

EDUCAÇÃO

V.12 • N.2 • Publicação Contínua - 2024

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2024v12n2p102-120



INCLUSÃO E RELAÇÃO COM O SABER: SENTIDOS E SABERES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

INCLUSION AND RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE: MEANINGS
AND KNOWLEDGE OF STUDENTS STUDENTS WITH DISABILITIES

INCLUSIÓN Y RELACIÓN CON EL SABER: SIGNIFICADOS Y
CONOCIMIENTO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Adriana Alves Novais Souza¹

Veleida Anahi da Silva²

Rita de Cacia Santos Souza³

RESUMO

A teoria da relação com o saber tem norteado diversos pesquisadores na análise do conjunto das relações que o sujeito estabelece com uma atividade, um conteúdo, uma relação interpessoal, um lugar e que estejam de alguma forma relacionados ao aprender, ao saber. Essa relação é histórica, social, dialógica e pressupõe uma ação do sujeito sobre o saber. Neste artigo, abordamos uma modalidade ainda pouco explorada em pesquisas de relação com o saber: a educação especial na perspectiva inclusiva. Trata-se de uma pesquisa exploratória, tendo como método a revisão bibliográfica, cujo objetivo é apresentar e discutir as produções acadêmicas que tratam da teoria da relação com o saber tendo por sujeitos o aluno com deficiência, na perspectiva inclusiva. Após busca em banco de teses e dissertações da Capes, encontram-se apenas oito trabalhos que correlacionam relação com o saber e educação especial, dos quais selecionaram-se cinco, cujo foco está na relação do sujeito aluno, revelando um campo ainda carente de exploração empírica. A análise das pesquisas apontou para a relevância dos resultados obtidos naquelas que se fundamentaram não apenas teoricamente, mas, principalmente, empiricamente na abordagem charlotiana.

PALAVRAS-CHAVE

Alunos com Deficiência. Educação Especial. Inclusão. Relação com o Saber.

ABSTRACT

The theory of the relationship with knowledge has guided several researchers in the analysis of the set of relationships that the subject establishes with an activity, a content, an interpersonal relationship, a place and that are somehow related to learning, to knowledge. This relationship is historical, social, dialogical and presupposes the subject's action on knowledge. In this article, we approach a modality that is still little explored in research related to knowledge: special education in an inclusive perspective. This is an exploratory research, using the bibliographic review method, whose objective is to present and discuss the academic productions that deal with the theory of the relationship with knowledge by subjects with the student with disabilities, in an inclusive perspective. After searching Capes' thesis and dissertation database, there are only eight works that correlate relationship with knowledge and special education, of which five were selected, whose focus is on the relationship of the student subject, revealing a field still in need of exploration empirical. The analysis of the researches pointed to the relevance of the results obtained in those that were based not only theoretically, but, mainly, empirically in the Charlotian approach.

KEYWORDS

Students with disabilities; Special education; Inclusion; relationship with knowledge

RESUMEN

La teoría de la relación con el saber ha guiado a varios investigadores en el análisis del conjunto de relaciones que el sujeto establece con una actividad, un contenido, una relación interpersonal, un lugar y que de alguna manera están relacionados con el aprendizaje, con el saber. Esta relación es histórica, social, dialógica y presupone la acción del sujeto sobre el conocimiento. En este artículo, abordamos una modalidad que aún se explora poco en la investigación relacionada con el saber: la educación especial en una perspectiva inclusiva. Se trata de una investigación exploratoria, utilizando el método de revisión bibliográfica, cuyo objetivo es presentar y discutir las producciones académicas que abordan la teoría de la relación con el conocimiento de los sujetos con el alumno con discapacidad, en una perspectiva inclusiva. Después de buscar en la base de datos de tesis y tesis de Capes, solo hay ocho trabajos que correlacionan la relación con el conocimiento y la educación especial, de los cuales se seleccionaron cinco, cuyo foco está en la relación de la asignatura del estudiante, revelando un campo que aún necesita exploración empírica. El análisis de las investigaciones señaló la relevancia de los resultados obtenidos en aquellos que se basaron no solo teóricamente, sino, principalmente, empíricamente en el enfoque de Bernard Charlot.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes con discapacidad. Educación especial. Inclusión. Relación con el saber.

1 INTRODUÇÃO

A relação com saber⁴ na perspectiva de Bernard Charlot tem norteado diversas pesquisas na atualidade, em países como França, Canadá, alguns países da América do Sul e aqui no Brasil (Cavalcanti, 2015). Seu enfoque está situado na compreensão do sujeito em seu desejo de saber, “enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo” (Charlot, 2000, p. 34).

Partindo do princípio de que cada sujeito é único, com seus sonhos e vontades, que compreende e aprende de forma única, mas em interação com o mundo, com o outro e consigo, a constituição desse sujeito se dá a partir do seu desejo de saber. Nesse diálogo com o mundo e consigo, surgem os desejos de aprender que o direcionam para o saber, fruto de um movimento interno – a mobilização – e não de motivação externa, exercida por outrem.

Refletir sobre os sentidos atribuídos por estudantes das classes populares foi o marco das pesquisas de Charlot, mas sua teoria tem sido aplicada para se pensar os mais diversos sujeitos em suas relações: o docente e a relação com a própria formação e com seus alunos; o aluno nas mais diferentes identidades e relações com escola, com o aprender de forma geral ou específico de uma disciplina ou conteúdo curricular, dentre outros. Seja na posição de quem ensina ou de quem aprende, a teoria pedagógica de Charlot tem delineado como objeto fundamental as relações estabelecidas pelos sujeitos, as tensões que os mobilizam ao saber e como se dão.

