

Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo

Alexandro Braga Vieira¹
Ines de Oliveira Ramos¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. O texto tem como objetivo a aproximação da Educação Especial com as produções de Boaventura de Sousa Santos. Busca entender como as teorias do autor contribuem com a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação na escola. Traz conceitos centrais do pensamento do autor e aproximações que podem ser feitas com os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e apresenta uma experiência de formação continuada com professores da Educação Básica para reflexão crítica das implicações dos currículos escolares na escolarização de alunos apoiados pela Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Currículo. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT – Dialogues between Boaventura de Sousa Santos, Special Education and Curriculum. This study aims to bring together special education and the production by Boaventura de Sousa Santos. It seeks to understand how the author's theories contributed to the education of children with disabilities, pervasive developmental disorders, and high-potential/giftedness in regular schools. We analyze major concepts of the author's thoughts and how they can be approached regarding premises of special education from the perspective of school inclusion. Also, we present an experiment of continuing education carried out with elementary education teachers to rethink the implication of school curricula for special education students.

Keywords: Special Education. Curriculum. Specialized Education Service.

Introdução

No ano de 2011, na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em Natal, Rio Grande do Norte, foram comemorados os 20 anos do GT de Educação Especial (GT 15), tendo como trabalho encomendado um estudo realizado por Júlio Romero Ferreira e José Geraldo Bueno, denominado *Os 20 anos do GT de Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação*.

A pesquisa se reportou a constituir a trajetória histórica do GT, apontando, dentre as várias temáticas abordadas, algumas perspectivas teóricas que vêm fundamentando os estudos produzidos no campo da Educação Especial no Brasil e apresentados nos 20 anos no GT de Educação Especial. Esse movimento despertou nosso desejo de revisitar as abordagens teóricas utilizadas pelos pesquisadores para compreensão das temáticas relativas à Educação Especial em suas investigações. Percebemos que, além de Foucault, Bahktin, Lacan, Elias, Sacristán, Bobbio, Vigotski, dentre outros, nos últimos anos, várias pesquisas que tomam a Educação Especial como linha de análise vêm promovendo diálogos com as teorizações de Boaventura de Sousa Santos.

A aproximação de estudos no campo da Educação Especial com as produções de Boaventura de Sousa Santos despertou nosso interesse em entender como as teorizações do autor sobre a razão indolente, as Sociologias das Ausências e das Emergências, o processo de tradução e o pensamento abissal e pós-abissal vêm contribuindo com a promoção de conhecimento sobre a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação na escola de ensino comum, situação que nos motivou a produzir esse texto que se encontra organizado da seguinte forma: na primeira parte, trazemos conceitos centrais do pensamento do autor e aproximações que podem ser feitas com os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e, na segunda parte, apresentamos uma experiência de formação continuada desenvolvida com professores da Educação Básica para reflexão crítica das implicações dos currículos escolares na escolarização de alunos apoiados pela Educação Especial, contando com as contribuições das teorizações de Sousa Santos (2006; 2007).

Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos e a Educação Especial

A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas de ensino comum se constitui, no Brasil, em um movimento ético sustentado pela assunção da Educação como um direito público e subjetivo e pela oferta de atendimento educacional especializado para apoio às especificidades de aprendizagem dessa população de estudantes (Brasil, 1996). Nem de longe, esse movimento se constitui de maneira não problemática. Uma das preocupações recorrentes nos estudos de muitos pesquisado-

res (Baptista, 2011; Mendes; Silva; Pletsh, 2011) é a criação de contextos propiciadores da apropriação do conhecimento sistematizado para os alunos, situação que desafia a escola de ensino comum, as políticas educacionais e a formação docente (inicial e continuada).

Essa preocupação se sustenta pelo fato de as estatísticas do Ministério da Educação apontarem um crescimento significativo na matrícula de alunos apoiados pela Educação Especial na escola comum – segundo Resumo Técnico do Censo Escolar de 2013, em 2007, tínhamos 306.136 matrículas de estudantes apoiados pela Educação Especial na Educação Básica e, em 2013, 648.921 alunos – e muitos estudos (Kassar, 2011; Prieto; Andrade; Raimundo, 2013) sinalizarem que, embora haja a implementação de políticas públicas para a permanência desses sujeitos nos cotidianos escolares (Programa Sala de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível, Transporte Escolar Adaptado, Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado, dentre outras), perguntas sobre como mediar os processos de ensino-aprendizagem de alunos com comprometimentos físicos, psíquicos, sensoriais e intelectuais e os com altas habilidades/superdotação se colocam como uma pergunta forte para as práticas docentes com respostas amplamente frágeis (Sousa Santos, 2007).

A busca por compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores em envolver os alunos nas atividades planejadas e desenvolvidas para acesso aos currículos escolares é um dos elementos que vêm aproximando vários pesquisadores das teorizações de Sousa Santos (2006), principalmente pelo fato de o autor problematizar como o pensamento moderno se constitui e se apresenta na sociedade contemporânea. Segundo o autor, o conhecimento moderno é nutrido por uma epistemologia técnica monocultural, denominada de razão eurocêntrica ou indolente, que coloca o saber científico como único e totalitário, fazendo com que ele encontre dificuldades de reconhecer a existência de outros conhecimentos e com eles dialogar. É uma racionalidade que se mostra audaciosa, preguiçosa e incapaz de interpretar um mundo repleto de experiências e de produzir novas ideias/alternativas para os desafios que emergem no tecido social, constituindo a sensação de que muitos desafios são insuperáveis/intransponíveis.

Como explica Sousa Santos (2006), a razão indolente é uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do *status* dos grupos hegemônicos, detentores dos capitais culturais e financeiros, que normatizam as regras de funcionamento da vida social, invisibilizam uma grande parcela da população que vive sem grandes expectativas de existência, negam a possibilidade de essas pessoas terem seus estilos de vida reconhecidos, bem como de terem outras possibilidades de participação no desenvolvimento da sociedade. Problematizando esse desejo hegemônico por um único conhecimento e pela representação de um único grupo social nessa produção, Streck (2012, p. 21) enfatiza que:

[...] conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia [...]. Cabe re-

conhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos.

