

## POR UMA PRÁXIS EDUCATIVA INCLUSIVA E RESPONSÁVEL

**Norma Silvia Trindade de Lima**

*nlima@sj.unisal.br*

*normastl@superig.com.br*

### **Resumo Abstract**

O artigo destaca o compromisso da educação com a configuração social e cultural. Aborda a inclusão escolar como um paradigma educacional de abertura incondicional às diferenças na escola, fomentando práxis e agenciamentos que encaminham possibilidades diversas de construções subjetivas e identitárias, coerentes a uma sociedade pluralista e responsável.

This article emphasizes the education appointment with social and cultural configuration. It approaches the scholastic inclusion, being an educational paradigm, which has unconditional opening to the differences at school. It encourages practices and actions, which send various possibilities of subjectives and dignitaries buildings that are coherent with a pluralist and responsible society.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; práxis; identidade e diferença.

**Key words:** scholastic inclusion; practice; identity and difference.

104

### **Introdução**

Há algum tempo, a temática da inclusão tornou-se recorrente e polissêmica, com entendimentos e práticas diversificadas. É comum ou politicamente correto o reconhecimento da legitimidade de que todos os cidadãos tenham acesso à escola. Entretanto, ao se tratar da efetivação desse direito constitucional, persistam vários obstáculos que colocam em xeque o aspecto político da práxis educativa.

A educação tem o seu quinhão no que concerne à qualificação técnica e instrumental, mas, sobretudo, quanto à formação ética e identitária dos sujeitos sociais. Reitera-se, assim, o intrínseco aspecto político e social do educar. Mas educar quem, para quê e como, a partir de quais valores?

Instigado por essas questões, este texto destaca o compromisso da educação com o desenho social e cultural. Aborda a inclusão escolar como paradigma educacional de abertura incondicional às diferenças na escola, fomentando possibilidades diversificadas de construções subjetivas e identitárias, em prol de uma sociedade plural, responsável e ética.

### **Educação e identidades**

Não se pode superestimar o papel da educação perante os problemas contemporâneos. Não se trata de, ingenuamente, advogar uma missão redentora para a educação, ignorando as determinações sociais do fenômeno educativo, como bem advertiu Saviani (1988).

De fato, a educação tem limites, na medida em que a práxis educativa engendra-se a partir de condições concretas de produção e existência, conduzida por um espectro de valores vigentes.

Por outro lado, conforme Morin (2001), a relação entre sociedade e educação é de reciprocidade e interdependência, sendo relevante compreender as sobredeterminações entre tais fenômenos. O autor concebe um círculo de retroalimentação entre educação e sociedade, quando defende que a escola produz a sociedade, que produz a escola.

Ainda, segundo Morin (1996, p. 276), em nossa formação somos orientados, sem nos darmos conta, por um paradigma profundo e oculto, assim: “Cremos ver a realidade; em realidade vemos o que o paradigma nos pede para ver e ocultamos o que o paradigma nos impõe a não ver”.

Concordamos que a educação e o ensino desenvolvem e afirmam um modo de pensar. Nessa perspectiva, ressaltamos o papel da educação como agência formadora de modos de pensar e agir. A educação, além de socializar o acervo cultural da humanidade, promove e afirma culturas e mentalidades, engendrando subjetividades e identidades.

Por conseguinte, a escola é um espaço de diversas aprendizagens e produções, sobretudo a aprendizagem social, por meio da qual encaminham-se modos de subjetivação e, portanto, construções de identidades. Ao mesmo tempo em que ocorre a aprendizagem formal de conhecimentos, operam-se os agenciamentos das relações sociais.

Por agenciamento compreende-se, de acordo com o vocabulário crítico (SILVA, 2000, p. 15):

ato de arranjar, organizar, dispor um conjunto qualquer de elementos. [...] O conceito é utilizado para dissolver qualquer noção essencialista de “sujeito” como entidade singular ou privilegiadamente “humana”, bem como para fugir de dicotomias tradicionais como as que separam o humano do não-humano ou o psíquico do social.

