
- HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: **Editora Martins Fontes**. 2017.
- LOPES, J. J. M. ; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, V. 6, P. 103-127, 2006.
- LOPES, J. J. M. e COSTA, B. M. F. Mapas vivenciais e espacialização da vida. **Revista Porto das Letras**, V. 9, P. 321-335, 2023.
- MASSCHELEIN, J. ; SIMONS, M. Em defesa da escola: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2014.
- MASSEY, D. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2008.
- OLIVEIRA JÚNIOR, W. Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar. **Revista Geografares**, V. 12, P. 1-49, 2012.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SARMENTO, M. ; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO (Org.). As crianças: contexto e identidades. Braga: **Universidade do Minho**, p.9-30, 1997.

SARMENTO, M. Conhecer a infância:os desenhos das crianças como produções simbólicas. In. MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, **Autores Associados**, P. 27-60, 2011.

VIEIRA JÚNIOR, I. Torto Arado. São Paulo: **Todavia**, 2019.

PENSAR A CIDADANIA PARA PROMOVER A INCLUSÃO: DIREITOS DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Vânia Regina Jorge da Silva – UERJ/FEBF

RESUMO

O presente artigo representa a necessidade pessoal de refletir a respeito do processo de inclusão escolar para então, poder se falar em ensino de Geografia. Vale ressaltar que no Brasil até a década de 1990 a história de atendimento educacional à pessoa com deficiência era marcada por segregação e/ou exclusão social. A partir de então, a política educacional prevê a inclusão de todos os alunos no ensino regular, considerando suas distintas condições físicas, linguísticas, sociais e emocionais. Embora isto tenha representado um avanço em termos quantitativos, ainda estamos longe de alcançar a qualidade no ensino para todos. Então, ao integrar alunos com deficiência em escolas e turmas regulares, podemos estar reforçando processos de exclusão e de segregação. Portanto, fazemos algumas perguntas: Como pensar a cidadania reafirma as necessidades dos alunos com deficiência, mas também, dos demais agentes no processo de ensino-aprendizagem que se quer inclusivo? O que dizem as políticas públicas na forma de leis? A partir desses questionamentos, temos por objetivo considerar a noção de cidadania como um elemento chave para o processo de inclusão escolar. Como objetivos específicos, esclarecer a diferença entre integração e inclusão; transcorrer sobre a noção de cidadania pertinente a esta problemática; destacar algumas legislações intervenientes. Para tal, pretendemos apresentar as nossas compreensões a respeito das políticas públicas de inclusão na forma de leis; sobre inclusão e integração tendo como referência Mantoan (2003), entre outros autores; sobre deficiência de acordo com Vygotsky (2011) quando este expõe a respeito da defectologia; a respeito da noção de cidadania com Palma Filho (1998) e Manzini-Couvre (1991).

Palavras-chave: Cidadania, Inclusão, Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Começo afirmando que nossa atuação e fala são muito permeadas pelas nossas experiências. Por isso, a minha necessidade de falar da minha trajetória. Nascida e criada em áreas periféricas do Rio de Janeiro, por mais de dez anos atuei como professora de Geografia das redes de escolas do Rio de Janeiro. Muitas vezes trabalhando com alunos incluídos nas turmas regulares em que atuei, sem me dar conta, estava trabalhando com a diversidade e as diferenças (alunos com deficiência, alunos em medida sócioeducativa, alunos com situações familiares complexas, alunos com condição sócio-econômica complicada). Esta é a realidade das salas de aula na atualidade nos diferentes níveis de educação, principalmente, das escolas públicas. Atualmente eu trabalho na FEBF em curso de licenciatura de Geografia. Temos alunos autista e alunas com deficiência visual nos de graduação da nossa unidade. Temos um professor de Libras que é surdo e três intérpretes de Libras. Na nossa unidade temos algumas professoras que pesquisam a respeito do tema de inclusão. Eu coordeno o LEINGEO (Laboratório de

Ensino Inclusivo de Geografia) que agrupa os projetos: de extensão, de prodocência, de EIC (Estágio Interno Complementar) e de ID (Iniciação a Docência) com esta temática.