No âmbito da Educação, essa racionalidade tem rebatimento nos modos como os currículos se organizam (e são praticados) alçando alguns conhecimentos para o topo da legitimidade enquanto muitos outros são negados ou invisibilizados. Com essa maneira de conceber o conhecimento, o pensamento indolente favorece que culturas sejam privilegiadas e apresentadas aos alunos como únicas e verdadeiras, negando ou menosprezando, simultaneamente, muitas outras, inclusive a de muitos alunos que vivem em contextos desfavorecidos ou que trazem trajetórias de vida e de formação distantes do que é considerado hegemônico. Com essa forma de lidar com o conhecimento, a razão indolente também garante acesso à aprendizagem para algumas pessoas enquanto nega para outras. Na escola, a razão indolente promove a seleção do que será ensinado aos estudantes, sendo tal seleção definida *a priori*, deixando de considerar que as necessidades humanas, ao passo que são perpassadas por muitas comunalidades, se constituem, também, por várias especificidades que, uma vez não legitimadas pela razão indolente, passam a ser vistas como não credíveis, portanto, sem condições de serem incorporadas nos currículos escolares.

Diante desse cenário, a razão indolente cria a ideia de que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são ineducáveis e sem condições de serem envolvidos nos currículos escolares, restando vivenciar experiências voltadas à convivência/sociabilidade social. Muitas vezes, o estudante demonstra processos de aprendizagem significativos, mas, por não se enquadrar no padrão reconhecido, a razão indolente produz no professor o sentimento de não saber ensinar esse sujeito e legitimar o que ele produziu em termos de conhecimento, nos momentos de avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, precisamos, constantemente, lançar um olhar sensível para as salas de aula comuns para acompanharmos como a razão indolente busca se materializar. Como se trata de um pensamento audacioso, cheio de artimanhas e descomprometido com a reemancipação social e com uma justiça cognitiva entre os saberes, produz, inicialmente, a sensação de que é necessária uma proposta curricular mais envolta em valores, princípios e conhecimentos para manter o controle das classes menos favorecidas. Além disso, despotencializa o fato de que, na cultura da qual fazemos parte, a escola precisa ser configurada como o espaço destinado à mediação de contextos de aprendizagem favorecedores de apropriação do conhecimento, entendido como essencial para o desenvolvimento humano. Com isso, nega essa produção histórica para muitos indivíduos, criando a ideia de que uma escola com qualidade é aquela em que os alunos se adaptam aos sistemas impostos e contempla as expectativas das avaliações de larga escala.

Pautados nas ideias de Sousa Santos (2006; 2007), entendemos que uma escola de qualidade é aquela que aposta na educabilidade do estudante; não abre mão de inseri-lo no círculo do humano; apropria-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade; pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou culturais; nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências; faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante.

Como forma de enfrentamento da razão indolente, Sousa Santos (2006; 2007) nos apresenta a razão cosmopolita, ou seja, uma linha de pensamento alternativo que promove o reconhecimento/valorização de conhecimentos/experiências existentes, mas invisibilizados pela racionalidade moderna, bem como a constituição de ações para que eles ganhem visibilidade/reconhecimento no tecido social, situação sustentada pela Sociologia das Ausências e das Emergências e pelo processo de tradução.

A Sociologia das Ausências apresenta a possibilidade de constituição de novo modo de olhar a realidade social para compreensão/reconhecimento de muitos conhecimentos/experiências considerados invisíveis/inexistentes pela razão indolente. Já a Sociologia das Emergências empreende esforços para que toda essa produção possa ser visível e reconhecida como útil para solução de muitos problemas modernos, mas sem soluções modernas (Sousa Santos, 2008). A Sociologia das Ausências tem o objetivo de revelar/dar visibilidade a certa produção que foi resignada como ignorante e residual, enquanto a Sociologia das Emergências atua sobre esse cenário para evidenciar as dimensões de potência, possibilidades, sinais ou pistas, através do movimento de ampliação simbólica de saberes, práticas e agentes.

Sousa Santos (2008) esclarece que essas duas sociologias trarão uma pluralidade de conhecimentos que pode potencializar uma vida decente para pessoas que vivem sem alternativas de existência, necessitando que esses conhecimentos se traduzam uns nos outros, ou seja, que busquem pontos de convergência/divergência para dar conta da complexidade da vida humana na sociedade. Essa tradução de experiências/conhecimentos e a conscientização das possibilidades que essa produção pode apontar para os desafios da vida social, para Sousa Santos (2006), acabam por promover pensamentos alternativos para muitas situações que parecem não ter alternativas para a razão indolente.

No campo da Educação, essa linha de pensamento cosmopolita traz possibilidades/alternativas para os cotidianos escolares desafia-

dos com a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação quando ações, conhecimentos e práticas de ensino não reconhecidas/valoradas pela razão indolente passam a incorporar o trabalho pedagógico das escolas. Enquanto a razão indolente prima por ações solitárias no cotidiano escolar, a razão cosmopolita reitera a relevância das ações solidárias na mediação do conhecimento atravessada pelos pressupostos da igualdade/diferença.

O desenvolvimento de ações solidárias promove a tradução de conhecimentos/experiências de pedagogos e professores para a inventividade pedagógica; resgata a importância de se subjetivar o estudante como sujeito de direito e de conhecimento; alça o professor/pedagogo como pesquisador de novos-outros saberes-fazeres; fortalece o diálogo e a cooperação; reestabelece a função social da escola; e rompe com a ideia de que o profissional da Educação é um prático puro que não reatualiza suas ações pedagógicas com perspectivas teóricas.

Nesse cenário, se a razão indolente potencializa sentimentos de competitividade e de isolamento na escola, colocando pedagogos e professores como sujeitos antagônicos e criando a ideia de que a escola pública não tem condições de cumprir sua função social (produzindo, com todo esse movimento, um vasto desperdício de conhecimentos e de experiências), a razão cosmopolita permite um olhar de aposta e oportunidades para que os sujeitos praticantes da escola possam refletir que:

[...] essa dimensão do conhecimento pós-moderno traz imenso potencial para o pensamento e a prática educativos na medida em que permitirá revalorizar a imaginação criativa de professores e alunos e dos seus fazeres, hoje marginalizados por que locais, reconhecendo-lhes o potencial de reconhecimento e de multiplicação em virtude de suas características qualitativas (Oliveira, 2006, p. 34).

Sousa Santos (2006) problematiza a importância de sairmos de um estado de convencimento/naturalização das diferenças/desigualdades sociais e vencermos certas resistências às mudanças para apostar na renovação das teorias críticas e na reemancipação social. Essas transformações não se darão por meio de subjetividades conformistas, mas, ao contrário, por meio de subjetividades rebeldes que são linhas de pensamento e de ação que buscam por novas possibilidades de organizar a sociedade (tornando-a mais incluyente), ação nutrida pela luta em favor de transformações históricas para superação da reificação do presente (em articulação com diversas temporalidades), sem abandonar um projeto de futuro. Em outras palavras, as subjetividades rebeldes apresentam possibilidades para não cairmos em uma “[...] celebração do que existe porque não há nada além”, ou seja, em uma razão cínica (Sousa Santos, 2007, p.58).

Por meio das subjetividades rebeldes é possível problematizar como a razão indolente vai criando linhas abissais para dividir o con-

texto social em duas partes: o existente e o não existente. O universo *deste lado da linha* (o existente) agrega a realidade que ela dá conta de explicar, enquanto, o *outro lado da linha* (o inexistente) traz as realidades descartadas e neste, convivem a miséria, as culturas religiosas não legitimadas, as orientações sexuais marginalizadas, as relações de gênero, as crenças, os sujeitos não habilitados a aprender, os idosos e os que estão fora da mídia e da moda. Nas palavras de Sousa 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”.

Como diz Sousa Santos (2006, p. 281), a razão indolente divide a realidade social em um lado visível e outro invisível e, com isso, vai criando expectativas distanciadas para o tempo presente e o futuro. Tudo o que cai no lado invisível das linhas abissais é esquecido no presente e deixado para ser resolvido no futuro. Dessa forma, naturaliza-se a ideia de que o futuro é um tempo infinito, expandindo-o demais. Desperdiçam-se, assim, experiências e conhecimentos que poderiam trazer encaminhamentos para essas preocupações no tempo presente.

As linhas abissais, para constituírem o lado visível e o invisível, trabalham com várias monoculturas. A primeira: a monocultura do saber científico – a ciência passa a ser a única racionalidade reconhecida como válida e não consegue dialogar com outros saberes. A segunda: a monocultura do tempo linear – prima por um tempo ágil que leva as pessoas a competirem entre si e se individualizarem. A terceira: a naturalização das diferenças. “[...] Não se sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (Sousa Santos, 2007, p. 30). Dessa forma, nutre-se uma relação assimétrica entre as pessoas, fazendo-as acreditar que umas são melhores que as outras. A quarta: a da escala dominante – tudo o que é local é descartado, porque o valorado busca fundamentação nos ideais do universalismo e da globalização. A quinta: a monocultura do produtivismo capitalista – aqui, 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” (Sousa Santos, 2007, p. 32).

Essas cinco monoculturas criaram barreiras para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Na formação inicial de professores, lacunas são deixadas sobre a escolarização dos alunos para serem preenchidas futuramente na formação continuada. Muitas agências formadoras primam pelo aligeiramento da formação do educador, depositando no futuro discussões que deveriam ser fomentadas no presente. No trabalho com a mediação para apropriação do conhecimento, ficam a desejar bases que sustentam esse processo como um ato político e ético. No contexto escolar, temos a inexistência de experiências sobre como os estudantes formulam seus conceitos e a assunção da avaliação como um processo crítico e reflexivo sobre a aprendizagem do aluno e a

didática do professor. Contrapondo-se a essa realidade, Pimenta (2005) argumenta que, para um trabalho de qualidade, os professores precisam vivenciar experiências de formação que relacionem os fundamentos da Educação, o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados e a reflexão crítica da didática utilizada, pois são movimentos importantes para falarmos de ensino com qualidade para todos os alunos.

Para o combate ao pensamento abissal, Sousa Santos (2008) defende a necessidade de um pensamento pós-abissal, ou seja, uma racionalidade “não-diretiva” que busca romper com formas de pensamento e de ação que promovem a exclusão, a negação do outro e a invisibilidade de conhecimentos/experiências que não são hegemônicos. Em síntese, é um pensamento/ação capaz de trazer para o lado visível tudo o que foi lançado para o invisível pelo pensamento abissal, fazendo com que as monoculturas sejam substituídas por ecologias. Para Sousa Santos (2007, p. 39), significa “[...] criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas [e] de articular sujeitos coletivos” para abalar as linhas abissais produzidas pelas monoculturas da razão indolente.

No campo da Educação, o desenvolvimento de subjetividades rebeldes e de pensamentos pós-abissais pode adensar os movimentos que problematizam a inclusão escolar como um direito social e a busca por sistematizações curriculares mais abertas para fazer dialogar a apropriação de conhecimentos comuns e específicos para sujeitos com comprometimentos, sejam eles físicos, psíquicos, sensoriais ou intelectuais, e os com altas habilidades/superdotação, além de ajudar os profissionais da Educação a combaterem a materialização do pensamento abissal que faz coexistirem um lado visível e um lado invisível dentro de um mesmo cotidiano educacional. No lado visível, são incluídos os estudantes que trazem resultados dentro dos padrões valorizados e, no segundo, aqueles que a escola não encontra sentido para ensiná-los ou para tê-los como produtores de conhecimentos. Esse cenário corrobora a projeção de um olhar de descrença sobre os processos de ensino, fulminando 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 conhecimento.

No caso da escolarização de alunos da Educação Especial, o desafio, portanto, é buscar um pensamento pós-abissal que subjetive esses estudantes como sujeitos históricos e sociais e com direito de participar dos conhecimentos trabalhados nos currículos escolares. Com a movimentação das linhas abissais, luta-se para que os profissionais da Educação tenham os apoios necessários para lidar com as necessidades de aprendizagem de pessoas que, por longos anos, foram interdidas de participar dos processos de ensino. Para tanto, é preciso, constantemente, problematizar os currículos escolares para erradicar o surgimento das linhas abissais que se constituem dentro da própria escola ou mesmo dentro da sala de aula.

Sousa Santos (2006) alerta que, para o combate à razão indolente e todas as suas formas de manifestação no tecido social, há de se aprender a valorizar pistas, movimentos embrionários e indícios, pois a renovação da teoria crítica e a reinvenção da reemancipação social é um processo negociado, reflexivo e que precisa acompanhar macro e microconquistas. Diante disso, para o autor, precisamos aprender a trabalhar com a ideia do “ainda-não”, entendido como aquilo que “ainda-não” existe, mas está emergindo e nos dando um sinal de futuro. Esse movimento nos faz pensar que, em matéria de Educação, vivemos, cotidianamente, entre o sim e o não e o quanto nos distanciamos dos processos e das trajetórias percorridas pelas pessoas quando se deparam com a necessidade de aprender, não acompanhando, assim, as pistas e os indícios de como elas produzem essa construção.

No caso da Educação Especial, as mudanças têm ocorrido, mas a razão indolente busca nos convencer de que elas não existem e os esforços foram em vão. Com a entrada desses alunos na escola, uma pluralidade de conhecimentos e experiências vem sendo constituída. Como diz Sousa Santos (2008), a questão é aprender a traduzir esses movimentos em outras ações para serem fortalecidos. A tradução simboliza o diálogo entre diferentes saberes para acompanharmos suas aproximações e distanciamentos em uma tentativa de colaboração entre os conhecimentos para outros sentidos sociais. É a busca pela inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma multiplicidade e diversidade de conhecimentos e experiências.

[...] tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, [...] imposto [...]. É um processo distinto [...] para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana [...]. [Nessa perspectiva, tradução significa] tentar saber o que há de comum entre um movimento [...] e outro [...], onde estão as distinções e as semelhanças [...]. É preciso criar integibilidade sem destruir a diversidade (Sousa Santos, 2007, p. 39-41).

Nos cotidianos escolares, o convite que fazemos é que traduzamos as artes de fazer de professores e alunos para a produção de conhecimentos emancipatórios. Desvendemos, pois, os obstáculos que buscam uma situação hierárquica nessa construção. Cruzamos linhas de pensamento para a constituição de um currículo escolar que procure valorar o humano. As linhas que serão amarradas para a constituição desse movimento precisam ser costuradas na relação dialógica nutrida pelo reconhecimento da diferença e da igualdade.

Currículo e Educação Especial: a mediação e a apropriação do conhecimento em foco

Nesta segunda parte do texto, apresentamos uma experiência de formação continuada desenvolvida com professores da Educação Bá-

sica que atuam em uma escola de Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo alimentado pelos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que, segundo Franco (2005), Pimenta (2005) e Jesus (2008), configura-se em uma metodologia que permite ao pesquisador, simultaneamente, investigar/interpretar o campo pesquisado, mas também colaborar com o grupo envolvido na busca por mudanças presentes nesse cotidiano, desencadeando processos formativos que favoreçam a reflexão crítica da prática.

Um dos pressupostos fundamentais de qualquer forma de pesquisa-ação é a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas. Caminhar juntas não significa apenas uma concomitância temporal, mas essencialmente uma articulação dialética desses dois espaços: o fazer e o pesquisar; o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo (Franco; Lisita, 2004, p. 15).

Apoiados nessa perspectiva metodológica, o estudo foi realizado de março a outubro de 2014, fomentando cinco espaços-tempos de formação, envolvendo, em cada dia de formação, em torno de 100 professores. Em um desses espaços de formação (uma manhã de junho de 2014), trouxemos as teorizações de Boaventura de Sousa Santos como ponto de análise para reflexões críticas sobre as relações entre os currículos escolares e os processos de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, iniciando por apresentar uma breve biografia do autor e os motivos que nos levavam a tomá-lo como base teórica a fundamentar as reflexões a serem feitas.

Boaventura de Sousa Santos era trazido como aporte teórico para subsidiar as problematizações, por argumentar em favor de uma justiça cognitiva entre os saberes para a renovação da teoria crítica e para a reemancipação social. Assim, podia nos ajudar a fazer travessias entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em processos de inclusão escolar, pois, como falamos de sujeitos por muito tempo invisibilizados pela política educacional e com necessidades de aprendizagem que se conflitam com programações curriculares, muitas vezes fechadas em conhecimentos definidos *a priori*, encontramos, nas argumentações do autor, possibilidades de visibilizar as necessidades desses sujeitos, seus processos de apropriação do conhecimento e a valorização desse movimento.

Diante disso, passamos a refletir sobre questões que atravessam os processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, à luz das contribuições de Sousa Santos (2006; 2007), iniciando por três questões centrais que atravessam as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: os processos emblemáticos de acesso, permanência e apropriação do conhecimento. Apresentamos dados sobre o fluxo de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como refe-

rência o Censo Escolar das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo, conforme Tabela 1 que segue.

Tabela 1 – Censo Escolar das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo

ANO	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PRIVADA ¹	TOTAL
2007	1.150	2	5.917	406	7.475
2008	1.706	3	9.635	514	11.858
2009	1.387	4	5.876	433	7.700
2010	2.611	12	10.659	581	13.863
2011	3.245	14	10.069	512	13.840
2012	3.830	51	12.739	739	17.359
2013	4.183	72	13.175	744	18.174
2014	4.879	90	14.248	749	19.966
2015	5.359	108	15.885	805	22.157

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (2014).

Refletimos sobre o aumento das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Estado do Espírito Santo, situação que evidencia avanços na luta em favor do acesso desses sujeitos nas escolas comuns. Essas informações ajudavam os professores a refletir que há avanços no âmbito das políticas de acesso dos estudantes aos cotidianos escolares, mesmo que esse processo se apresente ainda com desafios a serem superados.

Em seguida, passamos a refletir sobre as políticas de permanência, e o grupo pôde pensar que, embora os desafios também se façam presentes, várias políticas públicas vêm sendo implementadas, seja na formação de professores, seja na constituição de profissionais de apoio especializados, seja na sistematização de programas/projetos para as escolas se aproximarem de uma perspectiva inclusiva.

Quando apresentamos o terceiro eixo que atravessa as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar – o envolvimento dos alunos nos currículos escolares –, o grupo envolvido na formação conjecturava que, se podemos dizer de avanços nas políticas de acesso e de permanência, as questões que envolvem a apropriação do conhecimento por esses estudantes se colocam como um desafio significativo para as práticas docentes, situação que reforça a necessidade de reflexões críticas sobre os currículos escolares.

Diante desse cenário, trouxemos a reflexão crítica que Sousa Santos (2006; 2007) faz acerca do pensamento moderno, entendendo-o como indolente. Perguntamos aos docentes: o que vocês entendem por indolência? Eles demonstraram desconhecimento. Pontuamos a análise que o autor faz do conhecimento científico quando se coloca como verdadeiro, único, disciplinador e totalitário, desprezando muitos outros saberes que historicamente foram constituídos pela humanidade.

Aproveitamos o ensejo para problematizar o quanto essa racionalidade tem implicado nos modos como os currículos se organizam (e são praticados), alçando alguns conhecimentos para o topo da legitimidade enquanto muitos outros são negados ou invisibilizados.

Os professores puderam pensar que, com a razão indolente, os currículos escolares se constituem por meio de conhecimentos que representam grupos sociais hegemônicos enquanto outros saberes são negados, não atendendo, assim, as muitas especificidades e necessidades humanas que fogem ao padrão socialmente valorado. A partir das contribuições teóricas de Sousa Santos (2006; 2007), os professores sinalizaram o quanto a razão indolente sustenta a perspectiva tradicional de currículo, fazendo com que as necessidades de aprendizagens, trajetórias de vida e acadêmica e os saberes dos quais os grupos sociais desfavorecidos se apropriam nas relações que estabelecem na vida cotidiana sejam descartados.

Aproveitando a lembrança acerca da teoria tradicional de currículo, buscamos realizar aproximações dessa perspectiva teórica com a razão indolente, reportando-nos também aos estudos de Goodson (1995) e Apple (2006), quando acenam que a teoria tradicional resume os currículos a conhecimentos pasteurizados, conteudistas, antiplurais e antidemocráticos, que chegam prontos às escolas, fazendo com que os professores organizem o trabalho pedagógico a partir das premissas: o que ensinar, como ensinar e como avaliar – situação constituída sem levar em consideração os alunos concretos existentes em sala de aula. Assim, íamos encontrando oportunidades para dizer que a razão indolente sustenta a perspectiva tradicional de currículo, transformando-o numa questão de organização ou, como diria Silva (2005, p. 24), na concepção tradicional, “[...] o currículo é simplesmente uma mecânica”.

Diante desse cenário, passamos a pensar com os professores o seguinte pressuposto: das teorias tradicionais (alimentadas pela razão indolente), ficou-nos como legado a ideia de que o currículo está pronto e que ele é neutro. Nele não há questões a serem problematizadas. Em seguida, direcionamos a seguinte questão para o grupo refletir: como a razão indolente influencia a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial? Uma docente acenou que tal razão – ao compor conhecimentos legítimos e outros ilegítimos – desperta a ideia de que os estudantes com deficiência não têm condições de aprender, portanto de serem envolvidos nos currículos escolares, necessitando de atividades simplórias, descontextualizadas e resumidas a jogos, pinturas, desenhos e reconhecimentos de letras do alfabeto.

Com o desenrolar da formação, íamos evidenciando que, nas teorias tradicionais, “[...] é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, [...]. Aprende-se na escola, não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 26-27). Assim, o que deveria ser ensinado aos alunos era retirado da seleção do estoque cultural mais amplo da sociedade, descartando muitos outros conhecimentos e experiências. Retomamos, a partir daí, o que já tínhamos conversado com

o grupo sobre as preocupações de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007; 2008) sobre a racionalidade moderna e como ela influenciava a composição dos currículos escolares na perspectiva tradicional.

Encontramos brechas para problematizar o quanto a razão indolente produzia linhas abissais na escola (trazendo outro conceito do autor para o debate), pois dividia o cotidiano escolar em um lado visível e outro invisível. No visível, conviviam os alunos que buscavam se adequar a propostas curriculares pensadas para um padrão de estudante; enquanto no invisível estavam aqueles considerados como público-alvo da Educação Especial. Aproveitamos o ensejo para refletir sobre o quanto ideias como adequação e adaptação escolar eram sustentadas pela razão indolente, pois traziam o pressuposto de que, para esses alunos, era preciso pensar um currículo mais empobrecido, enxuto e sem alguns conteúdos, já que eles não tinham condições de aprender. Voltamos para o grupo e questionamos: encontramos a razão indolente desenhando linhas abissais aqui, na escola?

Eu queria fazer uma metáfora a partir da sua fala. Sabe quando uma pessoa se cansa de uma determinada roupa e resolve doá-la para você? Você veste a roupa que precisou ser adaptada para seu corpo. Quando alguém olha e elogia, o que a gente responde? Foi fulano de tal que me deu. Aquela roupa nunca vai ser minha, porque me faz lembrar o outro. É dele! É a mesma coisa da adaptação. O conhecimento 'dito adaptado' não é da pessoa, porque não a atravessou. É de alguém. Não dele. Então, acho que você tem razão. O conhecimento precisa fazer parte da pessoa para ajudá-la a compreender o mundo, caso contrário, ela acha que aprendeu e daqui a um tempo nem lembra mais (depoimento de uma das professoras).

Havia uma pluralidade de pensamentos e reações: uns mais abertos ao diálogo, outros mais fechados. Uma professora relata que, na sala do 2º ano do Ensino Fundamental, havia o caso de uma aluna com múltipla deficiência que não apresentava fala articulada, utilizava cadeira de rodas, tinha poucos movimentos com o corpo e não lhe dava *feedback* a partir do que é ensinado para a turma. Então, disse: “E aí? O que fazer? A razão indolente quer nos convencer que o currículo não dá conta dessa menina, portanto é socialização e nada mais”.

Passamos a pensar sobre a relevância da razão cosmopolita para as questões trazidas pela professora, pois ficava clara a importância de investimentos formativos que propiciassem aos professores conhecimentos sobre o uso das tecnologias assistivas e da comunicação alternativa, mas também da criação de estratégias para a acessibilidade ao currículo por meio de práticas pedagógicas diversificadas, além da constituição de redes de trabalho solidário na escola para estreitar as ações de professores e pedagogos e a aproximação do atendimento educacional especializado com as ações da sala de aula comum. Para Perticari (apud Baptista, 2007), a presença de alunos com perfis diferenciados de aprendizagem pode trazer benefícios para toda a escola, desde que ela reconheça o quanto tal questão pode se configurar em uma possibilidade de pesquisa e de produção de conhecimentos para os

professores e em uma rica oportunidade para se criar mecanismos para fazer do conhecimento algo acessível para todos.

Dando continuidade às reflexões que Sousa Santos (2008) trazia para pensarmos as relações entre os currículos escolares e a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apresentamos as possibilidades que a Sociologia das Ausências e a das Emergências traziam para o combate à razão indolente. Os professores ficaram curiosos para saber sobre essas duas categorias. Externamos que, enquanto a primeira se reportava ao reconhecimento de conhecimentos/experiências produzidas como ausentes/inexistentes pela razão indolente; a segunda criava condições para que essa produção ganhasse espaço no contexto social.

Passamos a refletir sobre conhecimentos/experiências que podiam alcançar visibilidade na escola por meio da Sociologia das Ausências, ganhando relevo no discurso dos professores: os conhecimentos/necessidades que os alunos traziam e que precisavam compor os currículos escolares; os saberes/trajetórias dos professores especializados, pois eles eram pouco escutados na escola; os próprios conhecimentos/experiências que os professores da sala de aula regular acumulavam, mas que pareciam desaparecer mediante a presença de alunos com deficiência, dentre muitos outros que o grupo podia sinalizar.

Nesse mesmo movimento, os docentes envolvidos na formação continuavam a refletir trazendo a Sociologia das Emergências para o debate, lembrando-se de como ela podia agir sobre o trabalho educativo na escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sinalizavam que, por meio dessa sociologia insurgente, era possível criar ações na escola para traduzir os saberes-fazer de professores de sala de aula comum, de Educação Especial e de pedagogos no planejamento/mediação de práticas pedagógicas favorecedoras do envolvimento dos alunos nos currículos escolares, bem como na assunção da sala de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado como estratégias capazes de fortalecer o desenvolvimento de ações colaborativas entre os profissionais da escola.

Esse debate nos permitia refletir com os professores que a Sociologia das Ausências e a das Emergências nos colocam em contato com uma pluralidade de conhecimentos e experiências denominados por Sousa Santos (2007, p. 39) de ecologias. Por meio delas, é possível constituir um pensamento pós-abissal que busca “[...] criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas [e] de articular sujeitos coletivos” para abalar as linhas abissais produzidas pelas monoculturas da razão indolente. No caso da ecologia dos saberes, “[...] a ciência entra não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes” (Sousa Santos, 2007, p. 31).

Com a ecologia dos reconhecimentos, podemos identificar as diferenças humanas sem hierarquias. Para Sousa Santos (2007, p. 31), “[...] somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas”. Com a ecologia das transescalas, é possível

vel articular experiências globais, nacionais e locais. Já com a ecologia das produtividades, há de se reconhecer que, se os seres humanos são simultaneamente iguais e diferentes entre si, produzem necessidades, experiências e conhecimentos coletivos, mas também diferenciados.

Como buscamos aproximações entre os conceitos produzidos por Sousa Santos (2007) e as questões que perpassam o currículo escolar e a Educação Especial no transcorrer de toda a formação, os professores podiam refletir que a existência dessas ecologias traz várias contribuições para a inclusão dos alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial na escola de ensino comum. O reconhecimento de que temos uma pluralidade de conhecimentos aponta sinais para uma relação dialógica entre alunos e professores, pois ambos são subjetivados como sujeitos de conhecimento, reforçando o pressuposto de que podemos legitimar os conhecimentos comuns e específicos dos estudantes no currículo escolar.

A valoração das diferenças sem hierarquias abre horizontes para reforçarmos o direito à Educação como inalienável. A ecologia das transescalas indica que as pessoas demandam tempos diferenciados para a produção de conceitos sobre a vida social. Já a ecologia das diferenças reconhece que o compromisso da Educação é proporcionar o encontro de sujeitos singulares com histórias reais de existência, aproveitando o movimento para potencializar o ato educativo.

Para a incorporação dessas ecologias no contexto escolar, passamos a problematizar o quanto é importante defendermos a formação de um educador que coloque em suspensão perspectivas que busquem convencê-lo de que a Educação não produz mais impacto no desenvolvimento das pessoas; que a relação entre professores e alunos se encontra extremamente estremecida a ponto de não ser possível falar em ensino e aprendizagem; que é fato naturalizado a entrada dos estudantes na escola, dela saindo sem a produção de conceitos que expliquem a vida humana em sociedade. Essas ecologias trazem sustentação para combatermos os processos de desigualdade e de exclusão a que são submetidos aqueles que não se enquadram nos padrões socialmente almejados. Para Sousa Santos (2006), enquanto a desigualdade se dá pela integração subordinada de uma pessoa em relação à outra, a exclusão se dá pela eliminação ou invisibilização total do indivíduo.

No caso da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dependendo da condição existencial do sujeito, ele pode vivenciar situações de desvantagem ou ser afastado do processo. Alguns são excluídos por encontrarem dificuldades de entrar na escola. Outros são submetidos à participação subordinada, isto é, há a matrícula, mas sem as devidas condições de permanência na escola e de acesso ao conhecimento.

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 fenómeno sócio-económico, a exclusão é, sobretudo um fenómeno cultural e social, um fenómeno 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 (Sousa Santos, 2006, p. 280-281).

As reflexões trazidas por Sousa Santos (2006, 2007) sobre o combate à racionalidade moderna por meio das Sociologias das Ausências e das Emergências abriam possibilidades para os professores colocarem mais uma vez em análise a teoria tradicional de currículo e refletir sobre os pressupostos da teoria crítica. No desenrolar das discussões, passamos a evidenciar os fundamentos da Teoria Crítica, sendo dito que, para tal perspectiva, o currículo passava a ser problematizado não como um instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas concebido como um artefato que produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira; Silva, 2008).

Nesse sentido, expusemos para os professores que três questões passaram a ser problematizadas a partir da teoria crítica: as ideologias, as relações de poder e a cultura. A primeira atua de forma discriminatória, pois inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. A segunda (o poder) “[...] se manifesta por meio de linhas divisórias que separam diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder” (Moreira; Silva, 2008, p. 29). Já a cultura “[...] não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea” (Moreira; Silva, 2008, p. 26).

Discutir a teoria crítica com os professores abria precedentes para falarmos de alguns questionamentos feitos à teoria tradicional pela Sociologia das Ausências e das Emergências, pois, por meio delas, paramos para pensar: por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se eles representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Questões como essas nos permitiram concluir que o currículo precisava ser entendido como “[...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 35), pois, com as teorias críticas, era proposto que o currículo deixasse de ser concebido como um documento preestabelecido para ser substituído por uma concepção que englobasse atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida (Lopes; Macedo, 2011).

Para adensar o debate, trouxemos as contribuições de Carvalho (2011) que relaciona a questão dos afetos aos currículos escolares di-

zendo que, quando falamos de afeto, sempre vem à nossa mente a ideia de gostar de alguém, no entanto a autora ampliava sua significação para pensarmos na relação entre afeto e ser afetado. Assim, o desafio posto era criar contextos de aprendizagem que afetassem os alunos, pois a tarefa da escola é desenvolver, simultaneamente, no aluno, certa autonomia na sua relação com o conhecimento, reconhecendo que o professor pode ser um colaborador/mediador desse processo. O debate fazia o grupo de professores dialogar mais uma vez com Sousa Santos (2006, 2007), quando problematiza a necessidade de trabalharmos com as ecologias em substituição ao pensamento monocultural e de desenvolvermos subjetividades rebeldes para promover novas linhas de pensamento e de ação para o trabalho com os pressupostos da teoria crítica na escola. Os professores também trouxeram suas contribuições. Uma professora diz:

[...] realmente não tinha parado para pensar nessa ideia dos afetos e como eles são lançados para o lado invisível das linhas abissais, quando mediamos os processos de ensino-aprendizagem na escola, como diria Boaventura de Sousa Santos. A questão da adaptação traz a ideia do currículo pronto. Agora, um currículo que afeta abre possibilidade de ele ser construído na relação professor-aluno.

Reafirmamos que entendíamos que o currículo precisava ser visto como uma relação dialógica entre o que já acumulamos, os conhecimentos invisibilizados, as experiências dos alunos e dos professores e o contexto no qual a escola estava inserida.

Trouxemos mais uma vez o pensamento de Sousa Santos (2008) para o debate, quando reitera a necessidade de rompermos com a ideia de diferença como sinônimo de desigualdade e de exclusão. Aproveitamos para retomar o pressuposto de que a inclusão escolar não implica o trabalho com um currículo mínimo, mas um currículo que tenha sentido para os alunos e professores. Debates o quanto temos nos colocado como dependentes dos livros didáticos e relatamos o quanto era importante potencializar os processos de formação inicial e continuada de professores.

Assim, uma professora dizia que, se tínhamos a cultura de falar de dificuldades de aprendizagem, deveríamos também pensar se não tínhamos dificuldades de *ensinagem*. Uma estagiária adensa à discussão se manifestou:

Essas formações têm nos ajudado a pensar em muitas coisas. Desde a formação sobre a alfabetização e, agora, dessa de currículo, tem me ajudado a prestar mais atenção em Martinha – a aluna com Síndrome de Down que acompanho. Vejo que as intervenções têm sido mais significativas e com isso ela tem avançado. Busco valorizar o conhecimento que ela já produziu e quero desafiá-la a avançar mais em seu processo ensino-aprendizagem.

Fizemos conexões entre as discussões com as linhas de raciocínio da teoria crítica. Finalizando as contribuições dessa perspectiva curricular, pudemos pensar, a partir dela e do pensamento de Sousa Santos

(2006), o quanto é importante rompermos com a ideia de um padrão de estudante para a apropriação do conhecimento mediado na escola e de pensarmos o humano como um sujeito criativo e capaz de ser crítico de si, dos outros e de suas produções. Assim, esse indivíduo pode problematizar o desigual acesso ao conhecimento, as forças que se incidem sobre a seleção do que é ensinado nas escolas e as lutas firmadas para que as divisões sociais sejam combatidas por meio do trabalho educativo escolar e o quanto precisamos lutar por uma justiça social, mas também por uma justiça cognitiva para apropriação e produção dos conhecimentos (Sousa Santos, 2007).

As discussões constituídas na formação nos ajudavam a resgatar a questão do direito à Educação que, segundo Silva (2005), só poderá ser reconhecido como direito de todos na medida em que reconhecermos e valorizarmos as diferentes culturas existentes, pois os currículos são veículos que produzem significados e constroem sentidos, portanto são práticas culturais. Nesse cenário, resgatamos a razão indolente discutida por Sousa Santos (2007), problematizando que muitos direitos lançados para o lado invisível pelo pensamento moderno, atualmente, vêm sendo alocados como visíveis pela racionalidade cosmopolita.

Os professores diziam que saíam da formação entendendo a importância de valorizar diferentes perspectivas de conhecimento, mas que eram cobrados pelo *sistema* para trabalhar um currículo posto, pois é a partir dele que as avaliações de larga escala, por exemplo, são constituídas. Perguntavam como validar algumas formas de conhecimento, sem podar a aprendizagem dos alunos, como afirmava uma professora: “[...] entendo o que você dizem, mas tenho medo de nivelar a criança por baixo e me acostumar com o pouco que ela traz quando ela pode mais”. Dizíamos que um trabalho pedagógico articulado vai acompanhando esse processo e nos ajudando a *dar corda* para o estudante ir fazendo seu percurso de aprendizagem. Aproveitamos para enfatizar que, para não cairmos na cilada de nivelar o aluno por baixo, precisávamos constantemente estudar, pesquisar, propor e intervir.

Considerações Finais

Ao longo do artigo, dedicamo-nos a aproximar os pensamentos de Boaventura de Sousa Santos ao campo da Educação Especial. Diante disso, alicerçamos nossas reflexões em uma experiência de formação continuada para professores da Educação Básica. Dialogamos a *escolarização dos alunos da Educação Especial*, articulada aos pressupostos das *Sociologias das Ausências* e das *Emergências*, da tradução e do pensamento abissal e pós-abissal. Essas reflexões nos fizeram refletir que o que não existe é culturalmente produzido pela sociedade e, para nos contrapormos a esses pressupostos, trouxemos a reflexão para o campo das *ecologias do reconhecimento dos saberes*.

Segundo Sousa Santos (2006), é de suma importância entender que o fato de não existir um único saber faz com que, mais do que nunca, precisemos procurar meios para que esses saberes se articulem e se

interpenetrem para que, de fato, o presente seja visibilizado e observado e, com isso, não deixarmos para o futuro ações que *movimentadas* no hoje trarão resultados significativos posteriormente.

As reflexões do autor nos ajudaram também a perceber (no transcorrer da formação) que é possível constituir movimentos de interações/inter-relações entre os professores para potencializar os processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, evidenciando a importância dos investimentos na formação continuada e a articulação dos recursos humanos e materiais disponíveis na escola, dentre outras questões, para pensarmos em escolas mais inclusivas.

Dessa forma, nosso *olhar* está focado no intuito de nos permitir “[...] estabelecer uma relação de causalidade [...]” (Arretche, 2001, p. 31) entre o programa ou política em análise e seus resultados. Para além disso, desejamos que este estudo se faça um objeto essencial que nos ajude a tomar decisões e buscar aperfeiçoar, ou mesmo reestruturar, as ações postas como verdades absolutas (Belloni et al., 2001).

Recebido em 01 de setembro de 2016
Aprovado em 23 de abril de 2017

Nota

1 Informamos que no Espírito Santo os CAEEs localizados nas instituições filantrópicas não ofertam ensino regular e sim atendimento educacional especializado no contraturno. Sendo assim, a rede privada refere-se às escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede particular.

Referências

- APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARRETCHÉ, Marta Tereza da Silva. Uma Contribuição para Fazermos Avaliações Menos Ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Nobre; CARVALHO, Maria Carmo Brant (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais PUC-SP, 2001. P. 43-56.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Vestígios... Pistas e Relações entre Pensamento Sistêmico e Processos Inclusivos. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória; Companhia de Desenvolvimento de Vitória (CDV); Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia (Facitec), 2007. P. 154-165.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 59-75, maio/ago. 2011.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. P. 27834-27841.

- CARVALHO, Janete Magalhães. A Razão e os Afetos na Potencialização de “Bons Encontros” no Currículo Escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e Educação Básica**: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2011. P. 103-121.
- ESPÍRITO SANTO. **Censo Escolar 2014**. Espírito Santo: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, 2014. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de Ensinar-Aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena. Action Research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index** (BEI), Brotherton Library University, p. 1-15, 2004.
- GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 5. ed. Tradução de Atílio Bruneta. Petrópolis: Vozes, 1995.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013** – resumo técnico. Brasília: INEP; Ministério da Educação, 2013.
- JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos Impulsiona a Pensar a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como Possibilidade de Instituição de Práticas mais Inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. P. 139-159.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, n. 1, p. 61-79, jul./set. 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Geovana Mendonça Lunard; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSCH, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço-tempo de inclusão?, **Contrapontos**, Itajaí, UNIVALI, n. 3, p. 255-265, set./dez. 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 7-37.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. P. 17-52.
- PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. P. 105-116.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Filosofia à Venda, a Douta Ignorância e a Aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRECK, Danilo F. Qual o Conhecimento que Importa? Desafios para o currículo. **Currículos sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.

Alexandro Braga Vieira é professor adjunto do Centro de Educação, Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Agrárias e Engenharias da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da UFES. Possui doutorado e pós-doutorado pela UFES.
E-mail: allexbraga@hotmail.com

Ines de Oliveira Ramos é professora adjunta e chefe do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui mestrado e doutorado em Educação pela UFES.
E-mail: inesram.ufes@gmail.com