Em outras palavras: as relações sociais são conformadas pelas instituições sociais. Aprendemos como nos relacionar conforme as regras estabelecidas e os valores presentes em expectativas de comportamentos. Aprendemos, também, com quem nos relacionar, submetidos à seleção prévia e contínua dos sujeitos educacionais que interagem entre si. Pertencer ou não à escola, e a maneira como esse pertencimento é construído, encaminha um tipo de formação ética e cultural, tanto para os incluídos quanto para os excluídos. Pertencer ou não a determinado grupo social incide sobre a construção de identidade do sujeito social. Posto que a identidade se constrói em função das diferenciadas relações de pertença e não pertença, por meio do desempenho de papéis que comportam expectativas, sentidos e significados atribuídos socialmente (LIMA, 2003).

Dito de outro modo, a construção de uma identidade não é algo unilateral, individual, abstrato, dado ou natural, mas um processo que se realiza continuamente e dinamicamente por meio e em função das inserções sociais. Essas inserções e pertencimentos demandam desempenhos de papéis e, em função do posicionamento desses papéis no contexto social, são atribuídos significados (SILVA, 2001).

A identidade, na concepção dos Estudos Culturais Contemporâneos, longe de ser uma essência, tampouco um fato natural, é uma criação cultural, instável, contraditória, fragmentada e inacabada. Contrariamente às versões essencialistas que, apoiadas na biologia e/ou na história, concebem a identidade como um conjunto autêntico e cristalino de características que não se alteram ao longo do tempo, a teoria cultural e social de inspiração pós-estruturalista discute a identidade como produção

social, função de um sistema de significação simbólico e discursivo, em suas atribuições de sentido ao mundo social. Sendo assim, a identidade não é um fato da vida, autônomo, ou um elemento natural a ser descoberto e conhecido. A identidade é um processo de criação do contexto de relações sociais e culturais; ou seja, encerra um significado cultural e socialmente atribuído, referindo-se, portanto, a sistemas de representação (SILVA; HALL; WOODWARD, 2001).

Nesse sentido, os critérios de pertença escolar são posicionamentos e referências socioculturais dados pela escola, instituição de formação por excelência, aos sujeitos educacionais, os incluídos no sistema escolar, e aos não educacionais, os excluídos.

### **Educação: inclusão e exclusão**

A inclusão escolar polemiza a demarcação de fronteiras educacionais, quanto aos critérios de pertença social e as correlatas produções de identidade e diferença. Semelhante ao que ocorre em uma alfândega, quanto a quem e como entra e quem e como fica de fora, na escola são encaminhados processos de produção de identidades e de diferenças, consideradas relações de um mesmo modo de significação no âmbito escolar.

Silva (2000) ressaltou que o privilégio de dividir, classificar e hierarquizar envolve, também, o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados, demarcando fronteiras entre quem entra e quem fica fora. Essa demarcação de fronteiras supõe e estabelece relações de poder, por meio de operações tanto de incluir e de excluir como oposições binárias de separação e de nomeação entre o “nós” e o “eles”. Tais distinções gramaticais, antes de serem apenas categorias gramaticais, são evidentes indicadores de posições-de-sujeito, marcadas por relações de poder, à medida que as relações entre os dois termos são assimétricas, por envolver um desequilíbrio de poder entre eles.

Nesse sentido, as demarcações de fronteiras e os mecanismos de relação de poder envolvem uma ampla disputa por recursos simbólicos e materiais da sociedade.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras (...) A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. (SILVA, 2000, p. 82)

Questionando a seletividade, os critérios de pertença escolar e os processos de produção e manutenção de uma educação excludente, a inclusão escolar inspira outro paradigma educacional. Concebe uma escola aberta incondicionalmente às diferenças humanas. Reconhece que a heterogeneidade humana, propulsora de desequilíbrios, promove aprendizagens diversas e legítimas em tempos e estilos diferentes de sujeitos cognoscentes singulares (MANTOAN, 1997, 2001).

### **Inclusão escolar**

Emergindo como um paradigma educacional, a inclusão propõe a escola como um local de entrelaçamento de diferentes sentidos e saberes, que vão se engendrando em redes. Essas redes sociais valorizam a pluralidade identitária e a subjetividade do pensamento.

