
Inclusão escolar em uma escola de Farroupilha-RS: reflexões a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos

School inclusion in a school in Farroupilha-RS: reflections based on studies by Boaventura de Souza Santos

Daniela Brollo Buratti
Fernanda Ferreyro Monticelli
Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Caxias do Sul/RS – Brasil
Carline Santos Borges
Secretaria de Estado de Direitos Humanos
Vitória/ES – Brasil

Resumo

O artigo objetiva retratar o currículo de uma escola da rede municipal de Farroupilha-RS e relacioná-lo com os estudos teóricos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, sob o olhar sensível para a inclusão escolar. Utilizamos a abordagem qualitativa, com base na pesquisa descritivo-exploratória. Para isso, foram realizados estudos sobre o pensamento abissal e pós-abissal referenciados em Santos, bem como uma visita em uma escola da cidade de Farroupilha. A análise revelou ambientes com acessibilidade, enquanto outros não foram adaptados para promover a autonomia dos sujeitos que apresentam problemas na locomoção. Em outros aspectos, como na organização das turmas, foi verificado um movimento potente que fortalece os vínculos entre os sujeitos e evita a discriminação social. Ou seja, na escola, constata-se a presença tanto do pensamento abissal como do pós-abissal.

Palavras-chave: inclusão escolar; acessibilidade; pensamento abissal e pós-abissal.

Abstract

The article aims to reflect on school inclusion in a municipal network school in Farroupilha, RS, in the light of studies by Boaventura de Sousa Santos. We used a qualitative approach, based on descriptive-exploratory research. For this, studies were carried out on abyssal and post-abysal thinking referenced in Boaventura de Sousa Santos and a visit was made to a school in the city of Farroupilha, located in the mountainous area of Rio Grande do Sul, Brasil. The analysis revealed environments with accessibility, while others were not adapted to promote the autonomy of subjects with mobility problems. In other aspects, such as the organization of classes, there was a powerful movement that strengthens the bonds between subjects and avoids social discrimination. That is, at school, the presence of both abyssal and post-abysal thinking is verified.

Keywords: school inclusion; accessibility; abyssal and post-abysal thinking.

1. Introdução

Com advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (UNESCO, 1990, 1994, 2005; ONU, 2006), diferentes contextos locais e internacionais têm almejado constituir uma educação inclusiva, tendo em vista promover a presença, a participação e a aprendizagem de todos os alunos (BORGES, 2022; MOGARRO; BORGES, 2021).

No que concerne à participação efetiva e plena de todos na escola comum, ainda presenciamos desafios no que diz respeito à acessibilidade dos espaços físicos e das metodologias educacionais. Quando falamos em educação inclusiva, somos levados a refletir sobre o currículo e a sua acessibilidade para todos.

O currículo é entendido como um documento de identidade. Por meio dos retratos (que registram um momento da história), é possível analisar o lugar, a territorialidade; as relações de poder, os percursos, o texto (SILVA, 1999). Ou seja, um documento que serve para análise de uma identidade sempre em construção. Portanto, o currículo não é, mas está continuamente sendo. E dialeticamente, os retratos servem como documentos, registros de uma paragem, uma pausa, um intervalo para ver o cenário que se apresenta naquele momento.

Nossa lente, neste artigo, se volta para os aspectos de acessibilidade curricular. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), a acessibilidade se refere à possibilidade e à condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, entre outros, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

De acordo com Haas (2021, p. 15), “a abordagem da acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica convoca a articulação e promoção da aprendizagem dos conhecimentos escolares aos estudantes público-alvo da Educação Especial”.

Nesse sentido, observamos o espaço arquitetônico da escola e as estratégias utilizadas pela escola para que todos os estudantes tenham acesso ao currículo comum, a presença ou a ausência dos profissionais de apoio, como o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e analisamos os aspectos observados à luz dos conceitos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos sobre pensamento abissal e pós-abissal.

