

Renata Duarte Simões¹Alexandro Braga Vieira²Sabrina Selvatici Gomes Ghidini³**Resumo**

O texto busca tensionar pensamentos hegemônicos que sinalizam a incapacidade de sujeitos com deficiência de aprenderem nas escolas comuns. Problematisa essa linha de análise a partir de diálogos com as teorizações de Boaventura de Sousa Santos e com um estudo realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental que conta com a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial. Configura-se como desdobramento da pesquisa intitulada Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo em rede sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, realizado no ano de 2015. A investigação na escola se efetivou por meio de observação e formação em contexto, fundamentando-se em pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Como resultado, destaca a necessidade de não reduzir o sujeito a limitações/impossibilidades, apostar na educabilidade humana e compreender o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Conclui que há um longo caminho a ser percorrido para que os diferentes modos de existência venham a ser assumidos como potência de aprendizagem e de produção de experiências e de conhecimento, convidando a pensar a igualdade na diferença, de modo a garantir o direito à participação de todos nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Educacional. Aprendizagem.

¹ Professora Adjunta no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/Ufes) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes). Graduada em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Pós-Graduada (Lato Sensu) em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida (2002). Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2005). Doutora em História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo ? FEUSP (2009). Pós-doutora em História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP (2013).

² Professor Adjunto "A" do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do CCAE - Centro de Ciências Agrárias e Engenharias - da Ufes. Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Ufes. Possui graduação em Letras (2001) e Pedagogia (2012). Especialização Lato sensu em Administração Escolar (2002) e em Atendimento Educacional Especializado (2012). Mestrado (2008) e Doutorado (2012) em Educação e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação e da Educação Especial nas áreas de formação docente, políticas públicas, currículo, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Abstract

It seeks to tension hegemonic thoughts that signal the inability of subjects with disabilities to learn in ordinary schools. It questions this line of analysis based on dialogues with the Boaventura de Sousa Santos' theorizations and with a study carried out in a public elementary school that has the enrollment of students targeting Special Education. It is an offshoot of the research entitled National Observatory of Special Education: a network study on the functioning of the multifunctional resource rooms, carried out in 2015. The investigation in the school was carried out through observation and training in context, and based on assumptions of collaborative-critical action research. As a result, it highlights the need not to reduce the subject to limitations/ impossibilities, to bet on human educability and to understand the right to learning and human development. It concludes that there is a long way to go so that the different modes of existence can be assumed as a power of learning and production of experiences and knowledge, inviting to think about equality in difference, in order to guarantee the right to the participation of all in the teaching-learning processes.

Keywords: Special Education. Educational Inclusion. Learning.

1. Introdução

Abrimos esse diálogo com a seguinte provocação: por que se insiste em dizer que alunos com deficiências não aprendem? Esse questionamento nos acompanha em muitas ações escolares, momentos de formação inicial e continuada e pesquisas, tendo em vista muitos profissionais da Educação, de etapas e níveis de ensino diversos, colocarem em análise se uma pessoa com deficiência é educável.

Essa dúvida é problematizada por vários grupos de pesquisa nacionais e internacionais, além de estudos de mestrado e de doutorado (FERREIRA, 2015; MACALLI, 2017) que chamam a atenção para os perigos de se lançar um olhar “faltoso” sobre os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de alunos público-alvo da Educação Especial, pois, como afirma Amaral (1998), a deficiência existe e ela trará especificidades e limitações, inclusive, para os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, isso não significa que a pessoa nada possa aprender e nada possa realizar dentro das relações estabelecidas nos contextos sociais em que vive.

Essa desconstrução é problematizada pela pesquisa em Educação Especial quando pondera que, dentro de uma concepção hegemônica de constituição humana, o outro, o diferente, o deficiente, o desigual passou a representar, no imaginário social, a consciência da própria imperfeição daquele que vê, ou seja, um espelho que reflete limitações e castrações, constituindo cenários sociais que apontam para a impossibilidade de envolver a pessoa com deficiência em contextos de aprendizagem (AMARAL, 1998). Assim, negá-la significa descomprometer o Estado de compor políticas públicas para que essas diferenças não sejam significadas como sinônimos de desigualdade. Em contrapartida, reduzir as pessoas às deficiências também significa produzir barreiras de ordem política, atitudinal e pedagógica,

impossibilitando que a diferença venha a ser compreendida como uma manifestação da pluralidade humana para se constituir em empecilho para a vida em sociedade.

Por questões como essas, somos levados a concordar com Santos (2008, p. 313), quando pondera a importância de se superar a polarização entre a igualdade e a diferença, pois “[...] temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. E o autor ainda completa: “[...] daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2008, p. 313).

Nos espaços-tempos escolares, reconhecer o equilíbrio entre os pressupostos da igualdade e da diferença, conseqüentemente, as especificidades dos alunos com deficiência, se coloca como um movimento repleto de tensões, pois encontramos dificuldades em romper com padrões de existência e de comportamento. O desafio que se coloca é assumir a interação entre a igualdade e a diferença como uma postura ético-político-pedagógica para se compreender a relevância de novas composições curriculares, ações didáticas, modos alternativos de organização das salas de aula, criação de redes de apoio e outras possibilidades de se pensar os processos de avaliação da aprendizagem, garantindo as oportunidades necessárias para que a diferença não seja significada como desigualdade. Contudo, quando a deficiência é entendida como uma imposição de limites e modos de olhar o outro a partir de um ideário de humano, qualquer pessoa que traz um diagnóstico que aponta a necessidade de apoio da Educação Especial passa a ser vista como assimétrica e inferior.