A partir disso, me inquieta pensar, pesquisar, desenvolver textos, buscar formação a respeito de inclusão, promover extensão. Tenho que esclarecer que, embora defenda a formação do professor para lidar com as diferenças e a diversidade, neste texto, quando falo de inclusão, estou me referindo à inclusão escolar de alunos com deficiência. Esta escolha é no sentido de focar e encaminhar a discussão.

O tema deste texto é resultado da participação de uma mesa no II Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia (CLEG) e I Colóquio de Geografia Inclusiva (CoGIn) na qual me senti provocada a pensar a respeito da concepção de inclusão e de cidadania, tentando tencionar os dois termos. Sendo assim, o presente artigo está estruturado em três partes nas quais discutimos a noção do termo cidadania e de inclusão bem como considera as políticas públicas de inclusão.

CIDADANIA: DIREITOS, DEVERES PARA PENSAR A INCLUSÃO ESCOLAR

Cidadania é um termo muito mencionado e polissêmico. Cabe ressaltar que, este vem como um horizonte a ser alcançado. Por exemplo, ensinar geografia para a cidadania; para formar cidadãos. Há muitos textos mostrando como os conteúdos e temas a serem ensinados na disciplina escolar de Geografia se referem à formação cidadã. Então, eu senti a necessidade de apurar um pouco as minhas ideias sobre o que considero pertinente transcorrer sobre conceito ou concepção de cidadania que seja propício para pensar a inclusão na educação.

Enquanto um conceito, Clemente (2020) considera que o termo cidadania possui diversas interpretações e entendimento. Está presente na linguagem cotidiana, nos meios de comunicação, em proferimentos públicos ou políticos. O conteúdo da palavra vem acompanhado de uma valoração moralmente positiva, porém, sem reflexões a respeito do seu significado ou conteúdo substantivo.

Sobre esta polissemia do termo cidadania, Chantal Mouffe (2003) observa que este é um conceito em disputa, na medida em que “diversas concepções de cidadania [...] correspondem às diferentes interpretações dos princípios ético-políticos: liberal-conservadora, social-democrata, neoliberal, radical-democrática e assim por diante” (p. 21). Nesse mesmo

sentido, o alargamento conceitual da cidadania, segundo Danilo Zolo (1993), é uma inflação normativa que aponta para projetos em disputa no ato mesmo de conceituar.

Manzini-Couvre (1991) reconhece que cidadania é tema de debate de vários coletivos da sociedade e que, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 foi fixado o quadro de direitos e deveres dos cidadãos. Alerta que, ser cidadão não é somente votar se este ato não vier acompanhado de condições essenciais econômicas, políticas, sociais e culturais. A partir disso, a autora se remete à Declaração dos Direitos Universais da ONU (1948) ao citar que “todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. A todos cabe o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer”. Mas, isso nos remete também aos deveres: “de ser o fomentador da existência dos direitos de todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir normas elaboradas coletivamente” (p.9) etc.

Para a autora, exercer a cidadania, depende do enfrentamento político, da prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da luta para fazer valer os direitos. Sendo assim, a cidadania exercida é uma estratégia para a construção de uma sociedade melhor. A autora salienta que a cidadania tem sua dimensão civil, social e política. Social – o atendimento das necessidades humanas básicas: alimentação, saúde, educação, habitação, trabalho. Civil – dispor do próprio corpo, locomoção e segurança. Podemos pensar nas duras jornadas de trabalho do professor que muitas vezes o impedem de obter o pleno exercício deste direito. Ou da pessoa com deficiência que encara muitos obstáculos com seus corpos para poder usufruir dos seus direitos. Política – envolve a liberdade de expressão e pensamento, bem como, participação e representação dos direitos coletivos. Por fim, a autora advoga que “os direitos de uns precisam condizer com os direitos dos outros, permitindo a todos o direito à vida no sentido pleno” (p.10). Isto posto, nos perguntamos, quais são os direitos do aluno incluído? O que lhes garante a legislação? Mas também, quais são os direitos do professor ao ter de enfrentar a situação de inclusão sem estar preparado para tal? Retomado Manzini-Couvre, ser cidadão envolve ser fomentador da existência dos direitos de todos.