Neste trabalho, buscamos identificar de que forma a relação com o saber tem sido utilizada em pesquisas que tratam de sujeitos cujo direito de participar da escola comum é recente e ainda suscita muitos embates e especulações entre educadores: o aluno com deficiência.

O processo de inclusão desses alunos tem sido, em muitos casos, embargado diante da extrema dificuldade da escola em se adaptar à nova realidade e àqueles que até então eram restritos a escolas e classes especiais (Mantoan, 2006).

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e,

4 A expressão relação com o saber é uma expressão antiga, utilizada há cerca de 60 anos por Lacan, posteriormente utilizada por outros autores, como Bourdieu e Passeron. Todavia, a noção “relação com o saber” foi fundamentada por Bernard Charlot e Jacky Beillerot em 1987, quando fundaram as equipes de pesquisas Education, Socialisation et Collectivités Locales (ESCOL), nas Universidades de Paris VIII e Paris X. Enquanto teoria, foi consolidada recentemente pela academia e seus pares mediante texto de Franco (2012; 2015) e Cavalcanti (2015; 2020). Trata-se de uma teoria nova em processo de disseminação no Brasil e no mundo, nas mais variadas temáticas e objetos de pesquisa.

assim, entende que a democratização é massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2003, p. 18).

Ao refletir acerca dessa fala de Mantoan, uma das pioneiras no processo de pensar a escola inclusiva e a aprendizagem do aluno com deficiência, é que se pensou em estabelecer diálogo com uma teoria que tem, em sua essência, um dos maiores princípios da educação inclusiva: o olhar para o sujeito em potencialidade e não para aquilo que lhe falta. Isso porque, geralmente, percepções acerca das pessoas com deficiência são constituídas socialmente por um repertório de valores, raramente positivos, que influenciam direta ou indiretamente na forma como se interage com elas. Quanto mais positiva for a concepção por parte de profissionais, mais altas, positivas e construtivas serão as expectativas em sua capacidade futura.

A relação com o saber no processo de aprendizagem, portanto, vem ao encontro das principais discussões relacionadas à inclusão efetiva do aluno com deficiência, pois seu conceito estabelece uma perspectiva que não se baseia nas carências (falta de competências, de habilidades, de saberes) mas numa leitura positiva, que leva em consideração o que lhe aconteceu até ali, onde se encontra, em que situações se torna incluído.

Quais as relações estabelecidas por esses estudantes com o saber? Como se mobilizam ao saber? Diante da singularidade desses sujeitos, percebemos a relevância de tentar compreender os sentidos que eles atribuem ao saber escolar e, para isso, buscamos mapear as pesquisas que tratam da noção relacionada a esses sujeitos.

O objetivo deste trabalho é, portanto, apresentar e discutir as produções acadêmicas que tratam da teoria da relação com o saber tendo por sujeitos o aluno com deficiência, na perspectiva inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa exploratória, cuja finalidade é proporcionar maior familiaridade com o problema (Gil, 2008), sob a natureza de uma revisão sistemática de literatura mais recente no âmbito da temática.

Seu *corpus* foi composto por teses e dissertações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵ e produzidas a partir de 2000. A pesquisa no banco de dados partiu do termo “relação com o saber” limitando-se à área da Educação, acrescido do booleano “e” e combinado com termos como: “educação especial”, “inclusão”, “deficiência”, em diferentes seções.

A pesquisa retornou um resultado de 23 teses e dissertações, das quais foram lidos os resumos e, após leitura, 15 trabalhos foram descartados pois não tratavam da noção da relação com o saber na perspectiva de Charlot e Beillerot. Sendo assim, apenas oito trabalhos foram selecionados, sendo que três relacionavam-se ao saber docente e cinco ao saber discente. Estas últimas configuraram-se, portanto, como nossa base de dados para análise, que se situa nas relações do sujeito aluno.

Este trabalho se justifica pela fertilidade de análises e olhares emergem no campo da relação com o saber e, principalmente, porque embora conhecida e explorada desde o final da década de 80, a teoria ainda é pouco atrelada à modalidade da educação especial, como se evidenciou na busca no banco de dados.

5 A CAPES é vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e visa a difusão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todo o Brasil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A RELAÇÃO COM O SABER: “UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA”

A abordagem sociológica desenvolvida por Bernard Charlot e sua equipe ESCOL partiu da divergência da teoria reprodutivista de Bourdieu e Passeron, de que o fracasso se define como característica inerente a grupos sociais desfavorecidos. Ao apontar situações de fracasso entre alunos oriundos das classes média e alta, bem como resultados positivos entre alunos de classes populares que conseguiram se destacar e quebrar um ciclo familiar de déficit escolar, Charlot (2000) elabora a teoria de que não existe fracasso em si, mas um conjunto de situações que levam ao fracasso; será a relação do estudante com o saber que irá determinar tais situações.

De que saber estamos falando? Saber se refere ao conteúdo intelectual, que exige uma mobilização intelectual, é “relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação” (Schlanger, 1978 *apud* Charlot, 2000, p. 62). Sendo assim, a relação com o saber é o

Conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (Charlot, 2000, p. 81).