Por isso, ao longo deste texto, buscamos problematizar o pensamento amplamente difundido de que alunos com deficiência não aprendem. Para tanto, nos propomos a estabelecer diálogos com Boaventura de Sousa Santos (2008) sobre a produção de processos de desigualdade e de exclusão na esfera social, pois acreditamos que o autor, embora não se debruce a pensar as questões da Educação Especial, aponta um conjunto de construtos teóricos que podem nos ajudar a refletir sobre o questionamento em tela. Além disso, pautamos nossas reflexões em uma investigação realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental – desdobramento do Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais (Oneesp) – que buscou compreender os modos como os alunos com deficiência são significados pelos cotidianos escolares.

Para organização da escrita, apresentamos a metodologia, a fundamentação teórica e, em seguida, a problematização dos dados que nos ajudam compreender os modos como a

escola pesquisada lida com as trajetórias de alunos público-alvo da Educação Especial, abordando, no percurso do texto, um Estudo de Caso denominado “Ana”, que evidencia as análises críticas de uma aluna com Síndrome de Down sobre o cotidiano escolar e suas possibilidades de aprendizagem. Para finalizar as provocações, o texto apresenta as considerações finais.

Recorremos a Boaventura de Sousa Santos (2006, 2008) para pensar os modos como algumas pessoas são tratadas na esfera social, com destaque àquelas que possuem algum tipo de deficiência, tendo em vista vivenciarem, rotineiramente, processos de desigualdade e de exclusão por se distanciarem de uma perspectiva hegemônica de humano.

O autor – por se preocupar em produzir conhecimentos sobre como a diferença e a igualdade vem sendo socialmente significadas, ou seja, a primeira, como impeditivo à vida social, e a segunda, como invisibilização das desigualdades em uma sociedade pensada para poucos – provoca-nos a refletir sobre a garantia de vários direitos, em destaque o direito à Educação, frequentemente negado aos alunos público-alvo da Educação Especial, mediante os modos como eles são significados pela sociedade e escola. Para Santos (2006, 2008), convivemos socialmente com a concepção de diferença significada como a oferta de oportunidades desiguais para sujeitos vistos também como desiguais. Em contrapartida, busca-se por uma sociedade igual para poucos, primando por modos de existência homogêneos que descartam e invisibilizam os grupos sociais que se distanciam do que é valorizado como belo, perfeito e produtivo (AMARAL, 1998).

Os debates realizados pelo autor, em diálogo com a investigação aqui anunciada, podem nos ajudar a problematizar o quanto as unidades escolares encontram dificuldades em superar abordagens que primam pelas “faltas” e “ausências” nos processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, reproduzindo o questionamento que abre esse texto – “por que se insiste em dizer que alunos com deficiência não aprendem?”

Esses debates podem contribuir com reflexões sobre o quanto os alunos com deficiência, quando encontram condições mais favoráveis de aprendizagem, podem se mostrar mais críticos dos espaços-tempos escolares e com maiores possibilidades de atribuir significados ao mundo simbólico, sendo capazes de aprender. Tais momentos reflexivos também podem impedir que esses alunos sejam reduzidos às mazelas trazidas pelos modos como a sociedade e a escola tentam significar seus modos de existência.

2. Referencial teórico – Diálogos com Boaventura de Sousa Santos: a constituição de processos de desigualdade e de exclusão

Estabelecer relações dialógicas entre os pressupostos da igualdade e da diferença tem sido um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade. Temos uma prática social de não reconhecimento da igualdade de oportunidades para grupos de sujeitos historicamente colocados às margens da sociedade e, conseqüentemente, de naturalização dos processos de desigualdade e de exclusão que impedem a constituição de uma sociedade mais equitativa.

Boaventura de Sousa Santos (2008), sociólogo português, autor de obras como: *Pelas Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1997); *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Remancipação Social* (2007); *A Gramática do Tempo* (2008); *Epistemologias do Sul* (2009); *Na Oficina do Sociólogo Artesão* (2018), dentre outras, ao problematizar os pressupostos da igualdade e da diferença, traz mais uma contribuição no texto denominado *A construção intercultural da igualdade e da diferença*. Embora não se reporte ao campo educacional e muito menos aos processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, proporciona uma rica discussão que nos permite promover correlações com os processos de escolarização dos sujeitos aqui anunciados.

Os conceitos de igualdade e diferença são compreendidos por Santos (2008) como complementares, pois, quando se fala em igualdade, argumenta-se compor condições e contextos necessários para que uma pessoa tenha acesso a determinados bens culturais, necessitando, para tanto, que seja reconhecida a sua diferença (sem hierarquias), ou seja, as necessidades e peculiaridades advindas de seu modo de ser e estar no mundo.

Essa linha de pensamento busca desnaturalizar processos culturais e ideológicos que primam por uma distribuição hierárquica dos bens culturais entre sujeitos diferentes, historicamente promovida por relações de força e de dominação, promovendo a ideia de que o poder de uns sobre outros se configura como consequência e não causa da desigualdade social. Nesse contexto, produz-se o sujeito inexistente, que representa a figura da inferioridade inafastável de alguns pela própria natureza das coisas.

As dificuldades em se conjugar os pressupostos da igualdade e da diferença de modo dialógico nos permitem analisar que vários são os grupos sociais descartados e que têm seus direitos negados pela hegemonia social, não podendo nos esquecer daqueles que trazem algum tipo de comprometimento, seja de ordem psíquica, intelectual, física, sensorial, múltipla ou com altas habilidades e superdotação.

Esses grupos, historicamente, conviveram (e ainda convivem) com barreiras de ordem social, e também escolar, e foram submetidos a diferentes significações sobre seus modos de ser e estar: delinquentes, loucos, débeis, com necessidades educacionais especiais, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que gerou, como consequência, eliminações, castigos, restrições de convivência social e escolar, dependência de relações assistencialistas e filantrópicas. Em contrapartida, possibilitou que lutas por maiores possibilidades de convivência e equidade social fossem firmadas e que avanços nas políticas educacionais ocorressem, ocasionando o aumento das matrículas nas escolas comuns, a constituição de redes de apoio e investimentos na formação de educadores.