Palma Filho (1998) nos traz as discussões de Arendt (1987) quando afirma que cidadania envolve o direito a ter direitos e se inscreve no quadro dos direitos fundamentais do ser humano. Porém, segundo a autora, ela não é dada, não é concedida, não é uma qualidade natural. Por não ser concedida, não pode ser revogada ou retirada. Porém, precisa ser conquistada. Por fim, é uma qualidade não do indivíduo, é social.

Diante do exposto, podemos dizer que cidadania envolve reconhecer os seus direitos, lutar por eles mas também, o dever de reconhecer os direitos do outro e lutar por eles também. A partir disso, na próxima parte observamos algumas das políticas públicas na forma de leis examinando a respeito dos direitos dos agentes envolvidos no processo de inclusão escolar.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Quando estamos falando sobre legislação a respeito da educação escolar, entramos na seara das políticas públicas. Sendo assim, devemos observar o que dizem as políticas públicas na forma de leis sobre inclusão escolar e sobre formação contínua dos professores. O objetivo aqui não é retomar todo o histórico⁸ a respeito das legislações mas, destacar aquelas mais atuais ou mais diretas a respeito.

Cabe ressaltar que o Brasil é signatário de todas as convenções internacionais que vêm pautando a educação de pessoas com deficiência. De modo que a sua adesão reverberou nas políticas públicas internas. A título de exemplo, tivemos em 2015 a Conferência de Incheon que resultou em uma declaração a partir da qual, todos os signatários devem estabelecer políticas públicas para a sua efetivação. Esta declaração, em seu sétimo item versa o seguinte (UNESCO, 2015)

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (p.2).

O mesmo documento versa em seu item 12 e 14 o seguinte a respeito das políticas públicas nacionais,

Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. (...) Reconhecemos que o sucesso da agenda de educação 2030 exige políticas e planejamento sólidos, bem como acordos de implementação eficientes. Também está claro que as aspirações compreendidas pelo ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) não podem ser realizadas sem um aumento significativo e bem orientado do financiamento, particularmente nos países que estão mais distantes de alcançar a educação de qualidade para todos, em todos os níveis. Assim, estamos determinados a aumentar a despesa pública em educação, de acordo com o contexto do país, e a estimular a adesão aos indicadores internacionais e regionais, para que haja uma reserva eficiente de pelo menos 4% a

⁸ Sobre o histórico de legislações sobre inclusão na educação, consultar <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva>.

6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação.

A despeito de toda crítica construída a esta declaração, temos que entender que ele vem na esteira dos movimentos e das declarações internacionais anteriores e de suas implementações a nível nacional. De modo que, nos diz respeito o que ela preconiza sobre a inclusão dos grupos marginalizados e excluídos: jovens cumprindo medidas sócio educativas, alunos com deficiência, alunos com altas habilidades, alunos com dificuldade de aprendizagem etc. Notem que a declaração repete jargões utilizados anteriormente para denotar as políticas públicas em suas diferentes escalas: “educação para todos”; “ninguém a menos” ou “deixado para trás”.

Então, como esta declaração reverberou internamente em nosso país? Tivemos duas formas de repercussão, a Lei 13146/2015 (o Estatuto da pessoa com deficiência) e a Lei 10502/2020 (o Plano Nacional de Educação Especial). Estas não convergem em seus ideais e a última não foi efetivada. Segundo Santos e Jacobs (2023) foi suspensa por força da ação direta de inconstitucionalidade e revogada pelo atual presidente da República. Permanece vigente a primeira citada aqui.

