

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Thais Cristina Rangel Bressani**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS DIFERENÇAS NA ESCOLA:  
EM PERSPECTIVA OS DESENHOS DAS CRIANÇAS**

**São Caetano do Sul  
2020**



**Thais Cristina Rangel Bressani**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS DIFERENÇAS NA ESCOLA:  
EM PERSPECTIVA OS DESENHOS DAS CRIANÇAS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientador: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders**

**São Caetano do Sul  
2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

BRESSANI, Thais Cristina Rangel.

A educação inclusiva e as diferenças na escola: em perspectiva os desenhos das crianças / Thais Cristina Rangel Bressani – São Caetano do Sul - USCS, 2020. 116f.

Orientadora: Elizabete Cristina Costa Renders.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

1. Educação Inclusiva 2. Arte Educação 3. Formação Docente  
4. Diferenças 5. Epistemologias Emergentes

I A educação inclusiva e as diferenças na escola: em perspectiva os desenhos das crianças II Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/07/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Prof. Dr. Rodnei Pereira (USCS)

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (UNITAU)



Dedico este trabalho a meu pai que me ensinou com seu exemplo a ser uma educadora e a buscar o conhecimento onde quer que ele esteja. A minha mãe, que me ensina a olhar o mundo através da janela da alma, e da sensibilidade que está escondida em cada um de nós.

Dedico, também, ao meu marido, sem seu apoio e amor, não conseguiria chegar até aqui e aos meus filhos, Beatriz e Leonardo, com quem aprendi a ser mãe e educar acreditando no potencial de todo e qualquer ser humano.



## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiro a Deus! Por me dar força e conseguir caminhar em meio a tantos obstáculos. À minha orientadora, Profa. Dra. Elizabete Costa Renders, que desde o começo sempre me incentivou, e teve muita paciência pelas inúmeras vezes que quis parar pelo caminho mas sem dúvida acreditou e apoiou a minha pesquisa, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei ser possível realizá-la. Além disso, em suas aulas e no nosso grupo de estudo, ela nos presenteou com momentos de ensinamentos e reflexões ímpares, que foram fundamentais para o meu aprendizado, não apenas acadêmico, mas como ser humano, dentre eles, a importância da educação inclusiva nos dias atuais. Ao meu irmão e familiares, que apoiaram e acolheram meu trabalho, compreendendo as minhas ausências em tantos momentos importantes. Especialmente, a amiga Alessandra Reis Nunes, colega, amiga e educadora maravilhosa, a quem as palavras são poucas e insuficientes, pela troca constante e pelo acolhimento desde o primeiro dia, pelos nossos debates, nossas reflexões e construções de ideias, pelos momentos de cultivo, pelas nossas viagens pedagógicas e pelos laços afetivos que ultrapassaram os muros da relação profissional. Gratidão por fazer parte do motor dessa jornada e a tornarem mais alegre e produtiva. À Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, que me possibilitou a realização deste trabalho. Aos colegas do nosso grupo de estudos, que ouviram nossas ideias, dúvidas, anseios e que nos ajudaram e colaboraram na construção deste trabalho: Fátima, Lucian, Mara, Augusto, Franciane.

Às professoras da EMEF Campos Salles, por acolherem e disponibilizarem o seu tempo e espaço das aulas para a pesquisa e principalmente às crianças o qual sem elas não seria possível esta pesquisa. E a todos os demais que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.



“Eu, quando pequena tinha oito graus de hipermetropia, mas não sabia, não usava óculos. Então, vivia num mundo de imagens porque simplesmente não conseguia enxergar as letras da maioria dos textos. Por isso, lia pouco e raramente escrevia...”

*Eva Furnari*



## RESUMO

Esta pesquisa coloca em questão o movimento das diferenças numa escola pública na região da grande São Paulo. Neste sentido, pergunta: quais as percepções das crianças em relação às diferenças na escola? Tem como objetivo geral compreender como as crianças percebem as diferenças na escola. Como objetivos específicos da pesquisa elenca: conhecer a percepção das crianças sobre as diferenças a partir da documentação pedagógica da escola pesquisada, discutir e refletir como os desenhos das crianças vão ao encontro do que está proposto no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e construir um caderno ilustrado que mostre a importância do diferenciar para incluir na escola. Partindo dos objetivos apresentados, a investigação foi desenvolvida com um método combinado entre a pesquisa narrativa e a pesquisa documental integrativa, recolhendo e narrando, por meio dos desenhos das crianças, a percepção sobre as diferenças na escola. A pesquisa fundamenta-se nos seguintes referenciais teóricos: paradigma da educação inclusiva, diferença como valor pedagógico e ética universal do ser humano. Apresenta uma proposta de produto educacional - o caderno ilustrado intitulado O olhar das crianças sobre as diferenças. Os resultados apontam para alguns horizontes epistemológicos fundantes do enfrentamento da exclusão social e da construção da escola inclusiva, como: a percepção da marcação da diferença pela sociedade, a recorrente mentalidade dicotômica na escola, a diferença como condição humana, a aprendizagem da sensibilidade solidária e a relevância da construção coletiva do projeto político pedagógico da escola para a formação da consciência cidadã. As crianças demonstraram consciência política e clara percepção conceitual sobre os mecanismos de marcação das diferenças na sociedade e na escola.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Arte educação. Formação Docente. Diferenças. Epistemologias emergentes.



## **ABSTRACT**

This is a research that proposed the creative elaboration of children about the different in school as its object of study. In this scenario, the investigative question arises: what are the children's perceptions regarding differences in school? The general objective was to understand how children perceive differences in school. The specific objectives of the research are: to know the children's perception of differences through drawings, to discuss and reflect on how these drawings meet what is proposed in the Pedagogical Political Project of the researched school and to build a small book of stories that show the importance of differentiating to include in school. Starting from the presented objectives, the investigation was then developed according to the narrative research methodology, through the collection of pedagogical documentation in the form of drawings about the differences in the school. EMEF Campos Salles was defined as the research universe. The research was based on the following theoretical references: inclusive education paradigm, difference as a pedagogical value and universal ethics of the human being. The results point to some epistemological horizons underlying the confrontation of social exclusion and the construction of an inclusive school, such as: the perception of the difference marked by society, the recurrent dichotomous mentality at school, the difference as a human condition, the learning of solidarity and sensitivity the ethics / aesthetics present in children's creative elaborations.

**Keywords:** Inclusive Education. Art education. Teacher Education. Differences. Emerging epistemologies.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fases e procedimentos de pesquisa.....	66
----------	--	----



## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	Criança real/integral.....	40
Figura 2	Produção do Grupo 1: Diferença.....	67
Figura 3	Produção do Grupo 2: ideia de diferença.....	68
Figura 4	Produção do Grupo 3.....	69
Figura 5	A marcação da diferença para exclusão.....	71
Figura 6	A transição de mentalidade.....	72
Figura 7	Cor da pele.....	73
Figura 8	Tom de Pele.....	74
Figura 9	Somente os negros sofrem racismo.....	75
Figura 10	Cor da pele.....	75
Figura 11	Nossas cores diferentes.....	76
Figura 12	A denúncia do racismo.....	77
Figura 13	Com óculos e sem óculos.....	78
Figura 14	Anão.....	79
Figura 15	Baixo e alto.....	79
Figura 16	Características do ser humano.....	80
Figura 17	Características do ser humano.....	80
Figura 18	Pessoas que não tem perna.....	81
Figura 19	Todos brincando com óculos e sem óculos.....	83
Figura 20	Escola – espaço das diferenças.....	84
Figura 21	Criança com deficiência.....	85
Figura 22	Uma cuidadosa e outra não.....	86
Figura 23	Com e sem óculos.....	87
Figura 24	Entre ricos e pobres.....	88
Figura 25	Pobre e rico.....	89
Figura 26	Rico e pobre na chuva.....	90
Figura 27	Não chamar as pessoas de pobre.....	91
Figura 28	Rico nunca satisfeito.....	92



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico



## SUMÁRIO

<b>MEU PERCURSO COMO EDUCADORA</b> .....	25
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	31
<b>2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS</b> .....	34
2.1 O paradigma da inclusão na educação .....	34
2.2 As escolas e o desafio da efetiva inclusão .....	41
2.3 A perspectiva do multiculturalismo na escola .....	49
<b>3 A ARTE-EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS NA ESCOLA</b> .....	52
3.1 A arte-educação no Brasil .....	52
3.2 Arte-educação desde os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais até a Base Nacional Comum Curricular .....	53
3.3 O desenho da criança como expressão de arte e de cultura .....	55
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA</b> .....	58
4.1 O campo de pesquisa .....	59
4.2 Princípios norteadores do projeto pedagógico da escola pesquisada .....	61
4.3 Instrumento de pesquisa: os desenhos como narrativas das crianças .....	64
4.4 A pesquisa de campo em desenvolvimento .....	65
<b>5 O QUE OS DESENHOS DAS CRIANÇAS REVELAM SOBRE AS DIFERENÇAS NA ESCOLA</b> .....	70
5.1 A percepção da marcação da diferença pela sociedade .....	70
5.2 A recorrente mentalidade dicotômica na escola .....	78
5.3 A diferença com condição humana .....	80
5.4 A aprendizagem da sensibilidade solidária .....	82
5.5 Ética e estética presentes nas elaborações criativas das crianças .....	85
<b>6 PRODUTO</b> .....	93
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
<b>APÊNDICES</b> .....	102



## MEU PERCURSO COMO EDUCADORA

*A Escola é (...) o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente. Cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor à medida que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede. Indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade. É criar ambiente de camaradagem. É conviver, é se amar. Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer. Fazer amigos, educar-se. Ser feliz!*

Paulo Freire

Durante minha formação acadêmica em Pedagogia, não tive disciplinas na faculdade que me levassem a refletir sobre a educação inclusiva. Naquela época, de 2000 a 2004, ao longo do curso, fizemos análises e discussões a respeito das obras de autores como Vigotsky, Wallon, Paulo Freire, Freinet e muitos outros. Analisamos também as políticas públicas que resultaram em grandes mudanças estruturais na educação, como a democratização. Consideramos a educação como o direito de todos e, neste universo, os passos em relação ao acesso à escola. Porém, penso, neste momento, que a educação escolar tem que também dar espaço à valorização das diferenças.

Minha voz aqui tem propriedade por, inevitavelmente, ter vivido esta temática na pele. Sou originária de uma família paulistana, teoricamente, com acesso aos bens educacionais e culturais de uma determinada época. Porém muitas questões, ao contrário do que se pensa, fizeram com que meus pais fracassassem na escola, talvez por questões financeiras, já que tiveram que trabalhar desde cedo, por questões motivacionais ou por doença na família.

Aos poucos, em meu desenvolvimento, fui percebendo que meus familiares, mesmo que muito inteligentes e cultos, não se valorizavam nem mesmo tinham valorização da sociedade por seus potenciais. Meu pai era autodidata, apreciava livros, percorria sebos, bibliotecas, para estudar e sanar suas dúvidas. Era muito interessado em informática, sonhando montar um museu. Aos poucos, falava de todos os assuntos que estudava e muito mais. Aprendeu sozinho a programar e utilizar a tecnologia atual. Ele consertava computadores velhos em casa, resultado de buscas

que, muitas vezes, fazia no lixo. Porém, apesar de sua capacidade, não havia concluído os estudos devido à necessidade de trabalhar, pois já havia constituído família. Minha mãe foi uma mulher muito sensível, amante de literatura e música, filha de professora de piano, de origem italiana. Assim como meu pai, não conseguiu concluir seus estudos e, muitas vezes, contava que se sentia excluída no colégio de freiras que frequentava no centro da cidade de São Paulo.

Infelizmente, na vida deles, de uma forma ou outra, não conseguiram *transportar muitas barreiras em relação ao que os mantinha, ou não, na escola*. Acredito que tenha sido por questões socioeconômicas e até de saúde mental, pela depressão, que, aos poucos, longe da valorização do seu potencial, se agravou. Na escola, não havia espaço para a diferença, alunos tinham que ser padronizados em seus comportamentos. Não havia a valorização do ser humano, mas do conteúdo a ser aprendido e das regras a serem obedecidas, por meio de uma educação autoritária que valorizava a disciplina.

Por essas e outras inquietações, me questiono a respeito do real papel da escola, nos dias de hoje e sempre. A escola há muito tempo está longe de ter a capacidade de enxergar o outro de uma maneira mais humana, valorizando o que ele tem de melhor. Muitos talentos e pessoas que têm o prazer de aprender, independentemente das suas diferenças, se perdem pelo caminho.

Meu pai acabou me influenciando na construção da escolha da minha profissão, quando, ainda pequena, me falava sobre os livros. Contava histórias da literatura clássica infantil, tocava também os clássicos musicais. Fazíamos, muitas vezes, brinquedos com sucata depois de assistirmos a peças teatrais no Centro Cultural de São Paulo. Além disso, gostava de me explicar sobre o mundo das ideias.

Só quando me formei professora é que me dei conta de que tinha um grande educador ao meu lado – crítico, questionador. Intuitivamente, eu sabia que existia uma grandeza em tudo isso e, mais tarde, pude compreender as razões pelas quais SOU professora. Certamente não foi a contribuição da escola – que deveria ser potencializadora das capacidades dos seres humanos, com ambientes desenvolvidos para a real aprendizagem, sem nunca perder a dimensão humana – que me fez ser uma profissional do ensino.

Não posso deixar de marcar um episódio, quando, fazendo um trabalho sobre Tiradentes, minha professora olhou para meu desenho e disse que, se fosse para desenhar a cruz de Tiradentes tão torta, não era mais para desenhar nada. Vejo que,

naquela época – e ainda, em muitas circunstâncias, continuamos agindo assim –, o padrão é o bonito e perfeito, sem valorizar o processo pelo qual o ato criativo se desenvolve na criança, em sua liberdade de expressão e comunicação. Aquela professora só conseguiu enxergar a cruz torta, em detrimento de todo um contexto de criação, interpretação e pesquisa que havia ali.

Iniciei minha carreira no magistério muito cedo, com 15 anos, trabalhando como auxiliar em uma escola e fazendo o curso de magistério. Mas acabei, aos 18 anos, trilhando outros caminhos, como a arte. Gosto muito de desenhar, desde muito criança. Apesar da minha “cruz torta”, continuei desenhando. Em seguida, voltei para o magistério e acabei me apaixonando pelos desafios da profissão e, principalmente, pelo poder que a educação exerce nos/com os indivíduos.

Terminado o magistério, fiz Pedagogia. Minha percepção me dizia que deveríamos refletir mais acerca da realidade em que vivíamos. Problemas de aprendizagem, diversidade cultural, salas lotadas, vulnerabilidade social e muitos outros fatores que vinham de encontro ao que era minha concepção de educação. Considero a teoria muito importante, mas é preciso educar o olhar e entender a realidade na perspectiva do outro. Vejo isso pouco aplicado no dia a dia da escola.

Ingressei numa escola rural, na cidade de São Bernardo do Campo, à qual tinha acesso por meio da balsa, na represa Billings. Logo que cheguei à escola, me falaram para assumir o segundo ano D. Quando entrei na sala, as crianças estavam todas sentadas e me olhando, esperando que eu dissesse algo. Naquele momento, me senti A PROFESSORA. Eles me chamavam de senhora e tinham uma expectativa de que, ali, na frente deles, estava a máxima autoridade e detentora de todo o saber. Senti que essa imagem era muito difícil de desconstruir – vejo que muitos professores são engolidos por ela.

Meu desafio maior era que metade da sala não estava alfabetizada e saber quais os recursos que eu iria utilizar. Então, iniciei o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), um curso de alfabetização ministrado aos sábados, para conseguir alfabetizá-los, já que aquela sala estava sob minha responsabilidade. Porém, a construção de relações mais próximas e afetivas em sala não é o maior desafio para tornar a aprendizagem rica de sentidos. Desde cedo, percebia que as crianças eram diferentes em seus contextos, suas histórias e suas infâncias. Mas ali, naquele ambiente, percebia algo em comum, que era a convivência com a natureza

muito de perto. Então resolvi montar um projeto com eles. Um projeto que despertasse seu interesse, pois os temas faziam parte de sua realidade, como o de “Animais”, por exemplo, com vários tipos de atividades e técnicas de alfabetização e expressão, utilizando vários recursos de comunicação e pesquisa.

Aos poucos, trabalhando com grupos produtivos, fui quebrando a visão de uma professora distante para uma professora mais próxima, mais preocupada em conhecer os seres humanos que ali estavam. Mas o maior desafio era aprender a “VER” através daquelas crianças.

Palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo e o mundo aparece refletido dentro da gente. São as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto, elas sabem o essencial da vida. Quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir e não se torna como criança, jamais será sábio. (ALVES, s/d)<sup>1</sup>.

A partir daí, foram 18 anos até hoje. Não me canso de estar apaixonada pela educação todos os dias. Sou movida a desafios e, mesmo me considerando uma professora inclusiva em vários aspectos, resolvi trabalhar especificamente com as crianças com deficiência na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Para além da questão profissional, minha constituição como pessoa me fez pesquisar aspectos atitudinais na escola: o que realmente significa incluir?

Penso que incluir é acolher a diferença, não a ignorar, nem a reconhecer para subestimá-la supondo sua inferioridade. Reconhecer a diferença, valorizando o ser humano, é um desafio que vivencio todos os dias na educação quando me questiono em como levar em consideração a expressão, o pensamento das crianças e a realidade social em que estão inseridas. E isso é uma forma de acolhimento.

Neste meu percurso como educadora, percebi que o olhar para as histórias de vida das crianças me afeta em busca do desenvolvimento da mediação de sua aprendizagem à medida que criamos e construímos um vínculo.

Ao longo desse caminho, em minhas reflexões, percebi que, mesmo tendo muitas formações ao longo da minha carreira (como Arte-educação e Educação

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://colegiooficinavc.com.br/clipagens/a-educacao-do-olhar-por-rubem-alves/>>. Acesso em 7mar2020

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), preciso desenvolver o olhar para o outro, “educar meus olhos”. Muitas vezes, as crianças precisam disso. Afeto, vínculo, cuidado, atenção, escuta, conhecimento, profissionalismo... Poderia citar aqui inúmeros exemplos de como o acolhimento à diferença (ou à indiferença) muda os caminhos de quem está estigmatizado e discriminado, tanto na escola quanto na vida, mas vou relatar apenas um.

Em 2005, em uma escola municipal localizada em São Bernardo do Campo, recebi uma criança de 9 anos que havia passado por situação de maus tratos e abandono. Fui informada de que havia sido espancada quando bebê e ultimamente estava comendo suas fezes. Na escola, mal se sentava na cadeira para registrar algo, permanecendo sentada no chão, encostada na parede, com a cabeça baixa, pois me parecia que sua confiança em si mesma naquelas circunstâncias estava muito abalada. Consequentemente, era preciso realizar um trabalho de resgate de si mesma.

Aos poucos, por meio de atividades de arte, brincadeiras, atenção, carinho e cuidados, inclusive de higiene, fui mostrando que ela era importante, e ela foi se apropriando do contexto escolar e se encorajando a aprender. Até que surpreendeu a todos quando, no final do ano, conseguiu realizar a leitura e também se importar consigo mesma, iniciando uma maior interação com os colegas.

Acreditar que o ser humano é capaz e que existe, sim, uma aprendizagem mútua na relação professor-aluno, é o princípio para sermos professores capazes de exercer o nosso ofício de ensinar. Vibrar com os avanços alcançados me faz acreditar na minha profissão e entender que temos um longo caminho a percorrer quando pensamos em educar seres humanos para uma sociedade mais justa.

Hoje estou em busca da realização de um sonho, que é contribuir ainda mais pela educação, através da formação de futuros professores, numa perspectiva mais humana, levando em consideração a teoria sendo aplicada na prática do professor em sala de aula.



# 1 INTRODUÇÃO

*[...] as diferenças estão bombando na escola e não sabemos o que fazer. As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver. Estamos longe de encará-las como vantagem pedagógica, como nos propõe a educadora argentina Emilia Ferreiro.*

(CANDAU, 2000, p.805)

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos e, para que isso aconteça, é preciso mais do que falar ou ensinar, é preciso ouvir, conhecer, respeitar e, fundamentalmente, enxergar as diferenças como algo positivo e inerente ao ser humano.

Embora, muitas vezes, não explicitem, as crianças percebem as diferenças existentes na escola, sejam elas de origem racial, sejam de gênero, religiosa, socioeconômica, etc. Há anos, o que se valoriza na escola é a padronização, o individualismo, a comparação, a competitividade e o conhecimento acadêmico.

É necessário, portanto, romper com a prática de ensino desenvolvida na escola que não respeita as diferenças, que não está atenta para o fato de que cada criança atinge o seu desenvolvimento de forma específica.

A escola, na maioria das vezes, se caracterizou por pretender homogeneizar todas as crianças que recebe e por querer padronizar o ensino como se não houvesse diferenças entre uma criança e outra. Essa situação fez com que muitos não encontrassem na escola a valorização de suas potencialidades.

A homogeneidade não deve existir no ambiente escolar, educar é estar disposto a acolher as diferenças e ter estratégias que possam valorizar as crianças no ambiente educacional.

Segundo Magalhães (2005), é importante refletir sobre uma prática que busque compreender o desenvolvimento do sujeito em uma dimensão histórica, social e cultural, que atenda as suas peculiaridades e respeite as diferenças. Para que isso ocorra, é importante que exista a quebra de paradigma, ou seja, é preciso romper com a educação tradicional, tecnicista, individualista e que busca e até necessita de padronização.

Este projeto parte do pressuposto de que a atitude de acolher a diferença no ambiente escolar e do aprender com as diferenças é a base para uma Educação Inclusiva. Nesse sentido, a pergunta de pesquisa é: quais as percepções das crianças em relação às diferenças na escola?

O modo de ver a criança e a infância mudou nas últimas décadas. A sociologia da infância, a antropologia da criança e até a psicologia passaram a dar maior visibilidade às relações sociais que as crianças constroem, aos seus modos de pensar, ser e se comportar. Sabemos que as crianças não são meras reprodutoras da cultura da qual participam, elas também produzem cultura ao atribuírem sentidos e construírem formas de se relacionar com as outras crianças.

Neste cenário, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como as crianças percebem as diferenças na escola. Especificamente, pretendemos:

- Conhecer a percepção das crianças sobre as diferenças a partir da documentação pedagógica da escola pesquisada;
- Discutir e refletir como esses desenhos vão ao encontro do que está proposto no Projeto Político da Pedagógico da escola pesquisada.
- Construir um caderno ilustrado que mostre a importância do diferenciar para incluir na escola.

Metodologicamente, optamos por um método combinado entre a pesquisa narrativa (que procura dar visibilidade às narrativas das crianças sobre as diferenças) e a pesquisa documental integrativa (que recolhe, da documentação pedagógica da escola, os desenhos das crianças sobre as diferenças na escola). Entendemos que esta metodologia permitiu a recolha das impressões das crianças que convivem, cotidianamente, com as diferenças na escola. Por meio da sua elaboração criativa (o desenho), entendemos que foi possível registrar suas ideias a respeito de conceitos como inclusão e diferença.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu com base na discussão de conceitos como: educação inclusiva, pedagogia das diferenças, múltiplas linguagens das crianças, arte-educação e análise semiótica, que abrange a linguagem verbal (textos) e a linguagem não verbal (desenhos ou representações das crianças).