De acordo com Xavier (2018), um dos pilares para sustentação da proposta de acessibilidade curricular consiste na articulação entre o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e o ensino comum. Nesse sentido, Haas (2016) ressalta a importância do profissional de AEE em colaboração com o professor do ensino comum.

Portanto, este artigo adota como objetivo retratar o currículo de uma escola da rede municipal de Farroupilha-RS e relacioná-lo com os estudos teóricos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, sob o olhar sensível para a inclusão escolar. Para tanto, o artigo organiza-se da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentamos o referencial teórico, que adota os conceitos do pensamento abissal e pós-abissal de Santos (2007); no segundo momento, a metodologia; no terceiro momento, as reflexões teórico-práticas; e por fim, as considerações finais.

2. Referencial teórico

Os desafios com os quais a humanidade tem se defrontado, em especial após o ápice da pandemia, têm sido imensos. No Brasil, situações de miserabilidade com desalojamento de pessoas das suas moradias, aumento do número de moradores de rua, fome, desemprego, migrações clandestinas em busca de melhoria de vida, revelam o caos com que estamos nos defrontando. Contraditoriamente, o uso das tecnologias e da comunicação aumentou. Ou seja, o progresso do uso das redes sociais e informatização está em descompasso com o desenvolvimento humano ou, como afirma Morin (2005), com a compreensão humana.

No campo escolar, essas situações reverberam em desvio de recursos financeiros que seriam para a educação, inadequação de acessibilidade nas escolas, evasões, índices de ausência escolar, falta de concentração nas aulas por parte dos discentes e jovens, sem esperança de uma vida melhor.

Todo esse quadro poderia ser algo passageiro, pontual, representação do caos provocado pela pandemia. Todavia, não nos iludamos, uma vez que o “[...] objectivo da crise permanente é não ser resolvida” (SANTOS, 2020, p. 5-6), justificando, desse modo, os contínuos cortes nos setores sociais e culminando na acumulação de riqueza. Para o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 25), “a fase crítica economicamente falando será com o fim da pandemia, a pós-crise será dominada por mais políticas de austeridade e maior degradação dos serviços públicos onde isso ainda for possível”. Esta situação de precarização do serviço público tem sido percebida nas mais diversas esferas e regiões brasileiras, principalmente, quando se refere à acessibilidade àqueles que, por longos anos, ficaram na sala de espera da história, excluídos dos direitos sociais.

Inclusão escolar em uma escola de Farroupilha-RS: reflexões a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos

Moura e Guerra (2020) sinalizam que a sociedade atual versa sobre a opressão de que sofrem os deficientes físicos: se, por um lado, sua condição é reconhecida pela sociedade; por outro, a própria sociedade não oferta estrutura suficiente para incluí-los. Ou seja, o uso do desenho universal encontra-se no âmbito do ideal. Poucos são os ambientes que oferecem acessibilidade, inclusive nas escolas. Em decorrência disso, mantém-se a exclusão ou segregação escolar e efetiva-se o que Santos (2007) denomina de injustiça social, a qual assenta na injustiça cognitiva, na hierarquização de conhecimentos. Poucos discentes efetivam o processo de matrícula na escola ou concluem os estudos quando não existem acessibilidade, tecnologias assistivas, intérprete em Libras, recursos em braille.

De acordo com Santos (2008):

[...] a injustiça social contém, no seu âmago, uma injustiça cognitiva. Isto é particularmente óbvio à escala global, já que os países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas pobres em conhecimento científico, viram este último, sob a forma da ciência económica, destruir as suas formas de sociabilidade, as suas economias, as suas comunidades indígenas e camponesas, o seu meio ambiente. (SANTOS, 2008, p. 54).

Nesse sentido, reforçamos a justiça cognitiva enquanto perspectiva de diversidade epistêmica no mundo. A escola é o espaço da diversidade no mundo, seja social, seja epistêmica.