Uma escola aberta às diferenças não é feita para o sujeito constituinte, universal, abstrato, idealizado, padronizado e previsível por uma verdade essencial como o “aluno normal”. Trata-se de uma escola para um aluno/sujeito singular, constituído em uma trama histórica de múltiplos elementos e condições, que se articulam e se modificam conforme as possibilidades, as interações e inserções sociais. Como sistema aberto, a escola inclusiva modifica-se, buscando adaptar-se a multidimensionalidade do funcionamento humano, à medida que reconhece e valoriza as diferenças entre as pessoas.

Mantoan (2001), na apresentação do livro que organizou, afirma:

É certo que somos o mesmo, mas não os mesmos, como nos ensinou Shafik Abu-Tahir, líder das Novas Vozes Africanas, e que essa diversidade nos remete a uma redefinição dos parâmetros pelos quais entendíamos o que acontece conosco e com o nosso entorno mais próximo e mais remoto, em todas as suas manifestações físicas, culturais, sociais, materiais, tecnológicas. A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos e muito menos desconhecer que aprender é errar, ter dúvidas, expressar dos mais variados modos o que sabemos, representar o mundo a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

O reconhecimento da heterogeneidade humana demanda novos parâmetros de abordagem, tratamento, organização e funcionamento institucional, ou seja, outro paradigma. Nesse sentido, a inclusão engendra um movimento radical de ressignificações de: valores, atitudes, critérios e, sobretudo, identidades. Enfim, outras concepções de educação, sociedade, relacionamento humano interpessoal que, evidentemente, requerem transformações funcionais, organizacionais, pedagógicas e culturais, conforme discute Lima (2003).

Nessa direção, um ambiente educacional aberto trabalharia com o princípio de que a diferença nos iguala e nos afirma como seres singulares e originais, ou seja, a diferença é o consenso. Dito de outra maneira, pelas palavras de Guattari (2001, p. 33): “Longe de buscar um consenso cretinizante e infantilizante, a questão será, no futuro, a de cultivar o dissenso e a produção singular de existência”.

Entendemos que conviver, criar e cooperar são atributos que precisam ser cultivados na contemporaneidade e que consubstanciam a inclusão como contribuição educacional (MANTOAN, 1997).

O reconhecimento das diferenças nas relações sociais estabelecidas nas escolas modifica o retrato pacífico e harmonioso que muitos fazem ao falar desse universo. A escola é um local tenso, de embate entre alteridades. É um espaço cultural e político, conforme advertiu Silva (2000).

As abordagens microssocial e micropolítica das relações sociais na escola ressaltam a subjetividade e a inter-subjetividade, com respeito aos modos de subjetivação, como elementos ativos nos movimentos de mudança social, paradigmáticas e de construção de saber.

Outro aspecto bastante relevante é o da ampliação da concepção de política, no sentido de que as relações sociais comportam, realizam e/ou atualizam relações de poder em suas esferas cotidianas. O político, nessa concepção, não é uma opção, assim como não está restrito ao espaço institucionalizado da política, tais como as associações de classe, de bairro ou aos partidos políticos e outros, mas se refere à experiência cotidiana do sujeito com os outros, na extensão possível dessas relações interpessoais. O poder não é um objeto, não é um lugar, não está no exterior, mas constitui-se como uma rede de dispositivos disciplinares de que ninguém escapa. Ele é uma teia de relações de força, com pontos variados

e múltiplos, que produz comportamentos, coisas e saberes (FOUCAULT, 1998). Assim, a responsabilidade e a contribuição de cada sujeito em um grupo, em suas inserções socioculturais e por meio de suas relações interpessoais, ampliam-se, resgatando a inerente dimensão política de sua participação, como ocorre na escola.

Baseando-nos em Guattari (2001, p. 30), esse resgate é urgente, em razão de:

(...) a época contemporânea, exacerbando a produção de bens materiais e imateriais em detrimento da consistência de Territórios existenciais individuais e de grupo, engendrou um imenso vazio na subjetividade que tende a se tornar cada vez mais absurda e sem recursos.