Para tal, nos baseamos em autores que tratam das diferenças na escola e da educação inclusiva, como Tomás Tadeu da Silva (2003), Lígia Amaral (1998), Maria Teresa Eglér Mantoan (2008), Vera Maria Candau (2016), Márcia Aparecida Gobbi

(2010). Nos apoiamos, ainda, em especialistas em Arte-educação como Ana Mae Barbosa (1986) e Analice Dutra Pilar (1996).

## 2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Quando se trata de educação inclusiva, é necessário falar das diferenças na escola, considerando também, entre outros aspectos, como a educação escolar foi se desenvolvendo pautada em uma cultura excludente. Esta pesquisa discute a tema das diferenças na escola, respeitando as diferenças existentes entre os alunos que são inerentes ao ser humano.

### 2.1 O paradigma da inclusão na educação

Para entendermos as políticas de inclusão na educação brasileira, faz-se necessário abordar a questão do ponto de vista histórico, não só aqui, mas também em outros países. De acordo com Stainback e Stainback (1999), em 1989, surgiu nos Estados Unidos um movimento denominado *Regular Educacion Initiative* (REI), que consistia na inclusão das crianças com alguma deficiência na escola comum. Os seus trabalhos iniciais criticavam a organização da Educação Especial da época e defendiam uma educação especial regular num único sistema educacional para todos. Esse foi o início de uma defesa muito importante da educação para todos.

O REI visava o ingresso de todos os alunos, sem exceção, nas classes do ensino regular, oferecendo a todos uma educação de qualidade e eficaz, visto que, até então, havia separação dos estudantes devido à língua, ao gênero ou ao grupo étnico minoritário. Os programas separados sugerem um aspecto racista. Nessa época, existia uma grande representação das minorias na educação especial e não cabia a continuidade de programas separados, numa educação compensatória (GARCIA PASTOR, 1996, apud ARNAIZ, 2001).

No final dos anos 80 do século 20, princípio dos 90, como continuação desse movimento nos Estados Unidos, amplia-se o movimento pela inclusão em diferentes partes do mundo, com o objetivo de oferecer a todos uma educação de qualidade e eficaz. Segundo Arnaiz (2003, p.4), dentre os principais autores do movimento pela inclusão, estão Tomlinson (1982), Booth (1988) e Barton no Reino Unido; Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Ballard (1999) na Nova Zelândia; Biklen (1989), Heshusios (1989) e Stirc (1991) na América do Norte; Carrier (1983) em Nova Guiné, Garcia Pastor (1993) e Oriz (1996) na Espanha.

Todos esses autores questionavam o tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais em vários países (entendendo aqui que esses alunos não eram apenas as crianças com deficiência). Demonstravam insatisfação como o sistema de ensino que considerava as dificuldades de aprendizagem como um déficit do aluno, pautadas em um modelo médico de avaliação. Esse sistema de ensino não permitia a consideração que a escola fracassava com determinados alunos e que muitas dificuldades que os alunos enfrentavam – e continuam enfrentando – são simplesmente resultado das formas de se organizar e de se ensinar da escola. (AINSCOW e HOPKINS, 2001 apud ARNAIZ, 2003).

Todos esses movimentos e questionamentos fizeram com que houvesse maior interesse na implementação de ações para que a educação chegasse a todos os alunos em contextos regulares e não segregados. A partir daí, surge a defesa da educação inclusiva, que tanto questiona as “necessidades educacionais especiais” quanto fortalece a crítica às práticas educacionais desenvolvidas até então.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. Nesse contexto, segundo Arnaiz (2003), o desafio da escola é desenvolver práticas capazes de dar oportunidade para que todas as crianças tenham êxito. Ou seja, a escola deve ser uma comunidade que atenda a todos, já que as diferenças humanas são naturais, havendo então a necessidade de adaptar a aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (1994) dispõe que toda criança tem direito à educação e deve-se dar a cada uma a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que levem em conta todas as diferentes características e necessidades do alunado. “As escolas comuns devem representar um meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos” (ARNAIZ,2003, p.9)

As recomendações dadas aos países têm o objetivo de conferir a cada ser humano a liberdade de pensamento, de sentimentos, de juízo, de imaginação, para

desenvolver-se na plenitude estética, artística, desportiva, científica, cultural e social e trabalhar com a responsabilidade individual.

Neste cenário, colocam-se também, nos termos de Delors (1996), os quatro pilares básicos em que se deve focar a educação ao longo da vida de uma pessoa são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Aprender a conhecer significa adquirir instrumentos para compreender o mundo que nos cerca. Aprender a aprender significa exercitar a atenção, a memória e o pensamento, entendendo que o processo de conhecimento está sempre aberto e pode nutrir-se de novas experiências. Aprender a fazer se refere à possibilidade de sugerir e modificar o próprio meio, seja na vida, seja no mercado de trabalho.

Aprender a viver juntos deve ser um dos principais objetivos da educação contemporânea, já que pressupõe participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas. A compreensão ante o outro e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz, são fundamentais. (ARNAIZ, 2003, p.10)

O paradigma da inclusão vem ao encontro destes pilares, pois nos chama a atenção para uma nova organização dos espaços educacionais a partir de uma visão abrangente de currículo, ou seja, pensar na qualidade de educação e no acesso de todos a esta educação com o objetivo da eliminação de barreiras que prejudicam ou impedem a participação e a aprendizagem de todos na escola.

É de fundamental importância, na política de educação inclusiva, o desenvolvimento de ações estruturadas para atender às especificidades de cada aluno no contexto educacional, como a ampliação de recursos e serviços que assegurem acessibilidade às pessoas com e sem deficiência.

O princípio da acessibilidade está presente na concepção que orienta a escola inclusiva, mostrando uma dimensão transversal que contrapõe a existência de sistemas paralelos de ensino regular e ensino especial. Passa a haver a necessidade de planejar escolas que garantam os direitos de cidadania e atenção à diversidade humana, com acessibilidade e sem discriminação.

A acessibilidade está colocada para a educação como um desafio que não é restrito a alguns profissionais, e sim direcionado a toda a comunidade escolar. Acessibilidade exige mudança de atitude em relação às diferenças e eliminação de preconceitos, bem como adequação de estruturas físicas, acesso aos códigos e às

linguagens que possibilitem formas variadas de comunicação, acesso às tecnologias e mudança nas práticas pedagógicas, para que desenvolvam a interação e valorizem as diferentes formas de construção do conhecimento.

Todos os alunos são cidadãos de direito nas escolas regulares, portanto bem-vindos e aceitos, são parte da vida daquela comunidade escolar.

A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertence a uma minoria étnica (seria algo contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos aqueles que a tenham adotado, posto que incluir significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto que excluir significa manter fora, apartar, expulsar. (FLAVEY et al., 1995, apud ARNAIZ, 2003, p.12)

Na opinião de Booth, 1998 (apud ARNAIZ, 2003), a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. Ambos se caracterizam por sua conexão com os processos de inclusão e o caráter de processo atribuído a ela. Já para Patterson, 1995 (apud ARNAIZ, 2003), a educação inclusiva deve se propor aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar e reduzir a exclusão escolar e social, uma vez que incluir “é uma forma de vida, uma maneira de viver juntos, com base na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertencente ao grupo. Uma escola inclusiva será aquela em que todos os alunos se sintam incluídos.” (ARNAIZ, 2003, p.12)

Quando falamos em educação inclusiva, devemos ter presente a concepção de que é necessário “apoiar as qualidades e as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos”. (ARNAIZ, 1996, p. 27-28).

Para Armstrong (1999, p.76), trata-se de

[...] um sistema de educação que reconhece o direito a todas as crianças e jovens a compartilharem de um meio ambiente educativo comum, em que todos sejam valorizados por igual, com independência das diferenças percebidas quanto a capacidade, sexo, classe social, etnia ou estilo de aprendizagem.

Como já dito, esta pesquisa fundamenta-se no paradigma da inclusão e exige a consideração de bases teóricas e legais que dialoguem com esse paradigma. Nesta interlocução, o paradigma da inclusão propõe um novo olhar sobre as diferenças. Nos termos de Monteiro,

A educação é um direito universal do ser humano, não permitindo nem discriminação nem exclusão. Garante o direito de ser sujeito e ser diferente. É direito de aprender a autonomia para o exercício da cidadania. É um fim em si próprio e um recurso essencial para a realização de todos os direitos humanos. (MONTEIRO, 2006, p. 165).

Mas, para tanto, de acordo com Mantoan (2015), existe uma necessidade profunda de mudança na escola, na organização curricular e no trabalho pedagógico, eliminando fatores que produzem a exclusão.

Ambientes humanos de convivência e aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário e acolhedor. (MANTOAN, 2015, p. 9).

As estratégias e os currículos educacionais são os principais nutrientes da educação. Eles são os pilares que permitem o desenvolvimento do aluno em toda a sua especificidade. Quando o currículo e as estratégias não atendem às necessidades dos alunos, eles são inapropriados ou ineficientes.

Na perspectiva da educação inclusiva, o currículo é o mesmo para todos e, sendo assim, ensinar a todos demanda a organização de situações de aprendizagem que reconheçam a singularidade de cada sujeito, as diferentes possibilidades de interpretação, de entendimento e construção de estratégias didáticas que assegurem a aprendizagem de todos. (MANTOAN, 2015, p. 27).

A educação inclusiva parte do princípio de que as pessoas são diferentes, portanto, pensam, vivem e produzem cultura de um modo específico. A escola precisa considerar esta diversidade na infância e acolher os diversos tipos de cultura manifestados nesse contexto. Todavia, muitos professores não sabem lidar com as diferenças na escola.

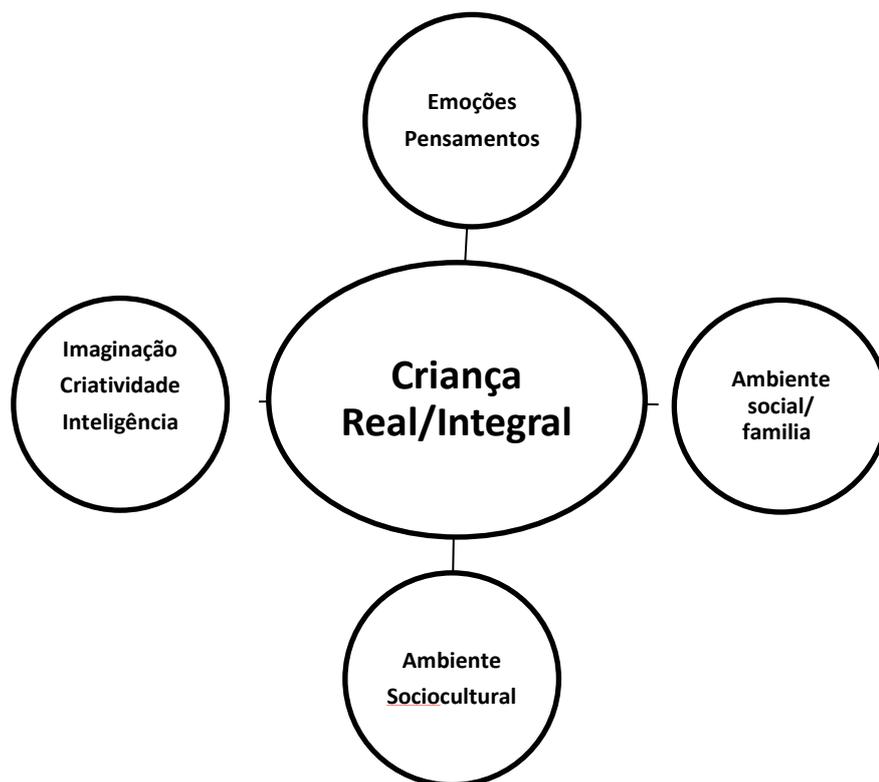
[...] as diferenças estão bombando na escola e não sabemos o que fazer. As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver. Estamos longe de encará-las como vantagem pedagógica, como nos propõe a educadora argentina Emilia Ferreiro. (CANDAU, 2016, p.805)

No contexto desta pesquisa, cabe, ainda, considerar as concepções sobre infância e criança, nos termos de sua participação ativa na aprendizagem. No referencial da sociologia da infância, fica evidente que as infâncias são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas. Há múltiplas variáveis, como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas que diferenciam uma criança da outra. Ou seja, embora já na infância exista a diferença como uma condição humana, o formato escolar permanece intacto, organizado num padrão hegemônico.

Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas. (CANDAU, 2016, p 807).

Esta realidade tem sido problematizada pela Educação Intercultural (Candau, 2016), que reconhece a diferença como riqueza. Nesse sentido, precisamos promover o diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas, na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural. As crianças acabam contrapondo a prática escolar que, apenas, percebe o que lhes falta e não valoriza as suas potencialidades.

O gráfico abaixo representa como devemos enxergar a criança do ponto de vista da educação inclusiva e da integralidade do ser humano, respeitando e valorizando as suas diferenças nos aspectos sociocultural, afetivo e cognitivo.

**Figura 1 – Criança Real/Integral**

Fonte: Própria Autora.

A criança com que lidamos na escola é um ser real, que precisa ser visto no todo, com suas emoções e pensamentos, os quais podem ser expressos de diferentes formas, por desenhos, por textos orais e por textos escritos. Esse ser dotado de imaginação, criatividade e inteligência, manifesta na escola o que aprendeu em seu ambiente social e familiar, bem como o que desenvolveu em seu ambiente sociocultural.

Importa, então, retomarmos as críticas de Mantoan e a sua proposta de mudança na escola atual.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando. (MANTOAN, 2015, p.12).

## 2.2 As escolas e o desafio da efetiva inclusão

É até redundante dizer que os seres humanos são diferentes, visto que somos seres únicos e por isso com características próprias. Porém, há muito tempo, e ao longo da história, olhamos para o que desvia a normalidade com alguns preconceitos e principalmente fixando o olhar em características evidentes. Cabe, então, perguntar: o que é ser normal?

A cultura escolar prioriza há muito tempo o homogêneo, o comum e uniforme, encarando a diferença como um problema a ser superado. Neste quadro, enquadra-se o normal. O que está fora do comum é o anormal. No entanto, as diferenças presentes naturalmente nos seres humanos são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas. É cada vez mais impossível não as valorizar ou deixar de reconhecê-las em nossas escolas. Daí a importância de se acolher a diferença como valor pedagógico.

Amaral (1998), falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação, nos traz a reflexão de que, para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um dado modelo. Ela também discute quais conceitos utilizamos para “decretar” que um objeto, um fenômeno, alguém ou algum grupo é diferente! O significantemente diferente é relacionado a algo além das características físicas.

A questão é que, ao falar de diferenças, talvez estejamos nos referindo a características ou opções que, embora sinalizando dessemelhanças, não criam climas extremamente conflituos: cor dos cabelos, preferência pelo azul, em detrimento do amarelo, São Paulo não Corinthians, ou vice-versa, gostar ou não de jiló... e assim por diante. (AMARAL, 1998, p.12)

Segundo Amaral, foram criados critérios para se estabelecer o que é uma diferença; como estatística, há a média (variável matematicamente alcançada) e a moda, que é a variável e corresponde a um máximo de frequência numa curva de distribuição. De qualquer forma, estes critérios não dão conta das especificidades das diferenças significativas.

Amaral (1998) aponta as percepções que o ser humano tem a respeito da observação das possíveis diferenças existentes. Dando continuidade a esta reflexão, cita o antropólogo Gilberto Velho (1989), que fala de um fenômeno chamado

patologização do desvio, armadilha para os que se colocam ou são colocados no desvio por comportamentos ou características.

A distância entre uma identidade social ideal e uma identidade real, nos termos de Goffman, é chamada de estigma. Há também as pré-conceituações/definições de diferenças significativas, dentre essas a deficiência e as atitudes diante dela.

Goffman, 1982 (apud AMARAL, 1998) introduz conceitualmente a noção do estigma como marca, sinal que acompanha as pessoas que se afastam da idealização corrente em determinado contexto. Características peculiares desencadeiam os estigmas, como corpo, opções comportamentais e de inserção tribal.

Estigma social é definido enquanto marca ou sinal que designa o seu portador como desqualificado ou menos valorizado, ou segundo a definição de Erving Goffman: “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena. (GOFFMAN, 2004, apud AMARAL, 2008 )

Muitas vezes, a identidade de aluno construída na cultura escolar é a do “aluno ideal”, que tem como características o bom comportamento, “a letra bonita”, organizado, limpo. Aquele que não se encaixa neste padrão não é valorizado em suas potencialidades ou mesmo na sua diferença. Pior: acaba sendo excluído do processo por não se encaixar em um padrão.

Como a própria palavra diz, o preconceito (pré-conceito) é anterior à experiência. Tendo dois componentes básicos: uma atitude (favorável ou desfavorável em relação a alguém) e o fato do desconhecer tanto este alguém quanto suas reações e seus sentimentos próprios.

Tanto Amaral quanto Goffman afirmam que nas origens do preconceito existem conteúdos emocionais, que são, por sua vez, chamados de barreiras atitudinais. O que se observa através dos estudos desses autores é que conteúdos emocionais estão por trás do preconceito, como atração, amor, admiração, medo, raiva, repulsa.

[...] os preconceitos são como filtros de nossa percepção, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar... fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra a nossa frente, uma percepção perceptual. Desconhecimento oriundo de sentimentos não elaborados. (AMARAL, 1998, p.17).

Se olharmos os relacionamentos humanos com as lentes do preconceito, eles são superficiais, ditando ações e reações na convivência, ou seja, nesses relacionamentos, o preconceito se dá com base em estereótipos e não com a pessoa.

Definir os estereótipos tão presentes em nossa sociedade é, nesta perspectiva, se referir à personificação do preconceito construído ao longo da história com um dado grupo ou fenômeno, como, por exemplo, negros, índios, prostitutas, homossexuais. Ou ainda, sendo mais generalista, percebendo o diferente como a vítima, o herói e o vilão. Cabe ressaltar que os estereótipos, na verdade, são a individualização do preconceito.

Para além dessas questões psicossociais, para Bleger (apud AMARAL, 1998), existem algumas reações diante da diferença significativa, entre as quais o mecanismo de defesa, que consiste em técnicas ou estratégias com que a personalidade opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando fontes de perigo, tensão, insegurança, quando, por alguma razão, não é possível lidar com a ansiedade.

Segundo Amaral, “reconhecer a diferença nos causa profundo mal-estar, tensão e ansiedade.” (1998, p.20). Uma das possibilidades seria o acionamento do mecanismo de defesa da negação. Mas e a educação? Qual é o seu papel nesta reflexão que estamos fazendo sobre o paradigma da inclusão que vem para confrontar a discriminação e estigmatização na escola?

Primeiro, a educação deve ter o papel de levantar essas questões conceituais enraizadas em uma sociedade historicamente construída, refletir o quanto ela tem contribuído para a transformação ou para a manutenção dessas mentalidades marcadoras das diferenças para a exclusão.

Neste cenário, importa desenvolver, em sala de aula, práticas para alcançar uma aprendizagem baseada no “olhar” e no “acolher” as diferenças. Nessa trajetória, como professores, nos damos conta de que, antes de tudo, é preciso conhecer tanto a criança quanto a mentalidade da sociedade em que ela e nós professores estamos inseridos.

A educação tem papel fundamental quando permite discutir os procedimentos educacionais tradicionalmente adotados. A escola precisa adequar-se aos educandos e não estes adequar-se a ela. Uma educação crítica e reflexiva para a tomada de consciência se faz sempre necessária.

Como educadores, temos também um papel ainda mais importante na reflexão desses conceitos, sendo muitos deles vividos por nós. Muitas vezes, sem a devida reflexão, acabamos perpetuando o que socialmente tem sido construído ao longo do tempo.

Palavras como diferença, identidade e diversidade cultural parecem estar em toda a parte no momento atual, porém não se esgotam quando se encerram numa posição de respeito e tolerância apenas. No ensaio “Por uma pedagogia da diferença”, Silva (2003) questiona quais as implicações políticas de conceitos como diferença, diversidade, alteridade. Como seria um currículo e uma pedagogia que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo?

No primeiro momento, parece fácil definir identidade pelo aspecto do que se é: brasileiro, negro, jovem, velho, mulher. Dessa maneira, segundo Silva (2003), a identidade é autossuficiente, tendo como referência a si própria. Da mesma forma, a diferença é o que o outro é: ela é italiana, ela é japonesa, ela é homossexual, ela é mulher. Nessa perspectiva, a diferença é concebida como autorreferenciada. Então a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência. No entanto, a afirmação sobre diferenças só tem sentido se compreendida em suas relações com as afirmações de identidade.

O autor considera a diferença como um produto derivado da identidade. Nessa perspectiva, o ponto original é a identidade relativamente ao qual se define a diferença. Identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas.

As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dizer que ela é chinesa significa dizer que ela não é argentina, etc. As afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia oculta de declarações negativas sobre outras identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis. (SILVA, 2003, p. 25)

As ideias sobre diferença, identidade e diversidade cultural se definem para além do “politicamente correto”. A sociedade aceita o respeito e a tolerância para com a diversidade e a diferença, mas a questão da identidade, principalmente, será que é discutida?

Na verdade, a identidade e a diferença são criações culturais e sociais, ou seja, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora do sistema de significação social e cultural em que se inserem e no qual adquirem sentido.

O que vimos observando na escola é o desenvolvimento do preconceito, à medida que nossa prática também privilegia um grupo ou um ideal de identidade neste contexto. É preciso enfatizar a discussão e a reflexão em uma ação que contemple formação para professores por meio de uma pesquisa realizada no chão da escola. As discussões sobre as diferenças e o preconceito poderão revelar o que elas realmente pensam sobre determinados conceitos e mudar o olhar das pessoas participantes da pesquisa sobre essas questões.

Ao dizermos que somos brasileiros, percebemos que estamos fazendo referência a uma identidade, que se esgota em si mesma: “somos brasileiros e ponto”. Mas só fazemos essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Isso reflete a tendência de tornar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Assim, a diferença seria não resultado de um processo, mas o processo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida como resultado) são produzidas. (SILVA, 2003)

Entendemos, assim, que priorizar uma determinada identidade como norma ou um aluno como ideal é uma das formas de hierarquização das identidades das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Então “normalizar”, segundo Silva (2003), significa eleger uma identidade “normal” e “natural”, desejável e única.

Mas como estes aspectos que estamos discutindo com diversos autores trarão à tona uma reflexão para a construção da abordagem pedagógica inclusiva num currículo acessível?

Além de um problema social, esta temática também se revela um problema pedagógico, ou seja, na realidade em que estamos inseridos, a questão da identidade, da diferença e do outro, sendo uma questão social, será conseqüentemente uma questão educacional. Não apenas porque as crianças e os jovens interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser uma preocupação pedagógica e curricular, já que pode explodir em conflitos, confrontos, hostilidade e até violência. Antes de “tolerar”,

“admitir” ou “respeitar” a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.

A diversidade cultural não é um ponto de origem, mas um ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Ou seja, cabe a uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença ir além das declarações de boa vontade para com a diferença. Ela deve não apenas reconhecer e celebrar a diferença, mas questioná-la.