A Lei Nº 13146/2015 tem um caráter abrangente quanto às diversas esferas da vida da pessoa com deficiência, incluindo a esfera da formação escolar. Traz uma definição do que chama por deficiência e noções relevantes para se pensar a inclusão. Por exemplo, apresenta os significados de acessibilidades, tecnologias assistivas, desenho universal etc. Quando trata da educação, em seu Art. 27 observa que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Interessante que, após falar sobre os direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação, no parágrafo único do Art. 27 vemos sobre os deveres para que os direitos sejam alcançados. O parágrafo reza,

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Para ressaltar, o dever é primeiro do Estado depois a família e em terceiro, a comunidade escolar, estes têm de assegurar educação de qualidade para os alunos com

deficiência combatendo toda forma de discriminação. Como fazer isso? Muitos dos profissionais da educação que estão lidando com alunos em situação de inclusão não se sentem qualificados para atendê-los.

Diferente de legislações anteriores, quando se trata da oferta de educação escolar, nesta lei não aparece a palavra “preferencialmente” em turmas regulares. Essas leis induziam a interpretação na qual o aluno com deficiência poderia não ser atendido em escolas e turmas regulares. Ao invés disso, em seu art. 28 que possui dezoito incisos, dois quais, podemos destacar os seguintes,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...)

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (...).

Se o poder público tem a incumbência de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, de acordo com inciso VI, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos (...), quem faria tais pesquisas? Quem desenvolveria novos métodos e técnicas pedagógicas? Acredito que seria o professor de turma regular que precisa se capacitar para lidar com o aluno em situação de inclusão. Porém, quando faria isso? A noite após duras jornadas de trabalho? Nos finais de semana abdicando de seu tempo de lazer? Há legislação que ampara o professor nessa situação?

Em nível federal temos o Decreto sobre licença capacitação prevista na Lei nº 8112/90 e também o Decreto nº 9.991/19. São leis gerais que tratam tanto de licença como de

afastamento para capacitação e estudo. Especificamente sobre a educação, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Em seu Art. 67 lemos,

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

De acordo com a LDB 9394/96, entende-se por sistema de ensino as instituições de educação mantidas pela União, Estado e Município. No artigo supracitado temos de destacar o inciso II quando se trata de licenciamento periódico para aperfeiçoamento profissional continuado remunerado, inclusive. Da mesma forma, temos a Lei nº 94 de 14 de março de 1979. Esta dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro e declara,

Art. 107. Depois de estável, o funcionário poderá obter licença sem vencimento, para tratar de interesses particulares.

Art. 110. Após cada quinquênio de efetivo exercício no Município, o funcionário fará jus a licença especial de 3 (três) meses, com todos os direitos e vantagens de seu cargo efetivo.

O Decreto nº 2479 de 08 de março de 1979 que aprova o regulamento do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro em sua Seção VII Art. 129 declara que, após cada quinquênio de efetivo exercício prestado ao Estado, ou a suas autarquias, ao funcionário que a requerer, conceder-se-á licença-prêmio de 3 (três) meses, com todos os direitos e vantagens de seu cargo efetivo.

Em consonância ao decreto supracitado, temos o Decreto-Lei nº 133 DE 16 de junho de 1975. Em seu Art. 16 assegura que a “cada quinquênio de exercício, o servidor do Magistério deverá fazer, pelo menos, um curso ou estágio de atualização e a cada decênio, pelo menos, um curso ou estágio de aperfeiçoamento ou especialização profissional em instituição indicada pelo órgão competente da Secretaria”. Ainda, no seu parágrafo segundo garante que “o membro do magistério poderá ser liberado da atividade docente para a frequência a cursos ou estágios de que trata este artigo”. E no parágrafo terceiro, o “servidor

do Magistério, na situação do presente artigo, não terá qualquer prejuízo financeiro quanto ao vencimento ou às vantagens já obtidas”.

Da mesma maneira, temos a Cartilha do servidor público do Município do Rio de Janeiro no seu item 17 (p.27) sobre afastamento para estudo no exterior ou em qualquer parte do Território Nacional afirmando que “os servidores efetivos e estáveis ou celetistas cujo contrato de trabalho esteja vigorando há mais de 3 (três) anos, poderão ter concedido afastamento para estudo no exterior ou em qualquer parte do Território Nacional nas seguintes condições:

com vencimentos e demais vantagens, desde que seja reconhecido pelo Prefeito o interesse para a Administração e que a licença não ultrapasse 12 (doze) meses; sem direito à percepção de vencimentos e quaisquer vantagens do cargo e com a interrupção da contagem de serviço, quando: I. O afastamento ultrapassar 12 (doze) meses; II. Em qualquer prazo, forem reconhecidos o interesse e conveniência para a Administração.

