

**Educação integral
na diversidade:
construindo práticas
pedagógicas
inclusivas**



**Educação integral
na diversidade:**
construindo práticas
pedagógicas inclusivas



Sumário

- 04** Apresentação
- 07** Educação em direitos humanos: premissas para o reconhecimento e valorização as múltiplas identidades das pessoas
- 15** Muitos Brasis: enfrentamento da desigualdade como agenda prioritária da Sociedade do Conhecimento
- 39** Educação integral na diversidade
- 45** Como construir uma prática inclusiva na perspectiva da Educação Integral?
- 54** Referências bibliográficas
- 56** Ficha técnica

Apresentação

Esta publicação tem como foco discutir o direito à educação, reafirmando o direito à vida digna para todas as pessoas, independentemente de sua raça, sexo, sexualidade, deficiência e qualquer outro aspecto que componha a identidade humana, sob a égide dos princípios de igualdade e não-discriminação previstos na Constituição Federal brasileira, de 1988.

A fim de apoiar a implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos das Estações Conhecimento de Marabá e Tucumã, este material discute, na perspectiva da Educação Integral, os caminhos para construção de práticas educativas que reconheçam, valorizem e se organizem na, para e a partir da diversidade brasileira. Mais do que adaptar atividades aos diferentes contextos e identidades das crianças e adolescentes atendidos nas instituições, propõe-se caminhos para que as diversidades sejam ponto de partida para o desenho e desenvolvimento de ações e atividades pedagógicas, aliando às missões e objetivos dos PPPs construídos, estratégias concretas para mitigar os efeitos nocivos e excludentes das muitas desigualdades ainda presentes em nossos territórios.

Dividido em quatro seções, no primeiro capítulo, o caderno apresenta os conceitos-chave da Educação em Direitos Humanos, integrando-os e discutindo-os à luz da Educação Integral. No segundo capítulo, em entrevista com a pesquisadora Maria Antônia Goulart, especialista em políticas e práticas educativas inclusivas, discute-se como o foco na diversidade e inclusão são desafios prementes e necessários para a Sociedade do Conhecimento. Na terceira seção apresenta-se o papel da educação (com foco na educação extra-escolar) na construção de uma sociedade não discriminatória e capaz

de reconhecer, valorizar e fortalecer a diversidade, apresentando quais são as estratégias pedagógicas para a reafirmação dos direitos humanos a partir do desenho de práticas inclusivas. Por fim, o caderno encerra a discussão resumindo pontos de atenção e uma proposta de trilha para construção de atividades educativas a partir das diversidades dos educandos.

A publicação busca ainda ilustrar as discussões teóricas com aspectos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Estações Conhecimento de Marabá e Tucumã que dialogam diretamente com os grandes temas nela apresentados.

No lugar de receitas, este caderno visa fortalecer a perspectiva de “artesanaria” das educadoras e educadores, inspirando-as(os) e apoiando-as(os) na construção de práticas que de fato respondam às necessidades do contexto e de cada um(a) de seus(suas) educandos(as).

Boa leitura!





Educação em direitos humanos: premissas para o reconhecimento e valorização as múltiplas identidades das pessoas

O Direito à Educação é inegavelmente uma agenda fundamental e desafiadora nas sociedades contemporâneas, tanto na relação entre melhores níveis educacionais e melhores níveis socioeconômicos e redução da pobreza, quanto como eixo estruturante da Agenda 2030, que preconiza o desenvolvimento sustentável para todas as nações.

“Artigo 1º: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.”

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Katarina Tomasevski, que foi a primeira relatora especial sobre o Direito à Educação da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU) afirmou em seu livro básico - *Eduation Denied (Educação Negada, em tradução livre)* -, de 2003, que o **Direito à Educação é um multiplicador de direitos**, uma vez que “promove todos os demais direitos humanos quando garantido e impede o gozo da maioria, se não de todos, quando negados”. Perspectiva enunciada também no preâmbulo da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 10 de dezembro de 1948 e que teve o Estado brasileiro como dos signatários originários do documento:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 sustenta os princípios da Declaração para o país, afirmando o compromisso do Estado com a dignidade da pessoa humana.

Principalmente por conta dos cenários de exceção – com amplas violações de direitos – que impactaram significativamente a história do país, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida, convoca quatro objetivos fundamentais para a República Federativa do Brasil, entendidos como complementares e necessários ao Estado de Direito: (I) construir uma sociedade livre, justa e solidária; (II) garantir o desenvolvimento nacional; (III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e (IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL a, 1988).

Contudo, a concreta observação dos direitos humanos perpassa múltiplos desafios, tanto de ordem prática – como estruturação do sistema judiciário e organização e execução de políticas públicas – quanto, como aponta a pesquisadora e educadora Flávia Schilling, de ordem subjetiva, que diz da própria compreensão dos sujeitos de seus próprios direitos. Via de regra, há uma percepção da população de que direitos são privilégios, e não de fato universais, de que as leis são “injustas, ineficazes, reprodutoras da desigualdade social” e de que a violência – em suas múltiplas formas – perpassa a sociedade como um todo.

Para a pesquisadora, é aí que reside um dos grandes desafios da proposta de uma educação em direitos humanos: o fato de que “o valor da lei para a manutenção da liberdade, da igualdade, da segurança sem privilégios nem discriminação precisa ser construído coletivamente.”¹ Ou seja, como a própria sociedade pode se apoiar na construção da vida comum, justa e digna para todos? Como transformar o discurso – que muitas vezes nem é reconhecido como real – em ações práticas, cotidianas, que de fato impactem a vida dos indivíduos, em sua singularidade e assegurando sua diversidade? Como escolas, organizações educativas, famílias e o próprio tecido social – em coletivos, associações, movimentos – podem sustentar essa agenda formativa para si próprios e para os outros?

Educação integral e direitos humanos

São muitas as perspectivas teóricas da educação em direitos humanos, mas há um consenso – de que a perspectiva tem como grande objetivo apoiar a construção de uma cultura de paz, que evoque e sustente a diversidade humana como seu princípio constitutivo. Ou seja, são as identidades, características, contextos de vida e experiências das pessoas o ponto de partida para uma agenda de vida comum, digna e justa para toda a sociedade.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH) do Brasil, indica-se a importância de que escolas e instituições educativas em diferentes níveis e áreas de atuação possam atuar ativamente para a construção de uma cultura de valorização, respeito e acesso aos direitos humanos, compreendendo-os como parte orientadora da formação integral e multidimensional dos sujeitos. Essa perspectiva, segundo o documento, se organiza a partir de cinco dimensões integradas e complementares:

¹ SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola, 2008.

Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672008000300007&script=sci_arttext&tln=pt

- “apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.” (BRASIL b, 2018, p. 11).

PNDEH e DNEDH

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH) foi construído entre 2003 e 2006, como desdobramento do Plano Nacional de Direitos Humanos e da estratégia das Nações Unidas para estímulo à construção de estratégias educacionais ao redor do globo para fortalecimento da cultura dos direitos humanos. Em 2012, com base no PNDEH, o Conselho Nacional de Educação, em 30 de maio de 2012, publicou resolução que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Os documentos são referências fundamentais para os sistemas de ensino e instituições escolares, de ensino superior e educativas não-escolares na implementação dos direitos humanos como conteúdos e práticas transversais e interdisciplinares ao currículo.

O PNDHE estabelece diretrizes importantes para instituições educativas não-escolares, orientadas pelos princípios de emancipação e autonomia dos sujeitos, tendo como foco uma implementação pautada na formação de consciência crítica, em consonância direta com a defesa de que a educação é um processo permanente, que acontece em todos os espaços, na interação entre as pessoas e entre as pessoas e o meio em que vivem, atuam e trabalham.

Segundo o documento, esse processo – em organizações da sociedade civil, movimentos sociais, coletivos etc, na perspectiva da educação em direitos humanos deve ser concebido como:

a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação; (b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos; (c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania; (d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos; (e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade; (f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais; (g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares. (BRASIL (b), 2018, pp. 29–30).

Dessa forma, entidades e organizações como a Estação Conhecimento são ativos fundamentais para o exercício da cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos em suas comunidades, mobilizando não apenas seus educandos e atendidos, mas suas famílias, agentes do território e outras organizações e coletivos. A proposta é que – por meio do diálogo e realização de práticas educativas

cotidianas – os direitos humanos sejam parte estruturante de um ecossistema criativo e transformador das relações humanas, em que cada pessoa, como indica o sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos, é compreendida e valorizada em sua singularidade e em que as diferenças entre os sujeitos não reafirmam ou se configuram em desigualdades.