Com base nesses princípios, sentimo-nos instigados a construir um modelo social e econômico suficientemente solidário, igualitário e, principalmente, democrático, pelo qual deve se direcionar o mundo pós-pandemia (MOURA; GUERRA, 2020). Assim, faz-se pertinente pensar em uma “[...] democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo” (SANTOS, 2020, p. 8).

A valorização da prática democrática nos bairros, nas comunidades, na área rural e nas cidades orientadas para a solidariedade envolve vontade política, postura ética e empatia, além de investimento de recursos financeiros direcionados para a educação inclusiva, em outras palavras, uma relação de cooperação afinada ao pensamento pós-abissal. Se o pensamento abissal se inscreve no que Santos (2008) intitula de monocultura do saber, como um dos modos de produção de não existência, o pensamento pós-abissal se insere na ecologia de saberes (SANTOS, 2008). A monocultura do saber é um tipo de

lógica a qual visa transformar a ciência moderna e da alta cultura como critérios únicos de verdade e de qualidade. Por sua vez, a ecologia de saberes diz respeito a outras formas de saberes credíveis nas práticas sociais e que devem ser consideradas suficientes para que o saber em causa tenha legitimidade para participar dos debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico. Em outras palavras, não “[...] há ignorância em geral, nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2008, p. 106).

O pensamento abissal incide em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, conforme afirma Santos (2007). Assim as distinções invisíveis se estabelecem:

[...] através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2010, p. 32).

Portanto, uma característica presente no pensamento abissal, segundo Santos (2010), é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha que divide a realidade social. Dentro do conhecimento, o pensamento abissal equivale à autoridade que os saberes científicos têm em relação aos da “não ciência”, ou seja, a ciência moderna determina o que é verdadeiro e o que é falso. Deste modo, os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas – do outro lado da linha – se tornam invisíveis e desaparecem, não sendo relevantes por estarem além do universo científico.

Entretanto, Santos (2010) acredita que este apartheid epistemológico pode ser desconstruído através do pensamento pós-abissal, que tem como premissa a copresença radical, ou seja, que ambos os lados da linha são igualitários, não havendo exclusões. Assim, envolve uma ruptura radical com o pensamento e as ações da modernidade, havendo a valorização da pluralidade, bem como “a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos” (SANTOS, 2010, p. 57).

Desse modo, “o pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul, usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência com uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2007, p. 22), ou seja, se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. A epistemologia do Sul é a metáfora do sofrimento humano, segundo o sociólogo. Nesse sentido, reconhecer a persistência do pensamento

abissal é essencial para começar a pensar e a agir para além dele, para além do sofrimento causado por este tipo de mentalidade.

Por meio dos conceitos abordados acima, somos levados a refletir sobre as divisões invisíveis que permeiam o ambiente escolar e que afetam os alunos, através da organização curricular desses ambientes.

3. Metodologia

Neste artigo, utilizamos a abordagem qualitativa, baseada na pesquisa exploratória, constando como delineamento o estudo descritivo-exploratório. Objetivamos retratar o currículo de uma escola da rede municipal de Farroupilha-RS e relacioná-lo com os estudos teóricos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, tendo um olhar sensível para a inclusão escolar. Segundo Santos e Candeloro (2006, p. 73):

As pesquisas de delineamento descritivo-exploratório têm o objetivo fundamental de proporcionar ampla visão sobre o tema selecionado. Sendo uma pesquisa exploratória, não requer coleta de dados. [...] As pesquisas de delineamento descritivo têm como objetivo descrever as características de um fenômeno ou de um fato, estabelecendo relações entre suas variáveis. Quando as pesquisas descritivas se aproximam das de caráter exploratório, pode-se também denominar esse delineamento descritivo-exploratório. (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 73).