Santos (2008) pondera a existência de cinco monoculturas que contribuem com a produção de contextos desiguais de participação social: a) a do saber científico – afirma a existência de um único saber reconhecido como válido, portanto um protótipo de sujeito para constituí-lo e dele capaz de se apropriar; b) do tempo linear – prima por um tempo único para se produzir esse saber, reforçando a padronização do sujeito capaz de constituí-lo; c) da naturalização das diferenças – os considerados diferentes estão sempre em desvantagens, por conseguinte, fora da norma e excluídos das relações sociais; d) da escala dominante – somente se reconhece formas de existências fundamentadas e legitimadas pelo universalismo e pela globalização; e) da monocultura do produtivismo capitalista – valoriza-se a produção mensurada, criando a ideia de que “[...] tudo o que não é produtivo nesse contexto é considerado improdutivo ou estéril [...] [pois] a maneira de produzir ausência é com a improdutividade” (SANTOS, 2007, p. 32).

A junção dessas monoculturas reforça o que Santos (2008) denomina de naturalização das diferenças – assumida como a composição de processos desiguais de participação social – por não reconhecer a diferença como uma manifestação da existência humana, mas como um caminho para se produzir hierarquias entre as pessoas, gerando sujeitos superiores e um vasto grupo de inferiores, tudo isso porque “[...] não se sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007, p. 30). Dessa forma, nutre-se uma relação assimétrica entre as pessoas, fazendo-as acreditar que umas são melhores ou superiores que as outras, pois a dessemelhança passa a ser o critério de exclusão.

Perante isto, há que buscar uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Antes de mais, há que reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizadora. E, por isso, a política de igualdade não tem de se reduzir a uma norma identitária única. Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza,

converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade (SANTOS, 2006, p. 44).

O sujeito desigual e diferente passa a ser compreendido como o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo. Em outras palavras, ele é estigmatizado a ponto de ser compreendido como uma “[...] alternativa não crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas” (SANTOS, 2007, p. 32). Para Santos (2008), esse modo de operar com as diferenças acaba por produzir dois sistemas de pertença das pessoas significadas como diferentes na sociedade: o da desigualdade e o da exclusão, assim definidos:

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora [...]. Se a desigualdade é um fenômeno sócioeconômico, a exclusão é, sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (SANTOS, 2006, p. 280-281).

Os sujeitos socialmente subjetivados como desiguais – dependendo do contexto e de seus modos de existência – podem estar integrados pelos pressupostos da desigualdade ou da exclusão e, também, pelos dois sistemas coadunados, isso porque são vistos como desvios, frequentemente considerados como patológicos. Assim, são submetidos a um viver repleto de estigmas e preconceitos.

Segundo Santos (2006), para operar com os sistemas de desigualdade e de exclusão, são acionados dois dispositivos ideológicos. O primeiro dispositivo é o universalismo antidiferencialista. Ele opera pela negação das diferenças. Só permite comparações simples. Tudo o que é muito diferente é excluído. Descaracteriza diferenças e identidades, absolutizando uma e descartando as demais. O ponto de apoio é o excesso de semelhança. O segundo, o universalismo diferencialista, opera pela absolutização das diferenças, tornando incomparável as diferenças pela ausência de critérios transculturais. Nele, evidencia-se o excesso de diferença:

A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que impede a comparação pela destruição dos termos de comparação. A absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais. Quer um, quer outro processo permitem a aplicação de critérios abstractos de normalização sempre baseados numa

diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para as declarar incomparáveis e, portanto, inassimiláveis. Se o universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e, por essa via, reproduz a hierarquização que elas comandam, o universalismo diferencialista opera pela negação das hierarquias que organizam a multiplicidade das diferenças. Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença (SANTOS, 2006, p. 6).

Esse modo de lidar com a diferença cria o que Santos (2008) denomina de linhas abissais, em outras palavras, linhas imaginárias que dividem a realidade social em um lado visível e outro invisível. O universo “deste lado da linha” (o existente) agrega sujeitos que a racionalidade moderna valora e reconhece como legítimos. O “outro lado da linha” (o inexistente) traz aqueles que serão descartados. Neste, convivem a miséria, as culturas religiosas não legitimadas, as orientações sexuais marginalizadas, as relações assimétricas de gênero, as crenças e os sujeitos não habilitados a aprender, os idosos, as pessoas com deficiência. Nas palavras de Santos (2007, p. 1-2), inexistência “[...] significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro”.

Nos cotidianos escolares, do lado visível, estão os alunos que trazem modos de existência e processos de aprendizagem dentro dos padrões valorizados. Do lado invisível, estão aqueles aos quais a escola não encontra sentido para ensinar, aqueles que a escola não vê como produtores de conhecimentos. Esse cenário reafirma a projeção de um olhar de descrença sobre os processos de ensino, aniquilando ações e criando a sensação de que não faz mais sentido investir na Educação, porque os alunos não são capazes de aprender ou não se interessam pela aprendizagem. Com isso, muitos professores não veem sentido em investir em sujeitos tidos como aqueles que não produzirão o conhecimento assumido como padrão.

Santos (2006, 2007) nos ajuda a compreender que ao deixarmos, a partir do olhar “faltoso”, de visualizar a pessoa, negamos sua história, trajetória, desejos e possibilidades para somente mirar em uma parte de seu corpo com funcionamento que difere do que socialmente fora constituído como padrão. Reduzimos um sujeito complexo em apenas um único elemento que o constitui (simplificado em “ausências”), deixando, com isso, de enxergá-lo em sua totalidade. Em alguns cenários, ainda se atrela a deficiência à existência de uma enfermidade, compreendendo a pessoa como um sujeito que somente demanda cuidados.