Com base no exposto, queremos reafirmar que não há cidadania sem luta para garantir os direitos de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. A respeito dos alunos com deficiência, temos de lutar para que o seu direito de estar em turmas regulares seja plenamente atendido. Que a educação de qualidade seja para todos e que os direitos do professor de ter tempo concedido para se qualificar seja contemplado. Desta forma, estaremos conquistando a cidadania. Mas, cabe nesse momento nos remetermos ao conceito de inclusão para então, relacionar com o conceito de cidadania.

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: O QUE DESEJAMOS?

Para distinguir integração de inclusão, Mantoan (2003) considera relevante pensar nos paradigmas que embasam as práticas pedagógicas. Para a autora, o paradigma da modernidade promoveu na escola que conhecemos hoje um formalismo e racionalidade na qual o que se observa é uma justaposição entre o ensino especial e o ensino regular, e não uma inclusão de fato. Segundo a autora, a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, diria também, no paradigma que nos orienta o pensamento sobre educação.

Vale ressaltar que na Lei Nº 13146/2015 temos uma concepção biopsicossocial de deficiência na qual a dificuldade está no ambiente em prover os meios para que a pessoa que tem deficiência possa ter seus direitos garantidos em situação de igualdade como as demais

pessoas. Esta forma de ver a deficiência vai na mesma direção da preconizada por Vigotsky (2011, p. 869) quando nos fala sobre o modo em que tradicionalmente olhamos para um aluno ou pessoa com deficiência. Nas palavras do autor,

o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda desta ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.

Neste sentido percebemos que as considerações de Vygotsky coadunam com a proposição de inclusão na educação. Ao invés de pensar que o aluno com deficiência é menos capaz, devemos criar estratégias e materiais para que possamos trabalhar os mesmos conteúdos com todos os alunos ao mesmo tempo.

Corroborando o que foi dito até aqui, segundo o IBGE (Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica n.47, 2002), “nas últimas décadas, a identificação das pessoas com deficiência passou por uma evolução, convertendo-se de um modelo baseado na Medicina para uma abordagem biopsicossocial, ou seja, a deficiência sendo caracterizada pelo tipo e/ou grau de interação entre a pessoa e seu corpo e o ambiente”. Isto representa uma mudança de paradigma na qual a deficiência deixa de ser uma característica do indivíduo e passa a ser relativizada e relacionada à forma como uma sociedade está ou organizada para atender o indivíduo com deficiência.

Falando sobre a atuação do professor dentro do sistema de educação, Carvalho (2014) destaca algumas questões que representam inquietações da categoria,

é possível ensinar a turma toda? Que práticas de ensino eu devo adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos? (...) como garantir que todos aprendam os conteúdos curriculares? Será possível superar o sistema tradicional de ensino? Se eu mudar a minha prática estarei preparando meu aluno para o futuro (...)? (p. 63, 64).

A partir disso, a autora sugere que, em uma escola inclusiva, para que possamos sair de um contexto de transmissão de conhecimento para uma pedagogia ativa, na qual o aluno não é somente um repetidor do que lhe é exposto, o trabalho pedagógico precisa ser repensado em termos de organização e efetivação.