Tendo em vista o estudo descritivo-exploratório, consideramos pertinente realizar uma análise da teoria com o retrato de uma escola. Vale destacar que tivemos o cuidado ético de utilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que pudéssemos tratar dos dados e publicá-los. Adotamos o termo “retrato” uma vez que a imagem retratada é sempre pontual, situada. A escola está inserida em um movimento histórico, apresenta uma imagem, a qual, em outro momento, pode estar transformada. Além disso, o retrato é uma imagem, mas não neutra, como mero reflexo da realidade. Um retrato é uma fotografia expressa como representação da realidade, a qual está determinada pelos interesses dos grupos que a gera (CIAVATTA, 2002). Nesse sentido, os retratos foram feitos com base em uma visita de campo à escola, a qual ocorreu no período matutino, com duração de aproximadamente quatro horas, em um único dia, e contou com a colaboração da equipe diretiva e dos professores da escola, principalmente da área da matemática, para explorar e compreender o ambiente escolar, através de diálogos e observações.

No primeiro momento, houve a apresentação dos espaços da escola, como refeitório, salas de aula, pátio, ginásio, biblioteca, laboratório de ciências. Durante esse tempo, foi possível fazer inúmeras observações sobre esses ambientes. Em seguida, ocorreu um diálogo com a orientadora educacional da escola, quando conseguimos compreender melhor o funcionamento, o planejamento e as ações do espaço educativo. Para finalizar, foi concedida a permissão para assistir a uma aula de matemática que estava ocorrendo em turmas de nono ano. A reflexão ocorreu por meio dos conceitos de pensamento abissal e pensamento pós-abissal derivados de Boaventura de Sousa Santos. Desse modo, foi realizada uma análise entre a teoria e a prática escolar, baseada no ambiente escolar, no currículo adaptado e na superação das turmas.

Neste momento, vale caracterizarmos a localidade onde se passou a produção de dados. Farroupilha situa-se na Região Metropolitana da Serra Gaúcha, com aproximadamente 72 mil habitantes (FARROUPILHA, 2020), sendo mais de 80% da população urbana. É considerada o berço da imigração italiana no Estado do Rio Grande do Sul, a Capital Nacional da Malha, do Moscatel e do Kiwi. Na educação, vem ganhando destaque nos últimos anos entre as cidades do Rio Grande do Sul devido aos melhores índices na rede municipal, com média 7,2 nas séries iniciais e 6 nas séries finais. A localidade de Nova Milano, 4º distrito de Farroupilha, conhecida como o Berço da Imigração Italiana, agora ganha destaque na educação. A escola situada no pequeno vilarejo foi a mais bem colocada entre as escolas de Farroupilha, com média 8,4 nas séries iniciais e 7,6 nas séries finais (três pontos acima da média estadual, que foi de 4,6), tendo esta média avançado de 4,9 em 2007. Além disso, em 2017, a instituição apareceu entre as escolas públicas que mais avançaram no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (CHIELE, 2017) nos anos finais.

4. O currículo vivido e a linguagem inclusiva: ambiente escolar

O pensamento abissal transmite resquícios ainda no ambiente escolar e afeta uma parcela dos alunos, ou seja, é um sistema de distinções visíveis e invisíveis que impossibilita a copresença de todos os alunos em um mesmo ambiente, possuindo a capacidade de produzir e radicalizar distinções. Dentro da escola em análise, essa distinção está presente nos ambientes da quadra coberta, do ateliê de artes, do refeitório, dos banheiros, da biblioteca, do laboratório de informática e da sala dos professores.

Os locais citados acima não possuem acesso adequado para alunos que têm algum tipo de deficiência física. No caso da biblioteca, do laboratório de informática e da sala dos professores, que ficam no segundo andar da escola, esse grupo de estudantes não consegue acessar de modo algum. Já nos outros lugares, apesar da dificuldade que há, consegue frequentar com a ajuda de outras pessoas. Em outros termos, essa carência de investimentos pode ser vista como “[...] expressões do lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira, tendo em vista o papel que ela passa gradualmente a assumir na gestão da pobreza” (ALGEBAILLE, 2009, p. 28).