Respeitar a diferença não pode significar que o outro seja como eu sou, ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja o que eu não sou, deixar que ele seja este outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um outro eu, significa deixar que o outro possa ser diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser outridade, que não é outra “relativamente a mim”, ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou a mesmidade. (PARDO, 1996, p.154 apud SILVA, 2003).

Assim, segundo o autor, estes conceitos seriam as linhas gerais de um currículo e de uma pedagogia da diferença. Para Silva (2003), educar é contemplar a diferença. Um mundo em que só existisse homogeneidade, onde não houvesse diferença, se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. Cabe à pedagogia, em linhas gerais, conduzir a criança pelo mundo mostrando-lhe que ele é feito de similaridades e diferenças, para que ela esteja aberta para um mundo que não é o dela, o mundo do outro.

A escola, há muito tempo, não está preparada para diferenciar e incluir, ela é o retrato de uma sociedade que caminha cada vez mais para a padronização e a normalização. Sem refletir sobre seu posicionamento social, a escola vem reproduzindo, com um currículo fechado e imposto pelo poder, essa mesma sociedade. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença deveria ser: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidas na criação da identidade e de sua fixação?

Mantoan (2008) também traz contribuições a respeito da reflexão sobre as relações entre poder, diferenças e identidade.

A modernidade descrita por Foucault (1989), Deleuze (1992) e Bauman (1998), dentre outros, como sociedade disciplinar e ou normalizadora, pode ser caracterizada como um ambiente repleto de confinamentos, cada qual com suas leis e sanções disciplinadoras próprias. A instituição da norma constitui, assim, um eficiente mecanismo de manutenção da ideologia dominante. Absolutizando atitudes e pensamentos, o controle passa a ser uma questão de estar “dentro ou fora” dos padrões estabelecidos como normais. (MANTOAN, 2015, p.52).

Pessoas “diferentes”, ao longo da história, têm sido aprisionadas em rótulos ideologicamente engendrados e repassados pela sociedade (MANTOAN, 20015). A necessidade de o ser humano ter sua própria marca é algo inerente a ele, como ser social, cuja identidade o preserva nas diferenças e na originalidade como indivíduo. O que se supõe que lhe sejam asseguradas possibilidades de realizar seu potencial criador – identidade no mundo.

Essas reflexões nos possibilitam, como educadores, criar espaços para que a criança descubra e se descubra, transforme e se transforme, através das oportunidades de experimentação necessária a seu crescimento. Os caminhos equivocados, por vezes, têm objetivo de construção de seus próprios “erros e acertos”.

Nós, educadores, temos que compreender o nosso papel nas relações entre a dinâmica social e a educacional. Elas são, como discutimos aqui, inseparáveis. Precisamos refletir sobre os mecanismos de controle que exercem dominação em nossa sociedade: de onde e por quem falamos quando nos referimos às diferenças?

Os desafios são inúmeros e na educação temos que assumir uma posição contrária à perspectiva da “identidade normal”, que justifica essa falsa uniformidade nas escolas. A diferença é o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos. Nos termos de Santos, 1999 (apud MANTOAN, 2015, p. 7-8.), “temos direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza”.

Skliar (2019), em seu livro “A escuta das diferenças”, relaciona o estar juntos com a possibilidade do encontro, da construção de uma comunidade. E, quando falamos em comunidade, falamos na possibilidade de um espaço de conflitos, dificuldade de conversar, de nos compreendermos. Esta dificuldade, complementa o autor, faz parte da origem do ensinar e do aprender: tudo aquilo que não sabemos e não podemos, tudo que nos resulta aparentemente impossível faz parte das práticas

comunitárias tanto ou mais do que aquilo que sabemos e podemos, do que aquilo que nos parece possível.

O “estar juntos”, de acordo com Jean-Luc Nancy, 2007 (apud SKLIAR, 2019), é estar no afeto, é afetar e ser afetado; supõe, sobretudo, uma conversa no interior da escola, que nos coloque dúvida, controvérsia, hesitações – uma espécie de choque entre o comum e o singular, a “normalidade” e o outro.

Então “estar juntos”, é um ponto de partida para fazer “coisas juntos” sem percalços. Skliar (2019) completa dizendo que, na verdade, viver em comunidade não supõe vivermos uma mesma identidade ou consenso entre pontos de vista – sem isso perderemos o mais essencial da vida, a possibilidade de transformar certas existências em outras. O mais importante, segundo Skliar, é perceber que não há destinos traçados de antemão e que, possivelmente, as escolas sejam o único e último lugar onde, para muitos indivíduos, põe-se em jogo a invenção de outra linguagem e a concretização de destinos diferentes.

A escola precisa mudar o seu “olhar”. Este desafio nos encanta e ao mesmo tempo nos assusta, pois é preciso transformar e, para isso, precisamos de coragem. Precisamos tentar dar um passo de cada vez em busca da mudança em que acreditamos. Se errarmos no caminho, mesmo assim devemos continuar.

É na sala de aula que colocamos em prática as mudanças com que sonhamos. Sem ela, não teríamos por que discutir inúmeras teorias. Estar neste lugar, com os pés “fincados” no chão da sala de aula, na rotina escolar, nos faz pensar ainda mais em nosso papel transformador, pois todo este contexto nos traz ainda mais o desejo de mudança, de transformação e de sentir que é possível. Além de nos trazer mais esperança, nos faz olhar para o caminho percorrido e pensar que podemos nos permitir errar e querer aprender mais.

Na escola, nós, educadores, temos o grande desafio de conseguir aliar o direito de todos ao saber, à formação de qualidade e, para isso, precisamos entender que o conhecimento é delineado pelas diferenças.

Se estamos falando de transformação e qualidade, precisamos responder ou pelo menos fazer a escola refletir sobre que práticas de ensino ajudam os professores a ensinar os alunos, atingindo a todos apesar das diferenças. Segundo Mantoan, “primeiramente poderíamos repensar a prática pedagógica tendo como eixos: a ética, a justiça, e os direitos” (2015, p.60). Sobre estes eixos poderemos pensar em um ideário educacional, lutando para vencer a exclusão, o individualismo, a competição.

A partir do que existe, precisamos recriar o modelo educacional atual para tornar o mundo mais humanos e também refletir sobre a concepção que a sociedade tem, sobre o que significa ser uma escola de qualidade. É necessário, portanto, repensar a escola que supervaloriza o racional, o aspecto cognitivo, os conteúdos, com métodos que desconsideram o “erro” e treinam a memória pela repetição, sempre pensando no “futuro” e no “vestibular”.

[...] existe um ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam em **solidariedade, colaboração e compartilhamento** do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. Ou seja, escolas de qualidade são espaços de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. (MANTOAN, 2015, p. 61). (grifos do autor)

Espaços em que se valoriza a diferença, pela convivência de seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado em sala de aula, pelo clima socioeducativo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, pela competição de forma solidária, são contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender.

### **2.3 A perspectiva do multiculturalismo na escola**

Hall (1997) afirma a centralidade da cultura na ascensão de novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais, na mudança histórica global, assim como na transformação do cotidiano, realçando o lugar central ocupado pela cultura no processo de formação de identidades sociais. Para ele:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como servissem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL apud CANDAU, p.23)

A educação ainda precisa refletir sobre esses aspectos no contexto escolar, levando em consideração, nesse processo, a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Ela “há de tratar do campo social, voltado para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiça, que se manifestam no cotidiano”. (PCN, 1997, p. 123).

Segundo Gomes,

A luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em cheque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem de política, de religião, de arte, de cultura (GOMES, 2003, p.73).

É preciso entender o multiculturalismo e sua importância não apenas na escrita de sua proposta como currículo, mas também como uma reação contra a ideologia da assimilação das marcas das diferentes identidades. Nesse cenário, colocam-se algumas questões, como, por exemplo: de que maneira as instituições educacionais têm acolhido esses diferentes sujeitos coletivos.

Ao considerar o tema identidades infantis, esta pesquisa centrou-se no entendimento de que a criança é um ser social e participativo, pois ela também produz cultura por meio de sua expressão. Sua identidade é construída num ambiente que acolhe e valoriza a diferença. No entanto, vale lembrar que a vida vai além das diferenças. “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SANTOS, 2003, p. 33).

A escola, muitas vezes, recorre a mecanismos que fazem dela um espaço de discriminação e preconceito. Identificar e reconhecer esses mecanismos deve fazer parte de nossa reflexão e de nossos questionamentos. Neste sentido, superar as monoculturas e trabalhar com a perspectiva multicultural é fundamental para uma escola que pretenda ser mais inclusiva.

Candau (2003) afirma que a grande problemática da escola é que ela deverá superar sua própria visão utópica de considerar que promoverá a ascensão social melhorando a qualidade de vida, a racionalidade, a sensibilidade, o desenvolvimento econômico, o decréscimo da agressividade pelo progresso mínimo da fatalidade, da

natureza hostil , pelo progresso da ciência e da tecnologia e desenvolvimento da inteligência. Esta é a visão de uma escola e de uma educação hegemônica. Há que se colocar a questão se a escola não deveria ser entendida como um espaço de conflito e de diálogo de diversas culturas.

No nosso ponto de vista, o impulso multiculturalista está fundamentado na visão antropológica de que nenhuma cultura deverá ser considerada superior a outra, ou seja, as culturas seriam resultado das maneiras diferentes dos seres humanos realizarem seu potencial criativo. Segundo Silva (2010), é na perspectiva crítica do multiculturalismo que a diferença é produzida e reproduzida em seus diferentes sentidos. Assim, os processos institucionais, econômicos e estruturais estão na base dos processos de discriminação e desigualdades baseados na diferença cultural. A partir deste cenário é que a escola precisa buscar sua ressignificação como um espaço que respeite e valorize as diferenças sem hierarquizá-las. Neste percurso, entendemos que a arte educação tem uma relevante contribuição como promotora das múltiplas linguagens e dos novos fundamentos éticos e estéticos na escola.

### **3 A ARTE-EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS NA ESCOLA**

A arte-educação tem papel fundamental na construção e no desenvolvimento da consciência cultural do ser humano e deve começar seu trabalho pela valorização da cultura local em que a escola está inserida. Este é um dos meios de se partilhar diferentes culturas. A importância da arte-educação nesta pesquisa está na expressão de cada criança, por meio dos desenhos, sobre o mundo social em que vive.

Olhar para a arte-educação é também olhar para uma expressão livre, próprio da cultura em que esta criança está inserida. A arte aqui é representada tanto como conhecimento cultural da história, de uma época, quanto como expressão de pensamentos e ideias, apreciação, conhecimento artístico e cultural.

Nesta pesquisa, a oportunidade de analisar os desenhos das crianças nos faz refletir sobre a sua expressão simbólica em relação às diferenças no contexto escolar. No entanto, importa, primeiro, entender o percurso da arte-educação no Brasil e refletirmos sobre a arte como expressão da diferença cultural, mesmo que esta perspectiva tenha sido desvalorizada ao longo dos anos na escola.

#### **3.1 A arte-educação no Brasil**

Historicamente, a Arte foi se configurando nas esferas educacionais como algo extracurricular, não tendo portando, um caráter obrigatório ou mais sistemático deste conhecimento. Entendemos que este fato somente revela o quanto este conhecimento tem sido desvalorizado em nossas escolas.

Segundo Ana Mae Barbosa (1986), pioneira na arte-educação brasileira, a educação artística nos anos 50/60, curricularmente, se preocupou com a música, havendo grande influência do canto de corais nas escolas. A prática era aceita, pois exigia disciplina dos estudantes e como já existia essa tradição musical na escola era mais fácil para legislar. Voltamos à questão da padronização e o “bom comportamento” nos contextos educacionais.

É importante conhecer como o currículo de Artes vem aos poucos sendo reformulado, mas, ainda em 1971, esta era a única matéria que poderia revelar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, pois Filosofia e História

havia sido eliminadas do currículo neste período. O que revela a concepção de educação da época em que tínhamos um período ditatorial neste país.

Neste trabalho optamos por realizar um “recorte” nesta história para entender melhor as origens da ideologia do ensino de arte nas escolas brasileiras e as concepções que estão como pano de fundo das práticas inicialmente realizadas, refletindo também na padronização das produções artísticas das crianças nas escolas.

Barbosa (1986) desenvolve uma proposta que consiste em três abordagens para se construir conhecimentos em arte: contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); fazer artístico (fazer arte); apreciação artística (saber ler uma obra de arte).

A arte e o conhecimento que temos dela colaboram para o modo como percebemos e interagimos nos diferentes meios, favorecendo nosso desenvolvimento estético, cultural, sensível e expressivo. A arte, de acordo com Barbosa (1986) oxigena a necessidade de transformação. Entendemos que o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada caminha nesse sentido, na medida em que propõe a

[...] apropriação do espaço público localizado no entorno da escola, com o objetivo de valorizar as culturas locais, propiciar espaços de convivência, lazer e cultura para a comunidade de Heliópolis celebrar as diferenças e socializar o saber. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p.6)

Portanto, esta comunidade escolar reconhece a arte-educação como instrumento promotor da construção de uma comunidade escolar que reconheça e respeite as diferenças.

### **3.2 Arte-educação desde os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais até a Base Nacional Comum Curricular**

A Arte é fundamental em um processo de construção de uma escola inclusiva e democrática. Importa, então, discutirmos como a Arte vem sendo valorizada nos currículos brasileiros ao longo dos anos. Segundo um estudo realizado por Lavelberg (2018), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Arte é tratada como

componente da área de Linguagens, ao lado de Educação Física e de Língua Portuguesa.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) a arte foi reconhecida como área de conhecimento em documento próprio e em igualdade com as demais áreas (Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática). Nesse sentido, existe, então, uma equivalência que não foi, posteriormente, observada na BNCC. Além disso, os documentos dos Temas Transversais – Pluralidade Cultural, Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Saúde – eram orientados a todas as áreas e, entre elas, à de Arte.

Na BNCC há maior diferença de extensão entre o componente Arte e os demais componentes e áreas, sendo Língua Portuguesa e Matemática os mais privilegiados. Há um equilíbrio maior entre a extensão do texto de Arte e os demais textos nos PCN em relação à BNCC. Ressalta-se, portanto, a valorização, ainda nos dias atuais, dos conhecimentos como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento da arte no currículo brasileiro.

Assim, é percebida uma desvalorização da Arte no currículo escolar, o que está em consonância com a exclusão do componente das avaliações das aprendizagens dos sistemas de ensino. Tais avaliações revelam um caráter instrumental das áreas de conhecimento no texto da BNCC. Ou seja, a preocupação em atender ao mercado de trabalho e aos interesses do capital com uma formação orientada a ele e à expansão de consumidores.

No entanto, segundo Lavelberg (2018), a formação em Arte promove um sujeito sensível e crítico, com possibilidade de participação criativa na sociedade.

Tanto os PCN como a BNCC, apesar de o fazerem de formas diversas, orientam-se por ações de aprendizagem relacionadas à Abordagem Triangular, defendida por Ana Mae Barbosa, nos anos de 1980. Nessa proposta, apontou-se a necessidade de avançar em relação ao ensino modernista na Arte, instaurando uma articulação entre o fazer, a leitura da arte e sua contextualização. (BARBOSA, 2014) Carvalho (2017, p. 30) completa esse pensamento.

Portanto, a preocupação de pensar a experiência escolar a partir de suas finalidades práticas e de sua suposta relevância econômica tem posto em risco a possibilidade de se atribuir à formação educacional um significado político e existencial. Note-se que essa supremacia do caráter instrumental dos discursos educacionais não implica o desaparecimento de disciplinas e saberes tidos como integrantes de

uma concepção humanista de formação, como a literatura, as artes ou a filosofia. Significa, antes, que mesmo esses saberes e disciplinas passam a ter outro papel: o de coadjuvantes na supremacia do instrumentalismo vinculado ao mercado e à sociedade de consumidores.

Analisando estes estudos percebemos a contradição em que vivemos atualmente, num mundo de valorização das imagens através da tecnologia e do rebaixamento curricular na área de arte. Esta contradição também nos faz pensar sobre a Educação Inclusiva e o princípio de acessibilidade, a primeira não é possível sem este princípio. Será possível discutir uma educação democrática e inclusiva sem a reflexão sobre a valorização do coletivo, das potencialidades do ser humano e sua expressão dentro de uma cultura que é construída e partilhada no ambiente escolar?

Nesta pesquisa, buscamos destacar a importância de se valorizar a expressão como arte e como parte de uma cultura, colocando as crianças como produtoras, construtoras e transformadoras de uma sociedade. No entanto, para que isso aconteça, será necessário ouvi-las e dar-lhes oportunidade de expressar a sua interpretação do mundo em que vivem.

Se estamos discutindo aqui os princípios da educação inclusiva devemos refletir sobre a importância do papel da Arte como cultura e como expressão de todo e qualquer ser humano. Dar oportunidade para que a criança se expresse utilizando várias linguagens é incluir a sua forma de pensar e agir no mundo, é também lançar estratégias em que viver no coletivo e a participação sejam os objetivos principais neste processo de desenvolvimento humano.

### **3.3 O desenho da criança como expressão de arte e de cultura**

É impossível falar de desenho sem falar de linguagem, a linguagem nos permite à criação de cultura, esta como um texto que precisa ser constantemente interpretado pelos indivíduos que dela participam, como define Bruner (2014), para quem a linguagem tem papel constitutivo na realidade social. Ao tratar a educação como foro da cultura, ele aponta que “qualquer que seja a arte, ciência, literatura, história e geografia da cultura, cada indivíduo tem seu próprio artista, cientista, historiador e navegador” (BRUNER, 2014, p.115). Da mesma forma pensa Gobbi (2014), ao dizer que a educação precisa ser um processo que produza visões alternativas do mundo e fortaleça a vontade de explorá-las.

Observamos que capturamos do mundo, através da linguagem e da nossa interpretação, a tão chamada realidade. Ou seja, as experiências que temos no mundo são entendidas por meio da linguagem, pois é desta maneira que vivemos e criamos cultura. Sendo assim, a cultura se constitui em um grande processo de criação e recriação que será interpretada e renegociada pelas pessoas que estão envolvidas neste processo.

Se damos significado às realidades sociais através da troca de interpretações intermediadas pela linguagem, pensar em educação é pensar em recriação e negociação através das várias formas de linguagens.

Entendemos, portanto, que os desenhos das crianças são as formas que elas têm de se expressar e de nos “contar” o que acontece ao seu redor e também internamente. Esta pesquisa propõe discutir não apenas a denúncia do preconceito e discriminação, mas o espaço privilegiado de expressão através da arte rumo à construção da escola mais inclusiva.

Gobbi (2014) afirma que passamos a compreender que a infância, ciência e arte fazem parte de uma tríade e que arte e a ciência se relacionam como uma possibilidade dos modos de ver o que as crianças fazem e expressam em sua gramática tão específica. Criar, inventar e recriar estão presentes nas complexas elaborações infantis. Então por meio da interação, as crianças criam e transcriam formas materiais ou imateriais da cultura vivida e construída por elas. Neste cenário, desenhar para as crianças, assim como para os artistas, são possibilidades de se aproximar, conhecer e descobrir.

Analisando alguns materiais, encontramos informações de que o estudo das produções gráficas das crianças começaram a ser analisados tardiamente. Somente no século XIX aparecem os primeiros escritos. Inicialmente havia as concepções de que existia um paralelismo entre as representações infantis e as das sociedades primitivas. Logo depois no período chamado de “descoberta da infância”, aconteceram estudos que relacionavam os desenhos das crianças à evolução das suas capacidades cognitivas ou medição de sua inteligência. A noção da época era a de que “as crianças desenhavam o que conheciam.

Hoje sabemos que o desenho é estímulo para exploração do universo imaginário e instrumento de abstração envolvendo diferentes operações mentais como selecionar e relacionar estímulos, simbolizar e representar desenvolvendo assim a formação de conceitos.

Muitos autores revelam que há algo muito complexo nos desenhos infantis, especialmente quando a criança deseja comunicar algo a si mesma ou aos outros. Ou seja, desenhar é altamente produtivo tanto cognitivamente quanto como consciência de si próprio no mundo em que se vive.

Ao longo dos anos, construímos a crença de que as representações gráficas têm o objetivo de revelar o visível. Quanto mais realista o desenho, mais valorizado ele será (como foi detalhado no memorial). Mas desenhos das crianças nos surpreendem no sentido de que eles são repletos de representações do mundo e de si. Seus pensamentos estão refletidos neles porque existem em suas mentes.

Segundo Pillar (1996, p. 51), “[...] ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo, [...] está aprimorando esse sistema de representação gráfica”. Ao comparar diferentes procedimentos de desenhar, a autora ressalta a importância do desenho espontâneo para a compreensão das ideias das crianças pesquisadas, pois isto “[...] permitiu que se coletassem dados sobre a natureza e função do desenho durante o processo de apropriação dessa linguagem”. (p. 214)

Sendo assim, esta pesquisa considera que as crianças têm ideais próprias e articuladas em torno do mundo que as rodeia. A sua interpretação do tema diferenças, proposto nesta pesquisa, é o que nos interessará. No entanto, esta discussão também abrangerá a questão da arte como expressão.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA

Esta investigação pautou-se em procedimentos advindos da metodologia da pesquisa narrativa e da pesquisa documental. As narrativas das crianças foram obtidas por meio de desenhos arquivados na documentação pedagógica da escola pesquisada. Esses desenhos permitiram que fossem colhidas suas impressões sobre as diferenças, já que convivem diariamente com elas. A pesquisa narrativa permitiu entrar no cotidiano das crianças e conhecer suas interações na escola, suas vozes e suas ideias a respeito de conceitos como deficiência, etnia, gênero, condição econômica e social, diferença e inclusão/exclusão.

Diferentes níveis de responsabilidade estão envolvidos nos vários tipos de pesquisa, das quantitativas às qualitativas, no entanto, na pesquisa narrativa o pesquisador entra na paisagem e participa de uma vida em andamento. “A relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.136).

Entendíamos que os desenhos poderiam nos fornecer dados novos, confirmando ou não as hipóteses da pesquisa. Para Cohn (2005), os desenhos são reveladores do modo como a criança vê sua inserção no mundo.

Parece-me que a questão não é decidir se uma pesquisa em antropologia ganharia mais se tratasse desenhos de crianças produzidos em um ambiente mais ou menos controlado. Ao contrário, parece-me que as experiências já realizadas permitem concluir que todas estas possibilidades – inclusive aquela em que professores “impõem” um tema e os meios de sua realização – podem ser reveladoras ao antropólogo do modo como a criança elabora e conhece o seu mundo (COHN, 2005, s/p)

O que parece ser realmente importante, segundo Cohn (2005), é o pressuposto analítico: o antropólogo (no nosso caso, o professor) deverá aproveitar-se do desenho na perspectiva daquele que o desenhou, ou seja, do ponto de vista das crianças, sobre o mundo em que ela vive. E apenas a coleta de desenhos, sem a observação participante, não imprimirá valor. Se se partir do ponto de vista daquele que desenha,

e se o desenho for visto como revelador daquilo que dirige sua ação no mundo, já se prova sua eficácia interpretativa e seu valor.