3. Metodologia

Além das contribuições teóricas anunciadas, o texto pretende analisar como os profissionais da educação significam os modos de ser/estar de alunos público-alvo da Educação Especial, compondo redes dialógicas entre essas significações e as teorizações de Santos (2006, 2007, 2008). E, simultaneamente, compreender como uma aluna com Síndrome de Down, matriculada em uma escola pública de Ensino Fundamental, apresenta outras possibilidades de significação, evidenciando o quanto alunos público-alvo da Educação Especial são educáveis e capazes de se apropriar das ações que se realizam nos cotidianos escolares.

Para tanto, buscamos por dados coletados em uma escola de Ensino Fundamental, como desdobramento de um estudo maior denominado Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais (Oneesp). Esse observatório se efetivou pelo fato de o Ministério da Educação ter implementado o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, cujo objetivo foi compor espaços-tempos na escola de ensino comum para a oferta do atendimento educacional especializado. Entre os anos de 2005 a 2009, foram criadas 15.551 salas de recursos multifuncionais, em 4.564 municípios brasileiros, para atendimento pedagógico aos alunos público-alvo da Educação Especial, com suas especificidades de aprendizagem.

Visando a acompanhar e avaliar as ações desse programa, o Observatório Nacional de Educação Especial envolveu sessenta e seis municípios distribuídos em dezessete Estados brasileiros, bem como vinte e três pesquisadores docentes de instituições de ensino superior, de natureza pública. Mendes (2010, p. 27) explicita tal organização:

O termo ‘Observatório’ tem sido usado para denominar uma rede formada por parceiros colaborativos que se unem com a perspectiva de produzir evidências científicas que embasem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, que permitam fazer o acompanhamento de progressos, identificam as barreiras e promovem os avanços, além de ser potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos.

No Estado do Espírito Santo, o estudo abrangeu dez redes municipais de ensino e se constituiu em dois momentos correlacionados: grupos focais e composição de um curso de formação de professores, envolvendo 139 docentes. Além disso, ganhou desdobramentos em várias escolas públicas de ensino, permitindo que adentrássemos algumas delas para entender o trabalho pedagógico realizado com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Na unidade escolar em que tivemos a oportunidade de dar continuidade às ações do Observatório Nacional de Educação Especial, deparamo-nos com alunos que apresentavam

diagnósticos diversos, dentre eles, a deficiência múltipla, o autismo, a deficiência intelectual, a deficiência física, a surdez, a cegueira e a baixa visão, recaindo, sobre eles, um conjunto de prognósticos que acenavam para impossibilidades de esses sujeitos aprenderem com seus pares, evidenciando as dificuldades que as escolas ainda encontram ao lidar com aqueles que trazem diferenças mais significativas, o que, sob a ótica de Santos (2008), poderia ser definido como “frutos da produção social da monocultura das diferenças”, ou seja, rotulação da diferença como desigualdade.

Nessa unidade de ensino, o estudo fundamentou-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica que, segundo Pimenta (2005), busca conjugar os seguintes movimentos no processo de investigação: a) a compreensão da realidade social; b) a busca por mudanças para os desafios existentes nos contextos educativos; c) a valorização das ações coletivas e a colaboração; e d) a análise reflexiva que o pesquisador faz de si, da realidade concreta e de todos os elementos que compõem o objeto investigado.

É uma metodologia com viés formativo, pois seus pressupostos defendem que não se faz pesquisa sobre os outros, mas com os outros (BARBIER, 2004). Para Pimenta (2005), a pesquisa-ação colaborativo-crítica promove o encontro entre as pessoas, a formação em contexto, a troca de experiências, a relação entre teoria e prática e a composição de redes de colaboração entre os sujeitos envolvidos.

O estudo foi realizado de março a outubro de 2015, no turno matutino da escola. Para coleta de dados, foram adotados os seguintes percursos metodológicos: 1) pedido de autorização à Secretaria de Educação e à escola; 2) observação do cotidiano escolar para análise dos modos como a escola compreendia os processos de aprendizagem dos alunos e realizava o trabalho pedagógico; 3) momento de formação em contexto para se problematizar os processos de inclusão escolar; e 4) colaboração com o trabalho pedagógico em sala de aula e no atendimento educacional especializado. Participaram do estudo a professora do atendimento educacional especializado, duas estagiárias de Pedagogia, a pedagoga e os professores de classe.

A formação em contexto buscou o aprofundamento teórico acerca dos pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, além das discussões sobre os modos como a escola olhava os processos de escolarização dos alunos, tendo como ponto de apoio as teorizações de Boaventura de Sousa Santos. Os encontros foram realizados nos meses de julho a outubro de 2015 – um encontro por mês –, totalizando quatro encontros formativos. Foram envolvidos 54 profissionais da educação, entre os quais professores/as dos anos

iniciais e finais, professores/as da Educação Especial, pedagogas e a gestão escolar dos turnos matutino e vespertino.

Tomamos, como instrumento de registro, o diário de campo, bem como a gravação dos momentos de formação e das narrativas produzidas no transcorrer do processo investigativo. A Secretaria Municipal de Educação, a gestão da escola e os professores autorizaram o estudo, cujos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para o texto, além dos modos como os professores lidavam com as trajetórias dos alunos, trouxemos o Caso de Ana, que nos ajuda a pensar no quanto os alunos podem aprender, necessitando que as mediações necessárias se realizem. Para a análise dos dados, recorreremos a todo o material coletado em diálogo com as teorizações de Santos (2006, 2007, 2008).