É possível observar o pensamento abissal moderno se destacar pela capacidade de produzir e radicalizar distinções, já que esses discentes são invisibilizados em algumas atividades do cotidiano escolar. Conforme Santos (2010, p. 2), “[...] o universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha, há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética”. Essa invisibilidade atinge os estudantes com necessidades especiais, os quais são impedidos de acessar lugares importantes para o seu desenvolvimento.

De acordo com Frago e Escolano (2001), qualquer atividade humana pressupõe um espaço e tempo determinados, igualmente ao que sucede com a atividade educacional. Todavia, os autores argumentam que o espaço apresenta um salto qualitativo quando se torna lugar, pois o lugar se constrói a partir do fluir da vida.

Nessa perspectiva, é possível notar o pensamento pós-abissal na construção do lugar da escola quando nos deparamos com as rampas existentes na entrada da escola, na porta principal, no acesso ao pátio e nas salas de aula do primeiro andar. Outro aspecto potente consiste na presença de crianças e jovens de diferentes etnias e níveis sociais, assim como estudantes com deficiências. Em vista disso, foi viável notar outras formas de conhecimento e práticas a partir das experiências e das pessoas. No caso das crianças e dos jovens, estes interagem e constroem conhecimento através dessas interações, superando as diferenças.

5. O currículo vivido e a linguagem inclusiva: currículo adaptado e separação de turmas

O ambiente escolar é um lugar de diversidades e múltiplas culturas, onde se deve reconhecer a pluralidade de conhecimentos. Assim o pensamento pós-abissal permeia a escola pública com a premissa da ideia de diversidade epistemológica do mundo e o

reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico; ou seja, valoriza os conhecimentos não científicos, como as tradições e a cultura local de cada povo. Nessa via, traços do pensamento pós-abissal podem ser notados na escola, por meio do currículo adaptado, de alguma acessibilidade, do acolhimento aos alunos com necessidades especiais, do Projeto Crescer e das regras de separação de turmas.

Os alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial ou ainda deficiência múltipla possuem o direito a um currículo adaptado, como mostra a Declaração de Educação para Todos:

Art. 3º § 5 - As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todos e quaisquer tipos de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4).

Quanto ao Projeto Crescer¹, que existe na escola, é destinado aos alunos de Educação Especial. O projeto fornece ferramentas e recursos para serem utilizados nas Salas de Recursos, com o objetivo de garantir a integração das tecnologias digitais à educação, além de proporcionar novas experiências, sendo importante meio de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Ainda proporciona formação continuada aos docentes que integram o projeto, com o intuito de aproximá-los das tecnologias e capacitá-los para utilizar ferramentas digitais que auxiliem na execução das atividades educacionais.

Para a Secretaria Municipal de Educação, o projeto tem como objetivo contribuir para o atendimento aos alunos, tendo como princípio as tecnologias a serviço da construção e socialização do conhecimento e do exercício da cidadania, assim como o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, do trabalho colaborativo e da autoria dos estudantes (FARROUPILHA, 2022).

Sendo assim, para a escola, o Projeto Crescer envia um profissional a fim de atender professores que possuem alunos com necessidades especiais em sua turma. Esse profissional se faz presente por 20 horas semanais, quando os alunos inclusos têm direito a um currículo adaptado. Conforme a declaração da coordenadora, o professor de educação especial:

[...] avalia periodicamente os alunos e assim é construído um currículo adaptado, onde [sic] ela nos auxilia a construir a primeira parte, que é justamente a avaliação do que o aluno consegue fazer, depois reavalia a

Inclusão escolar em uma escola de Farroupilha-RS: reflexões a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos

partir das informações que a gente tem e aí, trimestralmente, esse ciclo recomeça [...]” (coordenadora Zilda, diário de campo, 2022).

Em um segundo momento, cada professor tem acesso a essa parte comum do currículo e, a partir dessas informações, deve elaborar a parte competente à disciplina ministrada. Assim, por exemplo, o professor da disciplina de matemática, em diálogo com a professora de educação especial, analisa como flexibilizar o currículo para que esse aluno tenha êxito em sua aprendizagem.

