

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENÇA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA

INCLUSIVE EDUCATION AND DIFFERENCE: A STUDY ON THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN THE AREA

Andrea Soares Wuo

Ana Carolina Friggi Ivanovich

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Resumo

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico e abordagem qualitativa, buscou compreender os discursos sobre educação inclusiva e diferença nas dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) de uma universidade do município de Blumenau (Santa Catarina, Brasil) entre os anos de 2009 e 2013. Os resultados indicam que se, por um lado, observam-se permanências de um modelo médico acerca das deficiências e da inclusão escolar, por outro, percebe-se a emergência, em estudos mais recentes, da adoção de uma perspectiva dialética sobre as diferenças no cotidiano escolar, considerando-se a educação inclusiva em suas dimensões sociais, ético-política e afetiva, na busca pela superação das dicotomias que se constroem entre educação especial e educação comum, inclusão e exclusão, normal e patológico.

Palavras-chave: Deficiência. Diferença. Educação Inclusiva.

Abstract

This research, based on bibliographic and qualitative approach, sought to understand the discourse about inclusive education and difference in dissertations produced in the Program of Postgraduate Studies in Education (Master Degree) of a university in Blumenau (Santa Catarina, Brazil) between the years of 2009 and 2013. The results indicate that if, on the one hand, there is a continuity of a medical model about the deficiencies and the school inclusion, on the other, the emergence, in more recent studies, of adopting a dialectical perspective on the differences concerning inclusive education in its social, ethical-political and affective dimensions, looking for overcome the dichotomies built between special education and common education, inclusion and exclusion, normal and pathological.

Keywords: Disability. Difference. Inclusive education.



1 Introdução

As políticas voltadas às pessoas com deficiência que emergem em âmbito nacional e internacional na primeira década do século XXI, trazem novos desafios para o campo da Educação Especial. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial, que historicamente caminhou às margens da escola e do processo de escolarização, assume, sob a perspectiva da educação inclusiva, o papel de garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) nos diversos níveis e modalidades de educação. Essa mudança de perspectiva exige a produção de saberes para o desenvolvimento de processos de ensinar e aprender que atendam às necessidades e singularidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, conforme define a política atual (BRASIL, 2008).

No cenário acadêmico, desenvolve-se um número cada vez mais significativo de pesquisas sobre o tema, principalmente no campo da Educação. Destacando-se pela quantidade e diversidade de abordagens e temas, produções na área da educação inclusiva enfatizam a necessidade de olhar a deficiência não como mero atributo biológico ou psíquico do sujeito, mas como o resultado de um processo dialético em que sociedade, indivíduo e cultura atuam juntos (PLETSCH, 2012; HOSTINGS; JORDÃO, 2015; BUENO, 2011). Na realidade escolar, observa-se o crescimento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação – em escolas regulares e sua diminuição em escolas e classes especiais (BRASIL, 2015).

A ampliação do ingresso ao Ensino Fundamental não acompanha,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



necessariamente, o crescimento do desempenho acadêmico dos estudantes (NARDI; SCHNEIDER; RIOS, 2014). Heterogeneidade das turmas, falta de conhecimento especializado e preparo para lidar com a diversidade dos estudantes são queixas comuns entre os professores diante dos novos cenários que a Educação Especial na perspectiva inclusiva evoca (VASQUES; BAPTISTA, 2014).

O embate entre políticas educacionais e realidade escolar sobre a perspectiva inclusiva da Educação Especial estabelece-se a partir de um duplo movimento: por um lado, fortalece-se o discurso da educação de qualidade para todos nas produções acadêmicas e documentos legais, indicando rupturas em relação ao processo de segregação dos estudantes PNEE (portadores de necessidades educacionais especiais); por outro, percebe-se a produção de novas patologias produtoras do fracasso escolar (PATTO, 1990), como os transtornos de atenção e hiperatividade e do espectro autista, indicando a persistência do olhar sobre a diferença como desvio ou patologia (VASQUES; BAPTISTA, 2014; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012; CALAZANS; MARTINS, 2007).

O processo de inclusão escolar tende a manter a relação entre a deficiência e o fracasso escolar, produzindo novas formas de exclusão (FERREIRA, 2006). Mostra-se perverso, pois tende continuamente a reafirmar as diferenças, a lógica da segregação, da homogeneização das classes e da culpabilização do aluno e da família como responsáveis por seu sucesso ou fracasso.

A entrada do novo provoca estranhamento em uma realidade previamente estabelecida. A imagem do outro, diferente, é fixada a partir de estereótipos que, construídos por meio de um sistema de significações hegemônico, define quem é “de dentro” e quem é “de fora”. O sistema escolar, pautado no disciplinamento dos corpos e das mentes, na lógica da seriação, da homogeneização e da competição, limita as chances de sucesso do estudante que se difere das normas socialmente criadas,



reduzindo sua condição a um problema de cunho individual, orgânico ou familiar, negando fatores de ordem social, cultural e educacional em seu processo de participação e aprendizagem.

Ao longo da história, a diferença entre os seres humanos tem sido utilizada para justificar a superioridade de alguns e a inferioridade de outros. A adoção de uma perspectiva evolucionista de desenvolvimento humano, enraizada no determinismo biológico do início do século XX, rechaça as relações que se constroem entre indivíduo, natureza e cultura e limitam seu pleno desenvolvimento (GOULD, 2003; GOUVEIA; GERKEN, 2010).

