

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSO: GANHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAR CONTRA A BARBÁRIE NA ESCOLA PÚBLICA

Silvia Roberta da Mota Rocha
Cleonice Maria de Lima Oliveira

Universidade Federal de Campina Grande – silviarobertadamotarocha@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande – cleo-nicelima@hotmail.com

RESUMO: Analisamos a política da educação inclusiva em curso no Brasil pela reflexão sobre a emergência do discurso da diversidade e dos conceitos de exclusão/inclusão social e escolar no Ocidente e no Brasil; e sobre a relevância de promovermos uma formação crítico-emancipatória fundamentada no princípio de *educar contra a barbárie para que Auschwitz não se repita* e nos preceitos da educação inclusiva no Brasil caracterizando-a como ação política contra a negação de direitos subjetivos aos diversos coletivos às políticas sociais e à escola como expressão destas, em detrimento dos processos sociais de seletividade escolar por éticas facistas que colaboram, ainda que por omissão, com a exclusão escolar de sujeitos destes coletivos e o seu encaminhamento para os setores repressivos da sociedade. Por fim, levantamos alguns desafios e perspectivas na referida política, no sentido da sua melhoria e efetivação, diminuindo-se a formalidade da lei e sua incorporação nas práticas sociais cotidianas da escola pública, na direção da construção de sociedades e escolas acolhedoras para todos os sujeitos pelo princípio da negociação de interesses e conflitos plurais, pela afirmação dos coletivos a partir da ação política do seu grupo social convivência e sem ferir a integridade dos demais.

Palavras-chaves: Educação inclusiva, Democratização Escolar, Sociedades Acolhedoras.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas temos visto a implementação da política de Educação Inclusiva no Brasil, cujo respaldo institucional legal reafirma o preceito da igualdade de direitos a escola em espaços comuns pelo acesso, transformação, permanência e usufruto dos vários saberes. Nesse íntere, temos presenciado ganhos, desafios e possibilidades, em intensa correlação de forças, na construção da escola como espaço social de pertencimento, com reconhecimento, de sujeitos de diversos coletivos, com singularidades e identidades específicas.

Nesse sentido, algumas questões emergem: o que caracteriza a política da educação inclusiva e o discurso da educação para as diferenças? Que preceitos e princípios educativos estão ou podem estar contemplados nela? Qual a sua importância na produção da sociedade em curso? Que ganhos e desafios estão postos, na correlação de forças, no sentido de aprimorá-la para a construção de sociedades e escolas acolhedoras a todos os sujeitos e suas

singulares?

Neste artigo analisaremos alguns elementos da política da educação inclusiva em curso no Brasil pela reflexão sobre a emergência do discurso da diversidade e dos conceitos de exclusão/inclusão social e escolar no Ocidente e no Brasil; e sobre a relevância de promovermos uma formação crítico-emancipatória fundamentada no princípio de *educar contra à barbárie para que Auschwitz não se repita* e nos preceitos da educação inclusiva no Brasil caracterizando-a como ação política contra a negação de direitos subjetivos aos diversos coletivos às políticas sociais e à escola como expressão destas. Finalmente, levantaremos alguns desafios e perspectivas na correlação de forças, esteio da referida política, no sentido da sua melhoria e efetivação em direção à construção de sociedades e escolas acolhedoras para todos os sujeitos.

1. A emergência do discurso da diversidade e dos conceitos de exclusão/inclusão social e escolar no Ocidente e no Brasil

Como sabemos, o discurso da exclusão social e da inclusão social emerge na segunda metade do século XX impulsionado pelo movimento social do Apartheid, na África do Sul, em 1991, pelas Legislações contra a segregação racial nos EUA, em 1960 e pela Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, publicada em 1999, todos estes, convergentes com o reconhecimento da igualdade de direitos reafirmado pelo conceito de indivíduo pela dignidade humana (POULIN, 2010), em contraposição às várias formas de exclusão social.

Nessa direção, o conceito de exclusão social é um (...) *conceito em construção e vê nessa exclusão uma trajetória de perda de acesso aos bens sociais e culturais* (WESSLER BONETI *apud* POULIN, 2010, p.15). A exclusão escolar é compreendida com os processos de marginalização social, operados na e pela escola pública, por meio das estratégias escolares de transferências – expulsões veladas; e de avaliações classificatórias, quando o critério avaliativo não é a relação do sujeito com o conhecimento (MOTA ROCHA, 2002).