Outro profissional que auxilia diretamente os discentes da Educação Especial nas diversas turmas da escola são os monitores, que são contratados por meio do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e da Secretaria de Educação do município. Os monitores têm a função de ajudar na inclusão, sendo orientados pelos professores, conduzir as atividades e auxiliar os estudantes. Entretanto, a coordenadora destaca que o monitor não é um substituto do professor, e sim um integrante a serviço do educador.

Em conjunto com isso, o projeto atende, além da Educação Especial, casos que tratem de questões como transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, distúrbios de aprendizagem, entre outros. Nestes casos, a professora do Projeto acompanha os alunos uma vez por semana e orienta os demais professores com pequenas “dicas”, tais como: o discente faz prova em ambiente separado; o que apresenta TDAH precisa sentar mais à frente, com menos estímulo visual; entre outras recomendações, como expressa a coordenadora. Ainda evidencia que esses alunos possuem CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) e laudo médico, ao qual o Projeto tem acesso. Além disso, o Projeto constrói e disponibiliza materiais para auxiliar na aprendizagem, como lupa, calculadora adaptada e outros materiais.

Desse modo, entendemos que, nesta descrição, comparecem tanto o pensamento abissal como o pensamento pós-abissal. Em relação ao pensamento abissal, sua presença se efetiva ao constatar que não é feito investimento na contratação de professor de educação especial para atuar na escola de modo contínuo, diário; e quando existe um projeto que auxilia os professores, ocorre uma vez por semana. Por sua vez, existem nuances da linguagem inclusiva e da adaptação curricular como um direito social, as quais devem ser mais abertas para dialogar a apropriação de conhecimentos comuns e específicos com alunos com comprometimentos físicos, psíquicos, sensoriais, intelectuais, com altas habilidades ou superdotados.

Em síntese, podemos ver a presença dos dois lados da linha em um mesmo ambiente escolar, o que denota ambiguidade, mas igualmente proporciona pluralidade de conhecimentos e experiências. Como diz Sousa Santos (2008), a questão é aprender a traduzir esses movimentos em outras ações para serem fortalecidos. A tradução simboliza o diálogo entre diferentes saberes para acompanharmos suas aproximações e distanciamentos, em uma tentativa de colaboração entre os conhecimentos para outros sentidos sociais. É a busca pela inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma multiplicidade e diversidade de conhecimentos e experiências com a entrada desses alunos na escola.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SANTOS, 2010).

Dessa forma, o pensamento pós-abissal pode ser notado em outras relações dentro do ambiente escolar, como a separação das turmas, que ocorre de maneira aleatória e que se mantém durante todo o percurso escolar, desde o Pré-1, apenas com a inserção de alguns alunos novos que vão chegando ao longo dos anos. Não há um critério específico para a formação de cada turma, apenas o cuidado para que não haja um grande número de alunos inclusos em uma turma e nenhum na outra, por uma questão de sobrecarga dos professores e para que as turmas sejam o mais diversificadas possível. Essa organização aleatória da turma nos lembra o pensamento pós-abissal, uma vez que existe a copresença de diferentes saberes em um espaço no qual a validação de cada um deles está “[...] sujeita aos seus próprios critérios, e a discussão de todos se dê à luz das necessidades pragmáticas das lutas sociais necessárias à superação do sofrimento gerado pelo pensamento abissal” (SANTOS, 2007, p. 384).

6. Considerações finais

Conforme foi averiguado, ao refletir sobre a inclusão escolar em uma escola da rede municipal de Farroupilha, foi possível observar situações pedagógicas que refletem o pensamento abissal e o pensamento pós-abissal. O pensamento abissal, que se caracteriza

Inclusão escolar em uma escola de Farroupilha-RS: reflexões a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos

por distinções visíveis e invisíveis, está presente na ausência de acessibilidade arquitetônica, em alguns espaços, para estudantes que usam cadeiras de rodas e que possuem deficiência visual. Outro aspecto é a ausência de uma sala de recursos de atendimento multifuncionais para atendimento educacional especializado, além do pouco investimento na aquisição de recursos de tecnologias assistivas, já que, ao necessitarem de tais recursos, sempre precisam solicitar ao Projeto, inviabilizando assim a agilidade no atendimento e a autonomia da escola. Por sua vez, percebemos fragmentos de pensamento pós-abissal tanto na distribuição dos alunos nas turmas como nos movimentos de inclusão social e pedagógicos potencializados pelo Projeto Crescer e pela equipe escolar.

O movimento de inclusão escolar tem sido um dispositivo potente de exercício da solidariedade e da justiça social. A escola, portanto, é o espaço que promove a aceitação da diversidade e a justiça social, sendo esta última só alcançada por meio da justiça cognitiva. Nesse sentido, cabe à escola, como primeira função, oportunizar o conhecimento para todos.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a Ampliação para Menos**. Rio de Janeiro: LAMPARINA, 2009, p. 352.

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal**. 2022. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

CHIELE, Cláudia. **Rede municipal de Farroupilha tem um dos melhores índices do Ideb 2017**. Farroupilha-RS. 2018. Disponível em: <https://farroupilha.rs.gov.br/noticia/visualizar/id/5346/?rede-municipal-de-farroupilha-tem-um-dos-melhores-indices-do-ideb-2017.html>. Acesso em: 17 set. 2022.

ClAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

DYSMAN, Anne Michelle; CARNEIRO DYSMAN, Fátima. Análise Real na Licenciatura: do Pensamento Abissal à Ecologia de Saberes. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 336-359, 31 mar. 2021.

FARROUPILHA (RS). **Histórico**. Disponível em: <https://farroupilha.rs.gov.br/pagina/id/2/?historia-do-municipio.html>. Acesso em: 16 set. 2022.

FARROUPILHA (RS). **Mapas Municipais**. 18 jun. 2020. Disponível em: <https://farroupilha.rs.gov.br/servico/visualizar/idDep/1011/id/1088/?mapas-municipais.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FRAGO, Antonio Viñao. ; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

HAAS, Clarissa. Sobre os cotidianos de inclusão escolar: pesquisa e produção de conhecimento em educação especial. In: HAAS, C. **Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional**: a acessibilidade como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro e João, 2021. p. 301.

MOGARRO, Maria João; BORGES, Carline Santos. O que dizem as escolas sobre a inclusão? Análise dos projetos educativos de Agrupamentos de Escolas. In: FREIRE, Sofia (coord.). **Inclusão como participação social**: diferentes perspetivas em análise. Coleção Educação XXI. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook], 2021.

MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-92.

MOURA, Amanda da Rocha; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre os impactos do coronavírus. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2020, v. 50, n. 178, p. 1160-1163. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147314>. Acesso em: 19 ago. 2022. ISSN 1980-5314.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2007, n. 79, p. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020. 35 p. ISBN 978-972-40-8496-1.

SANTOS, V. dos; CANDELORO, R. J. **Trabalhos acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre, RS: AGE, 2006.

Inclusão escolar em uma escola de Farroupilha-RS: reflexões a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

UNESCO. **Orientação para a inclusão:** garantindo o acesso à educação para todos. 2005.
XAVIER, Maíra da Silva. Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 2018.

Sobre as autoras

Daniela Brollo Buratti

Graduanda em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Caxias do Sul. E-mail - danielaburatti1@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5158-6262

Fernanda Ferreyro Monticelli

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: pedagogiacomescolarffm@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2500-1240

Carline Santos Borges

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Estágio doutoral pela Universidade de Lisboa. E-mail: carlineborges@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-3792-6021

Recebido em: 28/06/2022

Aceito para publicação em: 30/12/2022