As discussões sobre relação com o saber direcionam o olhar pesquisador para as relações que o sujeito estabelece com a escola e com o conhecimento, sem necessariamente considerá-las boas ou ruins, quais as contradições evidenciadas e como ele lida com as exigências da escola. É, nas palavras de Charlot (2000, p. 43), impossível se “pensar o saber (ou o ‘aprender’) sem pensar ao mesmo tempo no tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo”. Em outras palavras: para obter êxito na escola ou em certa disciplina, quais as estratégias que o aluno adota? Por que ele sente mais facilidade em determinada disciplina e não naquela outra? Por que valoriza esse conteúdo e não aquele? Nesse sentido, aprender ganha diversos sentidos, de sujeito para sujeito. São essas especificidades que interessam à relação com o saber (Charlot, 2005).

De acordo com Charlot (2000), é preciso compreender as relações de saber do sujeito em três dimensões: epistêmica, identitária e social. A dimensão epistêmica compreende o aprender como “uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (Charlot, 2000, p. 68), um objeto a conhecer. A dimensão identitária diz respeito à subjetividade do sujeito: como se relaciona com o objeto, com o outro, que experiências e expectativas traz dessas relações. Aprender fará sentido se partir da história do sujeito, de suas interações, da imagem que tem de si e da que deseja mostrar ao outro: “quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo” (Charlot, 2000, p. 68)?

Dessa relação consigo mesmo e com outras pessoas tem-se a dimensão social, que diz respeito aos diferentes papéis assumidos pelo sujeito diante do mundo, do mundo em que vive. O autor levanta uma teorização que é especialmente interessante para pensarmos o sujeito enquanto social: o que ele faz por ele mesmo, por seu desejo, como ter uma profissão, tornar-se alguém, e aquilo que faz pelo outro: os pais (determinam atividades, missões), os professores (explicam bem o conteúdo, estimulam). Se o saber do sujeito implica em relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro, não há saber em si; “não há relação com o saber senão a de um sujeito e nem sujeito sem um mundo e sem relação com o outro” (Charlot, 2000, p. 73).

Toda relação com o saber implica em desejo. É um movimento interno que o impulsiona a alcançar o objeto, o que implica no sentido estabelecido a ele, à significação (valor).

Para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o desejo de aprender. Desejo de saber em geral (matemática, história etc.), desejo deste ou daquele conteúdo do saber. Desejo de aprender, isto é, desejo que eu aprenda. É preciso que haja uma mobilização do próprio sujeito em atividades determinadas, sobre conteúdos determinados. A questão que se coloca é: de onde vem o desejo de saber, o desejo de tal e tal saber. De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, e esta mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios (Charlot, 2005, p. 55).

O movimento do aluno ao saber somente ocorre na presença de elementos que tensionam, que provocam o desejo. “Por ser a educação, indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo” (Charlot, 2013, p. 178). Todavia, essa ação do sujeito somente será realizada a contento em situações que façam sentido. Para o autor, a construção de novas aprendizagens requer participação em atividades intelectuais e mobilização. Dessa forma, a mobilização intelectual o induz a uma atividade intelectual eficiente. O saber se torna, assim, um objeto do desejo, essencial (Charlot, 2005).

Estudar a relação com o saber, portanto, requer estudar a relação com as pessoas, os objetos, os conteúdos de pensamentos, os lugares, o mercado de trabalho. Não só a origem social do sujeito deve ser considerada, mas também sua posição enquanto sujeito social histórico.

É na busca por compreensão daquilo que mobiliza o sujeito, que sentidos ele atribui à sua experiência escolar, como organiza, categoriza o mundo (Charlot, 2005) que a teoria tem sido basilar para o trabalho de diversos pesquisadores, subsidiando não apenas teoricamente, mas delineando toda a abordagem e análise das pesquisas. Com efeito, até seu trabalho, em 2015, Cavalcanti levantou um total de 241 referências no Brasil e dentre estas, 17 foram teses de doutorado e 55 dissertações de mestrado. Portanto, ela é “mais que uma teoria, uma metodologia de investigação. Considero que a relação com o saber é uma metodologia, uma pedagogia, uma hermenêutica da prática” (Franco, 2012, p. 119).

2.2 DA RELAÇÃO COM O SABER NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns se estabelece com medidas que passaram a exigir das instituições de ensino a adequação física e profissionais capacitados, a fim de garantir o direito desses estudantes de aprender e conviver com outros num espaço multifacetado, heterogêneo, em toda sua complexidade.

Após uma década da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e da intensificação de propostas formativas, pesquisas como as de Glat e Pletsch (2012) apontam para a inserção de alunos com deficiência na escola sob uma perspectiva ainda pensada tão somente como forma de ocupar as crianças e adolescentes concebidos como incapazes cognitivamente de avançarem no processo de aprendizagem dos demais.

Na observação dos documentos relativos aos alunos, assim como no discurso de profissionais entrevistados durante as inspeções, as pesquisadoras observaram as dificuldades vivenciadas e as limitações dos profissionais que, muitas vezes, também trazem consigo uma compreensão estigmatizada sobre a temática e apontam como maior dificuldade saber o que fazer para incluir na escola e no trabalho alunos com deficiências, especialmente na esfera cognitiva. Como aprendem e o que aprendem esses alunos? (Soares, 2010; Glat; Pletsch, 2012; Mantoan, 2006).

Para alunos com deficiência, porém, essa transição das instituições específicas para as escolas comuns regulares não tem sido fácil, tem sido mais um capítulo na história de luta, equívocos, desigualdades e exclusão que, historicamente, tem marcado sua educação. Isso porque sua presença em escolas comuns exige não apenas garantia de matrícula, mas toda uma transformação do sistema escolar, inclusive metodologia de ensino diversificada e de compreensão de aspectos relacionados às suas especificidades. Para atender às necessidades educacionais que esse público-alvo requer, cabe à escola oportunizar atividades que os mobilizem intelectualmente, que favoreça a busca por novos conhecimentos mediante o esforço, de forma prazerosa.