Ou seja, a educação em direitos humanos, conectada à perspectiva da educação integral, não diz de um conjunto de conhecimentos ou normativas que devem ser apreendidas pelas pessoas, mas sim de um fazer concreto e permanente para que todos sejam partícipes e usufruam de uma cultura de paz. Diz das ações dos educadores, das experiências vividas pelas crianças, adolescentes e jovens no processo educativo, da relação que as instituições estabelecem com suas famílias, da gestão dos processos, regras, e ações do coletivo, e principalmente da forma como se constroem as interações entre os sujeitos no espaço.

“(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Sousa Santos²

De olho no PPP!

As Estações Conhecimento são equipamentos fundamentais à materialização e concretização de direitos de crianças e jovens, que, por diversos fatores, se encontram em situações de pobreza e fragilidade socioassistencial. Além de atuarem na promoção do acesso às políticas públicas disponíveis, elas podem funcionar como espaços de valorização de culturas pró-direitos humanos apoiando as gerações presentes e futuras não apenas em compreender a importância da diversidade, mas em torná-la presente nos discursos e ações nos territórios onde se inserem.

² SANTOS, 2003, p. 56.





Muitos Brasis:

enfrentamento da desigualdade como agenda prioritária da Sociedade do Conhecimento

A desigualdade social e econômica é certamente o fenômeno mais discutido, senão um dos mais importantes temas debatidos e estudados por ativistas, pesquisadores e lideranças políticas desde a virada do século. Com esforços marcados pela Agenda 2030, que mobilizou os países associados à Organização das Nações Unidas a pactuarem 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável global a serem atingidos nos próximos oito anos, a desigualdade entre países ricos e de baixa renda vinha diminuindo nos últimos 30 anos, porém, com a pandemia de Covid-19, a mesma voltou a crescer de forma exponencial. Segundo os dados do Relatório *Lucrando com a Dor*, publicado em maio de 2022 pela Oxfam, enquanto países em desenvolvimento estagnaram economicamente – com impactos que equivalem a uma década perdida – os países ricos mais uma vez seguiram avançando.

Nessa perspectiva, a agenda dos direitos humanos enfrenta muitas barreiras: do corte de investimento nas políticas sociais ao aumento das pautas conservadoras, com profundas marcas culturais, políticas, sociais e econômicas para determinadas populações. Em entrevista inédita e exclusiva para este caderno, a pesquisadora Maria Antônia Goulart, que estuda, formula alternativas e forma professores, educadores e gestores públicos e escolares, discute e lembra a importância de atuar conjuntamente, com ações práticas e exequíveis – do espaço da sala de aula ao vasto campo das políticas públicas – para reafirmar a diversidade não apenas como direito, mas como agenda prioritária para a construção de outros futuros possíveis.



Maria Antônia Goulart é mestre em saúde coletiva pelo Instituto de Saúde da Criança, do Adolescente e da Mulher Fernandes Figueira, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Bacharel em Direito pela Universidade de Brasília (UnB), foi gestora pública no município de Nova Iguaçu (RJ) no período de 2005 a 2010, e responsável pela concepção e implementação do Programa Inter-setorial de Educação Integral Bairro-Escola. Membro do Comitê Articulador do Centro de Referências em Educação Integral, do Movimento pela Inovação na Educação e da iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) do Livro Didático Digital Acessível. É também co-fundadora e gestora do Movimento Down e do Laboratório de Produção de Recursos para a Educação Inclusiva e Acessibilidade Cultural – Elaborando. Fellow do programa de Aprendizagem Criativa do Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT), atua como consultora de projetos na área de educação, inclusão e tecnologia.

Como você observa as desigualdades no Brasil e seus impactos?

Maria Antônia Goulart: As desigualdades no Brasil se expressam de todas as formas. Somos uma sociedade que se estruturou em processos históricos muito desiguais e, quando atualizamos essas desigualdades históricas para os tempos atuais, percebemos que nos organizamos ainda a partir dos padrões de duzentos anos atrás, especialmente na questão racial. São duzentos anos da Independência, mas ainda vemos os padrões que estruturam a sociedade – do ponto de vista racial – ainda muito presentes, com reflexos nos indicadores de emprego, das posições que as pessoas negras ocupam, de renda, de violência letal etc. Até quando fazemos alguns experimentos discutindo algoritmos discriminatórios, nesse caso com um viés racista, a gente vê como as tecnologias de hoje mudaram, mas os padrões que estruturam esses mecanismos ainda são os mesmos. Quando se pesquisa no Google, pelo verbete “cabelo bonito”, o algoritmo produz como resposta o cabelo da mulher branca; quando pesquisamos “cabelo feio” aparece o cabelo da mulher negra. Isso se mantém ainda em diversos cenários, muitas vezes com outras roupagens, mas mantendo os mecanismos de discriminação, que fazem com que as pessoas negras se sintam menos adequadas e efetivamente acessem menos oportunidades.

Do ponto de vista de gênero, podemos discutir, por exemplo, a *Economia do Cuidado*, tema que estudei bastante para minha dissertação de mestrado, quando eu analisei cursos e materiais voltados aos familiares de crianças com deficiência. É gritante perceber como toda a *Economia do Cuidado* e o cuidado em si recaem sobre a mulher. Quando se tem uma criança, idoso, alguém doente ou uma pessoa com deficiência em uma família, é a mulher que vira a cuidadora, que reduz sua inserção laboral, sua renda, seu tempo livre, para assumir mais essa tarefa, além das outras tantas que já tem. Isso sobrecarrega do ponto de vista físico, mental, emocional e financeiro a inserção social das mulheres como um todo. Nós temos acompanhado muito as mulheres nas carreiras de exatas e ciências, e vemos como esses processos de exclusão desde a infância vão afastando as mulheres desses campos do conhecimento, de publicações, de acesso a melhores remunerações, vagas menos reconhecidas na sociedade.

Economia do Cuidado

O termo tem origem nos estudos feministas e se refere a todas as relações, regras e processos visíveis e invisíveis relacionados à produção do cuidado na sociedade, em especial no contexto doméstico. Ou seja, ações como amar, cuidar, limpar e gerir a casa, preparar as refeições, levar ao médico, medicar, prevenir doenças ensinando e monitorando hábitos saudáveis – que são essenciais para a sobrevivência humana – levam e custam tempo, e cujas responsabilidades e papel de execução recaem sobre as mulheres. Pesquisadores vêm avançando em mensurar e quantificar esse tempo, debatendo e discutindo políticas que possam tanto apoiar a transformação dos papéis de gênero, quanto identificar e considerar essas ações como trabalho concreto desempenhado na sociedade. Saiba mais em <https://bit.ly/economia-cuidado>

E é tudo muito sutil. Eu estava com a minha filha em um parque de ecoturismo, e ela me falou que achou o monitor muito machista, porque, segundo ela me contou, quando os meninos tinham medo de fazer alguma atividade, o monitor respondia encorajando-os, com um “vai lá, você consegue.” Mas, quando as meninas tinham medo, ele falava “não, tudo bem. Não precisa ir.” São mensagens como essas que vão operando em várias camadas, o tempo todo, desde muito cedo, desencorajando as meninas de uma série de oportunidades, de desafios e depois, responsabilizando a mulher por uma série de atribuições da vida coletiva e familiar e desresponsabilizando o homem das mesmas.

E no caso das pessoas com deficiência (PCDs), como o processo de desinstitucionalização é recente na nossa sociedade e o capacitismo ainda é muito forte, a gente tem uma exclusão muito grande das pessoas com deficiência da maioria dos espaços sociais e do mundo do trabalho, nem se fala! Os indicadores de trabalho e

emprego, mesmo com a lei de cotas em vigor há tanto tempo, seguem indicando baixíssima inserção. E, no caso das pessoas com deficiência intelectual, a inserção é praticamente inexistente. Quando olhamos para o funil educacional, a presença de PCDs na educação básica até começa um pouco mais forte, mas depois, no Ensino Médio, produzimos uma exclusão absurda, e no ensino superior é ainda muito maior. As PCDs são ainda de fato excluídas desses espaços que são importantes tanto para convivência, quanto para acessar um conjunto de oportunidades que serão necessárias para a vida dessas pessoas. E os mecanismos que operam são muito cruéis, justificando na pessoa a impossibilidade; é o “ele não vai conseguir” que, além da exclusão, acaba desencorajando muito fortemente qualquer tentativa da pessoa de acessar os processos aos quais ela tem direito. São balizadores muito determinantes e que criam muitas, mas muitas barreiras.

Capacitismo

Capacitismo é o termo cunhado para expressar preconceito ou discriminação contra uma pessoa com deficiência. Muitas vezes velado, ele se expressa a partir da ideia de que em uma sociedade há um sujeito normal e um não-normal, ou anormal. Como o próprio termo indica, ele vem do olhar do outro sobre as capacidades de alguém, presumindo, erroneamente, o que uma pessoa com deficiência pode ou não realizar, seja em atividades físicas, intelectuais, emocionais ou sociais.