Sarmiento (2017) afirma que os desenhos revelam as condições socioculturais de sua produção.

A voz das crianças na investigação científica é aqui entendida como revelação das percepções das crianças, das representações sociais e da própria realidade social: as crianças projetam nas suas interpretações imagens e formas conceituais que são importantes para o conhecimento do mundo social. Isto é, as interpretações da realidade social feita pelas crianças constituem parte da reflexividade institucional da modernidade e, nesse sentido, alargam o campo interpretativo disponível. (SARMENTO, 2017, p.22)

É percebido que as crianças expressam em seus desenhos o que compreendem do mundo social em que vivem. Os desenhos apresentados e analisados nesta pesquisa, são reveladores de sua percepção do mundo revelando o que pensam e vivem nesta sociedade.

#### **4.1 O campo de pesquisa**

A pesquisa foi feita em uma escola pública da Prefeitura Municipal de São Paulo, que oferece o Ensino fundamental I e II para um total de 800 alunos que estudam nos períodos da manhã e tarde. Nosso objeto de estudo foram as narrativas, que incluem a elaboração artística (na forma de desenho) e a expressão oral sobre as diferenças, produzidas pelos educandos das salas do Ensino Fundamental I, no período da manhã.

A escola está localizada em uma comunidade da zona sul de São Paulo, próxima a centros comerciais e vias públicas de fácil acesso no distrito do Ipiranga. Essa comunidade é conhecida como favela de Heliópolis, a maior da cidade, que tem, atualmente, uma população estimada em torno de 220 mil habitantes, distribuídos numa extensão de 1.000.000 de metros quadrados, segundo a União dos Núcleos, Associações e Sociedades de Heliópolis e São João Clímaco (UNAS).

Nesta comunidade, mais da metade da população é constituída por crianças, adolescentes e jovens. A grande maioria das famílias é de migrantes nordestinos,

vítimas do desemprego, da violência, dos baixos salários, das péssimas condições de moradia, saúde, alimentação e educação.

Com uma infraestrutura moderna e diversos espaços para participação tanto dos educandos quanto da comunidade – como piscina, quadra poliesportiva, anfiteatro, a escola compõe-se também de um núcleo de Educação Infantil e uma creche. No interior da EMEF foram construídas a sala de leitura e a de informática.

Trabalham nesta instituição, no período da manhã, cinco professores do ciclo de Alfabetização e quatro do ciclo Interdisciplinar. Na área externa da EMEF existe um parque, ocupado não apenas pelas crianças, mas pela comunidade em geral, e, ainda, um refeitório amplo.

As crianças ficam em salas denominadas salões, porque as paredes que dividiam os quintos anos A, B, C, por exemplo, foram derrubadas. Elas se sentam em grupos realizando roteiros de aprendizagem com autonomia para escolher temas que irão estudar. A cada dia fazem um planejamento e uma autoavaliação, justificando seu desempenho naquele dia. Além disso, têm a oportunidade de realizar oficinas em grupos menores, como a Oficina de Criação, a de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Educação Física.

Os professores que ficam nesses salões são de diferentes formações, o que possibilita uma maior troca de experiências entre eles, que sempre têm o desafio de trabalhar em equipe.

A escola, no entanto, surgiu antes do início do processo de favelização de Heliópolis. Foi criada pelo Decreto nº 3206, de 23/08/1956, como *Escolas Mistas de São João Clímaco*. Em 1957, onde era o Largo de São João Clímaco, foram construídos dois galpões, um com duas salas e outro com três. Foi inaugurada em 27/02/1957 e começou a funcionar em 21/03/1957. Em 1967 foi inaugurado o prédio de alvenaria, com 12 salas e 1000 estudantes. Prédio este em que a escola ainda funciona. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p.9)

Para melhor contextualizar a escola e o seu maior desafio – a utilização de metodologias não convencionais –, faz-se necessária a divisão de sua história em três períodos, levando-se em consideração a mudança do perfil da população ao longo do tempo. O primeiro período vai de 1957 a 1970; o segundo, de 1971 a 1995, e o terceiro, de 1996 até hoje. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p.9)

. Nessa escola também são abordados conceitos como deficiência, inclusão, diversidade e diferença. A preocupação com a educação inclusiva faz com que a escola reflita sobre seu currículo, sua concepção, suas estratégias e sua forma de ensinar, tendo em perspectiva uma educação de qualidade a todos inseridos nesse contexto, independentemente de sua origem, cor, raça, idade, sexo, deficiência etc.

#### **4.2 Princípios norteadores do projeto pedagógico da escola pesquisada**

Na análise dos desenhos das crianças, foi levado em conta o contexto em que a escola está inserida e também a concepção de educação expressa em seu Projeto Político-Pedagógico, inspirado nos princípios da Escola da Ponte, na cidade do Porto, em Portugal. As ações visando a implementação destes princípios na EMEF Presidente Campos Salles encontraram um alicerce, construído ao longo de 10 anos por meio das as influências recíprocas entre escola e comunidade que exigiram mudanças cada vez mais profundas na escola. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018)

A decisão de criar algo inovador, apoiado no Projeto da Escola da Ponte, de Portugal, teve origem na vontade de a EMEF Campos Salles querer modificar os paradigmas educacionais vigentes, com a perspectiva de agregar as concepções pedagógicas existentes e ir além, já que a metodologia da Escola da Ponte tem atraído a atenção de educadores por ser atrativa, funcional.

A Escola da Ponte foi se legitimando com ênfase nos valores humanos e no respeito ao individual e foi se fundamentando com o foco no direito coletivo de formar cidadãos conscientes da necessidade de aprender e ensinar com e por meio da solidariedade, da autonomia e da responsabilidade. (NANNY, 2020)

Quem conhece sua proposta, sabe que a Escola da Ponte atende às necessidades dos alunos do século atual, pois seu projeto foi construído pela ação coletiva de professores que almejavam por mudanças, com o pensamento que incentivava a prática e a valorização da escuta, do respeito, e acreditando na criação de mais “pontes” para uma educação de qualidade. (NANNY, 2020).

Solidariedade e democraticidade são os valores que orientam os princípios que conduziram a constituição dos dispositivos pedagógicos que fazem parte da prática pedagógica e colaboram com a dinâmica das atividades, além de propiciar o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, do poder da escuta e do uso da palavra. O horário dos alunos é o mesmo, porém a escola tem o cuidado de tratar cada aluno

de maneira individualizada e, para tanto, oferece atividades extracurriculares em horário estendido até as 17h15m às famílias que necessitem que os seus filhos permaneçam até esse horário. A organização é voltada para a prática inclusiva, democrática, colaborativa: “todos precisamos aprender e todos podemos aprender uns com os outros, e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania.” Além de uma metodologia diferenciada, a escola pesquisada tem como ponto de partida de suas ações os princípios como “cidadania: uma questão de sobrevivência”, “a escola como centro de liderança”, “tudo passa pela educação”, “autonomia, responsabilidade e solidariedade”. Dizer que escola é centro de liderança significa que ela precisa estar perto da realidade social, e da vida do estudante da comunidade em que está inserida. Se agir sozinha, a escola ficará incapaz de romper com os mecanismos de construção de identidades baseadas na exclusão. (NANNY, 2020, p.70-71)

Com base nos princípios da Escola da Ponte é proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Campos Salles o fortalecimento da relação Escola/ Comunidade, sendo a escola vista como um centro de liderança, comprometida com o saber, mas que, juntamente com as outras instituições e lideranças da comunidade, possa quebrar as amarras que aprisionam todos as estruturas sociais predeterminadas.

A concepção de base no PPP da Campos Salles diz respeito ao educar para a cidadania, para que as crianças saibam dos seus direitos e deveres, levando em consideração as estruturas políticas, econômicas, históricas e culturais que moldam os seres humanos.

O educador- cidadão ajuda o estudante a perceber que a sociedade que não atende aos direitos referentes à vida, à saúde, à moradia, à alimentação, ao conhecimento, à construção de valores humanos, da ética, compromete os outros direitos, até mesmo o direito à educação. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p. 11).

Outro princípio da escola é o da *autonomia* no sentido de governar-se a si mesmo, necessidade política, pois somente um indivíduo autônomo possui condições de entender as contradições do mundo globalizado.

Só a autonomia garantirá para o indivíduo sucesso nas esferas econômica, psicológica, sociocultural e política. O indivíduo autônomo interroga, reflete e delibera com liberdade, responsabilidade e

solidariedade. Ele não aceita obedecer e seguir aquilo que foi construído e pensado pelo outro sem a sua participação. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p.19).

Responsabilidade e solidariedade também estão entrelaçados nesta construção como princípio. Na sociedade atual e pós moderna, a complexa dinâmica de transformações exige também uma modificação de nossa competência pessoal de sermos responsáveis. A solidariedade, que nos remete a um processo de libertação social, de autoconhecimento coletivo, não é qualidade que se tem ou não se tem, mas que se aprende e se ensina partindo das mais variadas condições sociais, dos mais variados ambientes ou ecossistema.

Em seu PPP, a Campos Salles acredita que a vivência dos princípios e das concepções citadas contribui para a transformação social com base na justiça, na democracia, na autonomia, na responsabilidade e na solidariedade.

Esses princípios são vivenciados no currículo, por meio das relações, das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar por todos os estudantes e também pelos profissionais que trabalham na escola

O PPP tem o objetivo de que, com o passar do tempo, esses princípios perpassarão toda a comunidade de Heliópolis na conduta dos estudantes, das famílias, da ação dos profissionais da escola e das lideranças que já estão envolvidas com o projeto.

Esses princípios só farão sentido se articulados. Assim, uma pessoa autônoma é uma pessoa livre, mas uma pessoa livre só pode fazer aquilo pelo qual possa se responsabilizar, pois o que ela faz não pode prejudicar o outro. Viver de acordo com esses princípios não é fácil. É uma aprendizagem lenta e gradual. A EMEF. Pres. Campos Salles tenta criar condições apropriadas para que isto adquira sentido e significado de acordo com a vivência de cada um. Porém a sociedade também necessita urgentemente dessa mudança.

O PPP da escola segue a concepção de Paulo Freire, considerando as relações “humanas” dentro do contexto de que a escola faz parte. Neste cenário, a autonomia tem a ver com o que Freire chama de "ser para si" (FREIRE, 2014, p. 106). Conquistar a própria autonomia implica se libertar das estruturas opressoras. Entendemos que a contribuição de Paulo Freire para esta pesquisa é muito importante, porque ele

valoriza a cultura do aluno como a chave para o processo de conscientização de sua realidade histórica e cultural.

Consideramos que o diálogo será a base para uma educação libertadora, Freire mostra que todo o processo de transformação ocorre pelo diálogo. Para o autor, “quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Só aí há o diálogo” (FREIRE, 2009, p. 115). Nessa perspectiva, o diálogo deve ocorrer naturalmente, de forma que todos possam falar, mostrar o que está bom na escola, o que não está propondo alternativas de transformação. Freire (2009) também ressalta que o educador tem de estar sempre disposto a mudanças, por ser um ser cultural, histórico e consciente do seu inacabamento.

Devemos não apenas nos adaptar, mas transformar esta sociedade apor meio da construção de novos conhecimentos. Sendo assim, a educação que desenvolve nas crianças a consciência do seu papel no mundo, como sujeito que lê o mundo, promoverá a consciência social que construirá a mudança.

Muitas crianças passam por situações desumanizantes, assim, a escola pode e deve estimular o sonho de mudança, o que exigirá a ação político-pedagógica dos educadores. Ou seja, é preciso mudar e abrir caminho para a construção de outros saberes, sendo esta uma prática permeada pela afetividade.

#### **4.3 Instrumento de pesquisa: os desenhos como narrativas das crianças**

Vários autores trazem contribuições sobre a utilização da narrativa como instrumento de pesquisa. Mello (2004) aponta que a pesquisa narrativa pode ser desenvolvida pelo contar de uma história ou por meio da vivência de histórias. Já para Clandinin e Connely (2000), informar como os participantes vivem o processo de pesquisa e incluir as experiências prático-profissionais do pesquisador também é uma possibilidade muito interessante.

Percebemos na documentação pedagógica das escolas que, as crianças expressaram, em seus desenhos, o que pensam sobre sua família, sobre o contexto de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural. Ou seja, os desenhos das crianças foram fonte de análise.

O desenho está presente nas vidas das crianças enquanto produção simbólica e linguagem original, integrando seu universo expressivo. Como veículo de

comunicação, é facilitador de transmissão de mensagens, quer em alternativa, quer em conjunto com a linguagem falada. É uma ferramenta de que as crianças dispõem para inscrever os seus modos de entendimento do mundo e, portanto, também fonte de pesquisa narrativa.

Marcia Gobbi, afirma que

[...] os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças. Através dos traçados procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido. Eles incentivam a elaboração criativa constituindo, assim, pesquisas pessoais que são elaboradas pelas próprias. Isso resulta em fontes documentais das marcas de si deixadas para a história tanto pessoal quanto coletiva. (GOBBI, 2010, online)

O material documentário desta pesquisa resulta da produção de 25 crianças que compõem um grupo de trabalho da pesquisadora na escola pesquisada. Com materiais de sua escolha, as crianças produziram um desenho a respeito do que pensam ou como observam o “diferente” na escola.

#### **4.4 A pesquisa de campo em desenvolvimento**

A primeira etapa desta pesquisa trata da revisão integrativa, que aborda a educação inclusiva e a pedagogia das diferenças, bem como aspectos da legislação atual e sua aplicabilidade no contexto escolar. A pesquisa de campo se foi realizada na segunda etapa, com registro das observações coletadas durante as atividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças. O material documentário desta pesquisa foi composto pelos registros das impressões das crianças sobre as diferenças na escola conforme descrito no Quadro 1.

**Quadro 1 – Fases e Procedimentos de Pesquisa**

<b>Etapa 1- Revisão Integrativa</b> Pesquisas correlatas/ Pesquisa documental		
<b>Etapa 2 – Pesquisa de Campo</b> Coleta de material documentário na escola		
Composição de texto de campo: documentação pedagógica com os desenhos das crianças.		Atividades desenvolvidas na escola
<b>DIÁRIO DE PESQUISA</b>	Relatos de experiência com as crianças na escola pesquisada	Tematização: as diferenças na escola.
	Instrumento individual: 25 desenhos analisados.	Seleção de desenhos e criação de significados e enunciação: dito e não dito no material recolhido.
<b>Etapa 3 – Análise de Resultados</b>		
Desenvolvimento do produto e escrita do texto final de pesquisa.		

FONTE: Própria Autora.

Inicialmente fizemos uma reunião com as professoras do salão de estudos do quinto, com o objetivo de planejar tempos e espaços para a realização da pesquisa. Acordados dias, horários e espaços. Foi providenciada a organização dos materiais e do local que seria uma sala de aula destinada a oficinas.

O registro de situações inusitadas no processo e dos comentários das crianças se deu por meio do Diário de Pesquisa.

Iniciamos esclarecendo os detalhes da pesquisa, deixando claro que elas poderiam participar ou não deste processo investigativo. Depois, propusemos a discussão do tema “Diferenças na escola”, destacando a importância das regras para falar e ouvir os colegas naquele momento enquanto realizavam seus desenhos.

Perguntamos quais as diferenças que elas viam na escola. Elas iniciaram indicando os aspectos físicos da escola, como parque (pois nesta escola elas podem brincar no parque arborizado) e a mesa de jogo “pebolim” no pátio da escola. Então, seguimos com a pergunta noutro sentido: quais as diferenças que encontramos nas pessoas (seres humanos) que frequentam a escola?

Uma criança respondeu que existiam crianças “quietas” e crianças “bagunceiras”.

Um menino falou: “porque ela é mulher e eu sou homem”.

Logo em seguida outro menino disse: “As mulheres podem jogar futebol”.

Uma menina levantou o braço e disse: “Não tenho nenhum preconceito, mas também tem os homens que gostam de homens que são gays e meninas que gostam de meninas que são lésbicas”. (DIÁRIO DE PESQUISA, Registro 1)

Dando continuidade à expressão artística, o grupo todo, a todo momento, queria falar de seu ponto de vista. Tudo isto foi registrado no Diário de Pesquisa. “Uma criança deu a entender que homem tinha ... (e apontou para sua calça) e mulher ... (e começou a rir). Disse que “não iria desenhar isso.” (DIÁRIO DE PESQUISA, Registro 2).

Neste momento, começaram muitas conversas paralelas em relação às diferenças sexuais e queríamos saber se eles observavam outros tipos de diferenças e quais eram elas. Então, outra criança disse que na escola existiam pessoas com deficiência e a conversa seguiu noutro rumo.

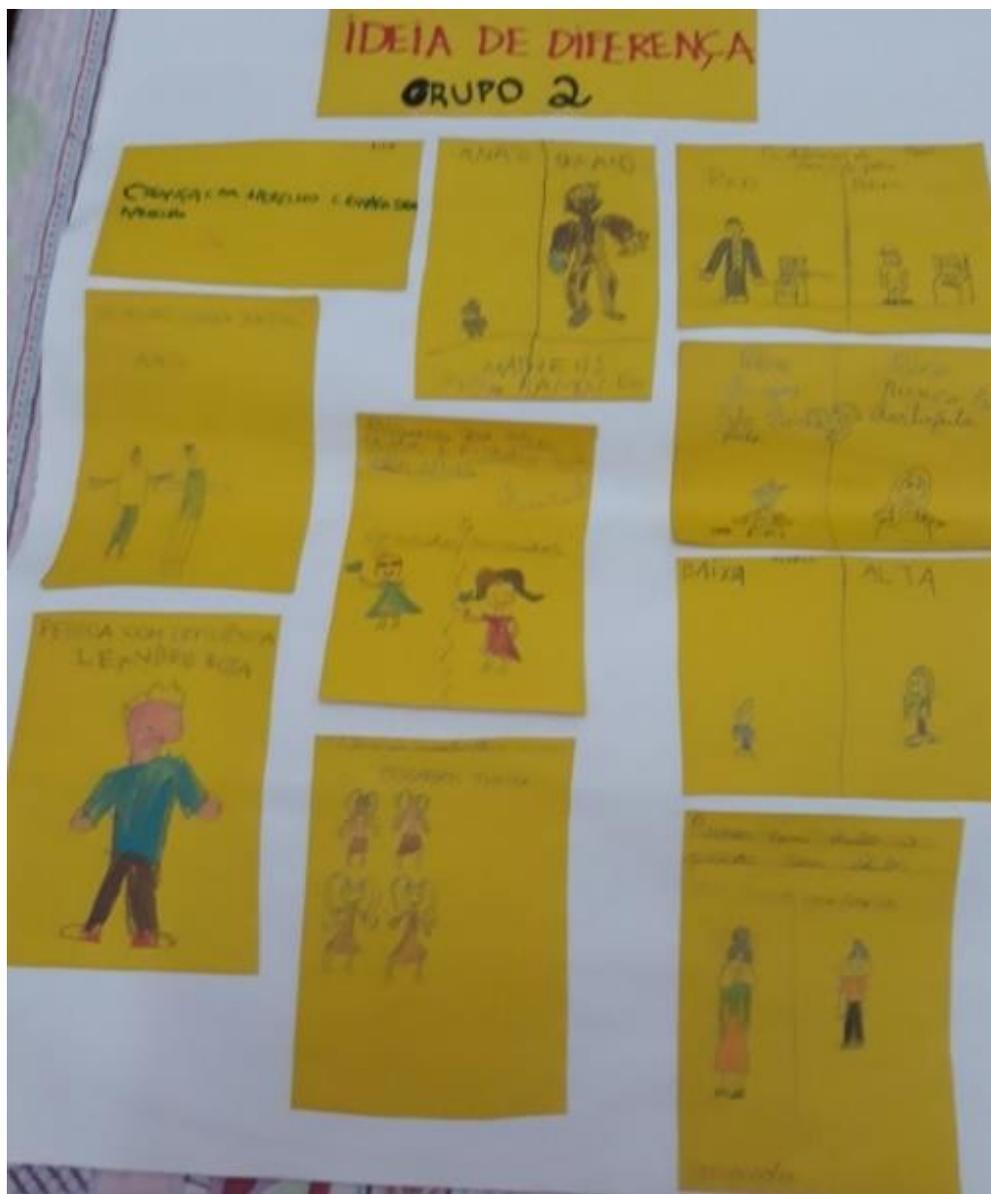
Divididas em três grupos, as crianças foram levadas a outro espaço (uma sala de aula) para realizar a produção dos desenhos de cada grupo. A seguir, as figuras 2, 3 e 4 ilustram o conjunto de desenhos produzido pelos três diferentes grupos de trabalho neste momento.

**Figura 2 – Produção do grupo 1: diferença**



Na Figura 2, destaca-se a percepção política destas crianças, mas também a persistente mentalidade dicotômica da sociedade sendo reproduzida nos cotidianos da escola.

**Figura 3 –** Produção do grupo 2: ideia de diferença



**Figura 4 – Produção do grupo 3**



Nesta visão panorâmica do conjunto de produção de cada grupo, anunciam-se horizontes para o entendimento da percepção destas crianças sobre as diferenças na escola. No capítulo a seguir, retomaremos estes desenhos numa narrativa sobre as diferenças na escola.

## **5 O QUE OS DESENHOS DAS CRIANÇAS REVELAM SOBRE AS DIFERENÇAS NA ESCOLA**

No âmbito da metodologia da pesquisa narrativa, sempre há a questão do como tratar o material documentário recolhido, seja autobiografias narradas em texto ou áudio, crônicas, cartas, imagens etc. No nosso caso, são as elaborações das crianças na forma de desenhos. A compreensão cênica tem sido um dos caminhos utilizados para a aproximação às narrativas presentes em materiais como estes, “entendendo as narrativas como janelas que trazem, em si, questões epistemológicas relevantes” (COSTA-RENDERS, 2018, p.48)

Neste capítulo, portanto, apresentaremos alguns horizontes epistemológicos presentes nos desenhos. Entendemos que esta é apenas uma abordagem possível, pois seriam possíveis muitas outras.

Considerando o cenário da escola pesquisada, faremos esta aproximação numa interface com os princípios do Projeto Político Pedagógico EMEF Campos Salles (PPP, 2018), tendo como pano de fundo, destes horizontes epistemológicos elencados, temas como humanização, complexidade humana, igualdade e equidade, respeito às diferença e enfrentamento do preconceito e das desigualdades sociais.

Vamos trabalhar com horizontes epistemológicos abertos pela elaboração criativa das crianças em forma de desenhos. Propomos os seguintes horizontes: a percepção da marcação da diferença pela sociedade, a recorrente mentalidade dicotômica na escola, a diferença como condição humana, a aprendizagem da sensibilidade solidária e a ética/estética presente nas elaborações criativas das crianças

### **5.1 A percepção da marcação da diferença pela sociedade**

No final de 1998, o estigma que pesava sobre a escola era de que se tratava de “escola dos favelados, marginais e baderneiros”, mas isto começou a ser substituído pela denominação de “escola da comunidade.” (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p.13)

Na produção das crianças aparecem os temas clássicos quando se discute a marcação social das diferenças e o preconceito e discriminação dela decorrentes. Dentre as formas mais presentes de discriminação na sociedade (racismo, classe

econômica, gênero, deficiências), o Desenho 1 sinaliza as questões relativas à marcação da diferença de cor, gênero e violência dela decorrente.