Que sejam apresentadas as mais diversas “formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido” (Charlot, 2000, p. 38). Conforme Bertolin (2017), é fundamental conhecer a trajetória de vida do sujeito para se planejar ações educativas de acordo com suas especificidades. É, também não o definir por um diagnóstico, pois além das situações fisiológicas e cognitivas, o sujeito se constitui pelas relações estabelecidas com o mundo. “Sendo assim, necessita que lhe sejam oportunizados instrumentos, encontros, interações e experimentações capazes de mobilizá-los para os saberes escolares” (Bertolin, 2017, p. 35).

Para ajudar na compreensão dessa problemática que envolve desigualdes no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, em práticas e posturas que invisibilizam quando deveriam incluir, é que buscamos na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot elementos para uma análise da presença do aluno com deficiência nas escolas, numa perspectiva que vai retratá-lo não mais sob a hegemonia da deficiência e das ausências, mas que considera aquilo que ele diz, o que ele sabe, o que aprende, o que é capaz de dizer de si, o que mobiliza seu desejo de saber, que sentidos encontra na escolarização.

Conforme Charlot (2000, p. 25), “a diferença é tratada como deficiência sociocultural” e o sujeito “deficiente sociocultural” é representado em termos daquilo que lhe falta, das ausências, o que leva, geralmente, a uma “leitura negativa da realidade social, interpretada em termos de carências” (Charlot, 2000, p. 29).

Algumas pessoas com deficiência possuem limitações cognitivas que esbarram na função central da escola: promover o saber escolar. Porém, estas não podem ser determinantes para sua aprendizagem, mas podem servir de tensão para se compreender como ocorre seu processo de aprendizagem, como elas lidam com o saber. Atribui-se comumente, ao aluno com deficiência, um descaso com o saber, mas sobre isso Charlot explica que “às vezes, o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido” Charlot (2005, p. 38).

3 MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa está pautada numa perspectiva exploratória, típica de estudos que objetivam ter uma visão mais geral do objeto de estudo. A coleta de informações exploratórias pode ser realizada por meio de entrevistas, de observações ou de busca de informações/dados em bancos de dados secundários, como é o caso desta pesquisa. De acordo com (GIL, 2008, p. 27):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

A realização de leituras para se informar sobre pesquisas já realizadas acerca do tema em questão é passo fundamental para obter contribuições para um projeto de pesquisa, pois dará ao pesquisador uma perspectiva de abordagem mais pertinente de seu objeto. Dessa forma, afirmam Treinta *et al* (2012, p. 1-2), mediante o

[...] tratamento de informações referentes aos autores das pesquisas, aos veículos de publicação, às instituições de pesquisa e às palavras-chave podem-se avaliar as tendências e o comportamento da produção científica desenvolvida sobre um tema específico.

Para este trabalho, foi realizado um mapeamento das teses e dissertações desenvolvidas no Brasil desde o período de 2000, publicadas no portal da Capes, voltadas para a relação com o saber como embasamento teórico de estudos que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva, na área da Educação.

O refinamento resultou em oito trabalhos de pesquisa. Desses, cinco tinham por sujeito o aluno e três se referiam ao saber do professor. Interessa a esta pesquisa apenas as relacionadas ao sujeito aluno, interesse de nossa pesquisa em andamento. Dos cinco trabalhos foram lidos, além do resumo, a introdução, o capítulo referente à análise e as considerações finais. Num primeiro levantamento, destacaram-se os autores, título, natureza da pesquisa, universidades de origem e anos de defesa - explicitados no Quadro 1 e no Quadro 2 são apresentadas as palavras-chave, método de abordagem, sujeitos e campos de pesquisa. Numa análise mais subjetiva, foram discutidos os resultados empíricos de cada uma delas.

Quadro 1 – Dados de identificação

Ano	Título	Natureza da pesquisa	Autor	Universidade de origem
2007	O processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior - UCG	Dissertação	PARREIRA, Adriana Martins	Universidade Católica de Goiás
2008	O sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão	Dissertação	PIRES, Edna Misseno	Universidade Católica de Goiás
2016	Relações com o saber e o universo explicativo da pessoa com cegueira total sobre a aprendizagem da geometria	Dissertação	ARAGÃO, Ildema Gomes	Universidade Federal de Sergipe
2017	Ensino de Ciências na educação especial: possibilidades de relações com o saber	Dissertação	BERTOLIN, Fabiana Neves	Universidade Federal do Paraná
2017	Relação de estudantes surdo com os conhecimentos escolares: percursos e percalços no aprendizado da química	Dissertação	SANTOS, Aline Nunes	Universidade Federal de Sergipe
2017	Ensino de Ciências na educação especial: possibilidades de relações com o saber	Dissertação	BERTOLIN, Fabiana Neves	Universidade Federal do Paraná
2017	Relação de estudantes surdo com os conhecimentos escolares: percursos e percalços no aprendizado da química	Dissertação	SANTOS, Aline Nunes	Universidade Federal de Sergipe

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

As pesquisas em inclusão aumentaram em número desde 2007, com o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece a garantia do acesso e permanência nas escolas regulares e também o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Todavia, desde 1987 temos pesquisas que trataram da ques-

tão da aprendizagem do aluno com deficiência, inclusive tratando acerca do fracasso⁶. A matrícula de estudantes com alguma deficiência, nos últimos cinco anos, aumentou 33,2% em todo o país, segundo dados do Censo Escolar do Inep de 2019. Em 2014, eram 886.815 e em 2019 chegou a cerca de 1,3 milhão. O percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019.