Essas várias desigualdades não só estruturam o modelo econômico, político e cultural que temos hoje na sociedade, mas continuam operando de forma cruel, mesmo que disfarçadas de outros discursos. Elas continuam sendo muito relevantes, e os dados de trabalho, emprego, renda, educação nos mostram isso com clareza.

E essas pautas estão inter-relacionadas, certo? Como, na prática, a interseccionalidade afeta o cotidiano das pessoas?

Maria Antônia Goulart: Essa é uma questão que considero muito relevante. Quanto mais a gente fragmenta os movimentos, menos força a gente tem. Se a gente considerar que esse tipo de questão é resultado de processos complexos – não são processos simples que geram essas situações –, nós precisamos analisá-los a partir dessa complexidade. Se a gente separa, uma coisa é gênero, uma coisa é raça, uma coisa é deficiência, uma coisa é identidade sexual, simplificamos as leituras e isso não é bom. Vejam que não estamos falando de simples versus complicado; estamos falando de simples versus complexo. Quando analisamos as coisas do ponto de vista da complexidade que elas têm, e analisando as inter-relações que existem dentro desses processos, passamos a identificar nessas situações de violação não só as incidências dessas desigualdades, mas a entender que quando combinadas, elas são muito maiores, e necessariamente vão exigir uma ação focalizada ou um conjunto de ações focalizadas para mitigá-las.

Outro ponto é que, ao olhar apenas sob o prisma da especificidade de uma determinada população – apenas sob um recorte – de atuar apenas com aqueles cuja situação de desigualdade está mais próxima de uma resolubilidade. E não aqueles que estão à margem, que exigem uma ação afirmativa mais significativa. Quando cruzamos raça e gênero, por exemplo, percebe-se o quanto a situação das mulheres negras é muito mais complexa (e marcada por violações interconectadas) que a das mulheres brancas. No campo da deficiência, isso fica muito claro.

Quando analisamos as coisas do ponto de vista da complexidade que elas têm, passamos a identificar nessas situações de violação não só as incidências dessas desigualdades, mas a entender que quando combinadas, elas são muito maiores.

Não há como lidar com problemas complexos, olhando as coisas de forma fragmentada e buscando simplificações. A interseccionalidade é fundamental para compreensão e para resolução dessas violações; e é ela que vai, em alguma medida, também ancorando todo mundo no guarda-chuva dos direitos humanos. Em vez de cada um se sentir como um movimento em si, é você entender que todo mundo está dentro desse campo de direitos e lutas e que sua luta fortalece esse campo como um todo. E as estratégias de fragmentação acabam atendendo muito quem não quer que essas pautas de fato avancem.

E por que faz-se necessário lutar pela reafirmação da diversidade na sociedade contemporânea?

Maria Antônia Goulart: Parece que é tão óbvio, mas não é! Em tese, é porque somos diversos e não há sociedade sem diversidade, pensando na própria configuração dos povos. Na teoria, isso deveria ser premissa. O que acontece é que como temos sistemas de organização de poder estruturados a partir de determinados perfis – homem, heterossexual, branco, europeu – você tem uma relação de poder econômico e social que estrutura a sociedade em torno de alguns poucos perfis, e, como sociedade, nós nos acostumamos a naturalizar a exclusão, como se ela fosse algo dado. Afirmar a diversidade é questionar esse padrão que a gente criou, de quem são as pessoas que pautam e produzem o conhecimento, que têm acesso às oportunidades, que tomam as decisões.

Eu tenho estudado muito *letramento de futuros* e toda essa discussão de quem configura os futuros que vivemos. Quando nos tornamos capazes de configurar os futuros, isso faz toda a diferença. E aí se coloca uma disputa, pois ou você adere ao provável – o rolo compressor – para onde as forças do mercado nos levam, ou você disputa a construção de outros futuros; futuros que são possíveis, mas não prováveis. Que não são prováveis, mas, ao mesmo tempo, desejáveis para outros públicos. Os movimentos sociais atuam exatamente nesse lugar de futuros possíveis, mas não prováveis, mas que são desejáveis para esses públi-

cos. Eles não são prováveis porque são justamente os públicos marginalizados. Então, se não criarmos estes espaços, onde esses outros grupos começam a ser capazes de também trazer suas pautas para a disputa política, e com recursos e com condições de disputar narrativas e de atuar, acabamos sendo levados como parte de um fluxo em que determinamos muito pouco.

Os movimentos sociais atuam exatamente nesse lugar de futuros possíveis, mas não prováveis, mas que são desejáveis para esses públicos. Eles não são prováveis porque são justamente os públicos marginalizados.

Em suma, toda essa discussão sobre diversidade é uma discussão sobre poder. Estamos discutindo relações de poder e estamos dizendo que este poder precisa ser mais e melhor distribuído. Estamos dizendo que precisamos ter mais narrativas; mais gente precisa ter oportunidade para que possamos ter menos sobrecarga sobre alguns grupos no lugar de outros, privilegiados.

Letramento de futuros

“Letramento de futuros é uma capacidade, uma habilidade. É algo que as pessoas aprendem a fazer, assim como você aprende a cozinhar ou aprende a ler e escrever. Essa habilidade permite que você possa entender melhor como o futuro influencia o mundo ao seu redor. Como você fornece, como você inventa, como você usa sua imaginação para criar imagens do futuro”, explica Riel Miller, chefe de Letramento de Futuros na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Saiba mais em: <https://bit.ly/letramento-futuros>

Hoje vemos que há uma espécie de consenso na produção de imagens, especialmente nas publicidades, de que a diversidade precisa entrar na agenda de grupos empresariais, mas os elementos dos detentores de poder permanecem. E você fala justamente nessa disputa de narrativa. Que narrativa então precisa ser criada? Como disputá-la do ponto de vista dos direitos humanos?

Maria Antônia Goulart: Georges Canguilhem, que foi orientador do Foucault, tem um livro chamado “O normal e o patológico”, em que demonstrou justamente como ao longo da história os padrões vão mudando. O padrão não é algo estático, ele não é algo dado; ele é definido. Nós definimos os padrões que estruturam nossa sociedade. Então a disputa pela revisão dos padrões precisa, primeiro, se colocar como necessária e ter pessoas e movimentos pautando sua necessidade. Segundo, ela sempre vai reorganizar uma série de estruturas em torno dela, que sempre vão mexer com questões políticas e econômicas. Não existe inocência aí: de achar que uma empresa que tem imagens de diversidade é uma empresa boa; é uma empresa que precisa se comunicar melhor com esse segmento de mercado e por isso apresenta uma imagem, uma expertise para a empresa para se comunicar melhor com esse público. Eu, por exemplo, mulher branca, faço um curso de estudos sobre a branquitude e o privilégio branco, e tem sido muito difícil me haver com meus próprios privilégios. Como abrir mão de um negócio que eu já nasci com? Como assim não é meu direito se eu nasci com ele? Nós precisamos mexer com estruturas que estão muito arraigadas na forma como as pessoas pensam, de como o sistema opera, de como as engrenagens se movem. Não por acaso as cotas das universidades incomodam tanto, porque começamos a trazer a discussão da diversidade que é muito mais de disputa do que de acomodação. É aí que começamos a de fato ganhar mais musculatura, por exemplo, no caso da questão racial. É diferente de você aceitar que a escola pública para todos é você abrir mão de uma vaga em uma universidade pública, afirmando o direito de uma pessoa negra estar lá, reparando os séculos de escravização e racismo.

Mesmo o subfinanciamento que temos da Educação Básica e uma série de outras diferenças marcadas entre a escola pública e a privada. A escola pública recebe por ano menos que uma mensalidade de uma escola privada e a naturalização dessa diferença no financiamento é também um reflexo desses padrões. É como se naturalizássemos algo como “tudo bem todo mundo estar na escola, mas vamos estabelecer hierarquias. O padrão desses aqui é diferente desses outros aqui”, para que a gente possa continuar mantendo as estruturas como elas estão. Reduz-se um pouco algumas coisas aqui, mas mantém-se as estruturas-macro funcionando dentro dos padrões que sempre operaram. Este é um desafio fundamental para nós que pensamos a educação; e é também por

isso que não podemos pensá-la descontextualizada das outras pautas sociais, políticas, econômicas, uma vez que estão todas interligadas.

Reduz-se um pouco algumas coisas aqui, mas mantém-se as estruturas-macro funcionando dentro dos padrões que sempre operaram. Este é um desafio fundamental para nós que pensamos a educação; e é também por isso que não podemos pensá-la descontextualizada das outras pautas sociais.