Vygotsky (1997), em seus estudos sobre “defectologia”, afirma que a deficiência intelectual não é um problema de ordem quantitativa, baseado na ideia de um certo *quantum* de inteligência; mas qualitativa, pois refere-se ao desenvolvimento peculiar das funções cerebrais elementares. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser a falta de algo, uma coisa a que se corrige por meio de uma Pedagogia Ortopédica, para tornar-se um processo que envolve a dialética entre indivíduo, sociedade e cultura, o que remete a uma questão fundamental: a educação.

Assim como as noções de norma e desvio, o normal e o patológico são também entendidos como construções sociais. Para Canguilhem (1995), o ser vivo não é definido por uma norma transcendental, mas pela pluralidade de possibilidades de mudar suas normas mediante as dificuldades que o meio apresenta. Pelo conceito de normatividade, proposto pelo autor, compreende-se que uma anomalia não é, necessariamente, patológica. Entre o sujeito e o meio social há diversos fatores culturais e naturais que definem os modos mais apropriados de adaptação. Há uma continuidade na relação entre o indivíduo e o meio, em que a normatividade se define não tanto pela possibilidade do indivíduo adaptar-se à vida, mas por esta, mediante a cultura, criar instrumentos adequados à sua adaptação.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Considerando, portanto, que o indivíduo se torna humano por meio da cultura, o processo de inclusão depende mais dos instrumentos que sua cultura lhe oferece do que de seu aparato biológico ou psíquico (VYGOTSKY, 1997; GOULD, 2003; CANGUILHEM, 1995; VELHO, 1999; FOUCAULT, 1998). Pode-se afirmar, então, que a noção de deficiência, transtornos e outros problemas de conduta ou aprendizagem tem mais a ver com a norma de uma determinada cultura do que com o distúrbio em si. Em outras palavras, é a partir dos modos como a norma, o normal e a normalização são concebidos em um determinado discurso que a diferença, encarada como desvio, é produzida.

Pensar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é trazer as discussões que se fazem a respeito da construção das diferenças. Todorov (2003) mostra que a existência de relações de dominação e submissão entre membros de grupos diferentes dá-se, não simplesmente pelos conhecimentos, julgamentos de valor ou relação de proximidade que se estabelece com o outro, diferente de mim, mas por concebê-lo como objeto condicionado às vicissitudes da vida e não como sujeito produtor da realidade social. O processo de estigmatização não depende, necessariamente, dos atributos de uma pessoa, mas de uma relação que busca estabelecer quem são os melhores e quem são os piores com base em critérios socialmente estipulados (GOFFMAN, 1980).

Embora a Educação Especial assuma uma perspectiva inclusiva, voltada à educação para todos e ao acolhimento das diferenças, a lógica da exclusão, na realidade escolar, parece persistir. O estranhamento do outro, sua posição de “diferente”, “incluído” ou “marginal”, depende do discurso hegemônico de uma determinada realidade social. Problematizar a produção das diferenças no âmbito da Educação Especial implica, portanto, questionar os sistemas de significação em que se inserem (SILVA, 2000).



Isto posto, questiona-se acerca dos modos como esses outros, sujeitos de práticas e políticas de Educação Especial, são nomeados, apresentados e discutidos nas pesquisas em educação. O artigo busca, sem a intenção de esgotar o assunto, problematizar as noções de diferença e de inclusão que se apresentam em dissertações produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) de uma universidade no município de Blumenau/SC, entre os anos de 2009 e 2013, período de expansão das políticas em Educação Especial no Estado e no município.

2 Educação inclusiva e diferença: o que dizem as dissertações?

Como *corpus* de análise para esta pesquisa, tomou-se as nove dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau entre os anos de 2009 a 2013, período marcado por mudanças nas políticas públicas em Educação Especial tanto em nível nacional, como estadual (BRASIL, 2008; SANTA CATARINA, 2009). A análise dos discursos deu-se, inicialmente, a partir de leitura e fichamento das obras, identificando-se os objetivos, metodologias, referenciais teóricos e resultados das pesquisas. Em seguida, realizou-se uma análise pormenorizada dos termos utilizados para designar os estudantes PNEE e os outros, dos modos como a noção de educação inclusiva e educação especial aparece nas análises, com base em seus referenciais teóricos e considerações finais, e as noções imbricadas sobre diferença.

Os resultados são apresentados em duas seções. A primeira dedica-se à apresentação das dissertações analisadas, no tocante aos seus objetos e objetivos de pesquisa e dos fundamentos teórico-metodológicos. A segunda apresenta e discute as noções de diferença e de educação inclusiva identificadas nos trabalhos.

2.1 As dissertações

As primeiras dissertações analisadas são do ano de 2009, período marcado por



transformações nas políticas públicas em Educação Especial em âmbito nacional, estadual e municipal.

Das nove dissertações levantadas entre o período de 2009 a 2013, duas foram defendidas em 2009, uma em 2010, três em 2012 e duas em 2013. Inseridas no âmbito do PPGE – FURB, oito delas fazem parte da linha de pesquisa “Processos de ensinar e aprender”, voltada aos estudos sobre práticas pedagógicas e formação de professores, e apenas uma pertence à linha de pesquisa “Educação, cultura e dinâmicas sociais”, que se dedica, entre outras temáticas, à educação em contextos não-formais.