Quadro 2 – Delineamento das pesquisas

Autor	Palavras-chave	Sujeito da pesquisa	Campo de pesquisa	Método de abordagem
PARREIRA	Educação inclusiva. Necessidades educacionais especiais. Processo de aprendizagem. Relação com o saber. Universidade.	13 alunos com necessidades educacionais especiais diversas matriculados em cursos superiores da UCG	Universidade Católica de Goiás	Não há explicitação do método, apenas de instrumentos de coleta (entrevista) e análise discursiva
PIRES	Inclusão. Surdez. aprendizagem	8 surdos concluintes do ensino superior em diferentes instituições superiores	1 Universidade Pública, 1 Confessional, 1 Particular e particular em Goiânia.	Histórias de vida
ARAGÃO	Cegueira total. Geometria. Relações com o saber. Universo explicativo.	2 sujeitos cegos, com formação em nível superior	Não especificado	Produção de texto (técnica “balanço do saber”), entrevista semiestruturada em três etapas, sendo a última adaptada do tipo explicitação
BERTOLIN	Ensino Fundamental. Processo Ensino Aprendizagem. Deficiência Intelectual.	5 alunos com deficiência do sexo masculino, do 3º ano de uma Escola Especial de Curitiba/PR, com faixa etária entre 14 e 16 anos.	Escola Especial no município de Curitiba.	qualitativa exploratória

⁶ Dados do portal Capes. Sem disponibilização do documento por ser anterior à Plataforma Sucupira.

Autor	Palavras-chave	Sujeito da pesquisa	Campo de pesquisa	Método de abordagem
SANTOS	Alunos surdos. Inclusão. Relação com o saber. Ensino de Química.	um casal de irmãos surdos, seus pais, o professor de Química, uma irmã e três de seus colegas de classe.	Colégio Estadual situado em um município do sertão da Bahia	investigação qualitativa descritiva, tendo por principal instrumento a entrevista

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nos dados das pesquisas.

A pesquisa de Parreira (2007), uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Católica de Goiás, trata da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, buscando entender o processo de aprendizagem neste segmento de ensino. Sete dos estudantes possuem deficiência física em graus diversos, desde atrofia muscular, quando o sujeito pode se locomover sem auxílio até a paraplegia. Quatro alunos possuem algum grau de deficiência visual, como baixa visão, perda unilateral ou cegueira. É importante destacar que nenhum aluno surdo compôs a pesquisa; um dos alunos possui deficiência auditiva, mas faz uso de aparelho, o que lhe permite corrigir a limitação da audição de certa forma.

Também não fizeram parte do corpus alunos com deficiências que trazem limitações cognitivas, como deficiência intelectual ou síndrome de Down, por exemplo. A descrição do perfil do grupo evidenciou que ele foi composto por alunos oriundos de famílias estruturadas em termos econômicos e socioeducacionais (filhos de professores, de docentes da própria universidade, inclusive), recebem apoio familiar na superação das barreiras e nas atividades escolares, possuem carro próprio, dentre outros aspectos.

Parreira (2007) parte de uma problemática de pesquisa de que a inclusão nas universidades ocorre, principalmente, no sentido de promover a socialização e convivência do aluno com NEE, sem enfatizar o processo de aprendizagem. A pesquisadora utiliza a teoria charlotiana para subsidiar o processo de análise dos discursos dos estudantes, organizadas em quatro categorias: Como os alunos percebem o processo de inclusão na universidade; Como se veem nesse processo; Quais as dificuldades encontradas; Como aprendem. As categorias que se referem à forma como os estudantes veem a si e como aprendem foram embasadas, principalmente, na teoria da relação com o saber.

No que tange ao próprio desempenho, à entrada na universidade e aos caminhos de aprendizagem estabelecidos, a pesquisadora evidenciou uma relação com o saber que não se limita à situação de aprendizagem escolar, mas ao crescimento pessoal, como formação de uma carreira, melhoria da qualidade de vida, apoio financeiro à família. Como já apontado anteriormente, o desejo é fator preponderante na relação com o saber e para o estudante com deficiência fica evidenciado que a singularidade do sujeito, a deficiência, aumenta o desejo de superação e mobiliza a aprendizagem.

Esse desejo de saber gera uma rede de comportamentos que influenciados pela consciência do sujeito social, conforme Charlot (2000). A pesquisadora destaca a vontade de aprender como uma forma tão importante quanto sua maturidade, sua capacidade e as condições oferecidas pela universidade, já que, em muitos momentos, os alunos são confrontados com situações desmotivadoras, como

ter que fazer suas avaliações em momentos diversos, não contar com resultados no mesmo momento que os demais, provocar mudança de sala de toda a turma devido a dificuldades de acessibilidade física, dentre outras. Parreira (2007) é categórica ao afirmar que as relações de alguns desses alunos com o saber são tão claras e fortalecidas que impossibilita qualquer tipo de fracasso, pois além de não se conformarem com situações que prejudiquem sua aprendizagem e desenvolvimento escolar, ainda atuam em prol de outras pessoas com deficiência.

A pesquisadora não aponta as tensões que definem a relação com o saber desses alunos, inclusive não faz referência à teoria na análise das dificuldades encontradas, mas as leituras evidenciam como tensões a superação das limitações, especialmente a física e a reafirmação da própria capacidade após a aquisição da deficiência.