E nessa agenda de disputa de narrativas e de proposição e construção de novas estruturas, qual o papel da educação, para além da escola? Qual o papel das organizações sociais e organizações não-governamentais que operam atendimento educativo na comunidade, nos territórios?

Maria Antônia Goulart: É fundamentalmente que os processos educativos nessas organizações estejam comprometidos com a produção crítica de conhecimento. Elas não podem ser espaços apenas de trabalhar com algumas habilidades, ou com

alguma formação técnica ou específica. Mas, sim, espaços de compreensão profunda do que essas informações dizem sobre a forma como o mundo se organiza, como a sociedade se estrutura, como configuram o mundo da forma como ele opera hoje e como nós todos agimos para que possamos configurar outros futuros, outras possibilidades.

Se você só instrumentaliza os educandos em determinados aspectos ou conteúdos ou habilidades, você possivelmente está viabilizando leve redução de algumas desigualdades, mas você mantém as estruturas de reprodução dessas desigualdades intocadas. Só por meio desse processo, que é mais profundo e que trabalha com uma compreensão mais ampla das coisas, que podemos de fato atuar em uma agenda na e para a diversidade.

Se você só instrumentaliza os educandos em determinados aspectos ou conteúdos ou habilidades, você possivelmente está viabilizando leve redução de algumas desigualdades, mas você mantém as estruturas de reprodução dessas desigualdades intocadas.

É por isso que eu insisto no pensamento complexo; não dá para entender o mundo de fato sem explorar essas camadas de complexidade, e ninguém opera no mundo sem entender essas camadas. Você age de forma fragmentada, pontual e é um reprodutor. Não basta saber mexer as peças, você tem que entender o jogo maior, as estratégias que estão organizando. Não basta compreender as regras, é necessário aprender a se mover no tabuleiro, pensando e construindo suas estratégias, suas articulações.

As organizações que normalmente têm mais liberdade [curricular e estrutural] por diversos motivos, inclusive do ponto de vista de estruturação curricular e de compro-

missos com a aprendizagem e desenvolvimento, têm um papel estruturante. E, em alguma medida, foi isso que aconteceu com os movimentos de pré-vestibular comunitário, movimentos associativos, processos de formação emancipatórios que deram força para uma série de disputas que temos hoje em arenas muito importantes.

Uma das grandes questões que emerge do seu pensamento e atuação, é o potencial de cada educador de confeccionar, de criar sua prática pedagógica, compreendendo as estratégias necessárias para cada um dos educandos que atende em suas atividades. Como então pensar em uma prática pedagógica a partir da diversidade, no lugar de adaptá-la à diversidade? Como isso funciona?

Maria Antônia Goulart: Primeiro, é contextualizando e atualizando aquilo que vamos trabalhar. Vamos retomar o exemplo dos algoritmos discriminatórios nos mecanismos de pesquisa na internet. Quando você discute a questão racial e de tudo o que envolve o processo de escravização e até hoje, e você faz a pesquisa na internet, você materializa essas discussões. Aí é fundamental que o educador discuta como isso tudo que foi discutido se relaciona com um exemplo concreto, com a experiência dos educandos, com o “onde eu estou”, “porque eu estou”, “como eu estou aqui”, e “como eu faço para sair daqui”. Se você não traz esses conhecimentos que em tese são mais estáveis, para serem atualizados no tempo presente, da forma como eles atravessam a vida, os corpos, as experiências das pessoas, você não promove o entendimento de fato do que isso tem a ver com cada um de nós, com o território que vivemos, com as relações

É fundamental convidar os educandos a compreenderem como os conceitos – dos mais simples aos complexos – os atravessem hoje, fazendo com que produzam suas reflexões e construam seus conhecimentos a partir daí.

que estabelecemos e com o próprio mundo onde estamos. Se não entendo como os conceitos operam, elas parecem algo em si. É como simplesmente apresentar uma determinada lei da Física; sozinha, sem contextualização, experimentação, discussão, ela não explica o mundo – ela apenas existe.

Não dá para a gente continuar trazendo qualquer informação, qualquer conhecimento que tem que ser aprendido em si, que tem que ser aprendido *per se*. É fundamental convidar os educandos a compreenderem como esses conceitos – dos mais simples aos complexos – os atravessem hoje, fazendo com que produzam suas reflexões e construam seus conhecimentos a partir daí.

De olho no PPP

O projeto de Educação Científica da Estação Conhecimento de Marabá oferece uma grande oportunidade para que as crianças e jovens possam experimentar e modelar soluções e ideias para endereçar questões de seu interesse. Via Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas ou outras metodologias ativas de educação [que pressupõem participação ativa dos educandos na construção do conhecimento], os espaços e discussões de ciência tornam-se recursos mobilizadores para que a turma expresse, desenvolva e crie propostas e representações para os conceitos discutidos nas atividades.

Seguindo essa discussão, nesse enorme tema da diversidade, estão as diferentes formas de aprender, com a premissa de que cada sujeito constrói sua relação com o conhecimento de forma muito singular. Você fala bastante nas necessidades de pensar os suportes e as estratégias pedagógicas para dar conta desses diferentes

perfis de aprendizagem. Como unir essa questão com a disputa de narrativa que você apresentou como necessária à construção de outros futuros?

De novo estamos no campo das relações de poder. Primeiramente, precisamos fazer um deslocamento; precisamos parar de ansiar que as pessoas respondam ao que esperamos da forma como planejamos inicialmente. É estabelecer um deslocamento do educador e da prática educativa como estruturadores da relação. É preciso abrir mão disso, modificando a relação de poder que está estabelecida ali.

E, em segundo lugar, é preciso compreender e reconhecer que se a gente não consegue perceber o que está sendo apresentado como conceito, não é possível nem sequer entrar na disputa.

Para exemplificar, trago uma discussão de uma das aulas que realizamos no programa Acesse [iniciativa de formação docente do SESI]. Nós percebemos o mundo por meio do nosso corpo. Todos os dias nós experimentamos diferentes posições: deitados horizontalmente, sentados, de pé e andando em variadas diagonais e verticais ao longo do dia. Quando experimentamos essas posições, nós sentimos diferentes sensações físicas. Quando deitados, experimentamos sensações de descanso, estabilidade e segurança. Quando nos deslocamos, em pé, por exemplo, experimentamos uma relação de forças, sensações de capacidade e prontidão, mas também de desequilíbrio. Quando estamos de pé, e outra pessoa sentada, sentimos, inclusive as relações de hierarquia, de poder, de divisão. Nosso corpo sente isso todos os dias. Quando somos convidados a ver a representação [uma linha, uma forma geométrica, por exemplo] de uma vertical, horizontal ou diagonal, nós as reconhecemos, pois reconhecemos o que sentimos fisicamente no nosso corpo; as representações refletem nossa percepção de mundo.

Dessa forma, se eu desconsidero as formas como os corpos das pessoas são atravessados pelos diferentes estímulos visuais, auditivos, proprioceptivos, eu de uma certa forma, privo aquele corpo de uma série de possibilidades de percepção e, então, de compreensão de um determinado conceito. Não adianta eu esperar

que uma pessoa que não enxerga ela seja capaz de perceber determinadas coisas simplesmente se eu contar para ela algo que ela não está vendo. A experiência de enxergar ou ouvir algo é diferente. Ao contar para ela algo que ela não está vendo, eu estou omitindo uma série de informações que ela não está tendo acesso. E aí já existe uma desigualdade de partida!

Se eu preparo uma coisa visual, e depois eu crio uma coisa para quem não vê é diferente de pensar já de saída como uma pessoa que não enxerga pode se aproximar de uma determinada sensação, de um entendimento. É diferente eu narrar algo para alguém do que aproximar alguém de algo. São processos diferentes que operam nessa relação; e portanto são produtos diferentes que eu produzo e consequentemente são percepções diferentes que eu viabilizo àquele sujeito.

De olho no PPP

Além do apoio e ação fundamental da Terapia Ocupacional, que dispõe de uma série de instrumentos, técnicas e conhecimentos para apoiar o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças e adolescentes com deficiência, a *Sala Interativa de Recursos Multifuncionais* das Estações Conhecimento de Tucumã e Marabá – dado caráter, espaço, mobiliário e materiais que dispõem – podem funcionar como laboratórios pedagógicos nas instituições, apoiando educadores a desenvolverem suas práticas pedagógicas com Design Inclusivo de Partida ou em Desenho Universal aplicado à Aprendizagem (DUA).

Estimulando a colaboração entre profissionais da Sala de Recursos e das atividades cotidianas, tem-se a oportunidade de desenvolver um ecossistema de inovação pedagógica, em que a inclusão e a diversidade são elos mobilizadores da comunidade educativa: ou seja, todos – juntos – pensam, pilotam, avaliam e reconstróem as atividades, compartilhando seus conhecimentos, expertises e necessidades.