**Figura 5** – A marcação da diferença para exclusão



Os registros das falas das crianças no diário de pesquisa revelam a percepção de sua realidade tal como a sociedade a representa. O conceito de gênero (construção social do masculino e do feminino) pode, aqui, ser empregado como categoria política para analisar a questão da igualdade e diferença entre homens e mulheres, sendo o machismo o ponto a ser destacado. Ou seja, as crianças demonstraram reconhecer as tensões no âmbito das relações de gênero.

Um dos registros do Diário de Pesquisa aponta para a discussão de gênero na vivência dos esportes na escola. A possibilidade de uma menina jogar futebol foi levada em consideração, rompendo com a perspectiva do futebol como um esporte, inicialmente, pensado apenas para os meninos. Neste contexto, entrou em pauta a palavra machismo. Na conversa, eles argumentavam que viam o machismo na escola e deram um exemplo. “O menino do 6º ano falou que não iria deixar a menina jogar futebol porque não era coisa de menina”. (Diário de Pesquisa, Relato3).

Podemos interpretar esta discussão como uma realidade que trabalhada coma as crianças no contexto escolar, pois elas usaram os termos e seus significados corretamente em seu diálogo com o grupo no momento da produção dos desenhos.

**Figura 6 – A transição de mentalidades**

A Figura 6 sinaliza a transição de mentalidades, a menina está jogando futebol, mas ainda traz e mente a realidade do machismo e do racismo no contexto do esporte.

Quando éramos estudantes no curso de magistério, nas aulas de educação física, em nenhum momento, as meninas eram treinadas ou escaladas para jogar futebol. Somente vôlei, handebol, basquete eram os esportes para as meninas. Tempos atrás, nem–mesmo esses esportes a elas eram destinados. Nas histórias contadas em família, as mulheres mais idosas que se formaram professoras contam que, no curso de magistério, as estudantes aprendiam a bordar, a costurar e as regras de etiqueta. Aproximando os relatos das crianças com as nossas memórias, parecemos que a mentalidade de que determinadas atividades ou tarefas devem ser exercidas pelas mulheres está se transformando, mas, ainda, permanece na escola. Senão este tema não seria assunto nas elaborações das crianças em 2020.

A marcação da cor da pele aparece muitas vezes nos desenhos recolhidos (Figuras 2, 4, 5, 6, etc.).

Figura 7 - Cor da pele



Parece que o preconceito de marca, ligado à aparência física e a certas atitudes, traços físicos, fisionomia, gestos, sotaque, cor, predomina no entendimento das crianças sobre o racismo. Tal percepção das crianças confirma o fato do preconceito racial com base no fenótipo ser o tipo predominante no Brasil (PIBID/UFMT, s/d, online).

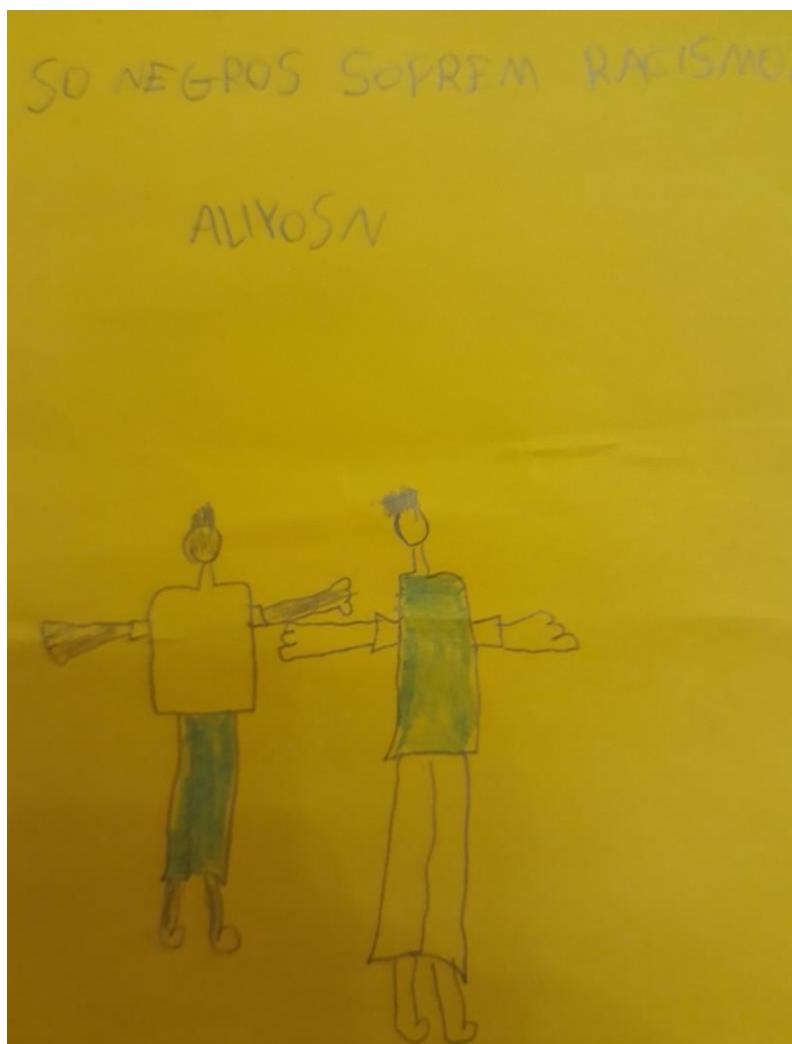
Importa lembrar que Bastilde escreve, nos anos 50, a respeito da não concordância com estudos de Wagley, que dizia que a discriminação no Brasil estava “sob controle” em todo o seu território. Ou seja, há que discutirmos o mito da igualdade racial em nosso país.

Nós, brasileiros, dizia-nos um branco, temos preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto [o preconceito racial] está arraigado no nosso meio social. Muitas respostas negativas [que dizem não haver preconceito racial no Brasil] explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. (BASTILDE; FERNANDES, 1955, p.123, apud GUIMARÃES, 2002)

O preconceito racial tem sua história, mas os livros escolares abordam pouco essa questão, mesmo sabendo que o racismo é histórico e revela, muitas vezes, um pensamento ligado também à ascendência do indivíduo com base no preconceito de origem. Existe, então, uma exclusão irracional.

Um dos registros do Diário de Pesquisa apontou: “A criança escreveu no papel a palavra com letras garrafais e nos falou que “o racismo é crime” (DIÁRIO DE PESQUISA, Relato 4). Ainda, em seus desenhos, as crianças demonstraram entender que somente os negros sofrem racismo no Brasil (Figura 8). O que revela, a nosso ver, sua consciência sobre o racismo estrutural em nosso país.

**Figura 8** – Somente os negros sofrem racismo



O tom da pele (Figuras 9 e 10) ganhou destaque nas produções das crianças. Portanto, entendemos que a escola deve envolver-se (e nos parece que a escola pesquisada se envolve) com a luta antirracista, pautando-se em mecanismos de combate ao racismo, a começar pelos princípios que sustentam o seu projeto político pedagógico.

Há que se entender como a configuração da ideologia racista nos atingiu e atinge como sociedade que tem, em sua constituição, a maioria negra. É urgente desconstruir estereótipos e arquétipos rumo à transformação das estruturas racistas neste país e isto pode começar na escola. Vale lembrar que o racismo é um sistema de poder, logo, suas ações estão associadas à configurações que permitem seu fortalecimento e poder. Por isso, os desenhos as narrativas destas crianças ganham relevância na luta antirracial que deve estar presente nos cotidianos das escolas em nosso país

**Figura 9 – Tom de pele**



**Figura 10 - Cor da Pele**

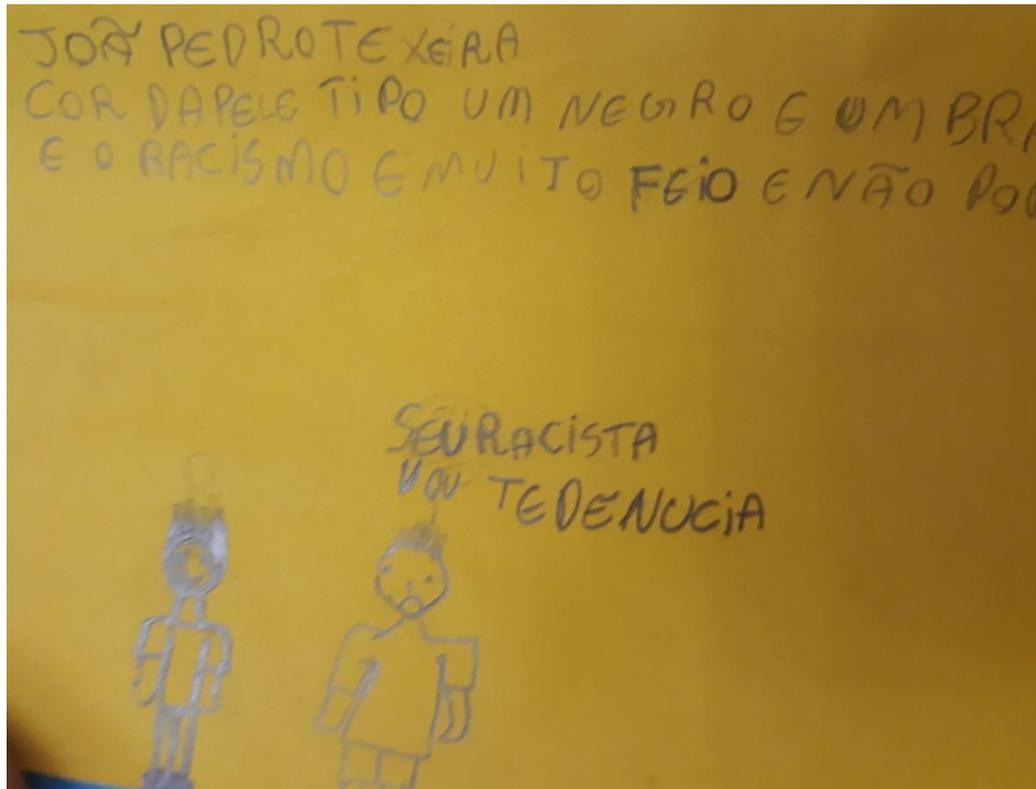


**Figura 11 - Nossas cores diferentes**

No entanto, a produção das crianças também apontou para a diferença simplesmente como uma condição humana, tema que abordaremos mais adiante.

O princípio de que tudo passa pela educação quando o educador da escola é cidadão (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018) se reflete nos desenhos das crianças apontando que elas percebem e buscam não só a mudança da escola, mas também a mudança da sociedade, juntamente com os outros agentes educativos. Elas se apropriam de um dos primeiros princípios desta escola, reconhecendo que a escola e a sociedade mudam juntas. Em sua percepção das diferenças, estão presentes as estruturas políticas, econômicas, históricas e culturais que moldam os sujeitos.

**Figura 12 - A denúncia do racismo**



Observamos que a questão da cor ou tom de pele foi predominante nos desenhos das crianças desta escola. Fato que nos leva a refletir sobre o papel deste espaço de expressão e o princípio de autonomia da escola no que se refere à percepção e denúncia dos sistemas de marcação da diferença social e do preconceito e discriminação. Nos termos do projeto pedagógico da escola,

Conhecer a comunidade em que está inserida (e, portanto, sua clientela), suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional, é a única forma possível para a Escola atender às suas finalidades - formar cidadãos, conscientes e capazes, favorecendo ainda, a apropriação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes necessárias à sua melhor participação no ambiente social, bem como, na transformação da sociedade. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p.14)

As crianças demonstraram ser capazes de perceber que a sociedade que não atende aos direitos referentes à vida, à saúde, à moradia, à alimentação, ao

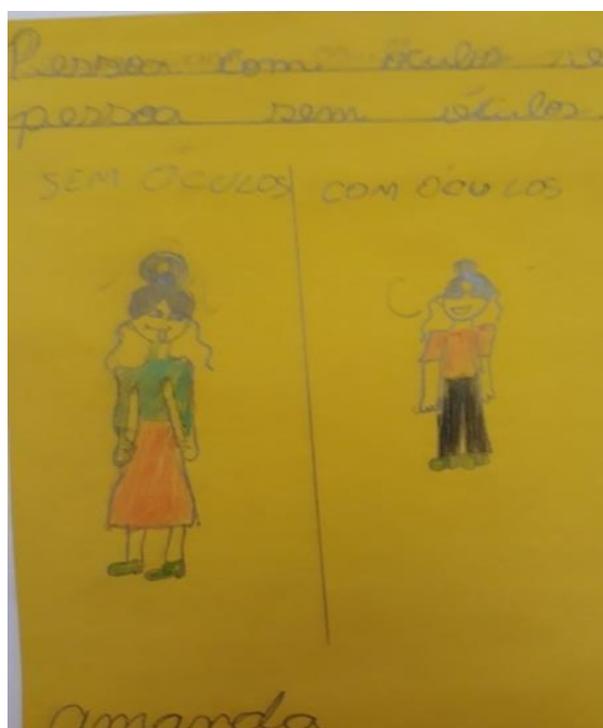
conhecimento, à construção de valores humanos, da ética, compromete os outros direitos, até mesmo o direito à educação.

## 5.2 A recorrente mentalidade dicotômica na escola

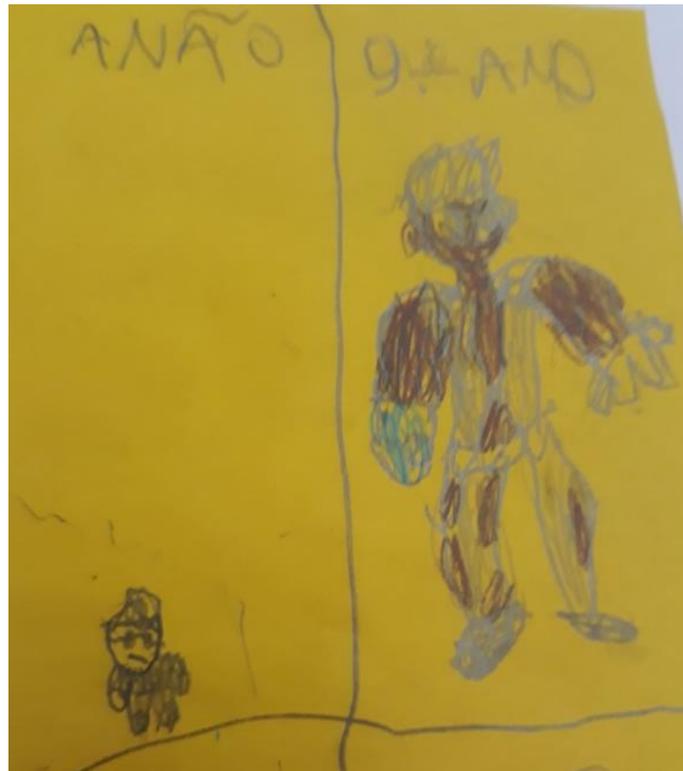
A referência à cor “negra e branca”, “cabelo cacheado e cabelo liso”, “mulher e homem”, “pobre e rico” revela o pensamento dicotômico da sociedade no contexto escolar. Entendemos que esta marcação que divide dicotomicamente os diferentes sempre leva à hierarquização dos sujeitos e promove a discriminação e divisão. Segundo Santos (2008) este é um dos elementos da racionalidade indolente que herdamos da modernidade. Mas há como superar essa mentalidade dicotômica? Sim. Alguns buscam romper esta mentalidade com o pensamento liminar, ou seja, buscando “pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias.” (MIGNOLO, 2003, p.126). Entendemos, no entanto, que este é um desafio para todos nós.

A elaboração criativa das crianças sobre as diferenças na escola apontou para este mundo dividido em dois, conforme ilustra o conjunto de desenhos do grupo 2. A seguir, vamos desdobrar este conjunto de desenhos para melhor condição de visualização da percepção das diferenças pelas crianças de forma dualista e dicotômica.

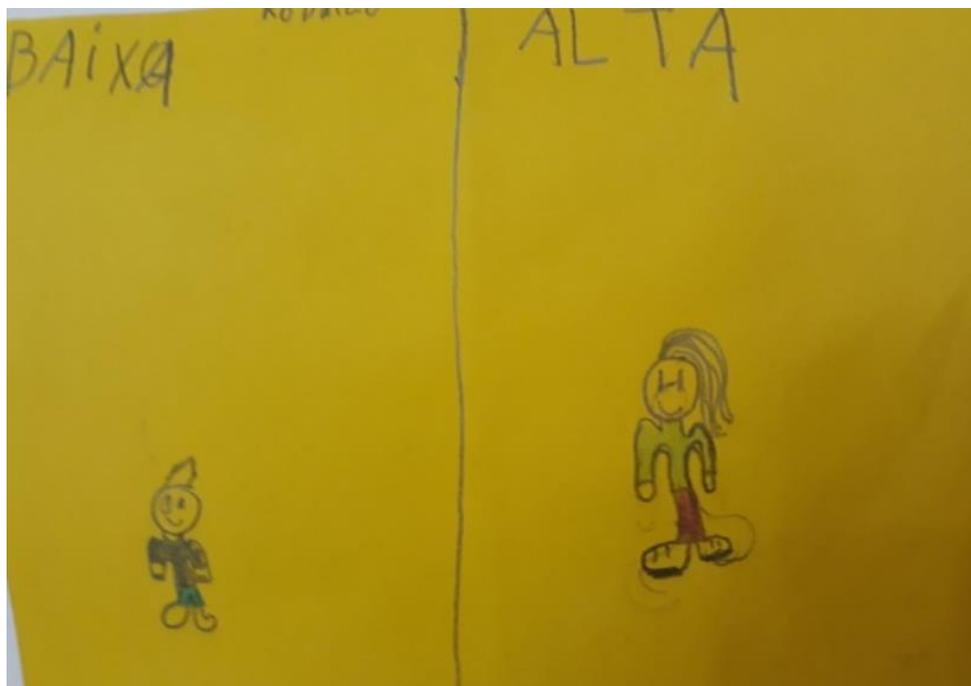
**Figura 13** - Com óculos e sem óculos



**Figura 14 – Anão**



**Figura 15 - Baixa e alta**



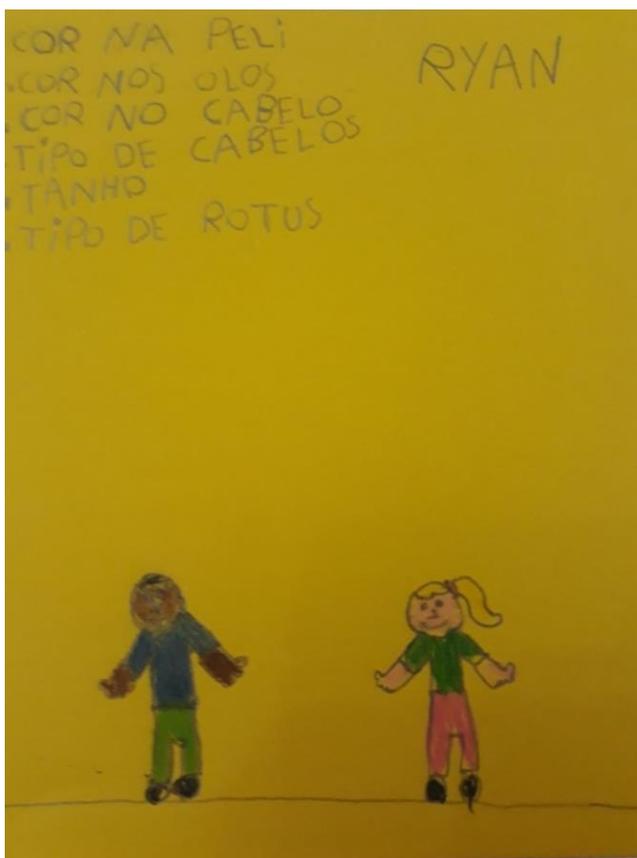
### 5.3 A diferença com condição humana

É uma escola a céu aberto, onde todos estão preocupados com todos, onde todos respeitam a todos, independente das suas diferenças de qualquer ordem (étnicas, religiosas, de gênero, etc.); onde todos cuidam e são cuidados por todos, onde se constrói uma cultura da paz. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, 2019, p.37)

A diferença é como característica do próprio ser humano, é nossa condição antropológica. Somos todos diferentes por natureza e isto significa que ser diferente é parte de nossa identidade. Reconhecer esta nossa condição comum é um dos caminhos para a construção da cultura da paz na sociedade tal qual aponta o projeto pedagógico da escola pesquisada.

Educar para a condição humana é também refletir sobre esta diferença que nos caracteriza e constrói a nossa identidade, bem como exige compreender o papel da dinâmica social e educacional no desenvolvimento do ser humano.

**Figuras 16 e 17 - Características do ser humano**



Os desenhos das crianças revelam, mais uma vez, os valores assumidos por esta comunidade escolar. O nosso papel real na educação não é apenas o de passar conteúdos, mas o de entender os caminhos que devemos percorrer quando o objetivo é educar pessoas que transformarão a sociedade. Neste sentido, a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela.

Especialmente, uma das elaborações sobre as pessoas com deficiência aponta para uma mudança de paradigma na visão desta diferença. A figura 18 não marca a deficiência como tradicionalmente foi marcada pelo modelo da escola segregadora e excludente. Neste desenho, quem se mostra em ação é a menina que não tem uma perna. Ou seja, nesta imagem a criança demonstra uma percepção inclusiva, ancorada na diferença simplesmente como uma condição humana. As mãos entrelaçadas rompem com a visão hierárquica de duas pessoas diferentes (com e sem perna).

**Figura 18** – Pessoas que não tem perna



O reconhecimento mútuo nos termos da diferença que nos é comum aponta também para o reconhecimento da nossa interdependência. Uma escola inclusiva tem como uma de suas demandas criar oportunidades para encontros que eduquem também para a sensibilidade solidária. “Se o ser humano não é, naturalmente, solidário, o mesmo carece da educação para o desenvolvimento desta competência essencial à existência digna para todas as pessoas”.(COSTA-RENDERS), 2016, p.145)

Entendemos que os encontros entre os diferentes fora de um sistema dicotômico e hierárquico é um grande avanço em nossa sociedade.