O trabalho de Pires (2008) tem como tema o sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial severa/profunda que concluíram o ensino superior. A pesquisadora investigou os fatores que os influenciaram no percurso de aprendizagem, a mobilização para o saber e os fatores que contribuíram para a superação das dificuldades. Para isso, ela utilizou relatos de histórias de vida.

De acordo com a pesquisadora, os relatos dos alunos evidenciaram a superação das dificuldades por estratégias individuais, tais como a ajuda de intérpretes e de outros profissionais, como o fonoaudiólogo, ajuda de amigos e colegas de sala e autodeterminação. A ajuda familiar foi fator determinante, maior que quaisquer outros.

A pesquisadora, embora utilize a teoria da relação com o saber para embasamento teórico, não analisa os dados dos alunos sob essa perspectiva, pois não estabelece relações entre os conceitos tais como o de mobilização, em que se destaca a inserção no mercado de trabalho. Os fatores que desencadearam a ansiedade pela superação de suas dificuldades, apontadas por Pires como a mediação da família e o acesso ao mercado de trabalho. A trajetória da educação dos surdos foi marcada ao longo do tempo por preconceitos, descréditos, piedade, reprovações e necessidade do outro (surdo) como fonte de afirmação de sua identidade.

É importante destacar que, dentre as deficiências que acometem as pessoas, a surdez é considerada uma das mais limitantes no campo neurolinguístico, devido ao desenvolvimento tardio da aquisição da língua materna e/ou dificuldade de aquisição e domínio da língua portuguesa como segunda língua. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontados por Pires (2008) atestam que das 974 pessoas com algum tipo de surdez que ingressaram no ensino superior, apenas duas com surdez neurosensorial severa/profunda possuem doutorado. Poucos têm acesso ao ensino superior, mas a permanência é um entrave ainda maior devido à dependência de outros profissionais para garantir a conclusão, como intérprete. Sendo assim, o sucesso ou fracasso não decorre apenas da responsabilidade individual ou da escola. Faz-se necessário analisar outros aspectos além dos históricos sociais do sujeito.

De acordo com Charlot (2000), o fato de muitos alunos de classes populares fracassarem não se relaciona à posição social. E no caso de alunos surdos pode-se aplicar a mesma premissa, pois os sujeitos aqui descritos são das classes média e baixa, que nunca trabalharam ou que trabalham desde a infância, cujos pais pagaram pelos seus estudos ou conseguiram bolsa, mas que têm em comum, além da deficiência, a mediação e apoio familiar e o desejo de saber relacionado ao sucesso profissional, à busca por inserção no mercado de trabalho.

O sucesso daquele aluno de classe popular, afirma Charlot (2000), é um produto de atividades desencadeadas pelo contexto social e cultural e, na pesquisa de Pires, o sucesso do aluno com deficiência refere-se à conclusão do ensino superior, na expectativa de poder exercer uma profissão, já que a pessoa surda possui aspectos cognitivos preservados e a surdez não a impede de exercer funções trabalhistas.

A dissertação de Aragão (2016) analisou o desenvolvimento do universo explicativo de duas pessoas com cegueira total a partir das relações com o saber estabelecidas na construção de conhecimentos geométricos em sua trajetória escolar. Partindo de um pressuposto de que o conteúdo da Matemática é abstrato, de difícil aprendizado e, portanto, maior responsável pelo alto índice de evasão e reprovação das escolas, à pesquisadora inquietou compreender como alunos com cegueira apreendem conhecimentos geométricos, uma vez que lhes são imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades de orientação e locomoção, além de promoverem a capacidade crítica de analisar fatos.

Para o entendimento das possíveis relações estabelecidas com o saber, a pesquisadora analisou inicialmente os textos produzidos pelas duas pessoas participantes da pesquisa por meio do ‘balanço do saber’, técnica utilizada pela equipe ESCOL na França, coordenada por Bernard Charlot desde 1987, que objetiva estimular os pesquisados a avaliarem seus processos de aprendizagem a partir da produção de um texto com base em um enunciado elaborado particularmente para a obtenção de dados a respeito do objeto de pesquisa.

Aragão (2016, p. 47) partiu do seguinte enunciado:

Do dia em que nasci até hoje o que eu aprendi sobre a geometria? Como aprendi? Quais as dificuldades encontradas por mim? Como foram superadas ou não? Quais instrumentos foram utilizados para a construção desse processo? No que esse aprendizado me ajuda no dia a dia?

Além dos balanços de saber, a pesquisadora aplicou entrevista semiestruturada e o multiplano, um instrumento criado para trabalhar conteúdos geométricos com alunos com deficiência visual. Charlot (2009) explica que os balanços de saber não indicam o que o aluno aprendeu, mas o que acredita ter aprendido no momento da entrevista, o que se lhe revela importante, a que ele atribui sentido, valor.

Por meio das produções, Aragão (2016) verificou os conhecimentos matemáticos relacionados à geometria que foram adquiridos pelos sujeitos no processo de aprendizagem, no intuito de verificar se existem semelhanças entre os universos explicativos sobre o conteúdo de geometria em relação às redes de ensino em que estudaram (pública e privada). Ainda, quais os processos de mobilização que os levaram a superar, ou não, as barreiras na construção do conhecimento oriundos da fase escolar. A família, nesta pesquisa, também se mostrou de grande importância na construção com o saber dos sujeitos, já que seu apoio ou não é determinante para sua mobilização.