### Utopia ou realidade?

Utopia e realidade!

A escola, instituição social e cultural primária, sendo agência e agente de co-produções de subjetividades e identidades, precisa inexoravelmente rever seu papel.

A inclusão escolar fundamentada no direito constitucional de acesso, permanência e qualidade de ensino a todos, promulgado na Constituição Federal de 1988, demanda complexas transformações coerentes a uma re-significação do papel da escola, do ensino e do professor. Todavia, obstáculos de diversas naturezas impõem-se à implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Muito embora o desenvolvimento de uma nação seja, reconhecidamente, relacionado a três pilares indissociáveis, como a universalização da educação, permanência e qualidade do ensino, estamos muito aquém dessa máxima. Assim como estamos distantes de uma formação cultural sensível à pluralidade e à complexidade do cenário contemporâneo.

Muitos educadores ressentem-se perante o princípio inclusivo da educação, previsto em lei e reafirmada, posteriormente, em outros documentos legais, em especial na Declaração de Salamanca e na Convenção da Guatemala (PFDC, 2004).

O direito constitucional de acesso e permanência à escola regular de ensino a todos (CF, 1988, art. 206, inciso 1 apud PFDC, 2004) é polêmico e causa dificuldade a muitos, quando estes se afastam do padrão idealizado de aluno.

O modelo abstrato e universal de normalidade, constituído por uma visão excludente, elitista, normativa e disciplinar ainda norteia as expectativas e práticas pedagógicas

Os educadores, formados e formatados por um modo de pensar fragmentado, mecanicista, causal, linear e descontextualizado, permanecem distantes da práxis inclusiva. A lógica cartesiana é um obstáculo ao desenvolvimento de princípios inclusivos, inspiradores de outro pensar e agir que reconfigurem o cenário educacional, os papéis sociais e os exercícios de poder inerentes às relações e espaços sociais.

A inclusão, ao apoiar-se em contribuições do pensamento contemporâneo, como a Epistemologia da Complexidade (MORIN, 1996), propõe outra lógica de compreensão e abordagem do fenômeno educativo, que contemple a multidimensionalidade das relações envolvidas no processo educacional. Demanda, assim, a constituição de uma nova inteligibilidade.

Baseando-nos em Morin (1996), a dificuldade de compreensão desse novo pensamento indica uma estreita relação entre a questão paradigmática, a educação e o ensino. A imensa dificuldade que temos em conceber a complexidade deve-se ao fenômeno histórico e cultural em que vivemos. Apre-

demos, desde muito cedo, em nossa formação educacional, a pensar separando, categorizando. Sendo assim, há que se reformar o pensamento para se modificar o ensino nas escolas e vice-versa. Chega-se, então, a um impasse: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2001, p. 99).

Portanto, as transformações no ensino implicam uma mudança paradigmática, uma vez que, esbarram em diversas dificuldades e oposições, do ponto de vista institucional da educação, burocratizada e rígida, e quanto à atitude dos profissionais da educação, instalados em seus antigos hábitos. De fato, não é fácil conceber a escola, o ensino e os papéis sociais a estes correlatos por meio de outra forma de pensar e agir.

Diante do exposto, o pensamento complexo, no qual se inspira a inclusão, é um desafio à formação instrumental e fragmentada que ainda vigora em muitos contextos formativos e educacionais, apesar de retrógrada e pouco preparada para enfrentar a mutabilidade e a indeterminação dos tempos atuais.

Nossas identidades são recortadas e constituídas de memórias, histórias pessoais, sentidos, regras, significados e valores que participam ativa e simultaneamente de nosso desempenho profissional.

A inclusão engendra e potencializa identidades e valores diferentes dos vigentes em formações identitárias anteriormente construídas pelos professores. Portanto, ela afeta referências pessoais adotadas em ocasiões formais e informais dos processos identitários desses profissionais. Desse modo, as identidades profissionais em questão sofrem impacto diante da inclusão e de sua operacionalização. Trata-se de uma crise paradigmática e de uma ruptura na maneira de se produzir e socializar conhecimentos.