A autora apresenta sugestões de atividades e, em síntese, assevera que para ensinar em uma proposta inclusiva, há a necessidade de desenvolvermos atividades que possam contemplar e atender os diferentes níveis de compreensão e desempenho do aluno. Considera preciosa a atividade que promova a interatividade entre alunos nas quais “em práticas

cooperativas predominam as coautorias de saber (...) protagonizada por alunos e professores, o que conta é o que os alunos são capazes de aprender hoje (...)" (CARVALHO, 2014, p. 67). Em outras palavras, o que a autora nos traz é a aprendizagem cooperativa em grupo em que a participação dos alunos é o mais valioso recurso disponível em sala de aula. (p. 68). Há outras sugestões elencadas pela autora, entre elas, a prática do professor-reflexivo, a construção de materiais didáticos junto com os alunos, o trabalho em oficinas ou laboratórios de aprendizagem. O que se constata é que temos a necessidade de rever os nossos conceitos e nossas práticas. Quando isso é feito num contexto de equipe, fica menos difícil. É importante ressaltar que, a inclusão é processo de modo "que as transformações são lentas e sofridas e que não vão ocorrer num estalar de dedos, nem da noite para o dia" (p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto defendemos a concepção de cidadania como o reconhecimento dos próprios direitos acompanhados dos deveres inclusive de luta. Luta social, coletiva para que os direitos próprios e dos outros sejam atendidos. Reconhecendo a inclusão escolar como processo permeado por diversos fatores para que se efetive, nos detivemos em entender quais são os direitos dos principais agentes envolvidos, alunos com deficiência e professor. Ao passo que aos primeiros são asseguradas as prerrogativas de estar em escolas e turmas regulares para que possamos construir uma sociedade menos discriminadora, para os segundos são assegurados os direitos de ter a oportunidade de se qualificar em condições adequadas para atender os alunos com deficiência. Tais direitos conquistados devem ser reivindicados. Não temos como entender a inclusão sem considerar a luta cidadã para que os direitos dos envolvidos sejam efetivados. A partir disso é que, acreditamos, podemos romper com paradigmas que orientam a integração rumo ao entendimento da inclusão enquanto processo que ocorre na e para a diversidade.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: **Forense**, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12/09/2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 anotada / Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público. – 3 ed.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19/07/2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acessado em: 12/09/2021.

BRASIL. Decreto nº 9991 de 28 de agosto de 2019. **Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990,** quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em 24/06/2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502. Acessado em 10/06/2022.

CARVALHO, R. E. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: **Mediação**, 2014.

CLEMENTE, A. J. Cidadania: um conceito inútil? - 2020 1. ed. – Curitiba: **Appris**, 2020. 233 p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica** n.47, 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf. Acesso em: 12/09/2021.

MANTOAN, M. T. É. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003.

MANZINI-COVRE, M. L. O que é cidadania. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1991.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.2, n.3, 2003, p.11-26.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 24/06/2024.

PALMA FILHO, J. C. Cidadania e Educação. **Cad. Pesq.** N. 104. p. 101-121. Jul. 1998.

RIO DE JANEIRO. Decreto-Lei nº 133 de 16 de junho de 1975. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.** Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/5f26f86a751527ae032569ba00834b5f/40f0795c4684f77403256b37007239e4?OpenDocument>. Acesso em: 24/06/2024.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 2479 de 08 de Março de 1979. **Aprova o Regulamento do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro.** Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/968d5212a901f75f0325654c00612d5c/2caa8a7c2265c33b0325698a0068e8fb>. Acesso em: 24/06/2024.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 94 de 14 de março de 1979. Ato da Prefeitura do Rio de Janeiro. **Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências.** Disponível em <https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/ato.asp?16488>. Acessado em: 24/06/2024.

RIO DE JANEIRO. **Cartilha do servidor do município do rio de janeiro.** Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/185333/4143552/CartilhadoServidorRevJULHO2015.pdf>. Acesso em: 24/06/2024.

SANTOS, A. L.; JACOBS, E. **Revogado o Decreto nº 10.502/20, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial.** 2023. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/revogado-o-decreto-n%C2%BA-10-502-20-que-instituiu-a-pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-especial#:~:text=Vale%20ressaltar%20que%2C%20como%20o,legisla%C3%A7%C3%A3o%20anterior%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva..> Acesso em 24/06/2024.

UNESCO. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

ZOLO, Danilo. La ciudadanía en una era poscomunista. **La política, nº 3**: Ciudadanía El debate contemporáneo. 1993, pp. 117-31.