A pesquisadora ressalta as dimensões na apreensão dos sentidos estabelecidos pelos sujeitos, destacando a identidade como mais importante para o objeto da pesquisa, evidenciada nas falas do sujeito. É interessante destacar que os sujeitos são de classes sociais diferentes e receberam incentivos diferenciados da família: um frequentou escolas particulares em toda a sua vida, sua mãe aprendeu braile e o ensinou desde um ano de idade, nunca lhe faltou material adaptado e apoio escolar.

Outro sentiu dificuldades devido à falta de condições financeiras, conviveu com o risco de deixar de ir à escola que tanto gostava por falta de material escolar e dinheiro para transporte; além disso sofreu pelo descaso da mãe acerca de sua necessidade de estudar, que considerava ler e escrever suficiente para uma pessoa cega. Dessa forma, Aragão (2016) constatou que a pessoa com cegueira total, que não possui o comprometimento de outros órgãos que não seja a visão, possui capacidade de construir um universo explicativo, com construções de objetos de pensamento e de qualquer objeto matemático geométrico, desde que elaborados considerando suas particularidades.

O trabalho de Bertolin (2017) traz um importante diálogo entre a teoria de Charlot da relação com o saber à perspectiva de Vygotsky no processo de ensino-aprendizagem, por meio da organização e análise de uma sequência didática envolvendo múltiplas linguagens - Imagética, Audiovisual, Artística (modelagem, artes plásticas e teatral), Científico-Escolar (Práticas Educativas e Visita ao Parque da Ciência) e Computacional - com o tema Água.

Os sujeitos da pesquisa possuem laudo médico indicando Deficiência Intelectual, Autismo ou Síndrome de Down, com graus variados de comprometimento cognitivo. Toda a base teórica se fundamenta no conceito da relação com o saber defendido por Charlot, na concepção de sujeito e o enfoque em suas capacidades e não nas suas faltas. A pesquisadora explora as relações com o saber por meio do estudo de um conteúdo curricular em atividades desafiadoras, funcionais e contextualizadas com o cotidiano dos sujeitos nas dimensões epistêmica, identitária e social.

Inicialmente, foram estabelecidas nove categorias de análise, todas relacionadas às relações de saber e construção do conhecimento e estas deram suporte às quatro categorias intermediárias, baseadas nas dimensões do saber acrescidas de uma quarta, denominada dimensão histórico social e apoiada em Vygotsky. Estas determinaram as duas categorias finais: Relação com o Saber, articulando as dimensões: epistêmica, identitária e social e a categoria Processo Ensino-aprendizagem, articulando a dimensão histórico social do sujeito.

A análise da sequência didática com múltiplas linguagens com os alunos feita por Bertolin aponta como resultados a mobilização dos estudantes frente as situações de aprendizagens, evidenciadas pelo envolvimento nas tarefas, realizadas com prazer e produções bastante elaboradas que exigiram esforço. Isso porque, conforme Charlot (2000), eles encontraram sentido por meio da compreensão e objetivo das atividades e foram mobilizados, individualmente, demonstrando identificações com as linguagens específicas.

Conforme Bertolin (2017), “os estudantes tiveram oportunidade de expressar suas ideias, seus sentimentos e verbalizar momentos que lhe foram significativos. Cada sujeito, nessa perspectiva, se desenvolveu de uma maneira singular”. Os resultados evidenciaram a necessidade de ampliar discussões acerca da construção de saberes por esse público, oportunizando condições de aprendizagem até então inexploradas em sala de aula.

A dissertação de Santos (2017) propõe-se a identificar e compreender os desafios enfrentados por dois alunos surdos, em situação de fracasso, e as estratégias de sobrevivência escolar que eles estabelecem na compreensão dos conhecimentos das disciplinas escolares, especificamente a disciplina de Química. Também se configuraram como sujeitos da pesquisa o pai, a mãe, a irmã, o professor de Química e três alunas, colegas de classe e com relação de parentesco com sujeitos surdos. Os dados foram coletados a partir de entrevista individual.

Para os sujeitos surdos, a relação com a escola está fortemente voltada para a interação com demais membros da comunidade escolar mediante a aprendizagem da leitura e da escrita, estratégias utilizadas na comunicação com as pessoas ouvintes. Baseada em Charlot (2009), a pesquisadora identificou quatro dominantes: a adversidade, a energia ou vontade de triunfar, a relação, que evocam múltiplas relações e, por fim, o eu.

Tratam-se das relações epistêmicas, identitárias e sociais: as relações com o outro; a autonomia, o autoconhecimento. Quanto à aprendizagem, os resultados apresentados indicam que os estudantes se encontram em situação de fracasso escolar, baseado em diversos fatores, dentre eles, pela dificuldade de interação com professores e outros sujeitos, já que comunicação escolar é baseada na modalidade oral. Tal situação foi apontada como definidora da situação porque restringiu a participação dos alunos surdos em sala de aula, levando-os apenas a escrever no caderno o lhes era solicitado.

Santos (2017) evidenciou, a partir dos relatos do professor, que em suas aulas ele sempre buscava promover a participação dos alunos surdos, tentando interagir com eles, mesmo por mímicas e trazendo atividades diferenciadas, recursos visuais, como vídeos e experimentos mais próximos do cotidiano dos mesmos. Tais estratégias motivadoras são importantes para aproximar o objeto de saber aos alunos. Porém, ao questionar os estudantes sobre o que aprenderam nas aulas, as respostas não foram positivas, pois Renata demonstrou nada entender, não compreender o motivo de estar realizando as atividades, não apreciava os cheiros e se sentia frustrada. Roberto definiu como muito difícil compreender o que lhe era apresentado.