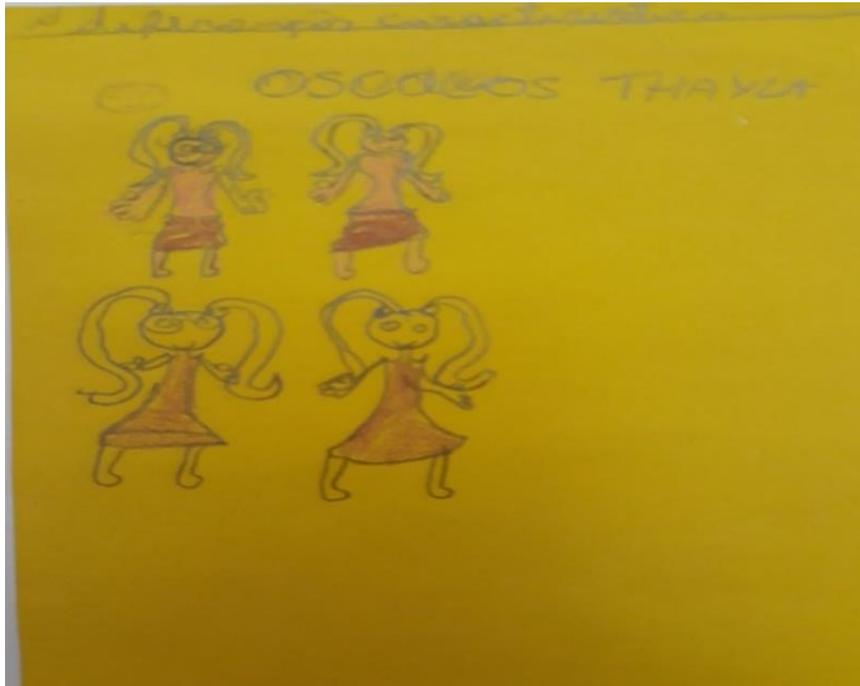
#### **5.4 A aprendizagem da sensibilidade solidária**

Quando somos solidários, de certa forma vamos além da bondade, porque participamos de um movimento social nascente, que pode incluir duas ou mais pessoas. A solidariedade também difere do envolvimento romântico, porque, ao contrário deste, preserva-se na solidariedade a individualidade do outro e a nossa própria liberdade e discernimento. O ser solidário não é vítima do apego ou do ciúme patológico, simplesmente porque se recusa a congelar a imagem que tem do outro e de si mesmo, podendo, por isso, estender a solidariedade às transformações do outro, desde que haja reciprocidade”. Sem reciprocidade não há como se desenvolver a solidariedade. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p.21)

Mantoan (2008) afirma que existe ensino de qualidade “quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos neste processo”. (p.61). O que nos remete aos valores do Projeto Pedagógico da escola pesquisada, local de produção cultural destas crianças, o qual reconhece que a solidariedade é algo que se aprende na convivência respeitosa com o outro. Isto se manifesta na produção das crianças.

Nestes ambientes de aprendizagem, se ensina às crianças a valorização da diferença convivendo com seus colegas, pelo exemplo dos professores, pelo clima socioafetivo que existe na escola. Isto é perceptível nos desenhos 19 e 20.

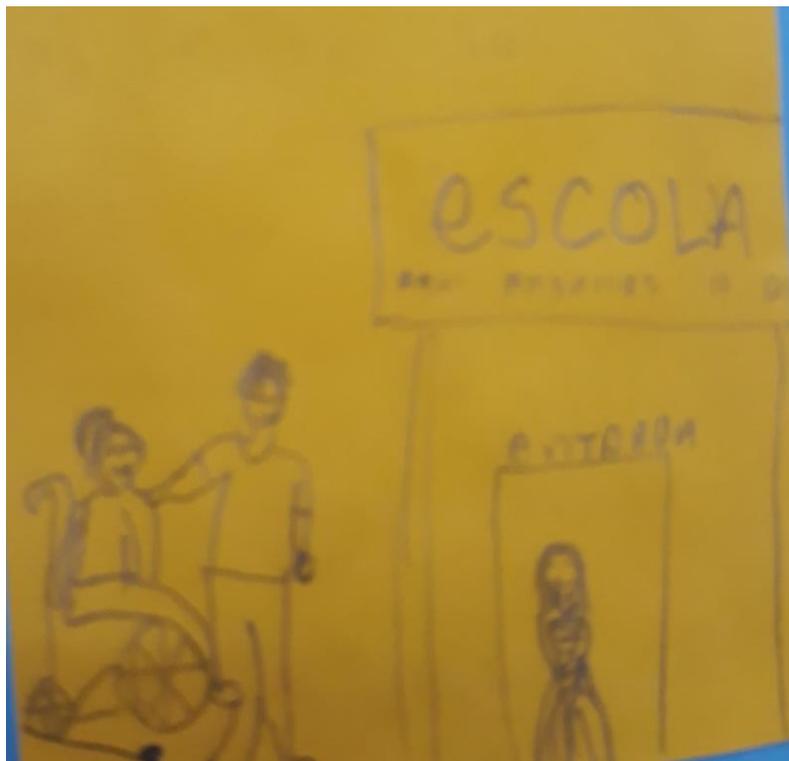
**Figura 19** - Todos brincam com óculos e sem óculos



Morin (2016) postula que, no mundo em transformação, é necessário também reinventar a educação, avançando pela via que enlaça a cidadania com as reformas do pensamento e do ensino. O autor ressalta que “a esperança é tida como o horizonte do futuro, que será capaz de abrir os caminhos das solidariedades e das iniciativas criadoras”. (MORIN, 2016, p. 14).

Esta reflexão nos remete ao tema da superação das mentalidades dicotômicas, tema já mencionado neste capítulo por estar muito presente na percepção das crianças sobre os diferentes na escola. Nos termos de Morin, [...] a solidariedade é evidenciada pelo pensamento que religa” (MORIN, 2016, p. 14). Quando somos capazes de religar pensamentos é também possível sermos capazes de reconhecimento mútuo nas interações com o outro.

**Figura 20** – Escola - espaço das diferenças



Assim, muito mais que explicar ou entender, há uma necessidade da convivência que exige empatia, reconhecendo o outro como igual e ao mesmo tempo diferente: igual por ser humano e diferente por sua singularidade, seja pessoal ou cultural. Ensinar é reconhecer o outro manifestando cortesia, que nos dias atuais se encontra esquecida nas relações modernas e cotidianas.

Neste contexto, temos também, nas produções das crianças, o tema da deficiência. Nos parece que os desenhos não revelam uma imagem de vítima ou de uma pessoa que necessita de muitos cuidados e proteção. As pessoas com deficiências, muitas vezes, aparecem representadas simplesmente como diferentes.

**Figura 21 - Criança com deficiência**



A proposta educacional da escola tem como princípio estimular o respeito ao indivíduo, a singularidade de cada uma e a diversidade. Podemos então entender que assim se faz presente na formação integral do indivíduo e de sua personalidade.

### **5.5 Ética e estética presentes nas elaborações criativas das crianças**

A ação humana, embora restrita à responsabilidade pessoal, tem como objetivo o interesse público. A vivência, semelhante à do eremita no deserto, é uma exceção. A questão ética diz respeito ao auxílio que cada um possa exercer na transcendência do outro. Em realidade, é a criação de condições para que o outro realize plenamente o seu projeto de vida no qual foi destinado. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p.19).

As perspectivas da ética e da estética aparecem no PPP como uma articulação desejada e cuidadosamente planejada, com “intencionalidade de, além de

ressignificar todos os seus espaços como educadores, ter “uma preocupação ética e estética”. (EMEF CAMPOS SALLES, PPP 2018, p36)

Este fundamento vem de Paulo Freire, autor muito citado nos princípios da escola, que acreditava numa pedagogia da autonomia "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (2014, p. 10). Cabe à educação proporcionar contextos formativos que estimulem a curiosidade, a liberdade e a participação, para que os educandos possam se fazer autônomos (FREIRE,2014).

O ser humano, segundo Freire, pode intervir no mundo, aprendendo e transformando. Ele é capaz de criar de beleza. (FREIRE,2014). Isto é o que vemos nas elaborações criativas das crianças sobre os diferentes na escola.

No campo da percepção dos comportamentos, nos parece interessante o uso do binômio “quieta e bagunceira”, “cuidadosa (ilustrado à esquerda) e não cuidadosa (ilustrado à direita com lápis quebrado, papel amassado e um olhar desapontado)” o que nos leva inicialmente a discutir o caráter normatizador do comportamento.

**Figura 22 - Uma cuidadosa e outra não.**

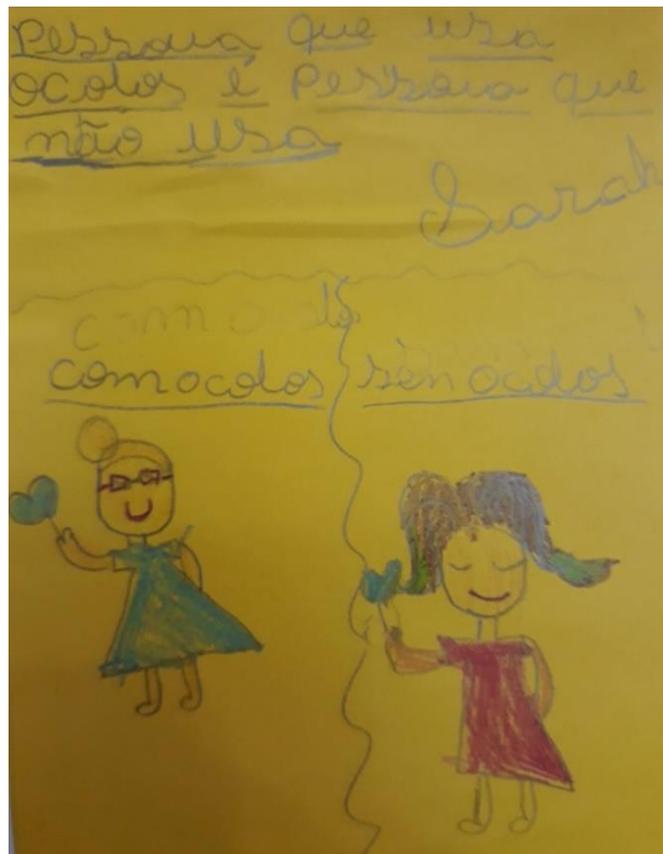


O padrão ideal de comportamento de uma criança, ou de um “bom aluno”, revela-se ainda forte no poder disciplinador dos corpos no contexto educacional, mesmo em ambiente de inovação metodológica de aprendizagem. No entanto, a

elaboração criativa das crianças também traz certa leveza ao narrar as diferenças na escola. Há beleza e alegria tanto em quem usa quanto em quem não usa óculos, conforme ilustrado na Figura 23.

A beleza aqui se referindo às mesmas oportunidades apenas com a questão dos óculos como um detalhe a mais.

**Figura 23 – Com e sem óculos**



Nos termos do PPP desta escola, o princípio de autonomia diz respeito à importância do entendimento das contradições do mundo globalizado o que também foi revelado dos desenhos das crianças.

O meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem, que a outra tem, de ser ele ou ela mesma. Quer dizer: o meu sonho é que nós inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje, menos injusta, que tenha mais vergonha. Esse é o meu sonho. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza.” (FREIRE,2016, p.346)

Mantoan (2008) vai ao encontro deste sonho de Paulo Freire, quando afirma que é preciso recriar a escola, pensando sua prática, tendo como eixos a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos. Sendo assim, entendemos que é impossível construir uma escola inclusiva sem a discussão dos princípios apontados nos desenhos das crianças.

**Figura 24 – Entre ricos e pobre**



Procuramos no grupo 3 observar o que estaria aparecendo de “novo” neste contexto. Rico e pobre foi o que nos chamou a atenção além da já mencionada como cor de pele, ou seja, marcação da diferença para exclusão.

Neste sentido, uma das anotações do Diário de Pesquisa também aponta para a percepção do retrato da sociedade dividida em ricos e pobres. Houve o relato em que uma criança dizia que as pessoas nunca deveriam chamar uma pessoa de pobre. Esta fala nos chamou a atenção por revelar um preconceito que muitas crianças vivem ali em outros lugares devido ao fato de serem moradores da favela. Mas, mesmo assim, os desenhos a seguir mostram uma realidade que nem sempre é marcada por denúncia como é visto nos desenhos 25 e 26.

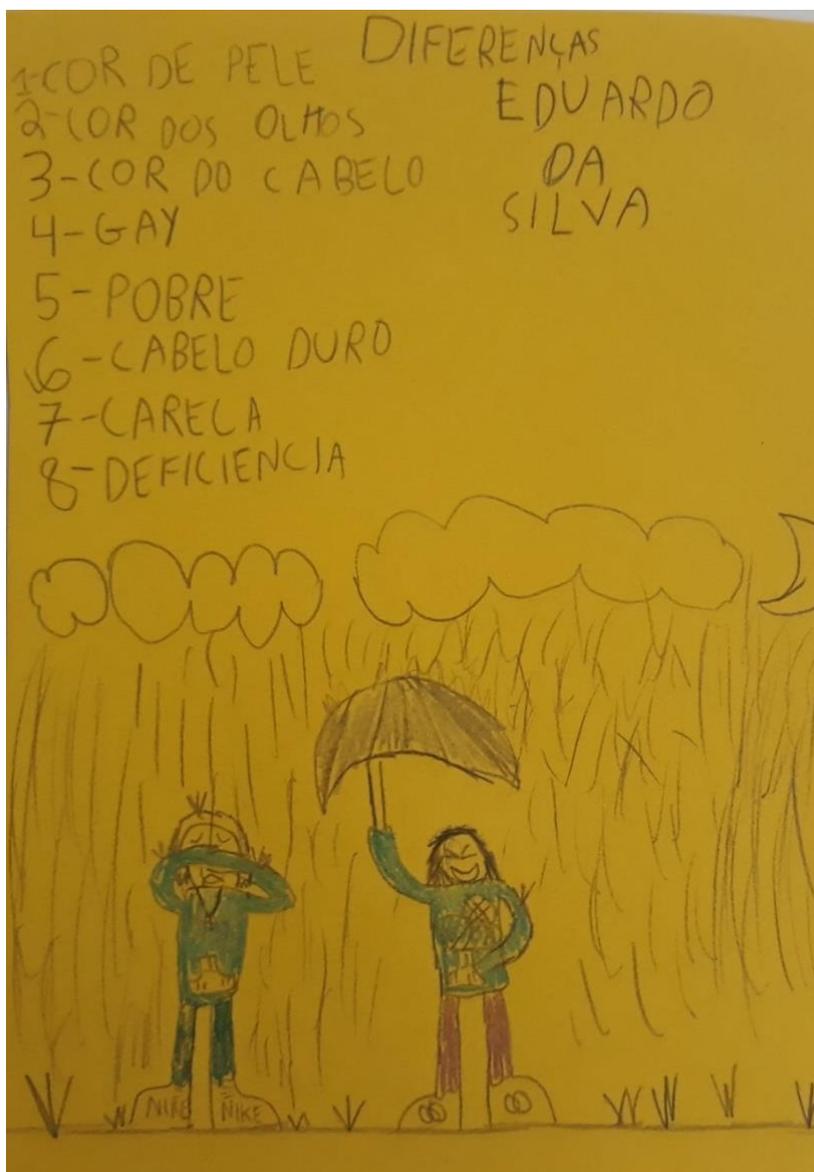
As representações das crianças identificam a condição estrutural da pobreza e da sua vivência na sociedade, representando graficamente o dinheiro. Em um lado do Desenho 25 estão as imagens de um prédio, do carro e do dinheiro com uma grande quantidade de zeros à direita do número 1. Do outro lado, estão o número 1 em “moeda” e uma “nota de 2 reais”, uma bicicleta e um “s- cifrão” com um “x”, indicando que “isto não tem”, expressando o que parece fazer parte da própria vivência desta criança.

**Figura 25 - Pobre e Rico**



Já na figura 26 parece nos apontar a concepção de construção de uma percepção de sociedade em que o sujeito superou o estigma de pobreza como sinônima de submissão e tristeza, pois reconhece a sua participação ativa na sociedade como ser autônomo e capaz de refletir e transformar o mundo a sua volta.

**Figura 26 - Rico e pobre na chuva**



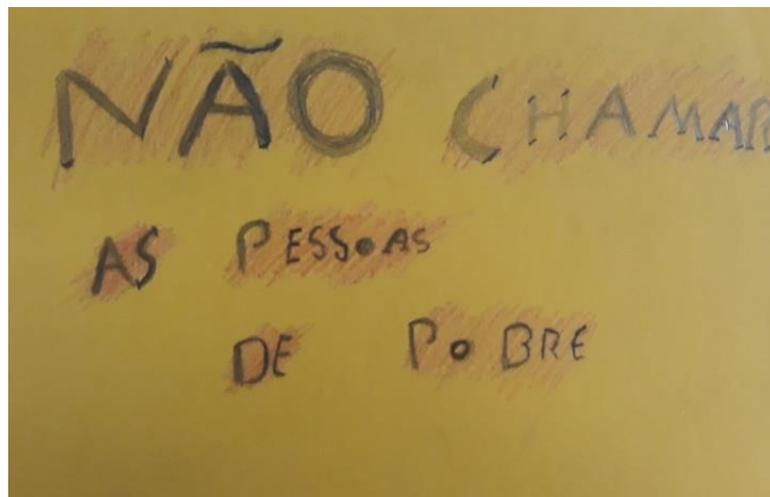
Mesmo fazendo uma lista do que percebe de diferença no ambiente escolar, o desenho nos parece representar, de um lado uma criança rica usando um tênis da *nike* e mesmo assim, chorando porque toma chuva e não tem algo simples como a

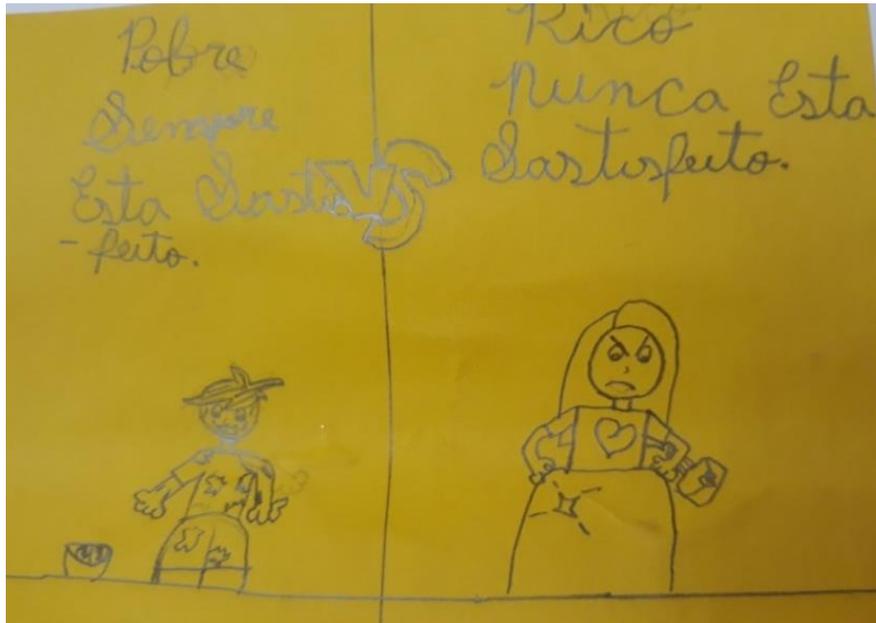
criança direita que tem um guarda-chuva. A criança da direita parece não estar usando o tênis nike, mas não está tomando chuva.

Através das artes, temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. (BARBOSA, 1998, p. 16)

Outro princípio que me parece estar nesta discussão é o da comunidade caminhar entrelaçada com a escola, rompendo ou reproduzindo os roteiros previamente estruturados, como a repetição, como a exclusão social e os mecanismos da construção psicossocial da subalternidade. Mas a educação deve se legitimar com a ênfase nos valores humanos e no respeito ao individual. Algo apontado pelo PPP que foi se fundamentando no direito coletivo de formar cidadãos conscientes da necessidade de aprender e ensinar com e por meio da solidariedade, da autonomia e da responsabilidade.

**Figura 27 - Não chamar as pessoas de pobre**



**Figura 28 - Rico nunca satisfeito**

As discussões trazidas por estes desenhos registrados na documentação pedagógica recolhida como memória da escola pesquisada, especificamente, nos dão um painel sobre as nuances envolvendo as variáveis a serem consideradas nas pesquisas futuras sobre os eixos de raça e deficiência como categorias sociais de análise tal qual a categoria gênero. Importa, por exemplo, destaca que, com exceção do conceito de racismo atrelado claramente à classe social pelas crianças e com peso sobre a formação da identidade dos sujeitos sociais, quase nada há nestes desenhos sobre a concepção de capacitismo e como tal estrutura atua sobre a pessoa com deficiência. Nos parece que as crianças não marcam a deficiência como incapacidade.

## 6 PRODUTO

Ao final do mestrado profissional em educação *stricto sensu*, nos é solicitada a elaboração de um produto final, além da escrita da dissertação. Neste sentido, como procuramos registrar as etapas investigativas em um Diário de Pesquisa e também selecionamos e compomos um caderno com os desenhos das crianças, propomos a construção de um caderno ilustrado com a expressão das crianças a respeito do tema desta pesquisa e, também, com o memorial desta pesquisadora que foi a professora líder desta experiência da elaboração criativa sobre as diferenças na escola pesquisada.

O produto desta pesquisa, portanto, é um objeto de aprendizagem a ser utilizado tanto pelos professores quanto pelas crianças. Ele aborda de forma criativa, por meio das múltiplas linguagens das crianças, a questão das diferenças no contexto escolar. É resultado de um trabalho colaborativo entre pesquisadora, a escola e as crianças registrado na documentação pedagógica recolhida no ano de 2019.

Especificamente, esta investigação trabalhou no sentido de levantar hipótese sobre o que as crianças pensam sobre diferença e como desenvolver um trabalho em que o respeito às diferenças se tornaria o objetivo principal a discutir tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto no produto desenvolvido. Sendo assim, propomos como o produto final desta pesquisa, um Caderno Ilustrado intitulado O olhar das crianças sobre as diferenças. Este caderno poderá ser utilizado por professores e professoras que pretendam discutir questões como educação inclusiva e as múltiplas linguagens das crianças no contexto escolar. O objetivo é oferecer uma ferramenta de apoio que auxilie professores no seu processo pedagógico da discussão e minimização das barreiras atitudinais no contexto escolar.

Abordar essas questões com as crianças passou pela nossa inquietude de professora, no sentido de desenvolver uma abordagem pedagógica mais inclusiva, que possa aprimorar a discussão de práticas profissionais rumo a resultados mais exitosos no campo da educação inclusiva.

Inicialmente, pensávamos em como abordar esta pesquisa e como ela se tornaria “útil” no chão da escola, principalmente para as crianças, e muitas vezes nos deparávamos com o fato de que a teoria não fazia mais parte das discussões que permeiam o dia a dia da escola. Tínhamos em mente o fazer pedagógico enraizado

na prática, e esta pesquisa nos fez aprimorar um olhar que muitas vezes não encontrava sentido ou acreditávamos ser muito distante de nossas necessidades tanto como professora quanto como formadora. No entanto, as crianças demonstraram consciência política e percepção conceitual clara sobre os mecanismos de marcação das diferenças na sociedade e na escola.

A discussão sobre a construção da diferença e da identidade ao longo desta pesquisa nos possibilitou entrar em contato com a nossa própria diferença, aceitá-la e acreditar que seríamos capazes, mesmo com algumas necessidades, dificuldades, ao longo do caminho. Através do auxílio de muitas pessoas envolvidas nesse processo, como a nossa orientadora, as próprias crianças e as colegas que nos apoiaram até então, fomos acreditando (não todas as vezes), que éramos capazes.