A discussão que fazemos sobre *Design Inclusivo de Partida* e adaptação de material não-inclusivo está justamente no ponto de que a adaptação deixa muita coisa de fora. E isso vale não apenas para o material pedagógico; é para espaço, estratégia, forma de relacionamento. Se eu simplesmente adapto algo, eu necessariamente estou reduzindo as possibilidades de experiência.

Quando pensamos design inclusivo ou Desenho Universal para Aprendizagem, que é pensar de partida como as pessoas percebem o mundo, como as pessoas se relacio-

nam com a produção de conhecimento e como elas se expressam e se comunicam com o mundo, aí sim, eu consigo criar diversas estratégias. Não como uma em substitutiva à outra, mas sim como complementares, alternativas – não importa, a pessoa pode nem acessar todas. Mas, eu vou pensar em várias formas das pessoas se aproximarem de uma questão e disponibilizar essas oportunidades, que podem ser acessadas de forma individual ou combinada. E isso é trabalhar no campo da inclusão de fato.

A adaptação deixa muita coisa de fora. E isso vale não apenas para o material pedagógico; é para espaço, estratégia, forma de relacionamento. Se eu simplesmente adapto algo, eu necessariamente estou reduzindo as possibilidades de experiência.

Para dar um exemplo, como é uma atividade pensada a partir do desenho universal?

Maria Antônia Goulart: Um exemplo que eu gosto muito é um que criamos; um projeto de contação de história inclusiva chamado “Mudando a Narrativa”. Ele surgiu em uma visita que eu fiz a Barcelona, em um Congresso da Associação de Cidades Educadoras (AICE). Entre as muitas coisas que tivemos a oportunidade de ver, agentes locais de cultura nos explicaram que em um projeto de teatro, eles convidavam as pessoas cegas e com deficiência intelectual a, antes do espetáculo, andar no

palco, entender a distribuição do espaço, tocar nos personagens, nos figurinos, no cenário. Eles diziam que não adianta só ter a narração do teatro para o cego, era necessário realizar uma ambientação inicial. E aí depois eles assistiam à peça com audiodescrição, claro. A partir dessa inspiração, nós decidimos criar um conjunto de materiais multissensoriais que pudessem apoiar as contações de história. De início, usamos os contos clássicos e um deles foi o dOs três porquinhos. Na hora de montar os objetos, nós tivemos uma discussão, pois uma pessoa da equipe sugeriu que fizéssemos a casa com desenho de madeira. E o ponto era justamente que a casinha tinha de ser de madeira, com o cheiro, textura, peso de madeira, ela deveria permitir as sensações que só a madeira permite! Enfim, fizemos as três casas e realizamos a validação dos objetos e narrativa com um grupo de crianças com e sem deficiência. E uma criança que não tinha deficiência chegou para mim e disse: “Nossa! Agora eu entendi porque o lobo derrubou a casa de palha e a de madeira, mas a de tijolos não. A casa de tijolos é mais dura, mais forte.” Eu respondi que sim, perguntando por que ele achava que o lobo não derrubava a de tijolos e ele me respondeu que achava que na terceira casa, de tanto assoprar, ele já estava cansado! É anedótico, mas quem nunca tocou em uma casa de palha, quem nunca construiu o conceito de que a palha é algo leve e frágil, o que significa usar a palha para construir algo, para vê-la e senti-la materializada em uma edificação, quem nunca construiu esse tipo de conceito, de fato não alcança a elaboração necessária à história. Ele entendeu a história, mas em um outro campo de construção de conceito, porque ele nem sequer alcançava a discussão de base, que é você tem que pensar bem quando for construir uma casa, que uma casa tem que ser segura.

As experiências que temos têm que nos dar condições de construir imagens mais complexas do mundo, e estabelecer relação entre os conceitos. Estabelecer a relação entre o material, os métodos construtivos e o resultado dessa habitação que foi feita é complexo, exige uma elaboração que não está dada e que demanda experiências prévias, para que você possa compreender as informações, conectar essas informações, produzir entendimento sobre essas informações nessa articu-

lação entre si e a partir daí construir o entendimento daquilo específico que está sendo apresentado.

É importante dizer que nem todo mundo passará por todas essas etapas; disponibilizar todas elas não significa que esse é um pacote para as pessoas com essa deficiência visual ou intelectual, até porque o menino que precisava delas, não tinha deficiência nenhuma. Ou seja, quanto mais oportunidades eu dou para as pessoas se relacionarem com a produção de conhecimento, mais possibilidades eu trago para a minha turma como um todo, que é o de chegar nos objetivos ou habilidades que eu determinei anteriormente para todos com aquela determinada atividade.

Quanto mais oportunidades eu dou para as pessoas se relacionarem com a produção de conhecimento, mais possibilidades eu trago para a minha turma como um todo.

Quando pensamos em um fenômeno social ou político, das ciências exatas ou naturais, eu preciso pensar em várias formas para as pessoas se aproximarem deles, seja recompondo um período histórico, criando encenações, criando narrativas com níveis de complexidade diferentes, produzindo objetos multissensoriais...

Dica!

Embora estejam em inglês, a revista estadunidense *Wired* publica periodicamente um conjunto de vídeos para explicar um determinado fenômeno em diferentes níveis de complexidade. Um especialista é convidado a explicar um determinado conceito para uma criança de 5 anos, para um adolescente, para um estudante universitário, para um especialista na área do conhecimento

e finalmente para um colega do exato mesmo campo de atividade. Segundo Maria Antônia Goulart, é muito interessante observar como é possível explicar qualquer coisa a diferentes pessoas, permitindo que diferentes perfis se aproximem de um mesmo objeto, a partir do que as pessoas já conhecem e têm como referências prévias.

Assista os vídeos em: <https://www.wired.com/video/series/5-levels>, lembrando de ativar as legendas automáticas do YouTube.

Se eu penso em diferentes formas de conectar um conceito na sua vida, nas suas experiências, a partir do que você já conhece, aí isso sim, estou desenvolvendo uma prática inclusiva. Isso sim garante que as pessoas com deficiência estejam mais próximas de patamares de acesso ao conhecimento que as demais, mas também amplia as oportunidades para as outras pessoas que não o acessam por diversos motivos: migrantes, refugiados, pessoas em condições de extrema pobreza, vulnerabilidade, famílias com muito baixa escolaridade, pessoas do campo em relação à cidade. É criar estratégias de socialização entre grupos que vivem

experiências muito diversas para que elas possam se conectar com os conceitos que quero apresentar.

Se eu penso em diferentes formas de conectar um conceito na sua vida, nas suas experiências, a partir do que você já conhece, aí isso sim, estou desenvolvendo uma prática inclusiva.

E, por fim, quais são as condições institucionais para que o educador possa conseguir desenvolver essas práticas?

Se as condições não existem, elas precisam ser criadas! A grande premissa que está por trás é que definimos um monte de coisas que não servem para o que de fato queremos alcançar, mas não abrimos mão de continuar as repetindo. Primeiro, porque temos medo de fazer algo que talvez não dê certo. Mas, ao mesmo tempo, assumimos que aquilo que fizemos ainda não deu certo e continuamos fazendo mesmo assim. É um paradoxo, não?

Temos então que primeiro nos libertar dessa ideia de um jeito de fazer que já está pré-definido. Temos que nos perguntar como tiramos o que não dá certo da frente, e começamos a pensar “do zero”; temos que nos perguntar o que queremos apresentar, como desejamos que os alunos se relacionem com isso, que questionamentos queremos que eles façam, que conhecimentos precisam surgir desse processo e para isso, o que eu preciso oferecer, de experiências, de oportunidades, de materiais, de dinâmicas. Porque se a gente não inverte a forma de pensar, se a gente continua pensando do jeito que eu já planejei e como eu encho mais isso aqui, não vai dar tempo mesmo porque isso ocupa tudo ou quase tudo do meu tempo com meus alunos.

E nesse sentido, o coordenador pedagógico ou figura equivalente em uma organização social tem o papel fundamental de pensar e viabilizar o processo de reestruturação da forma como se trabalha a produção de conhecimento na escola ou na organização, a partir de uma experiência inclusiva. A perspectiva inclusiva é a ação onde cabe todo mundo, onde cabem quem tem e quem não tem deficiência, quem fala português como primeira língua ou não, quem é de diferentes classes sociais, acessa oportunidades culturais, quem sabe mais e quem sabe menos. A prática inclusiva é essa que dá conta da diversidade das formas de estar no mundo.

De Olho no PPP!

As equipes multidisciplinares na Estação Conhecimento têm um papel fundamental de acompanhar as famílias e educandos na mediação de suas questões de natureza socioassistencial, apoiando que acessem as políticas às quais têm direito. Ao mesmo tempo, com especial atenção às pedagogas e pedagogos que as integram e integram as equipes pedagógicas, é importante que os planejamentos observem e se pautem a partir da realidade, necessidade e interesses das crianças, jovens, suas famílias e território.