Nesse sentido, a inclusão escolar demanda complexas modificações em três eixos do sistema educacional, que são: a escola, instituição social de formação; a concepção de ensino-aprendizagem, que aponta para a perspectiva de construção coletiva dos conhecimentos bem como para a perspectiva de uma aprendizagem cooperativa; o papel do professor, desequilibrador, co-autor, co-produtor e “co-ordenador” de um grupo de trabalho.

Dito isso, a efetivação da escola inclusiva encontra várias dificuldades e obstáculos no cenário educacional vigente, tais como questões formais de compreensão e problemas institucionais, políticos e pedagógicos. Além dessas barreiras, existem as construções e co-produções de subjetividades no âmbito da concretização da inclusão.

Ao interagir com o aluno, a identidade profissional do professor é necessariamente afetada, tal como um processo interativo de co-criação e de transformação. Sendo assim, querendo ou não, estando o professor preparado ou não, as identidades estão em jogo!

Educação é, antes de tudo, relação. E uma relação precisa de abertura, de novidades e de desafios que a atualizem diante do novo para poder ser transmutada. Caso não haja aberturas que possibilitem o diálogo entre o novo e o velho, a relação cristaliza-se e caduca.

Arendt (1997, p. 234) discute a relação entre educação e natalidade, reconhecendo que: “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente por meio do nascimento, da vinda de novos seres humanos”.

A abertura para o novo, porém, é problematizada, pois o novo assusta quando se afasta dos indicadores que o digitalizam para reconhecê-lo e o nomeá-lo.

Os professores são afetados, de uma maneira ou de outra, pelas surpresas e desafios presentes na escola atual.

Efetivamente, o acesso aos direitos básicos e legais que os grupos minoritários estão conquistando e, assim, a inserção e participação de novas identidades — ou identidades estrangeiras até então — na escola regular, provocam questionamento e desconforto no que diz respeito às identidades fixadas e naturalizadas discutidas por Silva e Hall (2000).

Isso indica a necessidade de uma revisão ampla e profunda dessa instituição, não apenas nos âmbitos organizacional, pedagógico e técnico-metodológico, mas na construção de saberes e fazeres no que se refere às identidades.

Sabemos que a inclusão é um desafio. Aberta incondicionalmente às diferenças de todos os alunos, esta demanda transformações complexas, na atual concepção epistemológica, institucional e política de educação. Isso se dá, sobretudo, no que diz respeito aos processos de subjetivação, especialmente as construções e produções identitárias de seus profissionais, os professores, pois estes estão implicados nas construções e produções identitárias da educação. Além de partícipes ou co-atores da identidade de seus alunos, os professores são também co-autores do processo de atualização de sua própria identidade profissional (LIMA, 2003).

O encaminhamento dessas transformações aproxima-se dos anseios de uma práxis ecológica, como discute Guattari (2001), na medida em que a legitimidade das diferenças multiplica e potencializa novos componentes e/ou vetores de subjetivação. Nessa perspectiva, uma escola inclusiva e aberta inaugura um novo território existencial de singularização e/ou ressingularização de conjuntos serializados pelos modos de subjetivação capitalista (GUATTARI, 2001).

Em outras palavras, o movimento de transformação das escolas, impulsionadas pela inclusão, implica uma valorização da singularidade da existência, re-inventando os modos de subjetivação.

De acordo com Guattari (2001), a relevância de se engendrar novas práticas centradas no respeito à singularidade é fundamental, pois os efeitos do poder capitalista ampliam-se não apenas sobre o conjunto da vida social, mas, especialmente, infiltrando-se na interioridade dos indivíduos por meio de “componentes de subjetivação” que massificam e alienam. O autor destaca a relação entre o indivíduo e a subjetividade, assim como a importância de se separar esses conceitos:

[...] vetores de subjetivação não passam necessariamente pelo indivíduo, o qual, na realidade, se encontra em posição de “terminal” com respeito aos processos que implicam grupos humanos, conjuntos socioeconômicos, máquinas informacionais etc. Assim, a interioridade se instaura no cruzamento de múltiplos componentes relativamente autônomos uns em relação aos outros e, se for o caso, francamente discordantes. (GUATTARI, 2001, p. 17)

A título de ilustração, evocamos a poesia de Cazusa, cuja letra de canção, *Ideologia*, expressou angústias de uma época, marco de mudanças e perda de referências, como foram os anos 1980. O poeta cantava: [...] os meus heróis morreram de overdose, os meus inimigos estão no poder, ideologia, eu quero uma para viver! [...]. A narrativa poética revela sentimentos de uma cotidianidade imersa em um confuso momento de perda de referências, de valores, de norte e, por isso mesmo, de sujeição e alienação.

O esgarçamento e/ou declínio do ordenamento que estabilizava o mundo social é discutido por Hall (2000) como o curso de uma crise de identidade decorrente das diversas mudanças ativadas pela globalização e os impactos causados no âmbito cultural.

No plano do pensamento científico, Boaventura dos Santos interpreta que vivemos uma fase de transição de paradigmas. Considerou esse fenômeno uma complexa e ambígua mudança de referência

em que estamos imersos, própria de “(...) um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo que o habita” (BOAVENTURA DOS SANTOS, 1988, p. 46)

De fato, as referências que serviam de aporte às condutas sociais não respondem às demandas dos “camaleônicos” tempos atuais. Concordamos com Capra (1982, p. 23) ao advertir que: “uma resolução só poderá ser implementada se a estrutura da própria teia for mudada, o que envolverá transformações profundas em nossas instituições sociais, em nossos valores e idéias”.

### **Enfim...**

Insistimos que a educação tem um papel extremamente ativo na formação de subjetividades e construções identitárias e, por conseguinte, na construção sociocultural, conforme os valores empreendidos nas práxis e contextos educacionais.

É legítima a função da educação em preservar, socializar e desenvolver o acervo cultural sistematizado. Mas, sobretudo, é fundamental assumir o papel que lhe cabe na formação ética dos sujeitos sociais, questionando os seus modos de subjetivação. Uma vez que, como já dito, o ato de ensinar é, indissociavelmente, um ato político.

Sem dúvida, movemo-nos num cenário disforme e imprevisível. Não temos certezas, mas temos, ainda, vida. Se navegar é preciso, é imprescindível inventar ou re-inventar nortes, ainda que provisórios, dado o reconhecimento da natureza complexa dos problemas atuais.

Contrariando a poesia de Cazusa, nos idos dos anos 1980, em vez de desejar que a “louca vida louca nos leve”, parece lúcido assumir a responsabilidade sobre as práticas sociais, entre elas, a educacional. Estabelecer ou re-estabelecer uma conexão com o mundo, com o destino do planeta e os contornos dos papéis sociais a fim de descobrir e/ou refletir sobre o que temos a ver com a configuração destes.

Nesse sentido, a educação parece ter uma contribuição ímpar para o incremento da utopia: superar o pragmatismo instrumental para uns e a reflexibilidade para outros, semear poesia e potencializar mentes criativas e solidárias. Nesse caso, fundamentalmente, contribuindo com uma configuração social e cultural em prol de uma sociedade plural e responsável. E que seja inclusiva para todos, incondicionalmente.

### **Referências**

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 348 p.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982. 445 p.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 295 p.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 2001. 56 p.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D&A, 2000. 102 p.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Por uma práxis educativa inclusiva e responsável.

LIMA, N. S. T. *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*. 2003. 163 p. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MANTOAN, M. T. É. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174 p.

\_\_\_\_\_. Por uma escola de qualidade para todos. In: MACHADO et al. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 51-70.

\_\_\_\_\_. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). Tradução Jussara Haubert Rodrigues. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO (PDFC). *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*, 2004. 59 p.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo: USP, p. 46-71, maio 1988.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988. 103 p.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 125 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

### **Norma Silvia Trindade de Lima**

Docente vinculada ao Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal); mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, psicóloga e psicodramatista.

*Recebido em 29 de maio de 2008*

*Aprovado em 8 de julho de 2008*