Talvez quem faça a leitura desta pesquisa possa se identificar com muitas questões aqui abordadas, tanto profissional quanto pessoalmente, no sentido de que inevitavelmente precisamos do **outro** para ultrapassar as barreiras que nos vão sendo impostas, e este é um dos maiores aprendizados quando assumimos para nós mesmos que não sabemos de “tudo” e que não precisamos aceitar este papel social que nos é imposto tanto como professores “detentores do saber” quanto como pesquisadores teóricos “donos da verdade” pois o conhecimento é inacabado e, como somos também seres inacabados, devemos ser humildes para aceitar a nossa incompletude e para finalmente entender que devemos acreditar em nosso potencial, seja ele profissional, seja como ser humano, mesmo quando algo difícil nos é proposto como desafio.

Este olhar para dentro de nós, com certeza, reflete a importância que, como educadores, acolhemos o **outro**, de modo que não exista outra possibilidade que não seja a de se acreditar na **potencialidade** de todo e qualquer ser humano.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender como as crianças percebem as diferenças na escola. Especificamente, buscamos conhecer a percepção das crianças sobre as diferenças por meio da observação de seus desenhos. Neste sentido, entendemos que fomos exitosos nesta pesquisa, pois foi ampla e diversa a elaboração criativa apresentada pelas crianças. O que corroborou a relevância da arte educação no desenvolvimento integral dos educandos.

Considerando as crianças como protagonistas na sociedade e dando a elas oportunidade de expressão através da arte, podemos perceber que elas expressam o que pensam sobre determinada realidade social. Ou seja, elas representaram simbolicamente sua cultura nestes desenhos.

Os desenhos das crianças demandaram o retorno às concepções dos teóricos que discutem os princípios da educação inclusiva e reconhecem as diferenças como valor pedagógico. além de discutir a importância da arte como expressão de uma cultura.

Perceptível também foi o quanto os valores defendidos pela comunidade escolar, por meio do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, foram muito importantes na formação cidadã das crianças nos termos da discussão das diferenças nesta escola...

As crianças representaram em suas produções simbólicas as diferenças marcadas por exclusão como o racismo, machismo, a pobreza estrutural e também a mentalidade dicotômica ainda predominante na sociedade. Nos chamou à atenção que, mesmo retratando esta realidade excludente, as crianças mostraram também a solidariedade entre elas, deixando de lado as diferenças tão marcadas na sociedade. Elas demonstram entender que as diferenças são simplesmente uma condição humana, comum a todas as pessoas.

O resultado desta pesquisa apontou para alguns horizontes epistemológicos bastante relevantes quando assumimos o compromisso com a construção de uma escola para todos. A saber: a percepção da marcação da diferença pela sociedade, a recorrente mentalidade dicotômica na escola, a diferença como condição humana, a aprendizagem da sensibilidade solidária e a ética/estética presente nas elaborações criativas das crianças

Em relação aos princípios da escola inclusiva, entendemos que a discussão ampliada dos valores éticos e do que eles significam no âmbito da solidariedade, autonomia e responsabilidade do indivíduo com o coletivo, sempre é necessária para a ampliação de uma maior consciência de sua importância por parte das crianças.

A construção de uma identidade pautada na valorização das diferenças no ambiente escolar precisa ser discutida nos ambientes inovadores de aprendizagem. A escola inclusiva que queremos, ainda, está posta como um sonho a ser alcançado. Porém, podemos ver, nos desenhos destas crianças, a construção de uma consciência coletiva a que se propõe uma escola com os princípios elencados no projeto político pedagógico da EMEF Campos Salles. Paredes derrubadas e trabalho em grupo podem ser o início de uma grande mudança de olhar na educação.

Entendemos que, ao considerar a discussão de como as identidades são construídas ao longo do tempo histórico social e político, importa considerarmos o quanto as atividades econômicas determinam as marcas impostas de uma cultura dominante na sociedade. Este é um pilar que deve fazer parte da discussão de uma escola de todos e para todos.

Em algumas produções, as crianças parecem discutir e relatar os estereótipos nos quais a sociedade ainda as representa. No entanto, podemos observar o uso de conceitos como machismo, feminismo, bullying em suas produções sobre os seus cotidianos. Isto sinaliza a constituição do pensamento crítico por estas crianças.

A construção de uma escola inclusiva não é tarefa fácil, mesmo nos ambientes escolares com práticas inovadoras centradas na comunidade e nos educandos. No entanto, quando uma comunidade escolar constrói democraticamente o seu projeto pedagógico, este deixa de ser apenas um instrumento burocrático e passa a ser um instrumento transformador desta comunidade a começar pelos novos horizontes que apresenta às suas crianças.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A educação do olhar**. s/d. Disponível em: <<http://colegiooficinavc.com.br/clipagens/a-educacao-do-olhar-por-rubem-alves/>>.

Acesso em 7mar2020.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. Groppa (coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AMARAL, M.P. **O olhar ao ver: diálogos entre a mediação docente e a educação do olhar no ensino de artes visuais**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg\\_pdf/2125-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/2125-0.pdf)>. Acesso em 10março2020.

ARMSTRONG, F. (1999). **Inclusion, curriculum and the struggle for space in school**. International Journal of Inclusive Education, 3(1). 75-87 in **Inclusão- Revista de Educação Especial-MEC**, outubro 2005.

ARMSTRONG, F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, março 2001.

ARNAIZ, P. S. **Educación Inclusiva: una escuela para todos**. Málaga: Aljibe, 2003.

ARNAIZ, P. S. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no séc.XXI. **Inclusão- Revista de Educação Especial**, Brasília: Secretaria de Educação Especial, ano1,n.1, outubro 2005.

BARBOSA, A. M. A importância do ensino das artes na escola. **Revista Época**. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>>. 2junho2020.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BLANCHOT. M. **Lentrentien Infini**. Paris: Gallimard, 1969.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La Investigación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralia, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensaio Pedagógico – Construindo escolas inclusivas**. Secretaria de Educação Especial, 2005. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3**, Brasília, 2017a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 15 maio2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 14/7/2010, Página 1 (Publicação Original). Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12287-13-julho-2010-607263-publicacaooriginal-128076-pl.html>>. Acesso em: 15 maio2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, ensino de primeira à quarta série** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNER, J. Realidade mental, mundos possíveis. In: GOBBI, M. **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

CANAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** [on-line]. Vol.46, n.161, pp.802-820. ISSN 0100-1574 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CANAU, V. M; MOREIRA, A. F. B. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em 10dez2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **A evolução das políticas para o atendimento à pessoa com deficiência no Estado de São Paulo**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/Eexp0n>>. Acesso em: 16 fev2019.

CARVALHO, J. S. F. de. **Educação uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey- Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COHN, C. O desenho da criança e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokrê-xikrin. In: VI Reunião de Antropologia do Mercosul, 2005, Montevideo. **Anais da VI Reunião de Antropologia do Mercosul**. Montevideo, Uruguai, 2005.

COLLINS, P. H. (2017). **Se perdeu na tradução?** Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/se-perdeu-na-traducao-feminismo-negro-interseccionalidade-e-politica-emancipatoria/>> Acesso em 11jan2020.

COLLINS, P. H. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2009.

COLLINS, P. H. Intersectionality's definitional dilemmas. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, n. 41, p. 1-20, August, 2015.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 2fev2020.

ESCOLA MUNICIPAL PRES. CAMPOS SALLES. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2019.

FILONOV, G.N. In: BAUER, C.; BUFFA, E. **Anton Makarenko**. Recife: Massangana, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**- Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Paulo Freire; org. Ana Maria Araújo Freire; Série Paulo Freire; Editora Paz e Terra, 2016.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <**Portal MEC**>. Acesso em 10maio2019.

GOBBI, M. **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, Z. F. F. **Desenho infantil: modos de interpretação do mundo e simbolização do real: um estudo em sociologia da infância**. Mestrado em Sociologia da Infância. UMINHO, 2009. Orientador: Manuel Jacinto Sarmiento.

GOMES, N. L.. Educação e Diversidade Etnocultural. In: RAMOS, M.; ADÃO, J. M.; G. M. N. (Org.) **Diversidade na Educação: reflexões e experiência**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (org). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W.;
- GASKELL, G.(org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas-SP: Papyrus, 1996.
- LAVELBERG, R. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte**. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso 10maio2020.
- LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife: Massangana, 2010.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- MAGALHÃES, A. G. et al. **A formação de professores para diversidade na perspectiva de Paulo Freire**. COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. Recife, 2005. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/nertandias/a-formao-de-professores-para-a-diversidade-na-perspectiva-de-paulo-freire>>. Acesso em 18março2020.
- MAZZOTTA. M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELLO, D. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para o professor na aula de língua inglesa do curso de letras**. Tese de Doutorado em Linguística. São Paulo: PUC, 2004.
- MIGNOLO, W. **Histórias Globais/ Projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MONTEIRO, A. R. **História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORIN, E. **Sobre a estética**. Rio de Janeiro: Pró-saber, 2017.
- PILLAR, A. D. P. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NANNY, R. M. A. **Experiências pedagógicas inspiradas na Escola da Ponte**. Dissertação de Mestrado. Universidade UNINOVE. Mestrado em Educação, 2020.
- SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulista de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria do Governo Municipal, São Paulo, 13dez2016.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Apresentacao-Bene-PME-25-5-16%20(1). pdf>. Acesso em: 21dez 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 17-34, set. 2017.

SCHENBERG, M. (1987) apud GOBBI. **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo: Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

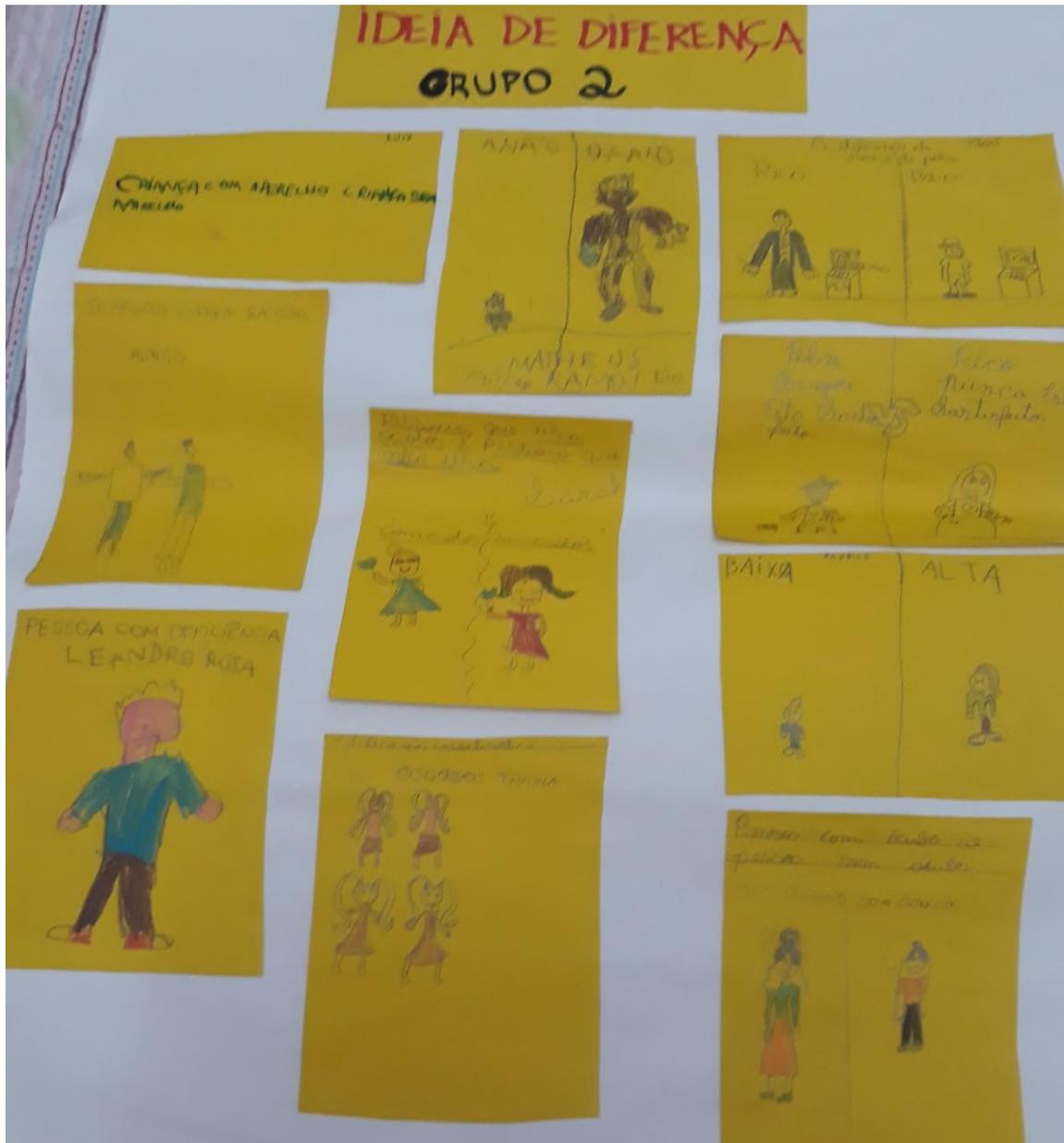
STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda Franca Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14fev2019.

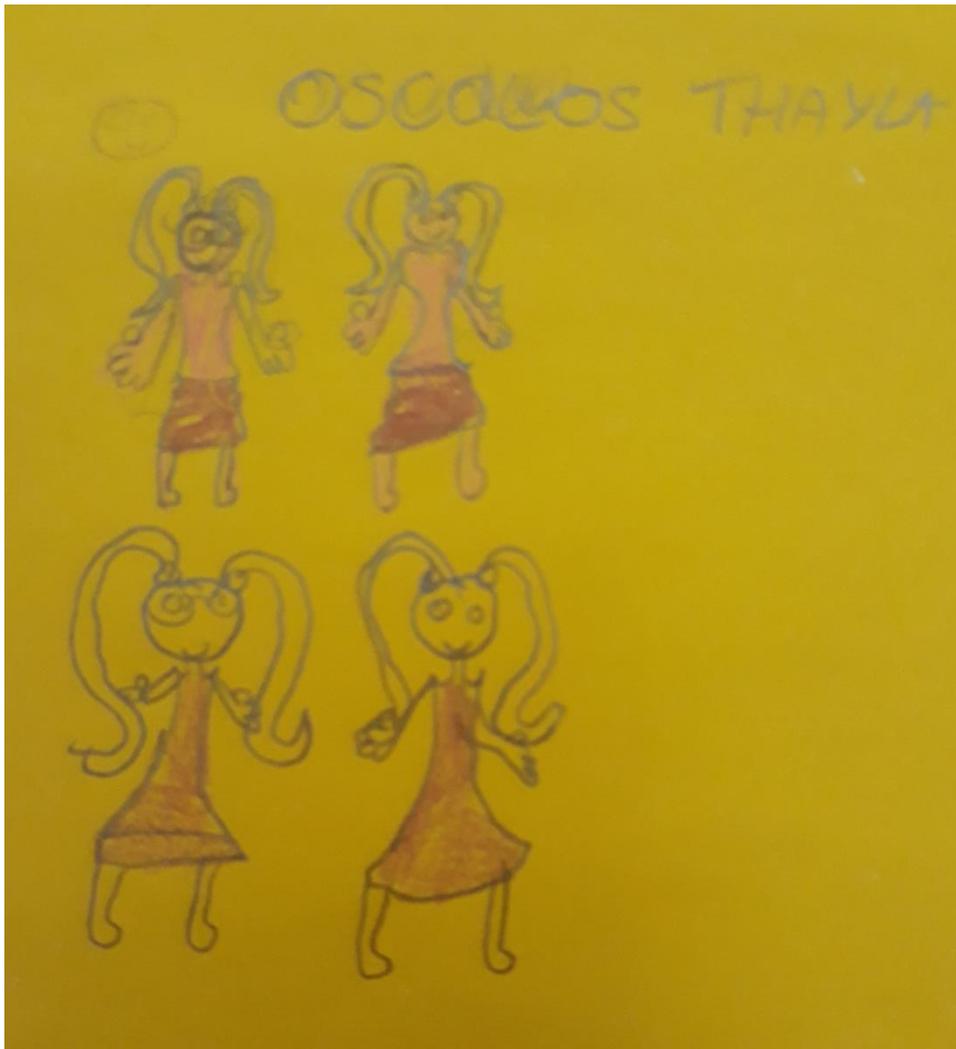
UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** – Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# APÊNDICES







Pensei Com Oculos e  
descei sem Oculos.

SEM OCULOS | COM OCULOS



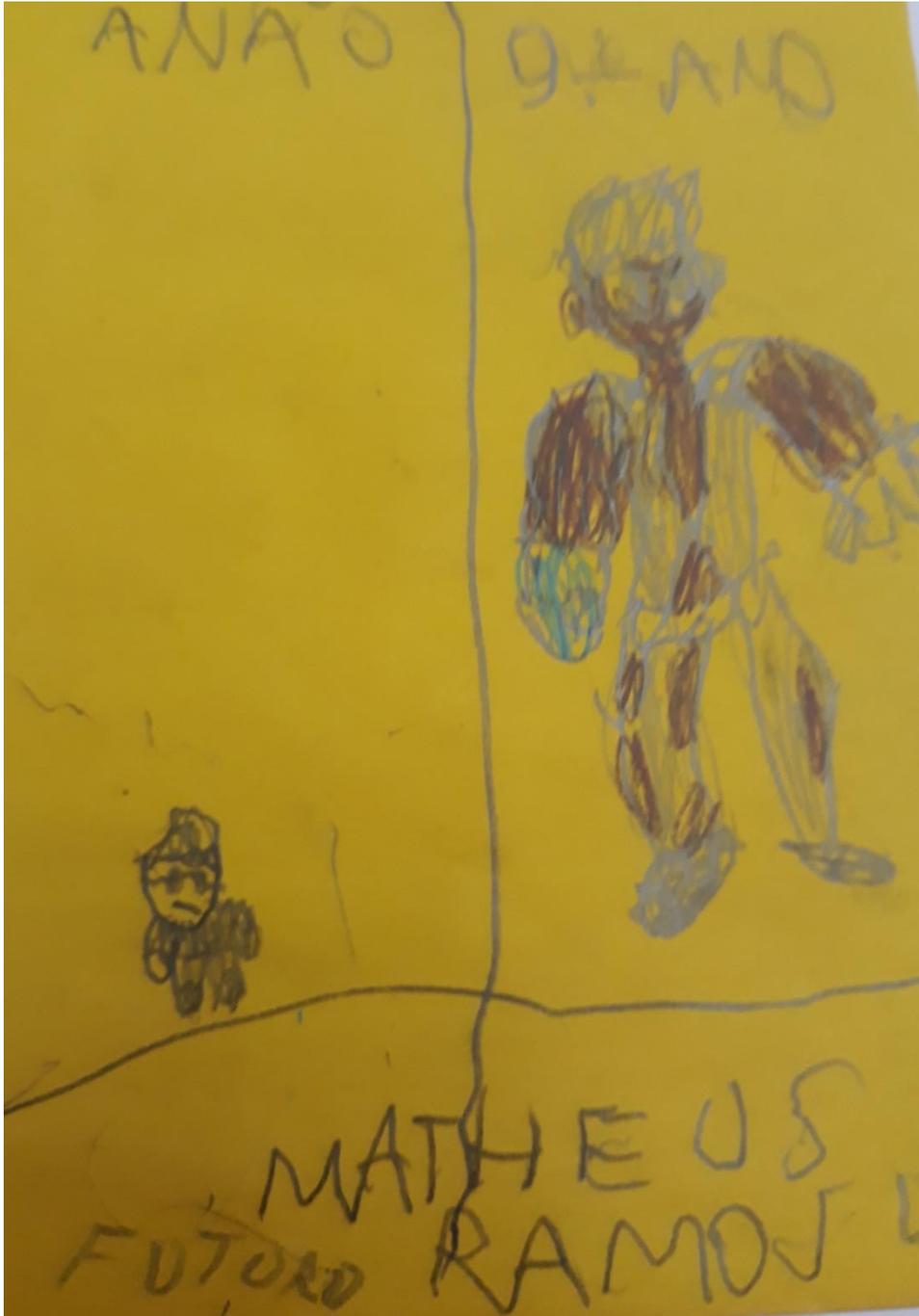
Amanda

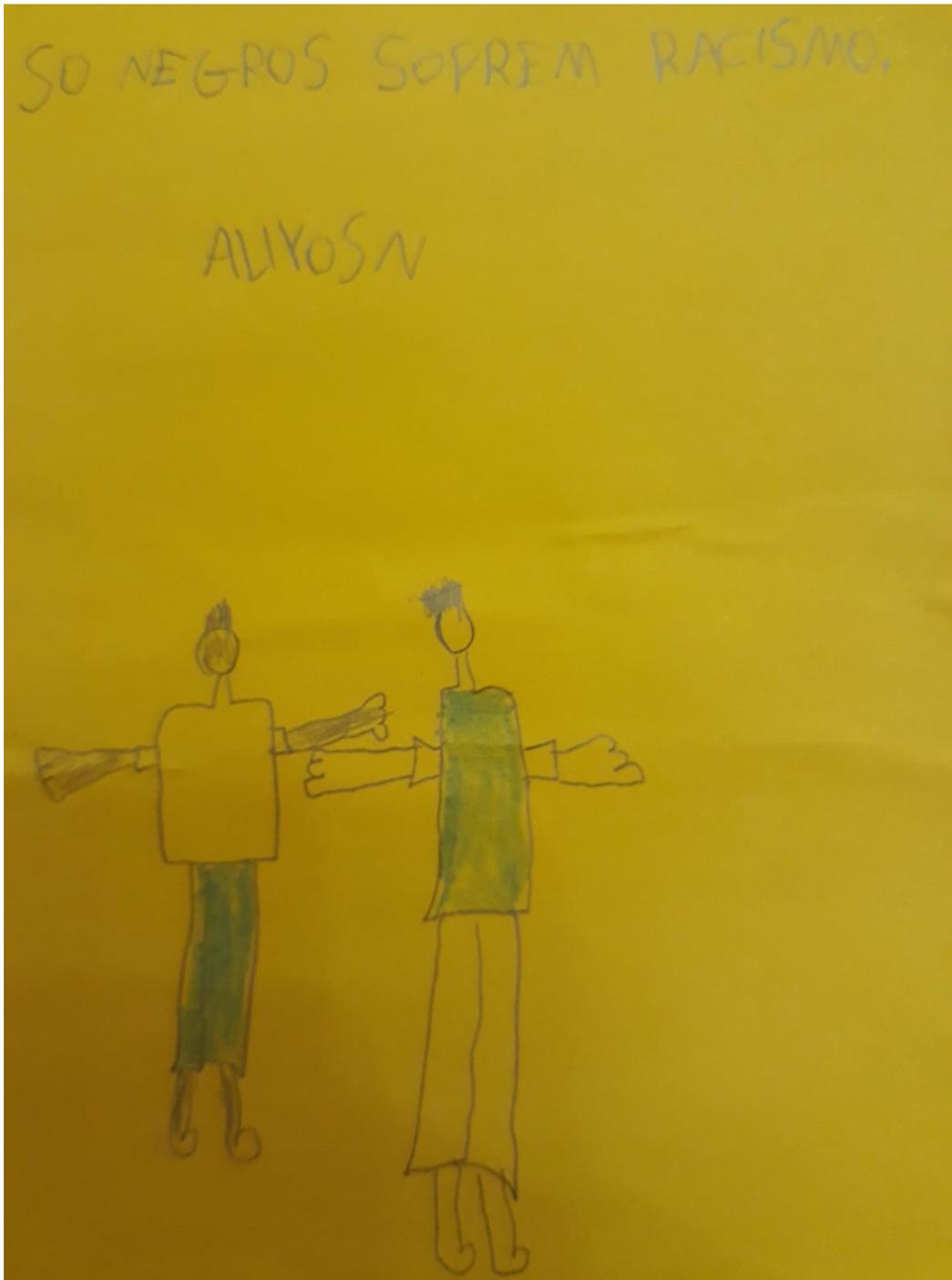
Pessoa que usa  
oculos e Pessoa que  
não usa

Sarah

com oculos  
com oculos      sem oculos





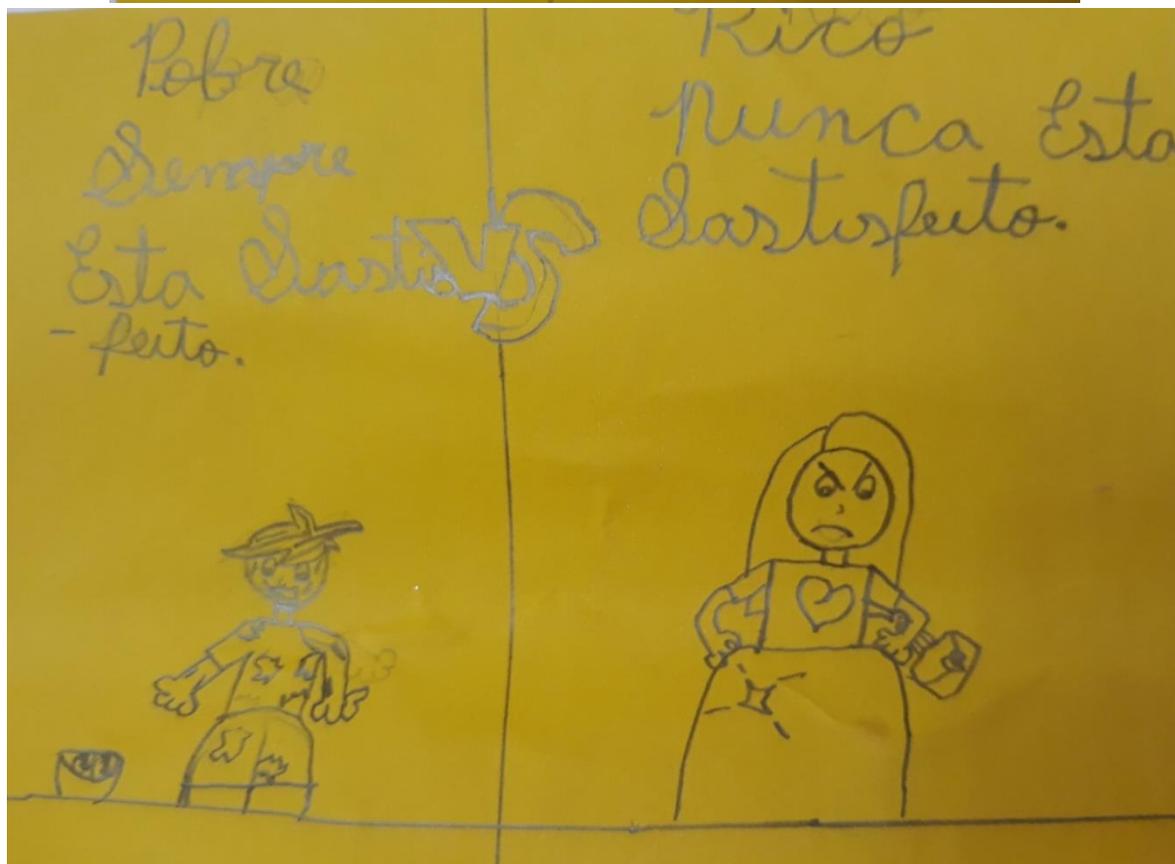
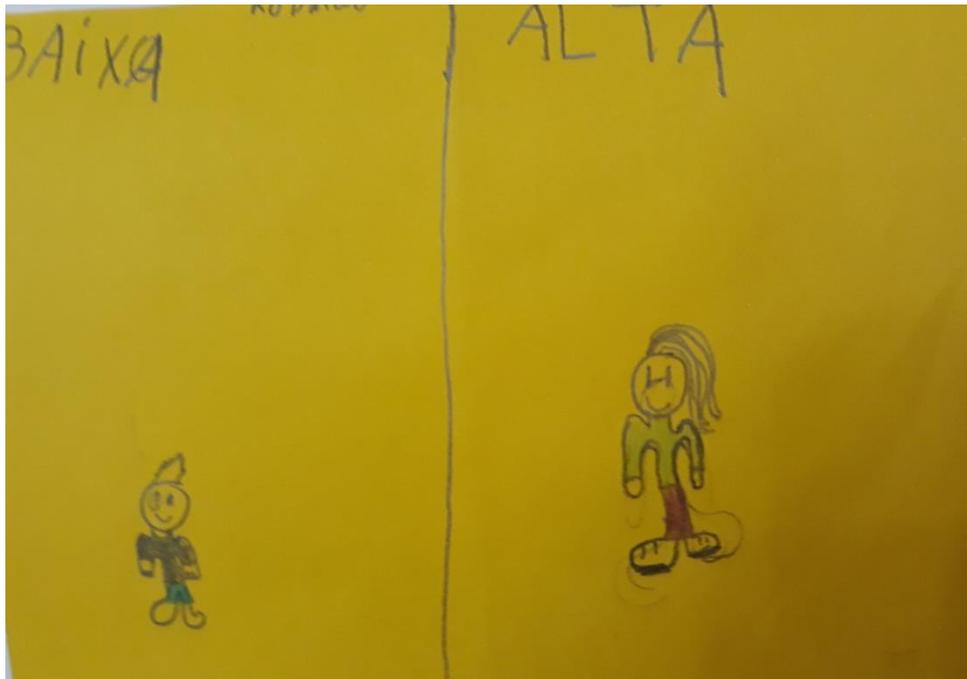


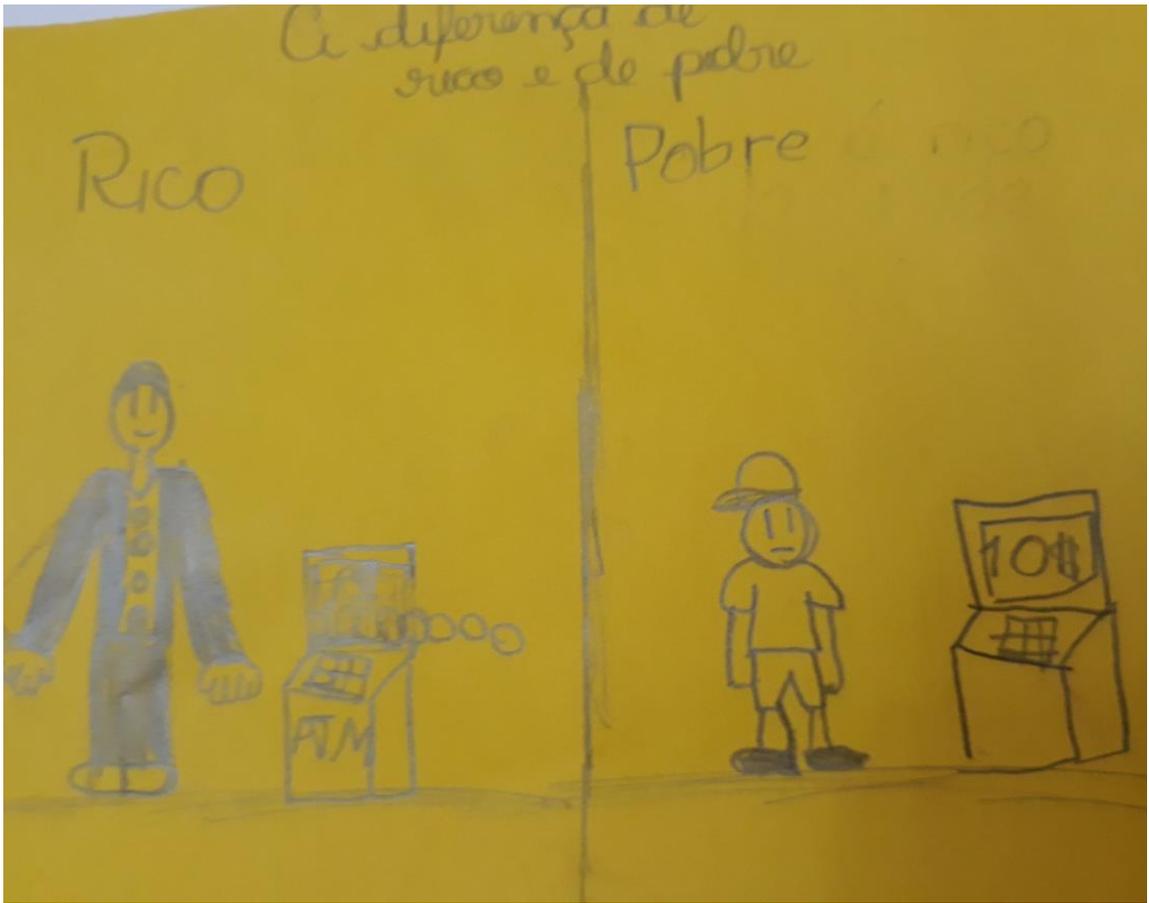
Pessoa com óculos  
perde sem óculos.

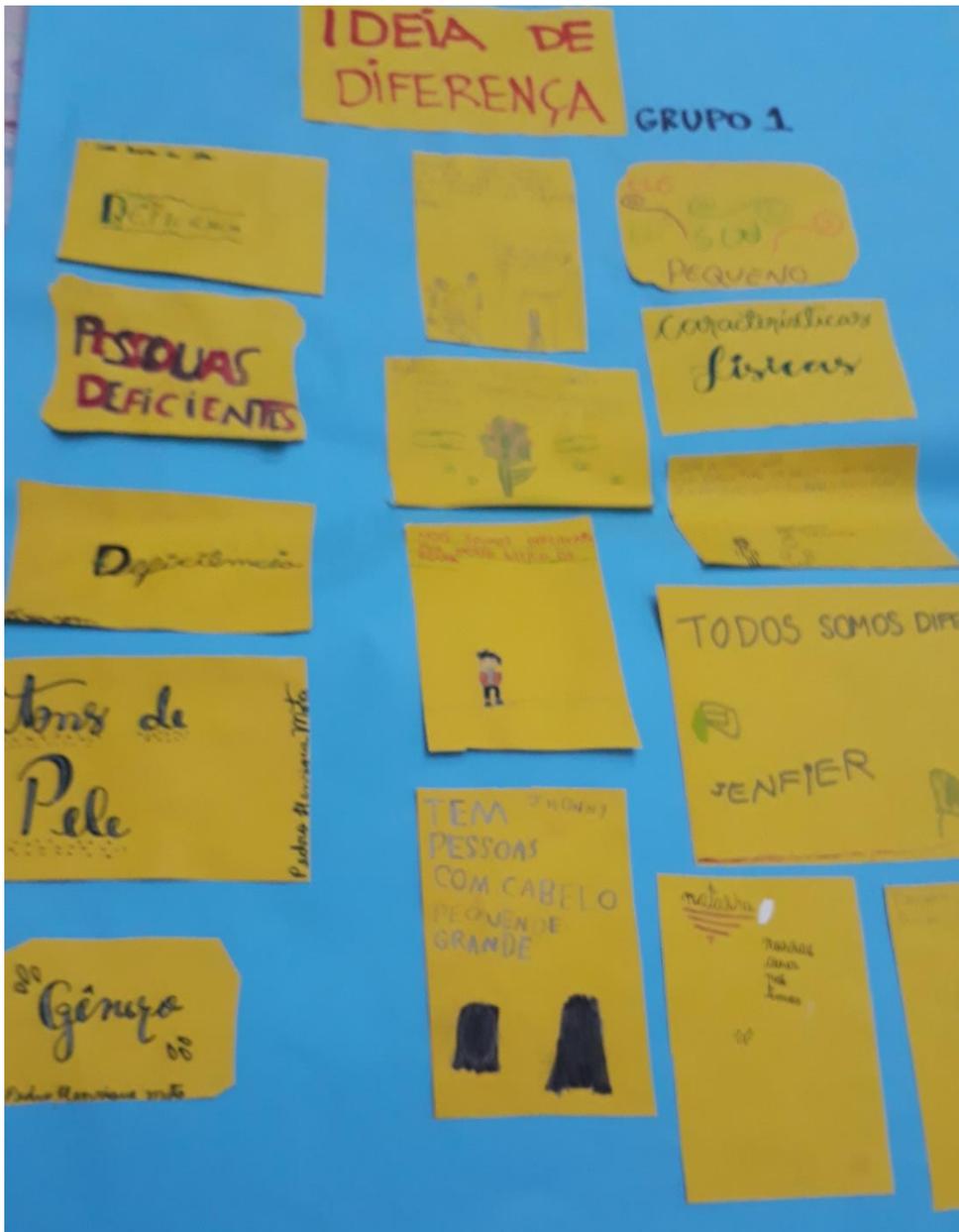
SEM ÓCULOS COM ÓCULOS

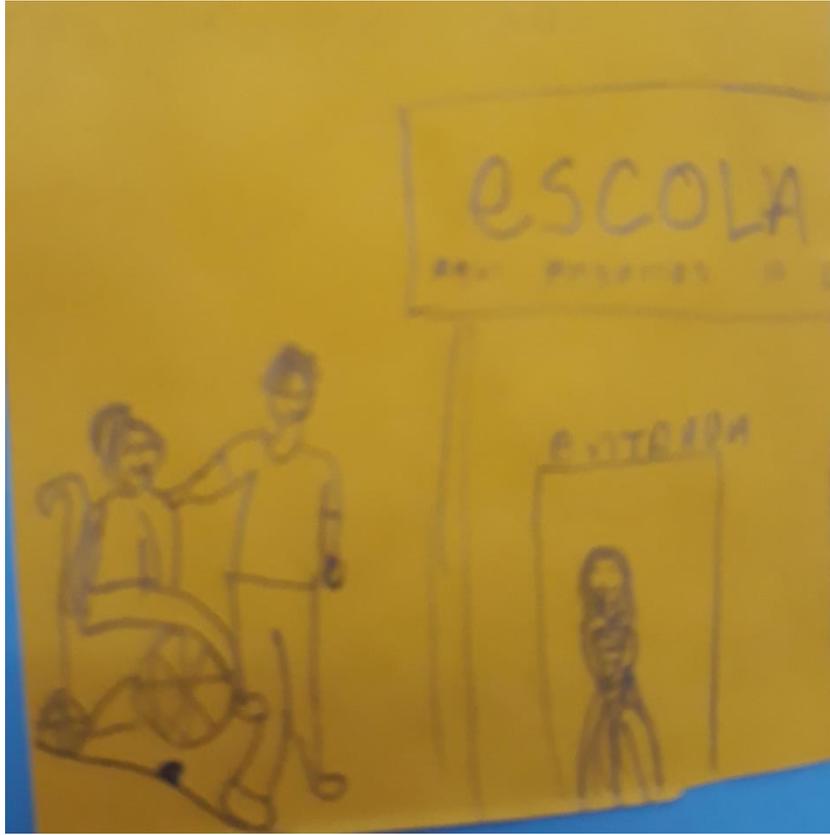


Amanda

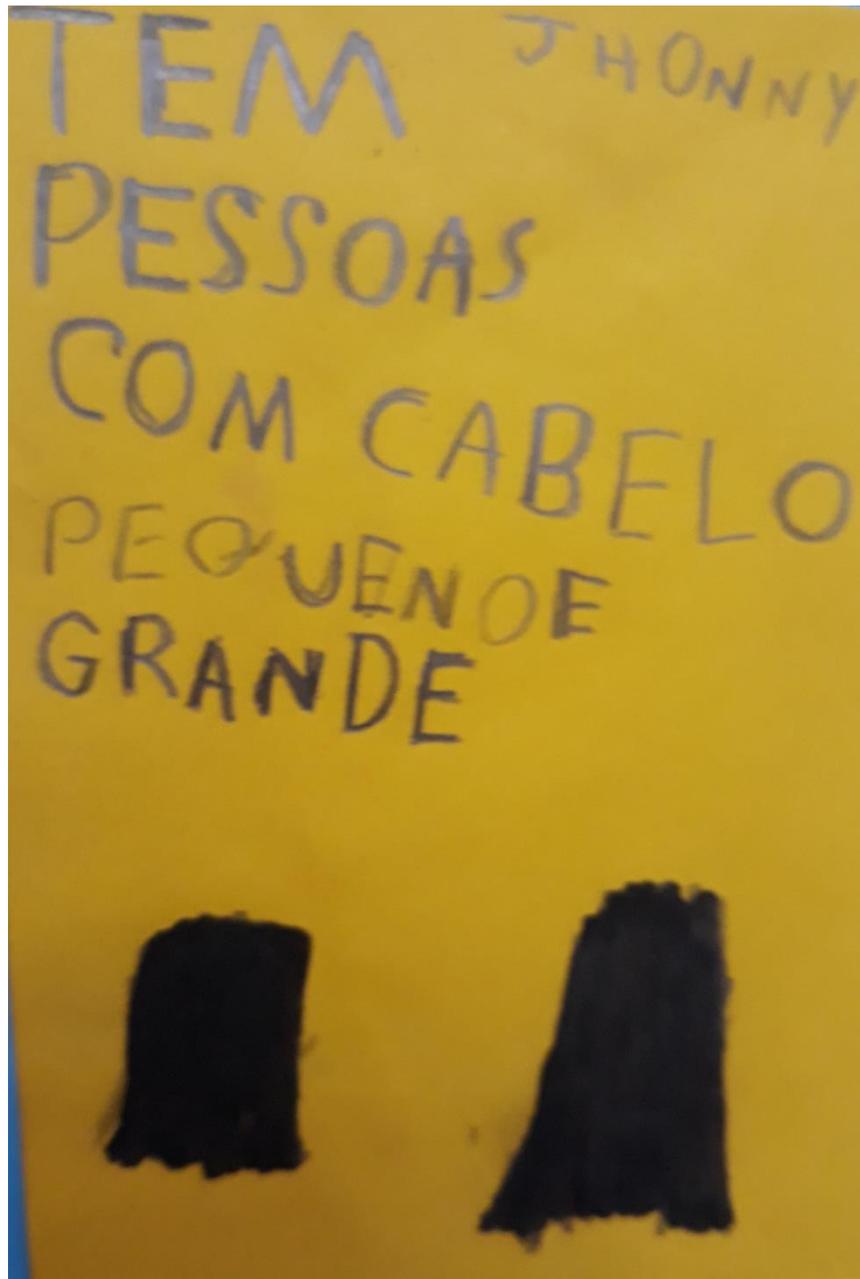










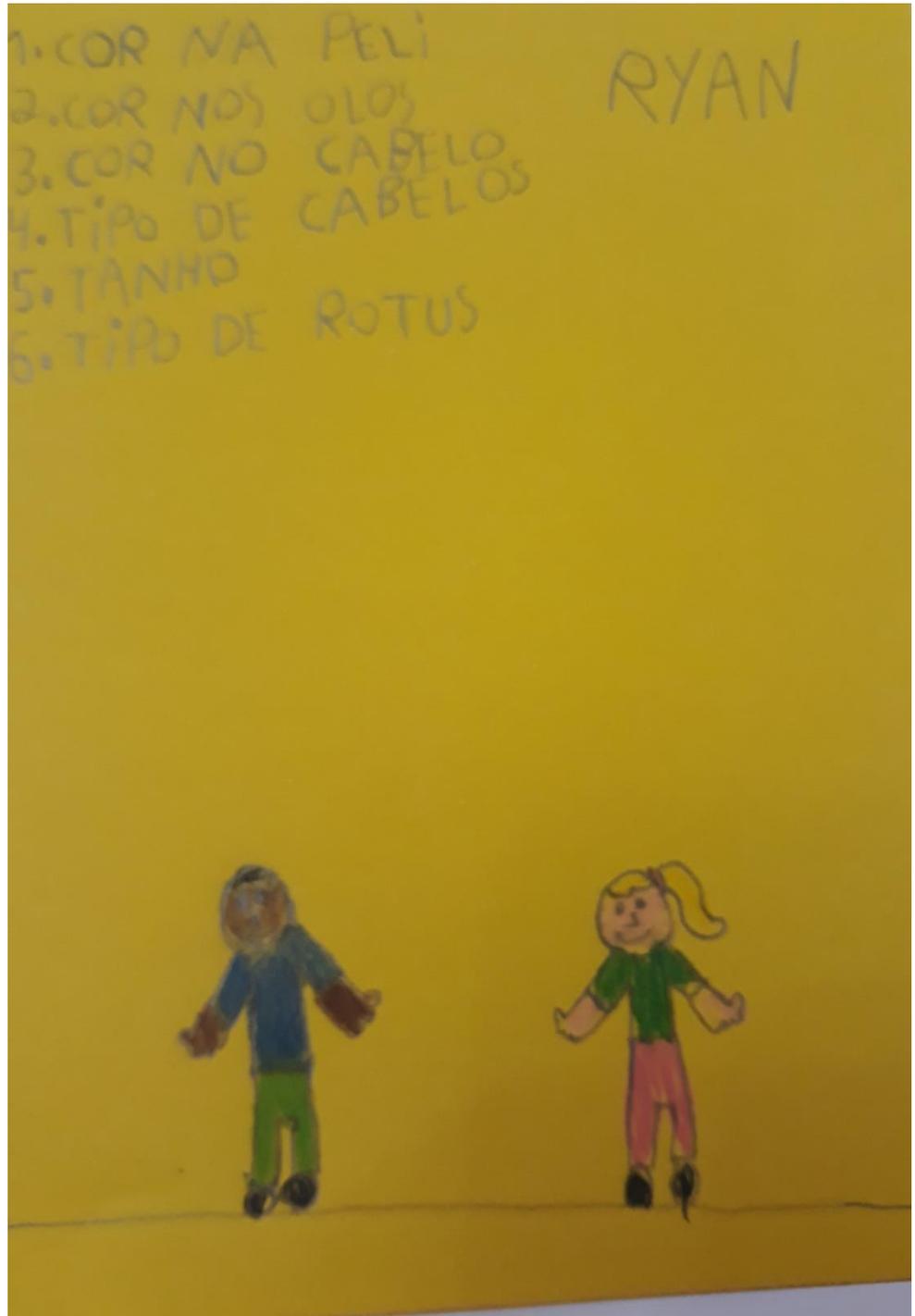




JOÃO PEDRO TE XERU  
COR DA PELE TIPO UM NEGRO E UM BRANCO  
E O RACISMO É MUITO FEIO E NÃO PODE

SEU RACISTA  
VÁ TE DENUNCIAR





DIFERENÇA  
DA COR DA  
PELE



- 1-COR
- 2-MACHISMO
- 3-BULLYING

COR DO CABELO