A perspectiva inclusiva é a ação onde cabe todo mundo, onde cabem quem tem e quem não tem deficiência, quem fala português como primeira língua ou não, quem é de diferentes classes sociais, acessa oportunidades culturais, quem sabe mais e quem sabe menos. A prática inclusiva é essa que dá conta da diversidade das formas de estar no mundo.

A prática inclusiva é a prática que garante a diversidade das pessoas se relacionarem, inclusive com o conhecimento.

O coordenador gasta um tempo enorme lidando com outras atribuições e não lhe sobra tempo para o que efetivamente ele tem que fazer; é uma discussão de prioridades. Tempo é o maior recurso que a gente tem! E se o tempo é um dos nossos principais recursos, como a gente gasta bem o nosso tempo? Como a gente direciona o nosso tempo para aquilo que efetivamente é importante. Precisamos gastar nosso tempo em um bom planejamento, focado nos objetivos centrais, no que eu quero que

de fato aconteça com minha turma. Se você não chegar aos objetivos que propõe, se o educando não for o centro do planejamento, o planejamento está errado porque seu planejamento estará focado apenas em apresentar conceitos e produzir informações e isso não gera competência nenhuma, além de memorização e passar em uma prova.

Em suma, precisamos reorganizar nossas estruturas para ter uma prática que permita que nossos alunos, diferentes e diversos, possam acessar de diversas maneiras, em diferentes combinações,

os conceitos que permitam que eles construam seus próprios conhecimentos e interpretações sobre o mundo em que vivemos.

Se o educando não for o centro do planejamento, o planejamento está errado porque este estará focado apenas em apresentar conceitos e produzir informações e isso não gera competência nenhuma.

Dica

Maria Antônia Goulart recomenda o livro *Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula*, organizado por Julia Pinheiro Andrade, publicado pela Panda Educação, que discute a importância do planejamento docente para apoiar os estudantes no desenvolvimento do pensamento complexo.





Educação integral na diversidade

Como discutido nos dois capítulos anteriores deste material, a educação em direitos humanos conectada à perspectiva da educação integral não diz de um conjunto de conhecimentos ou normativas que devem ser apreendidas pelas pessoas, mas sim de um fazer concreto e permanente para que todos sejam partícipes e usufruam de uma cultura de paz. Diz das ações dos educadores, das experiências vividas pelas crianças, adolescentes e jovens no processo educativo, da relação que as instituições estabelecem com suas famílias, da gestão dos processos, regras, e ações do coletivo, e principalmente da forma como se constroem as interações entre os sujeitos no espaço.

Na perspectiva dos direitos humanos, as práticas educativas inclusivas devem promover ativamente uma resposta antirracista, anti-machista, anti-homofóbica, anti-capacitista, anti-xenófoba e de fato valorizadora e integradora das diversidades.

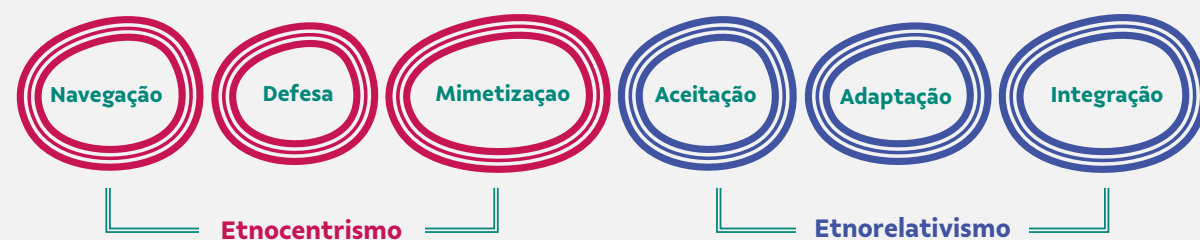
Reconhecer as diferentes identidades, então, é fundamental para que o relacionamento educador-educando seja pautado por aspectos éticos muito profundos. Entender quando acionar as políticas e mecanismos de proteção socioassistencial, quando convocar os familiares para discutir alguma questão emergencial do educando, como apoiar o educando em suas necessidades, garantir à família de um imigrante que não fala o português como primeira língua a explicação sobre alguma conduta educativa, atender com acolhimento à necessidade de um educando com alguma questão que afeta seu bem-estar, lidar com aspectos religiosos, ideológicos ou políticos dos educandos ou seus familiares, são alguns dos muitos exemplos de desafios cotidianos do processo educativo que exigem a disposição ao outro e amplo repertório intercultural.

Todas as decisões que afetarão este relacionamento devem partir do compromisso do

educador com o processo educativo em si, garantindo-lhe, ao mesmo tempo, a resposta à confiança que foi depositada nessa relação. Nessa perspectiva, o sociólogo estadunidense Milton J. Bennet, que é diretor do Instituto para Pesquisa em Desenvolvimento Intercultural, entende que a interculturalidade é uma experiência, uma habilidade desenvolvida a partir de ações concretas, educativas e na relação com o outro. Ele propôs um modelo de sensibilidade intercultural, que avalia a capacidade das pessoas de se relacionarem na diversidade. Ele divide esse

modelo em duas grandes perspectivas – o etnocentrismo e o etnorrelativismo. A primeira diz das pessoas que mantêm suas crenças e valores como inquestionáveis, lendo a realidade a partir daquilo de um “é assim que é e pronto”. O etnorelativismo diz de um significado oposto, que tem as próprias crenças como apenas uma dentre muitas formas de compreender o mundo. Para ele, há uma gradação entre esses dois grandes eixos, mas, em geral, as formas etnocêntricas são formas de evitar a relação com as diferenças entre as pessoas, negando a existência delas, se defendendo contra elas ou minimizando a importância que têm. Já a perspectiva etnorelativista agrega pessoas com visões de mundo mais diversas e mais significativas da diferença cultural, aceitando sua importância, adaptando a perspectiva para levar a diversidade em consideração ou integrando todo o conceito na definição de identidade.





Fonte: Julia Dietrich, adaptado de BENNET, 2004.

Para Bennett, estudos mostram que as pessoas que são mais capazes de compreender e valorizar a multiculturalidade humana e de fazer uso dessas capacidades na relação com o outro são também aquelas que pensam de forma mais complexa. Embora ele trate desses aspectos na perspectiva da multiculturalidade, podemos aproximar seu racional à leitura da diversidade. Ou seja, quanto maior a capacidade de ler e compreender a complexidade humana, maior sua relação com a diversidade expressa na sociedade e maior sua capacidade de interagir com as diferenças e construir processos mais solidários e empáticos com o mundo.

Empatia

Muito em voga nos tempos atuais, empatia é um conceito complexo e polisêmico, mas, originalmente, o termo foi construído pela psicologia alemã, na palavra “*einfühlung*”, que literalmente significa “sentir-eu” ou sentir em mim. Empatia difere de outras expressões compassivas, pois não pressupõe que você seja capaz de saber as necessidades do outro. Para o filósofo Roman Krznaric, empatia é a habilidade, que, embora inata, pode se desenvolver ao longo da vida e se refere a compreender as perspectivas das outras pessoas, e fazer uso desse entendimento para guiar suas próprias ações.

Como perspectiva educacional, a Educação Integral compreende o currículo – entendido como conjunto de ações educativas que acontecem no espaço escolar ou extra-escolar – como instrumento de superação de desigualdades. Como afirmam as pesquisadoras Helena Freire Weffort, Julia Pinheiro Andrade e Natacha Gonçalves da Costa, na publicação *Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios*, desde a instalação do Estado Democrático de Direito no Brasil, a educação passou a se apresentar como fonte de equidade, sustentada pelos direitos reafirmados pela carta magna do país. No parágrafo 205 da Constituição, afirma-se que a educação é responsabilidade partilhada entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Segundo as autoras, “essa atribuição dialoga com o artigo 6º, identificando a educação como o primeiro dos direitos sociais, sendo a base para o pleno exercício dos direitos civis, políticos e econômicos”, enfatizando a educação como condição para a dignidade humana, e retomando a interdependência entre a educação e os demais direitos humanos, como defendia Katarina Tomasevski.

Helena, Júlia e Natacha discutem que a concepção de Educação Integral compreende o espaço educativo como locus de “produção do conhecimento, pesquisa, construção de valores, participação coletiva e desenvolvimento da autonomia” de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo; educandos, seus familiares e os profissionais que ali trabalham.