Com relação aos objetos das pesquisas levantadas, as “práticas pedagógicas inclusivas” assumem centralidade nas discussões, diferenciando-se no tocante às áreas do conhecimento – matemática, artes visuais, língua inglesa, educação física –, às modalidades e níveis de ensino – educação não formal, atendimento especializado, escolas de educação básica –, e ao público-alvo da Educação Especial – estudantes com deficiência visual (cegueira), Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, Autismo.

Maiola (2009) investigou as práticas de inclusão escolar por meio dos dizeres dos professores, dos colegas e de uma aluna cega com espectro de autismo de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Blumenau-SC. Silveira (2009) objetivou analisar as práticas pedagógicas da disciplina Artes Visuais no processo de inclusão escolar de educandos cegos. Krause (2010) buscou compreender, por meio das falas de educadores, a implementação e o cotidiano da ação pedagógica de um projeto específico denominado “Projeto de Atendimento aos Diferentes Ritmos de Aprendizagem”. Jorge (2011) teve por objetivo compreender as possibilidades e os desafios da utilização do lúdico para a aprendizagem em Matemática de um educando com Síndrome de Asperger. Trentin (2011) buscou compreender, por meio dos dizeres dos educadores, as relações existentes entre as concepções de inclusão escolar e as práticas pedagógicas. Dias (2012) analisou a participação dos alunos com deficiência intelectual e baixa visão

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) de uma escola estadual de Santa Catarina. Lubitz (2013), por sua vez, objetivou compreender o processo de construção do conhecimento em Língua Inglesa por um estudante com Síndrome de Down. E, por fim, Wiggers (2013) teve por objetivo compreender a dinâmica pedagógica da preparação esportiva dos atletas deficientes visuais da Associação de Cegos do Vale do Itajaí (ACEVALI) em Blumenau.

No intuito de captar concepções e compreensões de diferentes participantes – professores, estudantes, pessoas com deficiência, pais e profissionais –, acerca das práticas pedagógicas inclusivas, as pesquisas assumem uma abordagem qualitativa, utilizando-se como técnicas de produção dos dados o trabalho de campo, as entrevistas semiestruturadas, a observação e intervenções. De acordo com Minayo (2010, p. 21-22), a pesquisa qualitativa preocupa-se

com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo André (2001), a adoção de abordagens qualitativas nas pesquisas em educação inicia por volta da década de 1980. Gatti (2013) reflete, entretanto, acerca da cientificidade das pesquisas que, ao se aproximar das demandas sociais e dos processos educacionais subjacentes, limitam-se, em certos casos, a reproduzir ideologias, deixando de cultivar uma “atitude crítica, pensante, fundada em evidências claras e eticamente tratadas – radar do pesquisador permanentemente ligado” (GATTI, 2013, p. 22). No âmbito de pesquisas voltadas às práticas educativas, Gatti (2013) observa a tendência em se analisar o “estatuto dos saberes a ensinar, o ‘contrato didático’, mas, sem questionar o significado, a necessidade e suficiência desses saberes e seu processo de objetivação sócio-histórica em determinada realidade e nível escolar”. Apesar de



importantes contribuições nas pesquisas em educação, a autora ressalta as críticas quanto ao aspecto reducionista, simplista ou imediatista de tais produções que, por vezes, desconsideram a multiplicidade dos fatores que estão em jogo nas diferentes situações de ensino.

Com relação à produção do conhecimento em Educação Especial, Bueno (2012) com base em Skrtic, afirma que, apesar dos recentes avanços das pesquisas na área, ainda é necessário o aprofundamento das pesquisas no tocante às fundamentações teóricas utilizadas que, desde o início do século XX, orientam-se por explicações oriundas das ciências médicas e da psicologia.

Os referenciais teóricos que norteiam as pesquisas analisadas fundamentam-se em autores que discutem a inclusão escolar e a educação especial no período que abrange o final da década de 1990 e início dos anos 2000, momento posterior a Declaração de Salamanca (1994), em que se ampliam os debates e pesquisas sobre a temática (MITTLER, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2009; 2003; 2005). Apesar da importância de tais autores, percebe-se que a análise sobre a educação inclusiva aproxima-se mais de uma crítica sobre as práticas educacionais do que aos fundamentos epistemológicos que as orientam. Nota-se, entretanto, a fundamentação de algumas pesquisas nos referenciais da psicologia histórico-cultural, sobretudo a partir dos trabalhos de Vygotsky produzidos entre as décadas de 1920 e 1930 sobre a então denominada “defectologia”. A abordagem de Vygotsky (1997), apesar de escrita em um período em que vigora a perspectiva médica e higienista sobre a deficiência, enfatiza o papel da cultura e da educação como instrumento mediador do desenvolvimento de suas capacidades, minimizando as determinações psíquicas e orgânicas.

Com relação aos participantes da pesquisa, ressalta-se que, embora todas as pesquisas contemplem os professores como sujeitos de pesquisa, algumas dissertações

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



buscam captar a perspectiva dos estudantes com deficiência, trazendo assim, novas dimensões de análise sobre a Educação Especial. Em Maiola (2009), foram entrevistados uma estudante cega com espectro autista, seus 11 colegas da 5ª série do Ensino Fundamental e 7 professores da referida turma. Silveira (2009) teve como sujeitos um educando cego, uma educanda cega e seus colegas de classe, e duas arte-educadoras de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau-SC. Jorge (2011) realizou atividades de ensino com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Indaial-SC. Na pesquisa de Dias (2011), foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a três alunos com deficiência intelectual, dois segundos professores, um aluno com baixa visão e a professora do SAEDE. As pesquisas de Lubitz (2013) e Wiggers (2013), caracterizadas como estudos de caso, tiveram como participantes, um estudante com Síndrome de Down do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino de Blumenau, 3 professores, a psicopedagoga e a mãe do estudante; e atletas cegos e professores da instituição investigada.

A busca por novas perspectivas e pontos de vista sobre a Educação Especial, sobretudo com base nos sujeitos diretamente envolvidos, ou seja, o público-alvo da Educação Especial, contribui para o desenvolvimento de diferentes formas de se conceber a deficiência. Len Barton, um dos precursores dos estudos sociais sobre a deficiência, defende a necessidade de abordar as diferentes vozes do processo inclusivo, como forma de produzir pesquisas emancipatórias que favoreçam o desenvolvimento de um modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico e deficitário vigente (BARTON, 2011).

Com relação à análise dos resultados das dissertações, observa-se a emergência de duas categorias: os sentidos da inclusão escolar e a formação de professores. A primeira é apresentada a partir dos pontos de vistas dos diferentes participantes da pesquisa, como nas dissertações de Maiola (2009), Lubitz (2013) e Wiggers (2013). Sob



a perspectiva dos estudantes, a inclusão é entendida, conforme Maiola (2009), a partir de um duplo movimento, em que a escola deve oferecer oportunidades ao estudante que, por sua vez, deve mostrar interesse e participar. Além disso, ressaltam a importância de olhar as potencialidades dos colegas, e não somente a sua deficiência. A pesquisa mostrou, ainda, que as relações de aproximação com a diversidade e a convivência entre alunos com deficiência e os outros podem contribuir para as práticas inclusivas em sala de aula e como apoio para estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Os resultados de Lubitz (2013) indicam que se, por um lado, a inclusão do estudante com Síndrome de Down na escola assume o viés de estigmatização e segregação, por outro, a busca dos professores por esclarecimentos e a participação do estudante em atividades propostas demonstraram que o processo de mediação em sala de aula potencializa as relações afetivas e o processo de construção de conhecimento de estudantes PNEE. A partir das falas dos atletas cegos, Wiggers (2013) conclui que, na prática do atletismo, a ideia de inclusão vai além do que se compreende por integração ou inserção, relacionando-se intimamente aos significados atribuídos pelos sujeitos da prática.

2.2 Educação inclusiva e perspectivas sobre a diferença

Embora a formação de professores para a educação inclusiva tenha sido objeto de apenas uma das dissertações, os resultados indicam a emergência da temática nos resultados de diferentes pesquisas. A pesquisa de Trentin (2011) indicou que a principal dificuldade dos educadores foi a ausência de conhecimento e de formação, o que, segundo as falas, impossibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A autora sugere que a formação continuada proporciona ressignificações nas práticas pedagógicas e o reconhecimento da importância do educador no processo de inclusão escolar. Dias (2012) e Silveira (2009) sugerem em seus trabalhos, que há falta de formação específica, inicial e continuada tanto dos professores que atuam no atendimento educacional especializado como de professores da escola regular. Krause



(2010), por sua vez, considera que o trabalho desenvolvido na instituição pesquisada poderia ocorrer em parceria entre todos os envolvidos – professora especialista, professora de sala de aula, educando em atendimento, pais, grupo multidisciplinar, direção e orientador –, formando, assim, uma teia de relações/interações que se comunicam nas várias etapas do processo, sempre tendo como foco o educando com dificuldades de aprendizagem.

Tais resultados revelam que a educação inclusiva é concebida pela ótica da dificuldade, e o professor, por sua vez, como vítima de tal processo, sente-se “despreparado” e “inseguro” para lidar com os desafios. A formação dos professores para o trabalho com as diferentes necessidades dos estudantes é evocada tanto em relação à formação inicial, como na formação continuada.

Estudos na área corroboram com essa imagem da inclusão como um desafio para a formação de professores (PLETSCH, 2012). Na tentativa de encontrar um responsável pelo fracasso da inclusão escolar, assume-se um processo de “culpabilização da vítima”, ocultando, em muitos casos, questões que estão relacionadas à própria estrutura educacional. Conforme Amaral (1998, p. 21),

Os estudos e reflexões críticas sobre o chamado “fracasso escolar” desvelaram a força de certos “postulados”, repetidos acriticamente por este Brasil afora, que, oscilando entre patologização e culpabilização do aluno e do professor, desviaram (e continuam desviando) o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência – econômicas, políticas, culturais – e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou ao educador. Quando ao referido aluno: incompetência, pobreza, inclusão em família “desestruturada”, deficiência, doença... Quanto ao professor: desinteresse (pela desvalorização do papel social e pelo aviltamento salarial), inadequação da formação, falta de “reciclagem”, não investimento em aprendizagem de novas “técnicas” e teorias... Alguns de nós vêm chamando essas colocações de “culpabilização da vítima”.

Nota-se que, em alguns casos, a responsabilidade pelo processo educativo do estudante recai sobre o professor, individualmente: “[...] cabe a cada professor fazer-se



pesquisador no sentido de buscar essas alternativas, por meio de outras atividades diferenciadas, contribuindo, assim, com o processo de Inclusão Escolar” (JORGE, 2011, p. 76).

Segundo Bueno (2001), a prática pedagógica inclusiva requer a formação de dois tipos de professores: a) os generalistas, regentes das classes regulares que teriam algum conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; e b) os professores especialistas, capacitados para atuação com diferentes necessidades educacionais especiais. Estes últimos devem atuar nas salas de recurso multifuncional, pois têm conhecimentos específicos sobre as deficiências e podem ainda dar auxílio aos regentes das turmas.

Apesar de reconhecer a importância da formação de professor para lidar com a diversidade dos estudantes na realidade da inclusão escolar, é necessário pontuar que a relação que se impõem de forma imediata entre educação inclusiva e o “despreparo” dos professores remete à tendência ao estranhamento à diferença do outro – estudante público-alvo da Educação Especial –, e a permanências de um modelo educacional que justifica sua separação entre educação regular e educação especial. Sob a ótica do modelo médico, a deficiência, assim como a doença, é vista como um problema, um déficit, um desvio que, em contraposição às noções socialmente estabelecidas de norma e normalidade, deve ser “curada”, “contida” ou “normalizada” por especialistas

De acordo com Laplantine (1991, p. 235), o modo como uma cultura concebe a doença – seu modelo etiológico – determina seus modos de tratamento. A “reinterpretação simbólica” da doença leva à busca de seus porquês, de um sentido para a doença, em que o indivíduo “não cessa de buscar, até que a tenha encontrado, uma responsabilidade decisiva, quando não um responsável e até mesmo um culpado”. Na tendência da cultura médica de não “afirmar que o ser humano está na origem da patologia que suporta e que o agride à maneira de um corpo estranho”, a origem da



doença é sempre atribuída a um agente externo: o micróbio, o clima, o feitiço, a poluição do meio. Com isso, exime-se o sujeito da participação no processo da doença, e seu caráter propriamente social, encontrando-se um terceiro elemento, um “bode expiatório” para se exigir reparação por perdas e danos. Esse “modelo etiológico” conduz a “modelos de tratamento”, em que a doença é considerada como o mal, a saúde como o bem e o tratamento médico ou psicológico como a salvação. Em outras palavras, considera-se o normal e o patológico como realidades absolutas em si, ontologicamente determinadas, e o tratamento como um modo de restauração do estado normal, sem considerar, entretanto, a voz do sujeito-paciente. Nas palavras de Laplantine (1991, p. 236),

procedendo à associação entre a Saúde e o Bem, entre a Doença e o Mal, ela implica necessariamente a negação da ambivalência e das contradições constitutivas do ser humano – ou seja, a *positivação* tanto da existência individual quanto da social – bem como a projeção do que recai sobre um outro responsável – a rejeição de uma parte de si que será “da responsabilidade de outrem”.

Diante de tal perspectiva, a educação da pessoa com deficiência torna-se objeto da ação de uma educação especial, “emendatória”, negando-se sua capacidade de tornar-se sujeito de ação, de conhecimento e de direitos de aprendizagem. Nesse ínterim, a inclusão torna-se o bode expiatório das dificuldades inerentes ao próprio sistema educacional e o professor, quando não o próprio estudante, o culpado pelo fracasso do processo educacional.

A responsabilidade que recai sobre o professor é apresentada de formas diferenciadas. Em alguns estudos, indica-se a necessidade de aprimoramento de metodologias de ensino que atendam às necessidades de todos os estudantes de uma sala de aula. Em outros, atribui-se à “concepção fragmentada de inclusão” do professor, como fator que limita as práticas inclusivas, ao estabelecer oposições entre o papel do atendimento educacional especializado e do professor em sala de aula regular. Há ainda,



estudos que atribuem às condições subjetivas do professor, como o “querer aprender” e a necessidade de autoformação, as dificuldades do processo:

Diante da inclusão escolar, o educador torna-se aprendiz. O querer aprender emerge a partir de uma formação que possibilite ao educador o prazer em buscar o desconhecido. Compreendemos que a inclusão escolar, em sua dimensão, possibilita que o educador também se sinta incluído. Nesta inclusão, a escola se constrói como um espaço de aprendizagem (autoformação) para o educando e para o educador. Mediante o processo de aprendizagem do educador, torna-se essencial que a escola propicie aos profissionais que nela atuam encontros, nos quais esses se sintam incluídos para compartilhar experiências e saberes diante das dificuldades encontradas no cotidiano escolar (TRENTIN, 2011, p.74).

Observa-se nos dados apresentados nas pesquisas que a responsabilização pelo processo de inclusão pode também recair sobre o próprio aluno – indicando permanências de uma concepção sobre diferença que se encerra no outro – ou sobre seus colegas, em uma tendência de se transferir continuamente ao outro uma responsabilidade que é de todos:

Ainda constatamos, por meio dos dizeres dos professores entrevistados [...], que estes transferem a responsabilidade de incluir a aluna cega com espectro de autismo para os alunos, incumbindo-os de realizarem as atividades com a aluna, mesmo que esta não seja a dinâmica prevista para o momento para todo o grupo (MAIOLA, 2009, p. 103).

A deficiência, entendida sob a ótica da “superação de obstáculos impostos socialmente”, emerge nos discursos presentes em algumas pesquisas, em especial no trabalho de Wiggers (2013), que busca compreender a dinâmica pedagógica da preparação esportiva dos atletas com deficiência visual de uma associação de cegos do Vale do Itajaí. Ao problematizar o papel da educação física na formação humana, o autor considera que

é possível salientar que em relação à inclusão presente na Educação Física e na modalidade de atletismo, os aspectos materiais, estruturais e técnicos possuem seu valor. Contudo, é fundamental considerarmos o grau de importância e a significação, atribuídos a tal prática e enfatizar o aspecto humano envolvido nesta manifestação. [...] lembro ainda que para acontecer a movimentação com facilitação das pessoas com deficiência se faz necessário,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



além das políticas, um diálogo entre as partes para que os [fatores] estrutural ou físico e cultural, atendam às expectativas e as necessidades de cada particularidade [...] (WIGGERS, 2013, p. 95).

O impasse que aqui se afirma reflete o duplo movimento que compreende a Educação Básica, a saber: garantir uma educação comum a todos e todas e, concomitantemente, acolher as diversidades dos estudantes (CURY, 2008). A dificuldade de compreensão da dialética que se estabelece entre o comum/universal e o diferente/particular, faz da ideia de inclusão um bode expiatório, responsabilizando-se ora o estudante, ora o professor, ora a família, isoladamente, pelo sucesso ou fracasso escolar. Nega-se, portanto, o papel das normas que regulam o sistema educacional, sustentadas por uma lógica da homogeneidade e da classificação, na produção do fracasso escolar e na transformação da diferença, inerente ao ser humano, em desvio, anormalidade.

Nesse sentido, vale destacar a emergência de trabalhos que evidenciam o caráter social e colaborativo que envolve o processo de inclusão escolar, conforme o excerto a seguir:

[...] à escola confere o repensar sua lógica de inclusão escolar, para todos os estudantes, e não só para os estudantes com deficiências ou síndromes. A inclusão mexe em toda a estrutura da escola: com professores, gestores, estudantes, equipe de apoio, pais e a própria estrutura física da instituição. [...] o contexto da inclusão escolar não é só para professores, mas para todos os atores envolvidos (LUBITZ, 2013, p.133).

A noção que se constrói acerca do processo de inclusão/exclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, e as ações pedagógicas daí decorrentes, depende dos modos como a diferença é compreendida nos discursos que se constroem em torno da educação. No tocante aos objetivos deste artigo, buscou-se observar os modos como o Outro, diferente de mim, é nomeado e identificado nos textos analisados, pois, como afirma Silva (2000, p. 76),

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma



importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, nos contextos de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

No contexto da inclusão escolar, os nomes dos Outros assumem um cunho patológico, ora voltado ao desvio dos padrões de aprendizagem, ora a um suposto padrão de comportamento:

[...] educandos com déficit de atenção, com e sem hiperatividade; educandos limítrofes (deficiência mental leve); educandos com inadequação comportamental (agressividade, indisciplina, timidez); educandos com síndromes, deficiência física, TOC, Dislexia, Mutismo Seletivo ou Eletivo, Deficiência Auditiva (leve) entre outros (KRAUSE, 2010, p. 87).

Entendida sob a ótica do “déficit”, do limite ou da “inadequação comportamental”, os rótulos generalizam a singularidade dos estudantes e simplificam a complexidade de suas relações (AMARAL, 1998; GOFFMAN, 1980). As dicotomias – normal/anormal, norma/desvio, capaz/incapaz –, que perfazem a concepção médica de deficiência, podem ser percebidas pela própria linguagem utilizada nos textos ao se referir aos dois grupos estudantes, aparentemente antagônicos – os “com deficiência” e os “sem deficiência”:

Também enfatizamos os aspectos relacionados à convivência de pessoas com e sem deficiência. Para os alunos sem deficiência, esta relação com a colega cega com espectro de autismo iniciou-se por meio da aproximação, do contato direto e da possibilidade de relações de amizade. O grupo procurou auxiliar a aluna deficiente para incluir todos nas rotinas da turma (MAIOLA, 2009, p. 103).

Reproduz-se, assim, uma lógica da colonialidade que define quem são os cuidadores e os cuidados, e quem são os acolhedores e os acolhidos. Aos primeiros, cabe a ação de incluir, e aos segundos, “deficientes”, resta-lhes ser incluídos, por meio



da recepção, obediente e silenciosa, de seus direitos de proteção. A identidade do outro é fixada por uma diferença-essência, reduzida à ideia de déficit, que oculta as relações inerentes ao seu próprio processo social de sua produção (SILVA, 2000).

O processo de estigmatização decorre da tendência em classificar e identificar o indivíduo considerado “diferente” dentro de um sistema de normas preestabelecidas. Conforme Goffman (1988), o termo *estigma*, embora usado em referência a um atributo depreciativo de uma pessoa, manifesta-se nas relações sociais, atribuindo ao outro, estigmatizado, uma identidade que se fixa nos estereótipos associados à sua diferença. O estigma é, portanto, relacional, e tende, por meio da estigmatização, a confirmar a normalidade de um em detrimento da anormalidade de outrem. Nesse sentido, pode-se dizer que o antagonismo estabelecido entre os “sem” e os “com” deficiência só faz sentido em um sistema que privilegia uma determinada noção de normalidade, fundamentada em valores próprios do sistema escolar vigente.

Ainda que se considere a “[...] premissa de que cada um tem suas capacidades e potencialidades” (MAIOLA, 2009, p. 103), trazendo, por conseguinte, o discurso de aceitação das diferenças e das diversidades inerentes aos seres humanos, o Outro permanece em sua exterioridade como entidade que se faz independente das vicissitudes do mundo social, a diferença a ser respeitada é dele. Não se questiona, portanto, como a diferença e a identidade são produzidas, sob quais relações de poder e processos de diferenciação se fundamentam ou, ainda, quais seriam as outras possibilidades de diferenciação para romper com a lógica dicotômica que estabelece: quem são “os de dentro” e quem são “os de fora”? O discurso que evoca o respeito ao outro sem problematizar os processos que o produzem aproxima-se de uma estratégia que Silva (2000) classifica como “liberal”:

Neste caso, o pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é “estranho”. Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. [...]. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas “respeitada”.

A adoção de uma perspectiva social na compreensão dos processos de inclusão, contribui com a ruptura das dicotomias que se estabelecem a partir da classificação dos sujeitos como “com e sem deficiência”. Com base nos estudos sobre defectologia de Vygotsky (1997), assume-se uma nova postura epistemológica frente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência na escola. O excerto de Vygotsky (1997), citado em uma das dissertações, ressalta a relação que o autor postula acerca da noção de “criança anormal”:

[...] na realidade não há diferença entre crianças normais e anormais; uns e outros são pessoas, uns e outros são crianças, nos uns e nos outros o desenvolvimento segue as mesmas leis. A diferença consiste somente no modo em que se desenvolvem [...]; **a anormalidade infantil, na enorme maioria dos casos, é produto de condições sociais anormais e o mais crasso erro reside em que se vê nas crianças anormais unicamente a doença, esquecendo que existe neles, além da doença, uma vida psíquica normal**, a qual, em virtude das condições especiais assume um aspecto primitivo, simples e compreensível que não se encontra nas crianças normais (VYGOTSKY, 1997, p.79, grifos nossos).

A compreensão da deficiência como construção social, ancorada em atores como Vygotsky (1997) e Goffman (1988), permite compreender a dialética inclusão/exclusão que se instaura na vida escolar de estudantes com deficiência e sua relação com os aspectos histórico-sociais, ético-políticos e afetivos que permeiam a vida daqueles que se encontram às margens dos processos sociais:

Exclusão não é um estado que uns possuem, outros não. Não há exclusão em contraposição a inclusão. Ambos fazem parte de um mesmo processo – o de inclusão pela exclusão – face moderna do processo de exploração e dominação. O excluído não está à margem da sociedade, ele participa dela, e mais, a repõe e a sustenta, mas sofre muito, pois é incluído pela humilhação



de negação de humanidade, mesmo que partilhe de direitos sociais no plano legal (SAWAIA, 2001, p. 64).

Este sofrimento ético-político vivenciado na situação de inclusão escolar é pontuado por Lubitz (2013), em sua análise sobre o processo de aprendizagem em língua inglesa de um aluno com Síndrome de Down:

Segundo a professora regente [...], “Ele ainda não conseguiu se aproximar das outras professoras, ele ainda rejeita [...]; às vezes ele rejeita muito esta segunda professora”. Consideramos que, na ausência do que Goffman (1988) chama de “feedback saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros”, André se autoisola, torna-se desconfiado, deprimido, hostil, ansioso e confuso. O dizer da professora de LI [língua inglesa] igualmente aponta para a rejeição mencionada “[...] a princípio, ele não queria entrar nas aulas, porque ele me estranhou [...]”. Consideramos com base em Goffman (1988), que ao enfrentar uma situação social, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente por meio de uma postura defensiva. Vigostki (1997, p. 93) reforça: “A criança retardada se aparta por si só do ambiente de seus pares. O estigma de imbecil ou de deficiente o coloca em condições sociais totalmente novas [...]” (LUBITZ, 2013, p. 63).

A análise das noções de diferença presentes nas pesquisas aqui apresentadas traz considerações relevantes para o campo das pesquisas em Educação Especial. A abordagem da diferença sob o enfoque exclusivamente médico, ou seja, entendida a partir da lógica de oposição entre estudantes “com” e “sem” deficiência e da atribuição de terminologias cunhada dos manuais de diagnósticos médicos (transtornos, espectro, deficiência, hiperatividade e outros) limita as análises a uma lógica binária, que se manifesta na dicotomia entre professor e aluno. No entanto, a problematização da ideia de diferença e de deficiência, entendida a partir da complexidade entre fatores históricos, sociais, culturais e afetivos, permite inverter a lógica excludente da inclusão. O problema do outro, diferente de nós, não é dele, mas das relações que constroem socialmente.

Entre desafios e possibilidades, a noção de inclusão se constrói permeada pelo discurso da formação docente e da tendência a uma visão fragmentada do processo.



As escolhas teórico-metodológicas orientam os modos como o discurso sobre a responsabilização dos atores envolvidos se apresenta. O olhar sobre a inclusão como um ideal, um “bem maior”, pode limitar a análise dos processos educacionais à ótica do limite, seja do professor, do aluno com deficiência, dos outros alunos. Por outro lado, a presença em campo, a observação das relações que se estabelecem entre os diversos atores do cotidiano escolar, facilita compreender as contradições inerentes à ideia de educação inclusiva que, por sua própria condição, exprime a dialética entre inclusão e exclusão (SAWAIA, 2001).

3 Considerações finais

Analisar os discursos sobre a diferença nas pesquisas em educação produzidas em um Programa de Pós-graduação em Educação permitiu vislumbrar possíveis impasses acerca do pensar a educação especial e inclusiva. As mudanças nas políticas educacionais e, por conseguinte, a necessidade de transformação das práticas pedagógicas, traz novos desafios às pesquisas educacionais: como pensar a formação de professores no contexto da inclusão escolar? Como garantir o diálogo entre as diversidades da comunidade escolar e a universalidade do acesso, aprendizagem e participação? Como, afinal, conceber e lidar com a diferença que se constrói na relação entre mim e o outro?

A deficiência pensada sob a ótica do déficit faz da diferença um atributo do outro, exterior a mim. Aos professores, estudantes e pesquisadores cabe a responsabilidade de acolher, ensinar, incluir, compreender. O estudante com deficiência – figura elaborada em contraposição aos outros “sem deficiência” – assume o papel do paciente que, objeto das ações e observações pedagógicas – recebe os cuidados necessários à sua sobrevivência na escola; ou do colonizado, objeto de admiração,



estudo e evangelização.

Ao conceber a diferença em seu processo de produção social, é possível romper com a lógica da culpabilização. Em contraposição às noções de diferença que dicotomizam a relação indenteidade-diferença, estudante-professor, pessoas com e sem deficiência, observou-se a emergência de explicações elaboradas a partir da complexidade das relações que se estabelecem na realidade escolar. Abre-se, com isso, problematizações acerca da inclusão escolar que buscam, ainda que timidamente, a superação dos antagonismos que fazem do Outro objeto, e não sujeito, de ação e transformação social.

Referências

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

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. São Paulo, **Cadernos de pesquisa**, v. 113, p. 51-64, 2001.

BARTON, L. La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. Zaragoza, España, **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 25, n. 1, abril de 2011, p. 63-76

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 março, 2018.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. São Paulo, **Distúrbios da Comunicação**, v. 24, n. 3, p. 285-297, 2012.

CALAZANS, R.; MARTINS, C. R. Transtorno, sintoma e direção do tratamento para o autismo. **Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, p. 142-157, jun. 2007.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

DIAS, A. M. **In(ex)clusão no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e no ensino regular**: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras. 2012. 127 f, il. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação 2012. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/349157_1_1.PDF. Acesso em: 12 mar. 2018.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. São Paulo, **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, 2013.



GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOUVÊA, M.C.S; GERKEN, C.H.S. **Desenvolvimento humano: história, conceito e polêmicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

HOSTINS, R.C. L.; JORDÃO, S. G. F. **Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares**: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas [online] 2015. Disponível em <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389057>>. Acesso em: set. 2017.

JORGE, E. V. **As possibilidades e os desafios da utilização do lúdico para a aprendizagem em matemática de educando com Síndrome de Asperger**. 2011. 202 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2011/350243_1_1.PDF. Acesso em: 12 de março, 2018.

KRAUSE, C. G.R. **In(ex)clusão**: a implementação e o cotidiano da ação pedagógica do atendimento aos educandos com diferentes ritmos de aprendizagem. 2010. 202 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2010/346047_1_1.PDF. Acesso em: 12 março. 2018.

LAPLANTINE, F. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LUBITZ, P. N. B. **O processo de construção do conhecimento em língua inglesa por um estudante com Síndrome de Down**. 2013. 202 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/356263_1_1.pdf. Acesso em: 9 mai. 2014.

MAIOLA, C. S. **Práticas inclusivas na escola**: o que os alunos têm a dizer sobre isso? 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2009/336057_1_1.pdf.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Acesso em: 15 mai. 2016.

MANTOAN, M. T. M. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. M. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola, mai. 2005.

MANTOAN, M. T. M. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NARDI, E. L. et al. **Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras**. Educação & Realidade, v. 39, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/41062/28858> Acesso em: 08 ago. 2016.

OLIVEIRA, V. C. **Educação física e deficiência intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar**. 2013. 92 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/353149_1_1.PDF. Acesso em: 27 jun. 2013.

PATTO, M.S.H. (1990). **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz editor, 1996.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, Rio de Janeiro, v. 34, n.12, p. 31-48, jan. / jun. 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009.

SASSAKI, R. S. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 155p. (Psicologia social)

SILVA, T.T et al. **A produção social da identidade e da diferença**. Petrópolis: Vozes,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



2000, p. 73-102.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.4, Dez. 2012.

SILVEIRA, T. S. “**Vendo com as mãos**”: práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais. 2009. 190 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2009/337725_1_1.pdf. Acesso em: 6 ago. 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRENTIN, V. B. “**Às vezes parece que eles entendem**”: a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar. 2011. 92 f., il. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1994. Salamanca, Espanha.

VASQUES, C.K.; BAPTISTA, C.R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014.

VELHO, G. **Desvio e Divergência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VILARONGA, C. A. et al. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/05.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **Problemas fundamentales de la defectología**. Obras Escogidas, tomo 5. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

WIGGERS, G. **A pedagogia da educação física no Brasil e a educação inclusiva**: o atletismo para deficientes visuais na Associação dos Cegos do Vale do Itajaí (ACEVALI), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. 2013. 154 f, il. Dissertação (Mestrado)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



– Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação 2013. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/354584_1_1.pdf. Acesso em: 14 jul. 2015.

Sobre a autoria

Andrea Soares Wuo

Professora do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Doutora e mestre em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. Graduada em Ciências Sociais – USP. Grupo de Estudos Diversidade e Inclusão nos Espaços Educacionais.

Ana Carolina Friggi Ivanovich

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Cultura da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Psicologia – FURB. Grupo de Estudos Diversidade e Inclusão nos Espaços Educacionais.

Recebido em: 10/08/2017

Aceito para publicação em: 09/09/2017