4. Resultados e discussão – Os efeitos do olhar humano sobre os alunos público-alvo da Educação Especial

Objetivando compor reflexões sobre o questionamento que abre o texto, passamos a acompanhar o cotidiano da escola, buscando diálogos entre os modos como seus profissionais significavam a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e as teorizações do autor já anunciado, iniciando por observar a dinâmica do dia a dia escolar, conhecer os alunos, bem como as produções discursivas acerca das trajetórias escolares desses sujeitos.

Conforme discutido na primeira parte do texto, as dificuldades em se conjugar os pressupostos da igualdade e da diferença – a partir do reconhecimento do outro como sujeito de direitos – produzem distanciamentos entre as pessoas, provocando estranhamentos e a produção de certo imaginário social de que as pessoas que trazem algum tipo de deficiência são incapazes e sem condições objetivas de participar ativamente da sociedade, conseqüentemente, não propensas à apropriação dos bens culturais nela existentes.

Na escola pesquisada, não diferente desse cenário, a relação estabelecida entre as maneiras como os professores significam os modos de ser e de estar dos alunos público-alvo da Educação Especial produzia dúvidas e insegurança, já que o corpo que trazia algum tipo de deficiência era compreendido como aquele incapaz de aprender o que é mediado em sala de aula.

Ela tem deficiência múltipla. Fica presa à cadeira de rodas. Fica ali na sala sem poder escrever, falar e aprender. Qual o sentido disso? Essa criança acaba vindo para a escola para as famílias terem uma folga, mas vai aprender o que aqui? Nada, 'né'? Tem um deslocamento na bacia e quando tem muitos espasmos a coisa pega. Ela sente muitas dores. Eu não vejo condições de ela estar na escola (PROFESSORA – 4º ANO).

O que fazer com uma criança que está imóvel naquela cadeira de rodas? A escola não dá conta dessa realidade. Só acompanha o que acontece pelo olhar, porque não fala. Tem comprometimentos tão severos que só emite ruídos. Não tem mobilidade para escrever. Ai, pergunto: o que faz essa criança na escola? (PROFESSORA 2º ANO).

Ela tem Síndrome de Dow, então, vem para a escola para ser socializada. Não tem condições de ler e de escrever. Aprendeu coisas simples, mas é o básico para ela. Ela é muito querida pelos professores e alunos e acho que isso já é um avanço. O que ‘aprende’ hoje, esquece em poucos minutos (PEDAGOGA).

Na escola, o encontro do “olhar” dos professores com a forma dos “corpos” dos alunos que traziam algum tipo de deficiência produzia “medos”, “incertezas”, “dúvidas” e “questionamentos”. Por que alunos público-alvo da Educação Especial precisam estar nas escolas comuns? Eles têm condições objetivas de aprender? Quais os sentidos da inclusão escolar? Esses questionamentos se materializavam por vários fatores – fragilidades na formação inicial e continuada; insipientes reflexões no interior da escola; falta de articulação entre as redes de apoio e os professores regentes, dentre outras – mas também o desejo pelo aluno “perfeito”, principalmente pelo fato de a existência de discentes com deficiência romper com a idealização do aluno socialmente constituído e almejado pela escola.

Na concepção de muitos professores, para aprender, o aluno deveria se aproximar das monoculturas pontuadas por Santos (2006), ou seja, precisava se apropriar linearmente dos conhecimentos curriculares, apresentando comportamentos e modos de apropriação padronizados (monocultura do saber científico); aprender dentro do tempo/calendário escolar (monocultura do tempo linear); não trazer demandas de aprendizagem muito específicas (monocultura das diferenças); aproximar-se de modos de existências que não se diferem do que se considera universal e global (monocultura da escala dominante); e produzir conhecimentos considerados hegemônicos para serem mensurados por avaliações positivistas (monocultura do produtivismo capitalista).

Qualquer desvio nessa conjuntura traz a personificação de um sujeito que não deveria estar na escola, porque ele não é um sujeito apto a estar nela. Com isso, elabora-se a concepção de que esses alunos com deficiências não aprendem e somente dão conta da apropriação de conhecimentos que podem ser denominados de atividades da vida diária.⁴ Em muitos casos, toda a produção desses sujeitos se restringe na expressão “só”, ou seja, qualquer

⁴ Trata-se de um conjunto de conhecimentos reduzidos ao cuidado de si e do ambiente frequentado: pentear cabelos, escovar os dentes, amarrar sapatos, lavar utensílios domésticos, arrumar sua própria cama, dentre outros.

avanço é pouco e limitado, porque advém de um sujeito visto com essas mesmas características.

Com o Valentim só alfabetização. É só isso que ele consegue (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Trabalhar com o Vítório é muito difícil. Nada do que a gente oferece ele quer fazer. Ele só se interessa por carros. Só gosta disso (PROFESSORA – 3º ANO).

Esse encontro entre o olhar do professor e a constituição de um aluno que tem algum tipo de comprometimento traz uma segunda categoria de análise: a produção, no docente, de um sentimento de paralisia pedagógica, ou seja, o convencimento de que a trajetória profissional e as experiências docentes em nada se coadunam com as necessidades de aprendizagem dos alunos, impossibilitando que o professor descubra que carrega saberes e experiências que podem potencializar práticas pedagógicas, resguardando os apoios que a ação requer. Esse modo de olhar o aluno acaba por refletir no modo como o professor se olha: um profissional que encontra dificuldades em ensinar, desmerecendo que todo humano aprende e que o professor ensina e medeia (MEIRIEU, 2002).

O que podemos fazer com esse aluno? O professor não tem formação e conhecimentos para atender às necessidades dessas crianças. Eu penso que eles não aprendem. Eu não sei o que eles precisam aprender. Tenho muitos anos de magistério e o contato com essa criança me faz ver que eu não sei nada. Me sinto paralisada (PROFESSORA – 5º ANO).

Não me sinto capaz de lidar com uma criança que não fala e não me dá sinais que pode aprender. Ele olha para um vazio enquanto eu explico para a turma. Dentro do currículo da turma, o que ensiná-los? Não sei ensinar a um aluno assim. Tenho muitas dúvidas (PROFESSORA – 2º ANO).

Sinto-me paralisada. Um sentimento de não saber o que fazer. Temos um tempo já programado para dar conta de vários conteúdos. Como trabalhar “Ciências” com um aluno não alfabetizado? (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

[...] eu sou professora que lida com a alfabetização há uns dez anos. Eu não sei como conduzir a alfabetização de uma criança que tem uma deficiência. Ela demora a responder. Faz uns movimentos que as pessoas me falaram que se chama espasmos. Não tenho essa técnica de fazê-la aprender. Me sinto paralisada (PROFESSORA – 1º ANO).

O sentimento de paralisia docente é produzido pela concepção da diferença como significado de desvantagem e, conseqüentemente, de desigualdade de acesso ao conhecimento. Essa concepção afasta o professor da possibilidade de reconhecer a diferença como uma condição constitutiva do humano. Conforme nos faz pensar Santos (2008), a indolência da racionalidade moderna produz pensamentos abissais que dividem a escola entre

aquela pensada para os alunos que aprendem e uma outra para os que não podem/conseguem aprender.

Para o lado invisível dessa linha abissal, são lançados aqueles alunos que recebem os rótulos de que não aprendem, de que não dão conta de cumprir tarefas. Esses alunos são vistos como residuais, ou seja, têm saberes, necessidades e possibilidades muito específicos e não apresentam os resultados esperados por uma sociedade competitiva e excludente. Essa compreensão impede que os professores lidem com a própria douda-ignorância (SANTOS, 2008), ou seja, inviabiliza a interação entre os conhecimentos de que esses sujeitos dispõem com os que ainda não dispõem, no sentido de buscá-los.

A relação assimétrica entre os modos como muitos docentes lidam com as condições dos alunos com deficiência, somada ao modo como se enxergam enquanto profissionais da Educação (em vários casos, paralisados), acaba por gerar implicações no direito de aprendizagem dos alunos. Com isso, desenha-se uma escola comprometida com a aprendizagem dos ditos normais e outra marcada por diagnósticos médicos que referendam o avanço automático de muitos discentes entre anos e etapas de ensino, sem nenhum comprometimento com a aprendizagem propriamente dita.

É o laudo que determina a aprovação. A lei já ampara o aluno. Com laudo, ele passa direto (PROFESSORADE LÍNGUA PORTUGUESA).

Essa criança não tem condições de aprender. É fato. Está aqui para ser socializada. Ela não dá conta dos conteúdos da turma (PROFESSORA HISTÓRIA).

Não venha discutir inclusão comigo, porque não há nada para ela aprender na sala de aula. O que se pode fazer por ela, é aqui na sala de recursos multifuncionais. Precisa aprender coisas da vida diária, porque ser alfabetizada é demais para ela (PROFESSORA – 3º ANO).

Santos (2008), ao analisar os modos como a sociedade trata os considerados desiguais, nos fala da criação dos excluídos foucaultianos, ou seja, o “eu” e o “outro”, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha. Esse modo de olhar os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de alunos que apresentam comprometimentos de ordem psíquica, intelectual, sensorial, física e/ou múltipla tem afastado os professores de enxergar nessas pessoas suas potências e possibilidades de aprendizagem, bem como de entendê-las como sujeitos históricos e sociais que têm a deficiência como um dos elementos de sua constituição (e não somente). Além disso, os olhares negativados que os professores lançam sobre os alunos acabam por impedir que reflitam acerca dos conhecimentos que acumulam e os qualificam como profissionais da educação.

5. O caso Ana: possibilidades de reinvenção dos olhares e das condições de aprendizagem

A necessidade de composição de olhares mais prospectivos sobre as trajetórias escolares dos alunos público-alvo da Educação Especial pela escola comum, para vê-los como críticos da realidade social e capazes de aprender, levou-nos ao conhecimento do caso Ana, uma aluna com Síndrome de Down, regularmente matriculada na primeira fase do Ensino Fundamental.

Ao longo da pesquisa na escola, os processos de observação e formação nos ajudaram a identificar os olhares que os professores lançavam sobre a aluna e como ela buscava desconstruir esses modos de enxergá-la para ser vista como alguém que traz especificidades na aprendizagem, mas que é capaz de se apropriar do que lhe é ensinado. Ana foi selecionada para compor a pesquisa por estar matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental com um conjunto de prognósticos utilizados pela escola para justificar a sua não-aprendizagem.

Ana, na concepção da escola, trazia as marcas da diferença vista como desigualdade, ou seja, da naturalização das diferenças (SANTOS, 2008). Corporificava a deficiência, sendo, portanto, significada como alguém que não aprendia e não acompanhava a dinâmica escolar. Tinha aprovação automática, situação que culminou em seu avanço entre os anos escolares, sem o direito de apropriação da leitura e da escrita, por exemplo.

Ana é uma criança muito esperta. Tem Síndrome de Down e está no 4º ano do Ensino Fundamental. Passou por muitos descuidos. Foi criada por certo tempo pela mãe que tem problemas com alcoolismo. Chegava contando várias coisas que a mãe fazia. Agora está sobre a guarda do tio que tem muito cuidado com ela. É uma gracinha. O tio tem a maior coisa com ela. Ela ainda não foi alfabetizada, mesmo sendo nossa aluna desde o 1º ano (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Contrapondo-se a essa leitura escolar, ela nos convidava a prestar maior atenção ao seu modo de significar a escola. Era notório que entendia o quanto os professores da classe comum pouco se envolviam com o seu processo de ensino-aprendizagem, ficando, frequentemente, sob a responsabilidade de uma estagiária do curso de Pedagogia. Muitas eram as oportunidades dadas pela aluna para que os professores visualizassem suas potências e possibilidades de aprender, no entanto, seu corpo, com as marcas deixadas pela síndrome, produzia a ideia da impossibilidade de aprender. Assim, convivía com processos de desigualdade de acesso aos conhecimentos e de exclusão dentro da própria escola. Podia dizer Santos (2006), caso estudasse a Educação Especial, que por meio do universalismo

antidiferencialista, negava-se a diferença de Ana, deixando de garantir-lhe a acessibilidade ao currículo escolar, pois para aprender ela tinha que ser semelhante ao ideário de aluno padrão. Em contrapartida, por intermédio do universalismo diferencialista, Ana trazia uma diferença absoluta, portanto, não dava conta de nada aprender, pois sua diferença invisibilizava um elemento comum a todos os alunos: o direito de aprender.

Ana buscava a todo custo desconstruir esse cenário, enfrentando muitas barreiras. Uma dessas oportunidades se deu na sala de recursos multifuncionais. Certa vez, a escola recebeu uma criança para ser avaliada pela professora de Educação Especial que, delicadamente, a apresentou à estagiária de Ana em gesto de carinho. A estagiária, prontamente, a tomou no colo no exato momento em que Ana adentrou a sala de recursos. Ana observou a cena, ficou paralisada e nos olhou. Percebemos que ela se mostrava inquieta e espantada com o que via. Saiu apressadamente da sala. Fomos até ela e a encontramos pensativa, encostada na parede externa à sala de recursos multifuncionais. Depois de algum tempo de reflexão, retornou ao espaço e produziu o seguinte diálogo:

Ana (com as mãos na cintura): O que você está fazendo com essa menina no colo?

Estagiária: É mais uma amiguinha. Vem conhecê-la?

Ana: Eu não quero conhecer ninguém. Olha, aqui! Preste atenção! Você é minha estagiária. Está aqui para ficar comigo.

Estagiária: Nossa, Ana, olha como ela é bonitinha!

Ana: Ela tem o pai dela. Ele que cuide dela. Você é minha. Só minha, viu! Venha para cá!

Ana mostrava-se crítica do espaço-tempo escolar. Entendia que já perdera os professores, porque percebia o quanto eles se mostravam distantes do seu processo educativo. Dividir a estagiária com outra criança significaria perder o seu único ponto de apoio. Esse cenário nos fazia recordar as teorizações de Santos (2008), quando alerta para a necessidade de prestarmos mais atenção às pessoas para descobrirmos o que elas dizem e os modos que se utilizam para interpretar a realidade social.

Ana necessitava ser vista como uma aluna não suprimida a uma de suas condições de existência: à deficiência ou a uma síndrome. Requisitava ser assumida como aluna. Os professores demandavam aprender a olhá-la, acompanhar suas possibilidades de aprendizagem e valorizar sua capacidade de crítica do espaço escolar. A aposta em seu direito de aprender se colocava como a mola propulsora para significá-la como aprendente e para o docente sair de certa paralisia de modo a aprender a lidar também com os princípios de sua douda ignorância, como afirma Santos (2008).

De Ana, era necessário afastar os seguintes estigmas: está na escola, mas não é aprendente; matriculada na classe comum, mas “incapaz” de acompanhar os currículos praticados; inserida nas pautas dos professores, mas não envolvida nas práticas pedagógicas; não participante dos processos de avaliação da aprendizagem, mas avançada automaticamente entre os anos escolares. Freitas e Silva (2006) alertam para esse cenário constituído pelos sujeitos considerados vulneráveis e que carregam um conjunto de prognósticos (ora em tom profético, ora em tom apolítico) que expõe a descrença social em relação aos seus futuros.

No campo da Educação, essas marcas e sinais permitiam identificar, no processo de constituição da aluna, vários rótulos impregnados de “nãos”: não aprende; não entende; não consegue; não interage; não é capaz. Por isso, a importância de políticas públicas que auxiliem os professores a reconhecerem as especificidades dos alunos, de modo a buscarem as redes de apoio necessárias à escolarização, e não como impeditivas à aprendizagem. Como afirma Correia (2015), as condições dos alunos precisam ser reconhecidas, mas também há de se pensar que a amplitude dessas condições é proporcional às barreiras sociais impostas a esses sujeitos.

Ana, ao se colocar como crítica do espaço escolar, também demonstrava que tinha condições de aprender. Com o desenrolar da pesquisa e das inquietações produzidas pelo fato de cursar o 4º ano do Ensino Fundamental sem ser alfabetizada, a própria aluna afirmou à estagiária que queria mostrar que aprendia o que lhe era ensinado.⁵ Certo dia, foram à sala de recursos e falaram que desejavam mostrar algo aos pesquisadores, mas que tínhamos que esperar um pouco. A estagiária, eufórica, perguntava: – Posso chamá-los? Ela respondia: – “Ainda não. Temos que treinar. Não posso errar. Eu tenho que mostrar que aprendi”. Assim que autorizado, fomos até a aluna e a estagiária que nos esperavam no pátio da escola.

Nesse ambiente, existiam mesas fixas para os alunos jogarem xadrez. Em uma delas, encontramos a estagiária, Ana e Isabela (uma aluna com paralisia cerebral que estudava com Ana). Elas dispuseram várias fichas sobre a mesa, tendo algumas um determinado desenho e outras as letras do alfabeto. Todas ficavam visíveis. Tratava-se de um jogo e a regra era: pegue uma das fichas que traz a imagem de um desenho. Em seguida, busque a outra ficha que traz a letra inicial da palavra que identifica o desenho.

As alunas iam jogando e sinalizando os nomes dos desenhos e das letras. Em determinada fase do jogo, Ana selecionou uma ficha que continha o desenho de um rato.

⁵ Os trabalhos pedagógicos eram mediados ora pela estagiária, ora pela professora de Educação Especial, ausentando-se, os professores do ensino comum, do processo.

Prontamente, pegou a ficha com a letra “R”, sendo indagada pela estagiária: – Que letra é essa? Ela respondeu: – O “R”. A estagiária replicou: O “R” é a letra de quem? Sorrindo a aluna respondeu: do rato, mas também da Rosana (nome da estagiária), porque não é só o “rato” que tem a letra “R”. Em seguida, sobre o “T”, a estagiária seguiu o mesmo procedimento e a aluna disse: – Essa é fácil. É do nome da minha tia: Tatiana, mas também do tatu e do tijolo, porque podemos escrever vários nomes com a letra “T”.

Assim, foram desenrolando a atividade, perpassando todo o alfabeto. Era interessante observar, pois, em questão de meses, Ana já dominara todo aquele conteúdo que, até então, era desconhecido por ela. Certa hora, um dos pesquisadores tentou desafiá-la, retomando a letra “R”. Assim, disse: “Hoje estou meio esquecido. Qual é o nome dessa letra mesmo? Sem rodopios, a aluna respondeu: “[...] que cabecinha fraca você tem, hein! Não te ensinei que é o “R” do rato e da Rosana? Rimos e, ao final, a estagiária fechou o jogo dizendo que ele terminara empatado, porque as duas jogadoras eram muito inteligentes.

Essa passagem ganhou terreno na escola. A cada conversa, o episódio surgia para que evidenciássemos as potencialidades da aluna. Em uma oportunidade, na sala dos professores, a docente de Educação Especial também problematizou o fato com os demais regentes, dizendo: “[...] desde que Ana percebeu que na escola tem alguém falando de aprendizagem e buscando evidenciar que ela aprende, ela não tem perdido tempo, tem mostrado o quanto aprende e o quanto precisa ser ensinada” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Para Santos (2008), é preciso reconhecer a pluralidade de conhecimentos existentes na sociedade contemporânea e as experiências humanas produzidas para constituí-los e acessá-los, ideia expressada nas experiências vivenciadas e oportunizadas por Ana. Essas análises ajudavam a ampliar o repertório de negociações feitas com os professores sobre a necessidade de colocar em reflexão o modo como “liam” os alunos. Ana aprendia e era crítica de si e da realidade que a cercava. Era preciso que aprendêssemos a olhar essa realidade e nos percebêssemos como professores que ensinam na diferença.

As contribuições de Santos (2008) provocaram a escola. Muitos professores passaram a se inquietar e a buscar por “olhares” mais sensíveis para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Buscavam selecionar atividades para envolver Ana no currículo praticado em sala de aula, mas também romper com o que aqui denominamos de paralisia docente.

Em outras palavras, buscavam lidar com maior equidade entre os saberes já apropriados e aqueles que demandavam maior busca e aprofundamento. Ana nos ensinava a

aprender a lidar com a diferença e a igualdade, a olhar e a ver a pessoa enquanto sujeito e não somente suas incompletudes. Embora ainda lidemos com os pressupostos da normalização e da busca pela perfeição, o reconhecimento da igualdade e da diferença como expressão da pluralidade humana se coloca como uma alternativa para pensarmos uma escola para todos e para compreendermos que alunos com deficiência aprendem.

6. Considerações Finais

Como resultados, apontamos que as discussões aqui produzidas chamam a atenção para as relações estabelecidas entre o “olhar” de alguém sobre os modos de ser e de estar de outro alguém. Como apontou Amaral (1998), a deficiência existe, mas ela precisa ser considerada como parte da pluralidade humana e que demanda a composição de políticas públicas para que as pessoas tenham maiores oportunidades de aprender e de participar das atividades da vida social. Outra contribuição trazida pelo estudo diz respeito à necessidade de os professores, ao reconhecerem as especificidades dos alunos, apostarem mais nas aprendizagens desses sujeitos e na valorização de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Além disso, nos ajuda a compreender que os professores necessitam de condições de trabalho e valorização docente para saírem da paralisia que os impede de mediar processos de ensino-aprendizagem com alunos com algum tipo de deficiência. Para Santos (2006, 2008), o combate à monocultura da naturalização das diferenças nos ajuda a reconhecer a correlação entre igualdade e diferença, ou seja, para que as pessoas tenham iguais oportunidades de participação social, cabe considerar as diferenças sem transformá-las em processos de desigualdade.

Nesse sentido, há um longo caminho a ser percorrido para que os diferentes modos de existência venham a ser assumidos como potência de aprendizagem e de produção de experiências e de conhecimento. Santos (2006, 2007, 2008) nos convida a pensar a igualdade na diferença, pois, para garantir o direito à participação de todos nos processos de ensino-aprendizagem, há de se considerar as peculiaridades de cada pessoa como sujeito legítimo.

Esse debate é referendado por Bianchetti e Correia (2011, p. 155), quando argumentam sobre a necessidade de analisar como as pessoas se relacionam, principalmente por considerarem que “[...] entre o ‘olhador’ e o olhado, há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha”. Dessa forma, é preciso uma constante vigilância do olhar constituído acerca das

pessoas que apresentam diferença significativa para não continuar indagando: alunos com deficiência aprendem?

7. Referências

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BIANCHETTI, L.; CORREA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papyrus, 2011.
- CORREIA, G. B. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e currículo**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- FERREIRA, B. M. S. **Prática pedagógica em Educação Especial: inclusão de aluno com deficiência**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2016.
- FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. F. da. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 17-45.
- MACALLI, A. C. **Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2017.
- MENDES, E. G. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Projeto de Pesquisa Observatório da Educação**, edital nº 38/2010, CAPES/INEP. Brasília, 2010.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.
- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, v. 01, p. 11-43, mar. 2008.