Para elas, o currículo é então uma ferramenta estruturante para enfrentar as muitas desigualdades e iniquidades no país, afirmando que as diferenças étnico-raciais, sociais, de gênero, de formas de aprender “precisam ser trazidas da margem para o centro do currículo, na forma de reconhecimento das identidades e do conhecimento produzido por diferentes grupos sociais. Isso envolve a postura crítica de todos os professores ao questionar, pensar e problematizar seus objetos de conhecimento também a partir de perspectivas negras, indígenas, incluindo

perspectivas femininas, além das tradicionais brancas, europeias e masculinas.”

A Educação Integral convoca aos envolvidos na construção do currículo, uma profunda reflexão sobre “quem somos”, como comunidade, como território, como país e de que forma podemos e devemos contar nossas próprias histórias, disputando, como discutido no Capítulo 2 deste caderno por Maria Antônia Goulart, as narrativas que construímos sobre nosso presente e do(s) futuro(s) que desejamos.

Ou como enunciam Helena, Júlia e Natacha:

Em torno deste currículo que se interroga, passa a ser possível a consolidação de uma “comunidade entre diferentes”, em que o que é compartilhado não é fundamentalmente uma “identidade” dada como certa, pronta e acabada, mas uma possibilidade que se constrói coletivamente a partir da ação como sujeitos, em sua diversidade, pensando-se a partir de suas questões e da mediação do ensino das áreas do conhecimento (o mundo).

(FREIRE, PINHEIRO E COSTA, 2019).

Como construir uma prática inclusiva na perspectiva da Educação Integral?

Pela própria natureza da Educação Integral, a prática pedagógica constrói-se no contexto particular de cada turma, de cada contexto e de cada território, assumindo com clareza a(s) intencionalidade(s) pedagógica(s) que devem estar estruturadas em 4 pilares centrais: equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade.

PRINCÍPIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL



EQUIDADE

Reconhecimento do direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.

INCLUSÃO

Reconhecimento da singularidade e diversidade dos sujeitos, a partir da construção de projetos educativos pertinentes para todos e todas.

SUSTENTABILIDADE

Compromisso com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e se pratica.

CONTEMPORANEIDADE

Compromisso com as demandas do século XXI, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

Contudo, algumas orientações podem e devem ser utilizadas, garantindo a liberdade necessária para que sejam modificadas, adaptadas e revistas à luz das necessidades dos educandos, dos objetivos pedagógicos de cada contexto, das características de cada território e das intencionalidades que cada educadora, cada educador identifica para sua atividade.

Diagnóstico

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), é fundamental conhecer o perfil de cada turma. Quem são os educandos, seus contextos familiares, histórias de vida, facilidades e aptidões, interesses e desafios? Mais do que um documento sistematizado, é preciso que o diagnóstico do PPP seja um ponto de partida para toda e qualquer ação pedagógica da instituição.

Cada educadora/ educador deve partir desse diagnóstico inicial, revisitando-o de tempos em tempos, complementando-o com informações do cotidiano que podem auxiliar a construção de suas práticas educativas: como os educandos aprendem? Que atividades os engajam e não engajam? O que gostam? Como demonstram interesse e desinteresse?

Planejamento e definição dos objetivos

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser norteadores da prática educativa, entendendo-os a partir dos conhecimentos, habilidades e competências que mobilizam para a construção de uma sociedade pautada sob a égide dos direitos humanos.

Por exemplo, em uma atividade de prática esportiva como o futebol, no lugar de apenas apresentar as regras do jogo e praticar a modalidade, é possível apoiar os educandos a construir ou adaptar as regras, levando em conta a participação de todo o coletivo. Nessa proposta, os educandos acessariam as regras tradicionais

e seriam convidados a refletir sobre a que elas servem, se são inclusivas, e de que forma poderiam agregar todos da turma em uma partida. A expectativa é que os estudantes possam desenvolver as variadas habilidades físicas necessárias ao jogo, compreender as funções das regras em uma modalidade esportiva, negociar e sistematizar a construção e avaliar o cumprimento coletivamente de acordos comuns, refletir sobre a inclusão e exclusão no esporte, entre outros objetivos possíveis.

Design inclusivo de partida

Definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário pensar na construção da prática educativa a partir da diversidade, considerando:



Tomando o exemplo da atividade sobre regras na prática esportiva, é possível pensar no seguinte esquema:

Estratégias: discussão coletiva com os estudantes sobre quais são as regras do futebol, sistematizando os conhecimentos prévios dos estudantes; apresentação de pergunta problema para debate da turma: o futebol é inclusivo?; apresentação de vídeos de futebol em modalidade tradicional e inclusiva, construção de regras inclusivas, estimulando as turmas a discutirem gênero, raça, deficiência, sexualidade etc; entrevista com jogadora de futebol sobre sua experiência como mulher na modalidade; proposta de construção coletiva de regras; realização de partida inclusiva, avaliação da pertinência e cumprimento das regras; avaliação e sistematização das aprendizagens da turma.

Materiais e recursos: vídeo, se possível com audiodescrição, de uma partida da determinada modalidade, vídeo, se possível com audiodescrição, com a mesma modalidade organizada de forma inclusiva (por exemplo, nas parolimpíadas), vídeo, se possível com audiodescrição de uma partida de futebol feminino, bola texturizada, bola com guiso, bolas em diferentes tamanhos, gol com elementos sonoros (por exemplo, caixas de som que identificam onde estão os gols), vendas etc.

Espaços: quadra lisa para permitir o trânsito de dispositivos de apoio à locomoção (cadeiras de rodas, por exemplo); sala de atividades com bolas dispostas para observação e interação dos educandos; sala para realização das atividades em grupo.

Agentes: educador da sala de apoio multifuncional para apoiar a construção e escolha dos recursos inclusivos; jogadora profissional ou semi-profissional de time de futebol da cidade que possa partilhar sua experiência como mulher na prática da modalidade, intérprete de LIBRAS para permitir a participação de estudantes com deficiência auditiva nas atividades, caso necessário.

Inspiração

O exemplo do jogo de futebol inclusivo foi inspirado em práticas do Futebol Callejero, modalidade esportiva e educativa para criação de consensos e cultura de paz.

Acesse mais sobre a proposta em:

<https://educacaointegral.org.br/experiencias/futebol-callejero-colabora-na-construcao-da-cidadania-de-jovens/>

Para práticas esportivas inclusivas, acesse os relatos de experiência da plataforma DIVERSA de educadores de diferentes escolas e organizações brasileiras:

<https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/>

Ambiente acolhedor

Estratégia fundamental para apoiar os estudantes a se expressarem e construir debates respeitosos em sala de aula exigem a construção de um ambiente acolhedor, em que os princípios, valores e missão do PPP se expressam em todas as ações.

De acordo com a plataforma Learning Justice, uma das principais referências no tema para professores, pesquisas indicam que os educandos precisam se sentir física e emocionalmente seguros para aprender; e segurança inclui estar livre da ameaça de estereótipos, assédio e exclusão. A segurança é especialmente importante ao aprender sobre questões de identidade, poder e justiça e muitas dessas questões tocam os alunos em um nível pessoal e os fazem sentir simultaneamente vulneráveis e passionais. Criar um clima seguro leva tempo e trabalho por parte de todos da comunidade educativa.

Nesse sentido, é fundamental:

- Pactuar com os educandos a necessidade da escuta atenta e respeitosa: todos têm direito à voz, sempre objetivando o diálogo e a cultura de paz;
- Mediar conflitos, escutando os diferentes posicionamentos e construindo reparações adequadas e pactuadas entre as partes envolvidas: no lugar de aplicar punições, é importante que os educandos compreendam suas responsabilidades e como e porquê quebraram os laços de confiança construídos;
- Receber as queixas e demandas dos educandos com cuidado e atenção necessárias: uma ação permanente, que se constrói com o tempo, que se dá no apoio cotidiano dos educandos a sentirem-se seguros para expressar suas necessidades e no estabelece no pertencimento dos mesmos à instituição e turma;
- Estabelecer foco no entendimento e valorização das diferenças, garantindo nos momentos de explicação, troca e mediação das atividades cotidianas expressões que validem as histórias e narrativas dos educandos e da diversidade da população;
- Ensinar os educandos a desafiar o preconceito e a exclusão e a defender uns aos outros como aliados, substituindo a ideia de competição por cooperação e colaboração em sociedade.

Aprendizagem colaborativa

(Adaptado da plataforma Learning Justice)

A aprendizagem cooperativa envolve viabilizar pequenos grupos de educandos com uma tarefa comum que prioriza a investigação conduzida por eles e o diálogo entre colegas. Embora a aprendizagem colaborativa seja feita em grupos, é importante notar que nem todos os projetos em grupo e atividades em equipe necessariamente promovem profundo respeito e interação intergrupar significativa.