A pesquisadora contrasta as respostas do professor e reflete, a partir das ideias de Charlot (2000; 2005), sobre as expectativas do professor sobre a relação que o aluno deve ter com os saberes. Não basta motivar. É preciso que o aluno se sinta mobilizado para aprender determinados saberes. Nesse caso, o professor não conseguiu mobilizá-los por meio das estratégias utilizadas. Em uma das falas, o professor classifica os sujeitos como bons alunos, numa típica manifestação do que Charlot (2009) descreve como “representações de bom aluno e bom professor” que, nesse caso, se referem ao entendimento do professor de que os alunos, por serem bem-comportados, realizarem as atividades solicitadas, copiam do quadro atendem ao perfil de bom aluno.

O que seria então o bom professor, na representação do aluno? Quando questionada sobre o professor de Física, a aluna o classificou como um bom professor, porém, mas relata posteriormente que ele não utiliza materiais adaptados que ajudem a atender à sua necessidade. Além disso, ela deixa compreensível que boa parte dos professores a ignoram em sala de aula, o que o leva a perceber que a compreensão do que seja um bom professor ainda não está clara para ela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento da relação com o saber relacionada ao ensino do aluno com deficiência nas escolas brasileiras apresentado aqui mostrou-nos que ainda há muito o que se explorar nesse campo empírico. Dos oito trabalhos que de fato estavam embasados teoricamente na relação com o saber

na perspectiva do grupo ESCOL, montado por Bernard Charlot e Jacky Beillerot, apenas cinco tiveram como sujeito o aluno. Destas, apenas duas tratam do aluno surdo.

Destacamos a representatividade de pesquisas no estado de Sergipe, o que se explica devido aos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON), criado em 2007 pelos professores Veleida Anahí da Silva e Bernard Charlot. O Grupo promove pesquisas que tratam de Educação na contemporaneidade, agregando as seguintes linhas: Relação com o saber, Juventude, Trabalho e Educação, Formação de professores e Ensino de Ciências e Matemática. No grupo, quatro pesquisadores têm produzido e orientado trabalhos na perspectiva da relação com o saber: o professor Charlot, a professora Veleida Silva, a professora Denize Souza, a professora Edinéia Lopes e a professora Divanízia Nascimento.

Duas das pesquisas se concentram na Universidade Federal de Goiás e têm em comum a orientadora, Elianda Tiballi, pesquisadora na área da educação inclusiva e que tem tratado de questões relacionadas ao fracasso escolar.

Todas as situações descritas aqui enfatizam que mais do que identificar os objetos presentes nas relações que levam ao saber do aluno com deficiência, é crucial compreender essa relação e que nela estão intrínsecos alguns elementos que são determinantes para promover as situações de sucesso escolar: a mobilização como sentido, como desejo, como prazer, que o objeto está na relação e não no saber em si e que a postura do sujeito deve ser ativa, de quem se move em direção da atividade intelectual.

A leitura e análise das pesquisas apontou para a relevância dos trabalhos e do **nível** de compreensão das relações que os sujeitos pesquisados estabelecem na busca por aprender, especialmente naquelas pesquisas que se fundamentaram não apenas teoricamente mas, também, empiricamente na abordagem charlotiana, o que reforça a importância desse campo de análise, não só pela adequação da teoria quanto para uma epistemologia da prática na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, I. G. **Relações com o saber e o universo explicativo da pessoa com cegueira total sobre a aprendizagem da geometria**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5082>. Acesso em 22 mar. 2024.

BERTOLIN, F. N. **Ensino de ciências na educação especial**: possibilidades de relações com o saber. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Censo 2010**. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/763. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008.

CAVALCANTI, J. D. B. **A noção da relação ao saber:** história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. Tese (Doutorado em ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução de Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação sobre o saber:** elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, F. D. A. **Diferença não é deficiência:** em questão a patologização do fracasso escolar. 1987. 193 f. Mestrado (em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 1987. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Messias/Downloads/1000000085.pdf>. Acesso em: 4 maio 2020.

FRANCO, M. A. S. Bernard Charlot: um pedagogo Franco – brasileiro. *In*: NASCIMENTO, N. S.; SILVA, V. A. (org.). **A questão do sentido em pesquisas em ensino de ciências e matemática.** São Paulo: Livraria da Física, 2015.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R; PLETSCHE, M D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

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

MANTOAN, M. T. E. 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

PARREIRA, A. M. **O processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior – UCG.** 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2007.

PIRES, E. M. **O sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profunda:** a educação em tempos de inclusão/exclusão. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2008.

SANTOS, A. N. **Relação de estudantes surdo com os conhecimentos escolares:** percursos e percalços no aprendizado da química. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SOARES, M. T. N. **Programa educação inclusiva direito à diversidade:** estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.

Recebido em: 6 de Abril de 2020

Avaliado em: 25 de Junho de 2022

Aceito em: 10 de Abril de 2024



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestra em Educação; Doutoranda em Educação – UFS; Professora da Educação básica da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8889-8809>. E-mail: dria.novais.souza@gmail.com

2 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8; Pós-doutorado, – UFS; Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação, disciplinas: Didática Geral, Estrut. e Func. da Educação Básica, Seminários Integradores 1 e 2 e na pós-graduação com as disciplinas: Didática, Métodos e Técnicas de Ensino, Teoria da Aprendizagem e Seminário de Pesquisa. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0920-5884>. E-mail: vcharlot@terra.com.br

3 Doutora em Educação; Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, SBHE e líder do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva -NÚPITA (UFS). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0476-4414>. E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