No Brasil, especificamente, o discurso da diversidade emergem intensamente nos anos 90, com destaque para o movimento negro contrariando o ideário de Estado Nação e do padrão eurocêntrico (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2012) em defesa pelo direito de se auto representação política do seu coletivo diverso (ABRAMOWICZ, RODRIGUES & CRUZ, 2011; SILVA, 2008).

Sob este ponto de vista é importante diferenciarmos os conceitos de diferença, desigualdade e diversidade. Se a diferença é uma marca inerente à condição humana, a desigualdade é produzida social e historicamente por processos de dominação (FIGUEIREDO, 2002), quando nos quais há a eleição de atributos ou comportamentos à condição de saber/sujeito legitimado, norma a ser imposta aos demais coletivos. Nesse caso, aqueles que apresentam consonância com os saberes e sujeitos eleitos passam a ser qualificados, enquanto aos demais, resta à condição inferiorizada, pela produção social da desigualdade. Seriam os diversos feitos desiguais (ARROYO, 2008). A diversidade, por sua vez, seria o esvaziamento da força política de identidades e subjetividades singulares de grupos sociais – diversos feitos desiguais - transformando-a em mercadoria nas sociedades de consumo, também otimizando a dominação e o lucro (ABRAMOWICZ, RODRIGUES & CRUZ, 2011).

2. A construção de sociedades e escolas acolhedoras para sujeitos diversos

Defendemos como princípios de uma sociedade e escola acolhedoras para os diversos sujeitos e suas singularidades: 1) a democracia e cidadania; 2) a democratização das funções psicológicas superiores¹; 3) a socialização e a subjetivação; e 4) a hospitalidade à diversidade e Educação Inclusiva; e.

Em relação ao princípio da democracia e da cidadania, o estado racional e a construção da sociabilidade democrática no nosso país contempla, no respaldo institucional legal, o conceito de indivíduo (WEBER, 1984), pela igualdade de direitos, na medida em que todos teríamos a condição igualitária da dignidade humana. Trata-se, portanto, da igualdade, do ponto de vista dos direitos sociais. No entanto, nas relações sociais cotidianas e escolares, muitos são tratados como objeto de favor e não sujeito de direito. Ser pobre no Brasil, por exemplo, implica não apenas a privação material, mas a negação dos direitos sociais (MOTA ROCHA, 2002; TELLES, 1992). No caso da escola, temos um conceito que expressa bem isso:

A “síndrome” das pequenas autoridades é a afirmação da superioridade, dos agentes escolares, sobre a clientela, explicitando o poder que têm diante dela, ainda que estejam na escola para servi-la; a afirmação de superioridade por agentes que são funcionários, e não proprietários da instituição; a afirmação de superioridade de agentes que se constituem atividade-meio, mas que se põem diante da comunidade como atividade-fim, da escola; a

¹Doravante, FPS.

afirmação de superioridade dos agentes, inclusive pela utilização privada do espaço público (MOTA ROCHA, 2002, p.390).

Do ponto de vista da construção deste princípio na escola, trata-se de diminuirmos a formalidade da lei e de procedermos à negociação de interesses e conflitos plurais, entre os diversos coletivos, por votação, prevalecendo-se a vontade da maioria, já que democracia não é consenso (MOTA ROCHA, 2002; TELLES, 1992). Para isso, é fundamental a construção das culturas leitora e democrática, pois a habilidade de produzir, difundir e analisar discursos é condição central de participação da sociedade letrada, grafocêntrica e desigual, enquanto ferramenta de afirmação pessoal e de usufruto dos poderes da língua escrita (MOTARROCHA, 2009).

Nesse caso, temos a articulação do primeiro com o da democratização das funções psicológicas (princípio 2). Conforme a lei genética geral da constituição humana, procedemos ao duplo nascimento quando há a apropriação das FPS, funções estas negociadas intensamente pela mediação semiótica entre os membros experientes e iniciantes de uma cultura sendo, portanto, da ordem da significação. As linguagens, e a língua escrita especificamente, são parte delas assim como a memória, a atenção, a transferência e a metacognição. As habilidades tipicamente humanas de relacionar, comparar, antecipar, evocar, representar e produzir discursivamente a realidade social e a nos mesmos, concomitantemente, também são contempladas nas FPS (KASSAR, 2017; CEDES 2015, 2000; 1991; PINO, 2005; VIGOTSKY, 2005).

Nesse sentido,

[...] a educação linguística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise e o funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas. (ROJO, 2008, p.77).

Nesta direção, outra relevante função social da escola contemporânea é a construção de uma formação crítico-emancipatória (ADORNO, 1987), o que pressupõe conceber e atuar na educação como ação política envolvendo a apropriação de diversas estratégias de inserção social/escolar: afetivas, culturais sociais, estéticas e metacognitivas, importante condição para

a ressignificação de subjetividades (MOTA ROCHA, 2008; 2004, 2002).

No terceiro princípio temos a socialização conceituada como o ininterrupto aprendizado político para a vida nos diversos espaços e instituições sociais. Para alguns autores (ABRAMOWICZ, RODRIGUES & CRUZ, 2011; MOREIRA & CANDAU, 2005; KRAMER, 2006, 1999), esta formação enquanto experiência cultural crítica, implica a construção da auto e heteroavaliação

A hospitalidade à diversidade e a educação Inclusiva, o quarto princípio proposto pode ser compreendido como a matriz da educação contra a barbárie:

Penso que não corremos o risco de chegar à barbárie porque há muito já vivemos nela. educar contra a barbárie significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição: significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro (KRAMER, 2006, p. 278)

Assim sendo, é urgente a produção social nos termos propostos pela autora:

Por uma sociedade fundada no reconhecimento do outro e nas suas diferenças – de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade -, superando a desigualdade: esse é o maior objetivo da educação. Mas isso é pouco hoje. Para lutar por essa sociedade, é preciso educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica (KRAMER, 1999, 277).

Sabemos como, a história tem nos mostrado e nos marcado com inúmeros genocídios nas quais, em relações de poder, sobretudo, fundamentados em éticas facistas e/ou com governos totalitários, nas quais uns marcam a superioridade sobre os demais, desqualificando-os e, finalmente, os aniquilando (LONGMAN, 2002). É fundamental assinalarmos como a Ciência Médica contribuiu nesta direção, quando iniciou a construção da ideologia da deficiência/normalidade, mais precisamente a Eugenia, que autorizava e produzia a classificação de seres humanos em úteis/inúteis, perfeitos/imperfeitos, produtivos/improdutivos, esta última classificação, mais precisamente vinculada ao modo de produção capitalista.

Talvez por isso, Kramer (1999, p.25) nos incite a pensar sobre o papel da educação no combate *ao velho sentido de eliminação do outro*, pensamento convergente com Adorno, quando pontua a função social da educação, em 1986,

porém extremamente pertinente ao contexto atual: *Criar nos homens um clima espiritual, cultural, social que não dê margem á repetição. Um clima, portanto, em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível* (ADORNO, 1986, p.36).

Para tanto, é preciso compreender a produção social da desigualdade nos diversos coletivos sociais e rompermos com a lógica binária de mundo, conhecimento, cultura, sujeito etc.: pedagogias crítico-dialéticas, e não classificatórias (LONGAM, 2002). Outras ações docentes nesta direção são:

1. Conceber a criança como sujeito multifacetado e em construção, e não como aluno.
2. Promover mais que uma escola digna, uma vida digna.
3. Humanizar as crianças com práticas solidárias, respeito à diversidade alheia, ações coletivas capazes de gerar o sentido de *pertencimento a*, valores de generosidade e solidariedade.
4. Limitar ações de domínio de um grupo sobre o indivíduo: bullying.
5. Atuar como mediador com escuta pedagógica à subjetivação e subjetividades infantis.
6. Combater a alteridade classificatória e as conquistas individuais para construir alteridades crítica.
7. Atuar nos saberes relacionais para criar pertencimento com reconhecimento.
8. Desenvolver o autocontrole das frustrações e a educação emocional.
9. Redefinir a função social da escola e o currículo/avaliação para incorporar as diversas estratégias de inserção escolar e os diversos saberes.

Finalmente, os princípios eleitos:

1. Ajudam na construção de sociedades e escolas multiculturais;
2. Colaboram com a consolidação da sociedade democrática via escolarização formal se colaborar com a transição do modelo excludente para o modelo includente de escola (MOTA ROCHA, 2002); e
3. Favorecem o duplo nascimento da criança quando da apropriação das funções psíquicas superiores.

Assim sendo (...) *que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie* (Ibidem, p.279), por uma concepção de pedagógico (...) *na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas* (KRAMER, 1999, p.19), em detrimento do pedagógico em termos de educação

neoprodutivista, como técnica para o mercado de trabalho exclusivamente (SAVIANI, 2009).

3. A educação inclusiva: ganhos, desafios e perspectivas de uma política em construção

Podemos caracterizar a educação inclusiva como uma ação política fundamentada no tripé: acesso, transformação dialética de todos os elementos; permanência; e aprendizagens, a partir do próprio parâmetro do aluno e tendo a escola que se adaptar ao aluno, e não o inverso, com a ajuda dos serviços de apoio – o atendimento educacional por exemplo.

Ao longo das últimas décadas temos visto ganhos nesta direção, a exemplo da ruptura dos sistemas paralelos de ensino, pela transversalidade da educação inclusiva, e mesmo, a diminuição da formalidade da lei, pois é visível pelo menos o acesso às escolas públicas pelos sujeitos (ARANHA, 2004).

Ainda que com ações improvisadas- aos atropelos e solavancos, citamos a tensa e intensa experiência dos sujeitos da educação pela transformação das representações e das condições sociais de produção do conhecimento na escola é outro aspecto em curso, embora seja uma ação de longo prazo, já que transformações culturais demandam tempo.

A visibilidade do seu público alvo: indivíduos em situação de deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com superdotação, numa perspectiva da educação inclusiva que focaliza a condição inferiorizada ou a dimensão secundária, em vez da busca pela normalização ou pela igualdade de desempenho discente. Nesta direção, a educação inclusiva problematiza a seriação da nossa escola, uma vez que se usa um mesmo parâmetro para todos. O acesso a escolas públicas, e a visibilidade dos ISDI em suas subjetividades singulares pode atuar como pressão para a sua transformação.

Por fim, citamos o freio dos processos de seletividade e dos padrões escolares (competição, meritocracia e homogeneização e produtividade), importante ação de pertencimento social e contra a criminalidade daquelas excluídos da escola; a problematização de éticas facistas e de outras ideologias conservadoras, inclusive dos setores repressivos do Estado, que defendem a escolarização formal para alguns; e a ampliação da função social da escola - para entender sobre si mesmo, o outro e o mundo (ARROYO, 2008) e apropriação de estratégias de inserção social – sócioafetivas, culturais e, até certo ponto, metacognitivas – pelos sujeitos: a língua escrita por exemplo) (MOTA ROCHA, 2002) como aspectos importantíssimos da referida política, ainda que insuficiente para a construção de uma escola

e sociedade acolhedoras.

Na direção do reconhecimento da ineficiência da escola e de que as transformações escolares são necessárias a todos os sujeitos da escola, não apenas para o público-alvo da política de educação inclusiva problematizamo-nos: qual a correlação de forças temos hoje em relação à educação inclusiva e como podemos explorá-las no sentido de sua melhoria?

Por um lado já temos, como forças propulsoras à educação inclusiva, da sociedade civil à transformação escolar:

- 1) reconhecimento da sociedade civil e do Estado, até certo ponto porque ainda muito mais em nível de retórica, do princípio da educação pública, laica e estatal de qualidade, e à educação para as diferenças, como antídoto à marginalização social e escolar dos diversos feito desiguais, a criminalidade, por exemplo;
- 2) a pressão da sociedade civil pelo acesso qualificado à escola pública, balizada nos ganhos legais, para que sejam efetivados nas práticas sociais escolares; e
- 3) a pressão das instâncias de regulação das políticas educacionais (o Ministério público, outras instâncias judiciais, conselhos educacionais etc.), sobre a educação inclusiva, ainda que focalizando principalmente os resultados do desempenho discente, muitas vezes no sentido da integração; e infimamente, sobre as condições necessárias à apropriação dos saberes,

Nesta direção, ainda que lícita tais pressões precisam contemplar o cumprimento da educação inclusiva, com a transformação qualitativa das condições objetivas da escola, de modo a que não se restrinja ao acesso à instituição; o aumento do financiamento da educação, até porque a educação inclusiva é mais complexa, lenta e exigente em termos e formação/ação escolar; e a valorização da pedagogia e da Educação como profissão socialmente referenciada e ações contra a precarização da escola e do trabalho docente.

De outro modo, temos como forças resistentes à educação inclusiva, da escola para a sociedade:

- 1) a resistência dos profissionais da educação às condições de maior exploração do seu trabalho, numa crescente e intensa precarização, já que a abertura escolar com todos os sujeitos exige novas aprendizagens e formação interdisciplinar, com maior intensidade;
- 2) a estratégia de exclusão velada e os pactos de mediocridade, a exemplo da aprovação sem apropriação do conhecimento na escola,

fato conhecido dos pesquisadores pois o tempo quantitativo da escola não equivale ao tempo qualitativo: 8 anos de escolaridade com desempenho equivalente a 4 anos (MOTA ROCHA, 2002; ROJO, 2010, 2008);

3) a estratégia de justificar as causas intra-escolares, dentre elas a fragilidade da formação e ação docente, pelas causas extra-escolares (MOTA ROCHA, 2002)

Na direção de contribuirmos para a melhoria da educação inclusiva sugerimos :

DESAFIOS À SOCIEDADE

- Distribuição social da riqueza e políticas sociais preventivas.
- Transformação cultural: revisão de representações do modelo capitalista, normatizador, patriarcal, homofóbico, adultocentrico etc.
- Aprimoramento da política inclusiva: ampliar e criminalizar instâncias *de maior poder de decisão*, financiar a transformação escolar e analisar resultados a partir das condições sociais de produção dos resultados etc.

DESAFIOS À SECRETARIA/ESCOLA

- Construção de propostas adaptadas socialmente e do planejamento estratégico da demanda e da educação na rede
- Qualificação da equipe técnica e contratações com remuneração digna- 2 professores
- Acompanhamento de quadros para que saibam, queiram e tenham condições de fazer seu trabalho
- Redimensionamento de políticas de formação docente nas perspectivas teórico-metodológicas adequadas
- Redimensionar a relação entre seriação e o sujeito

DESAFIOS À SALA DE AULA

- Redefinição de representações inferiorizadas e do currículo, para além do cognitivo.
- Divisão do poder de mediação e do ambiente letrado com outros sujeitos da escola: alunos, comunidade, profissionais de apoio, professor adicional.
- Ensino e avaliação construtivista sóciohistórica e interacionista/discursivo de língua escrita.
- Produzir as desaprendizagens da normatização escolar.
- Acolher e produzir subjetividades singulares, reconhecendo as especificidades do

desenvolvimento cognitivo dos ISDI, permanecendo com os direitos conquistados.

- Pedagogia dos multiletramentos
- Diferenciar na avaliação desempenho, de capacidade e cuidar com o uso da linguagem na produção de estereótipos (ROJO, 2012; 2010; ABRAMOWICZ, RODRIGUES, & CRUZ, 2011; MOREIRA & CANDAU, 2005; KASSAR, 2000).

4. Quando a desigualdade interroga a sociedade, a escola e o docente

Diante do exposto perguntamo-nos: como agir quando a desigualdade interroga a sociedade, a escola e o docente? Além das sugestões já mencionadas anteriormente, primeiramente é preciso diferenciarmos o princípio da educação, da política de educação inclusiva, pois se a política muda, o desejo e a ação resiliente para uma sociedade e escola acolhedoras, ainda que num modelo social excludente, deve persistir em função da enorme intensidade de exclusão social e escolar no nosso país.

Em segundo lugar, precisamos descobrir, pela articulação política e contra o corporativismo escola/sociedade, estratégias para enfrentamento dos desafios postos em todas as instâncias sociais, com atribuições e responsabilidades próprias, ainda que intensa e dialeticamente articuladas, aspecto desafiador em contexto de extrema competição e isolamento sociais.

Para isso, outra exigência é a configuração da escola como produção social e lócus de construção e difusão cultural, o que significa a ressignificação da educação, de técnica, para ação política. O desinteresse na democratização da escola com a população descartável do sistema, diversos feitos desiguais caracterizados como subproletariado, resulta da hegemonia da educação inspirada no neoprodutivismo educacional, cuja função social da escola é, exclusivamente, preparar para o mercado de trabalho, dentre os quais os sujeitos de alguns diversos coletivos dificilmente estarão contemplados, mesmo os dito normais com frágil e lento desempenho.

Finalmente o enfrentamento dos desafios postos, no sentido da sua melhoria e efetivação da referida política, objetiva a diminuição da formalidade da lei e da incorporação da educação como direito subjetivo às práticas sociais cotidianas da escola pública, não apenas para o público alvo (alunos em situação de deficiência intelectual, com transtornos globais de desenvolvimento e superdotação) inicialmente contemplado pela citada política. A necessária, relevante e complexa exigência de construção de sociedades e escolas acolhedoras para todos os sujeitos, em processos de aproximação e de

diferenciação, pelo princípio da negociação de interesses e conflitos plurais, com pertencimento com reconhecimento, é ação política urgente relevadora, por isso mesmo, da produção da dignidade humana pela educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea. São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/38/20>. Acesso em: 16 out. 2016.

ADORNO, T. W. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1986. In: COHN, G. & FERNANDES, F. Sociologia. São Paulo: Ática: 1987.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?** In: S. OMOTTE (Org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília-SP: Fundepe, 2004.

ARROYO, M.G. **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: PEREIRA, J.E. D.& LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte Autêntica, 2008.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE- CEDES. **Desenvolvimento humano: história, natureza e cultura**. In: Cadernos Cedes, nº Especial. Campinas: Papirus. Outubro, 2015.

_____. **Relações de ensino - análises na perspectiva histórico-cultural**. In: Cadernos Cedes, 50. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia Soviética**. In: Cadernos Cedes, 24. Campinas: Papirus, 1991.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade**. In: SOUZA, Vanilton C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A editora, p.67-78, 2002.

KASSAR, M. de C.M. **Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência**. In: Cadernos CEDES, ano XX, nº 50, Abril/2000. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-043.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: Brasil. Ministério de Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LONGMAN, L. V. **Classificação: uma Pedagogia da exclusão**. In: Revista Gestão em Rede, outubro, 2002.

_____, S. ET AL(org.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FAVERO, Osmar; IRELAND, Tiymothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 37-58. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&vie

MOTA ROCHA, S. R. da. A Formação das Culturas Democrática e Leitora na Escolarização Inicial. In: RODRIGUES, M. (Org.); ARCOVERDE, R. D. L. (Org.). **Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea: trabalho e formação docente na contemporaneidade**. 1ed. Campina Grande-PB: Editora Universitária da Universidade Federal de Campina Grande - EDUFPG, 2008, v. 1, p. 97-119.

_____. MOTA ROCHA, S. R. da. & NEVES, H. S. de F. **Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades**. Revista de Educação Especial/Universidade de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. N.24(2004). Santa Maria, 2004.

_____. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola**: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará) (2002).

PINO, A. **A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico**. In: PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky**/Angel Pino. São Paulo: Cortez, 2005.

POULIN, J. R. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de.; BONETI, Lindomar Wessler & POULIN, Jean-Robert (Orgs.) **Novas Luzes Sobre a Inclusão**. Fortaleza: UFC editora, 2010- ISBN 9788572823875.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. RANGEL, E. de OLIVEIRA & ROJO, R. (Orgs.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. BRASÍLIA, 2010.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo : Parábola, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40.

TELLES, V.da S. **A Cidadania Inexistente: incivilidade e pobreza** – um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo. (Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo – USP), 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEBER, M. Sociologia de ladominación.[1922] In: WEBER, Max. **Economia y sociedad**: Esbozo de SociologíaComprensiva. México, D.F; Fondo de Cultura Economica, 1984. p.695-752.