Aprender em colaboração

A verdadeira aprendizagem cooperativa tem características principais:

- objetivos compartilhados que promovem a interdependência e exigem participação significativa de todos os alunos;
- valor explícito e incorporação de múltiplas perspectivas, inteligências e formas de abordar as tarefas;
- agrupamento cuidadoso de alunos que reúne diferentes perfis, habilidades e necessidades dentro de um contexto claro de respeito pela diversidade;
- responsabilidade individual e em grupo pelo que é aprendido e criado
- forte atenção ao processo de grupo, incluindo a apresentação clara de comunicação, tomada de decisão, construção de confiança, facilitação, gestão de conflitos, compromisso e outras habilidades colaborativas e interculturais;
- estratégias proativas para garantir a igualdade de participação e status dentro das equipes para que o trabalho em grupo não reforce as divisões raciais, de gênero, socioeconômicas, linguísticas, acadêmicas ou outras existentes, como por exemplo: atribuir funções a diferentes membros da equipe de acordo com seus pontos fortes, planejar projetos ou atividades que exigem uma ampla gama de habilidades, incluindo algumas que não necessariamente se correlacionam com as práticas tradicionais de letramento e numeramento (como habilidades artísticas, teatrais, interpessoais, ou de conscientização da comunidade), propor que os grupos solicitem e sintetizem ou comparem/contrastem as perspectivas de diversos membros da equipe.

Referências complementares

Acesse e investigue estes recursos complementares que podem apoiar as ações pedagógicas e de gestão para reafirmar e fortalecer a diversidade nos espaços educativos.

Para pesquisar

Educar Direitos Humanos

Desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), a plataforma Educar Direitos Humanos congrega oportunidades formativas para educadores com sugestões de atividades e práticas que podem inspirar atividades educativas dentro e fora da sala de aula.

Acesse em: <https://educardh.iddh.org.br/>

Direitos Humanos: Guia anotado de recursos

Guia organizado por diversas instituições governamentais e não-governamentais portuguesas apresenta levantamento e uma sistematização de materiais acessíveis a educadores e gestores.

Acesse em: <https://bit.ly/guia-dh>

Para conhecer

Experiências de Educação Integral na Comunidade

Mapeamento realizado pelo Centro de Referências em Educação Integral que reúne experiências e suas respectivas práticas de organizações sociais, coletivos e outras iniciativas comunitárias no Brasil e exterior.

Acesse em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/eixo/comunidade/>

Plataforma DIVERSA

Desenvolvida pelo Instituto Rodrigo Mendes, plataforma reúne relatos de experiência, materiais e recursos pedagógicos para apoiar a inclusão de estudantes com deficiência em instituições educativas.

Acesse em: <https://diversa.org.br/>

ACESSE – Arte Contemporânea e Educação em Sinergia no SESI

Plataforma do programa ACESSE, do Serviço Social da Indústria (SESI) reúne materiais e relatos de ações e práticas pedagógicas inclusivas em Ciência, Tecnologia, Arte, Matemática e Engenharia (STEAM, em inglês).

Acesse em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/acesse/>

Para assistir

Educação em Direitos Humanos: Desafios contemporâneos – Biancha Angelucci

Aula ministrada pela professora da Faculdade de Educação da USP (FE-USP), Biancha Angelucci, como parte do projeto Respeitar é Preciso!, realizado em parceria com a secretaria Municipal da Educação, por meio da Coordenaria dos CEUs e Educação Integral (COCEU).

Acesse em: <https://bit.ly/video-dh>

Referências bibliográficas

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

BENNETT, Milton James. **Becoming interculturally competent. Toward multiculturalism: A reader in multicultural education**, Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, v2, pp. 62-77, 2004.

BRASIL (a). Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____(b). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, 2018. 3ª Reimpressão. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNE-DH.pdf>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHILLING, Flávia. **Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola**. Univ. Psychol, v. 7, n.3. Bogotá: Set/Dez, 2008.

TOMASEVSKI, Katarina. **Education denied: Costs and Remedies**. Londres: Zed Books, 2003.

TOMASEVSKI, Katarina. **Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable**. Right to education primers no. 3. Raoul Wallenberg Institute/SIDA. Lund: Novum Grafiska AB Gothenburg, 2001.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves. Curriculo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/materiais/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica/>



Ficha técnica

Fundação Vale

www.fundacaovale.org

Presidência do Conselho de Curadores

Luiz Eduardo Osorio

Presidência

Hugo Barreto

Diretoria Executiva

Flavia Constant

Pâmella De-Cnop

Equipe

Fernanda Fingerl

Marcus Finco

Andreia Prestes

Ricardo Medeiros

Bruno Maciel

Juliana Barreto

Estação Conhecimento Marabá

Equipe Gestora

Audileide de Oliveira Silva

Equipe Administrativa

Amilton Ribeiro Da Silva

Antonio Silva De Sousa

Carmem Silva Fernandes Da Silva

Dinaria Francisca Carvalho

Francilene Brito De Lima

Francisca Marlene Rodrigues Da Silva

Gabriel Lopes Da Silva

Gabriela Rodrigues De Jesus

Gabryella Azevedo Da Silva

Gildasio Rodrigues Andrade Da Silva

Henrique Kione Santos Brandao

Ildemara De Sousa Idelfonso Silva

Jefferson Ribeiro Braga Ferreira

Jilson Soares Pinheiro

José Ribamar De Souza

Keison Teixeira Carvalho

Lucilene Gomes De Oliveira

Marcia De Sousa Silva Feitosa

Marcos Jose Farias De Sena

Maria Zenilza Alves Da Cruz

Equipe Multidisciplinar

Barbara Damasceno Gonçalves

Daniela Farias Da Cruz

Gelidivany Batista De Oliveira

Guacira Ribeiro Da Silva

Natalya Lopes Rodgrigues

Patricia Stephany Maria De Carvalho

Poliana De Souza Ferreira

Rafael Moraes Rosa Da Cunha

Thais Carvalho Costa

Thayane Nunes De Oliveira

Equipe de Programas

Alerrando Kanando Conceição Lima

Bianca Coelho De Souza

Deyvid Borges Pereira Da Silva

Fabiola Maria Sena Ferreira

Gabrielly Fernandes Dias

Gildeany Freire De Assuncao

Hecton Alves Lima

Jocivane Da Silva Alves

Liliane Evangelista Guimarães

Manoel De Jesus Aguiar Da Silva

Maycon Lima Marinho

Paulo Sergio Alves Sinfronio

Rubnaldo Wingleolino Da Fonseca

Wellington Palheta Sampaio

Estação Conhecimento Tucumã

Equipe Gestão

Keyla Aragão

Equipe Administrativa

Carlos Luiz de Sá

Clarice Alves de Sousa

Daiane Roza de Azevedo

Delvane de Sousa Silva

Edilson Dias da Silva

Elyson Boaes Almeida

Francisco Barbosa da Silva

Francivaldo Silva Santos

Gilmar Andrade de Matos

Izabete Souza Costa

Jeremyas Torres

José Otávio Botelho da Silva

José Sebastião Cardoso

Katia Barata

Kelliane Ferreira dos Santos Alves

Railson dos Anjos Araújo

Sebastião Cândido de Oliveira

Talita Conceição do Nascimento Costa

Wandson de Jesus Castro Boaes

Jessica Mota Naves

Kenia da Silva Marinho

Mariany Espindola Toledo

Paula Yasmin Soares Portela

Ruana Emanuelle Cantanhede Pereira

Sueny Barbosa de Oliveira Alecrim

Tanita Ferreira da Paz

Tatiely Oliveira Araújo

Equipe Programas e Projetos

Alan Silva da Luz

Bruno Costa Xavier

Fernando Medeiros da Silva

Francisco Alex dos Santos da Silva

Gabriel Moreira Mello

Geovanna Lourenço Sousa

Guilherme do Carmo Correa Neto

Joanderson Silva Caetano

Jose Luiz Teixeira Gomes Filho

Lucas Pereira Paiva

Maycon Douglas da Silva

Nagen Santos Nascimento

Nathalia do Socorro Martins de Oliveira

Equipe Multidisciplinar

Gessica Assunção Dall Alba

Gilka Augusta de Moura Lopes

Associação Cidade Escola Aprendiz

Direção Executiva

Natacha Costa

Coordenação Institucional

Paula Patrone

Coordenação de Programas

Raiana Ribeiro

Gestão do Programa Educação e Território

Lia Salomão

Gestão de Projetos

Lígia Borges

Formadores

Luciana Buitron

Maria da Penha Gomes

Wesley Lins

Publicação

Coordenação da Publicação

Lia Salomão, Lígia Borges e Raiana Ribeiro

Edição e Revisão

Raiana Ribeiro

Pesquisa e redação

Júlia Dietrich

Projeto Gráfico

Vinícius Correa

Diagramação

Gláucia Cavalcante

Iniciativa:



Parceiros:

