

O corpo do aluno especial em uma perspectiva in/excludente do (ser) deficiente em uma escola comum: um estudo reflexivo bibliográfico fenomenológico.

Ana Karyne Loureiro Furley- PPGE-UFES
anakaryneloureiro@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6736589692524594>

Hiran Pinel PPGE-CE/UFES
hiranpinel@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8940226139303378>

Cleyton Santana de Sousa -PPGE-UFES / CAPES
csantanaes@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9472449456796888>

RESUMO

Abordaremos nesse artigo, o aluno especial como (ser-sendo) deficiente na escola comum, em uma perspectiva inclusiva e seu outro lado que se completa, o excludente, tendo como foco seu corpo, tratando-se de uma “investigação reflexiva bibliográfica fenomenológica” (PINEL, 2004, 2016).Trabalharemos com diversos autores como Merleau-Ponty, Freire, Freitas, Foucault etc. Descreveremos o corpo próprio e a conexão entre ser no mundo e mundo vivido, como em Merleau-Ponty, um corpo total sob a égide do neoliberalismos e instituições arcaicas como a escola. Destacaremos a função da escola e seus agentes na importante tarefa que é incluir o aluno especial em sua totalidade. Sendo assim, visamos apresentar a necessidade de profissionais da educação enxergarem além do campo visual e construir novos olhares desnaturalizando barreiras e rompendo conceitos excludentes em uma totalidade de mundo. Um mundo mantido por um status quo que necessita ser afetado por mudanças e quebras de paradigmas donde o corpo seja efetivamente corpo-no-mundo junto aos outros.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Fenomenologia de Merleau-Ponty

1. INTRODUÇÃO

A existência humana é perceptível a partir de uma subjetividade de corpo e comportamento do indivíduo em direção ao mundo, através de uma interação com o mesmo. Nesse contexto, essa problemática existencial perpassa as condições de submissão a capacidade física onde o aluno está submetido às decisões voluntárias que produzem ações de natureza espontânea. Isso vai mostrar que o corpo em sua capacidade vai além da carne (físico), está intimamente ligado na experiência como ele é

(vi)vido e sentido. Logo, o mundo deixa de ser um simples objeto de conhecimento para se tornar experiência, em carne e osso pela percepção para revelar os mistérios do mundo e os mistérios da razão onde o se(r)ndo é incluído em uma totalidade escolar.

Pois bem, “o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6). Em uma visão merleau-pontiana o mundo não é um simples objeto de conhecimento, vai além, torna-se objeto de conhecimento para metamorfosear-se em experiências em carne e osso através da percepção – algo encarnado.

Considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo. A consciência que eu tinha de meu olhar como meio de conhecer, recalco-a e trato meus olhos como fragmentos de matéria. Desde então, eles tomam lugar no mesmo espaço objetivo em que procuro situar o objeto exterior, e acredito engendrar a perspectiva percebida pela projeção dos objetos em minha retina. Da mesma forma, trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo. ((MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108)

Seguimos uma lógica do vivido socialmente, e essa percepção é dada como início de toda relação através de uma operante inteligibilidade que movimentava seres em comunhão e comunicação para a própria existência. A comunhão com o mundo através dessa experiência assegurada pela percepção trata-se da nossa consanguinidade, sem possibilidades de rompimento em um ponto de vista fenomenológico, mas, sobretudo em uma perspectiva pedagógica nos remete a questão do corpo e a questão do outro.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Ser-sendo da deficiência na escola comum

Em um contexto fenomenológico eu me vejo através do outro. Esse mútuo reconhecimento só é possível porque o corpo nos ensina que a experiência humana perpassa limites biológicos, físicos, materiais. Não está reduzido a objeto de fisiologia ou anatomia e sim de corpo como um ser de fenômeno. O outro não se opõe a mim como um objeto e sim como a extensão comportamental de mim mesmo, dentro de uma coexistência onde não sou o único constituinte e a escola com suas múltiplas relações de saberes e culturas tem em seu seio essas extensões impregnadas e deve ser direcionada

a não reforçar essa dualidade excludente que a própria sociedade a estigmatiza. Esse aprendizado está sendo reproduzido em escalas estereotipadas onde o (ser) aluno está cada vez mais condenado a cumprir papéis sociais.

Biologicamente, o ser humano está condenado a aprender, porque tem bastante capacidade para o fazer mas não em quaisquer condições! E agora, em que o trabalho produtivo, na indústria e mesmo no terciário, se acomoda a uma fraca implicação pessoal dos seus produtores, o mesmo não se sucede com a aprendizagem. Podemos, certamente, à custa de repetições e de sanções, aprender a ortografia ou a tabuada de multiplicar sem nos interessarmos nada por isso. Mas hoje a Escola exige de todos os seus alunos muito mais do que estas competências elementares. E preciso aprender a exprimir-se, a raciocinar, a organizar-se, a ser autónomo, a tratar das informações, a aprender a aprender? Outras tantas aquisições complexas que se estendem por longos anos e que pressupõem um interesse pessoal e a confrontação quotidiana com problemas, situações novas, com outras formas de dizer e de pensar. (PERRENOUD, 1995, p.82).

O corpo da criança/ aluno especial com alguma deficiência, é percebido dentro de nossa sociedade neoliberal, como um corpo excluído, enganado, vilipendiado. Um corpo sem nada, vazio, sem desejo e sem sexualidade. Um corpo-repulsão, que provoca ao professor dó, piedade, compaixão. Não há “com+paixão”, mas piedade. O professor não age com paixão junto ao outro quando trabalha a escolaridade, mas fica a produzir melodramas, onde o corpo fala para o mestre como “estou em via crucis”. O corpo-aí do aluno especial com deficiência, é um corpo rechaçado, humilhado, diminuído.

No espaço escolar, aprende-se a viver numa organização e com isso a exercer o ofício de ser aluno, hábitos adaptados à vida social. Nesse sentido, hábitos segundo Bourdieu (2004) é um conjunto de percepções e valores que permitirá ao indivíduo fazer escolhas e tomar decisões e será implantado através da educação, sendo assim a escola não é apenas um espaço de reprodução social, mas também um espaço que se produz os elementos de sua própria contradição. A escola é um local que a criança vai para aprender através de atividades simbólicas e interiorizadas, que serão adaptadas e absorvidas individualmente. O corpo da criança especial, em muitas vezes rechaçado, como dissemos, se não valorizado, será um corpo-depauperado, sem condições de tomar decisões as mais criativas, dentro da escola, (im)pedido de desalienação e descrição consciente de sua própria contradição institucional.

Freitas (2013) no seu livro “O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência”, faz uma reflexão sobre crianças em uma escola que, num mesmo dia, o que faziam como prática pedagógica era apenas apontar dois ou três lápis, sendo integradas (e não incluídas) no espaço físico, em um tempo não criativo, e que por isso também estavam sendo excluídas em seus direitos de aprendizagem. Crianças / alunos especial abordadas educacionalmente como coisas, objetos, materiais, dispositivos: o corpo coisificado, mumificado – estagnado no tempo, no espaço, no cuidado.

Eram crianças que estavam diante do intenso envolvimento da turma com a tarefa posta pelo professor e que, naquela cena, não conseguiam ser sequer atores coadjuvantes. Perdiam completamente a conectividade. A cena passa a se repetir todos os dias. A criança se levanta, vai ao local onde se encontra a lixeira e aponta seu lápis. Faz isso inúmeras vezes desde que percebeu que apontando o lápis não fica “desocupada”. Essa faixa de deslocamento entre sua cadeira e a lixeira é um território seu, de movimentação livre, conquanto que desconectada dos demais. A repetição diária dessa situação converteu cada um desses meninos em “apontadores de lápis”. O que também chamou a atenção foi que, em pouco tempo, quando determinados contextos ampliavam o desafio de conter a agitação da turma em benefício da tarefa a ser feita, se escutava o professor propondo: “-Espero um pouco. Por que você não aponta seu lápis enquanto eu atendo os outros?” (FREITAS, 2013, p. 54).

No fundo, o que se percebe é que a escolarização da criança incluída não faz parte da pauta do dia a dia em sala de aula – e seu corpo, parte desse tudo, é esquecido, quase anestesiado, negado. Todos são chamados a executar tarefas com os mesmos pré-requisitos, como se suas aptidões e possibilidades pudessem ser comum a todos nas teias imagéticas, comportamentais, semânticas e simbólicas que participamos no seio da sociedade e nesse caso, na sala de aula. O corpo indiferenciado.

Esse corpo negado é visível no centro da subjetividade. Ora, não há meio termo entre a presença e a ausência. A vivência de corpo está ligada a vivência de impulso, de sentimentos, da consciência do ser, de ser vital. Esse ser corpo necessita habitar em um mundo vivido, pois não é inerte, ao contrário ele existe. Ele existe em mim e eu existo nele. Vale salientar que a comunicação é a correlação entre o corpo e o mundo e, das

relações de inerências surgirão novas relações através de estímulos dessa própria vivência.

A presença de um corpo limitado, (de)formado, mutilado no ambiente escolar está na maioria das vezes conectada com a face ineficiente da escola e o professor ao estereotipar esse aluno e lançando sobre ele uma profecia auto realizadora marcará o destino do mesmo seu ano letivo e até de toda sua vida, seja esta profecia positiva ou negativa.

É verdade que frequentemente o conhecimento do outro ilumina o conhecimento de si: o espetáculo exterior revela à criança o sentido de suas próprias pulsões propondo-lhes uma meta. Mas o exemplo passaria despercebido se ele não se encontrasse com as possibilidades internas da criança. O sentido dos gestos não é dado mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda a dificuldade é conceber bem esse ato e não confundi-lo com uma operação de conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. O gesto que testemunha desenha em pontilhado um objeto intencional. Esse objeto torna-se atual e é plenamente compreendido quando os poderes de meu corpo se ajustam a ele e o recobrem. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251)

Através de gestualidades permitimos ser corpo encarnado e essa síntese de corporeidade é a significação de ser no mundo. Passando a viver em uma sincronia vivida cheia de significações onde o corpo como mediador de vida. Assim o ser nesse espaço escolar elabora sua existência pessoal através dessa vivência de corporeidade pela necessidade de se pessoalizar e escrever sua história.

2.2 A realidade in/excludente em espaço escolar

Esses novos personagens no ambiente escolar são recebidos como se não fossem e se não estivessem são submetidos ao mecanismo disciplinar que tem como princípios de organização a sanção normalizadora, a vigilância hierárquica e o exame. Através da recompensa e da punição, essas instituições escolares investem nas correções dos desvios e das anormalidades que são apontadas de acordo com os padrões e normas estabelecidas. Foucault (2011), afirma que esses alunos serão avaliados sem cessar para saber se estão conforme as regras estabelecidas. E em uma configuração de

modernidade são criadas instituições capazes de educar todos considerados anormais em escolas, seminários, manicômios, hospitais educando-os para que pudessem viver em sociedade. E nessa sociedade de poder a busca pelo lucro é incessante, desenfreada. O neoliberalismo vê a educação como um investimento capital e não como a formação do sujeito cidadão. E nessa época que vivemos de busca de exaltação do indivíduo em pleno século XXI e suas peculiaridades passam a serem moedas de aceitação em uma sociedade onde o individualismo fala mais forte, e isso fica evidente, pois ao contrário do que se imagina, o ser é “ser-sendo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2004; p. 17; PINEL, 2016).

Diante desse fato, o indivíduo tolera a presença do outro que não concorre consigo, os inúteis - e compete com o outro que o ameaça. E nessa relação não há segurança, são diferentes zonas de relações. E em um contexto escolar ainda são considerados anormais? Que expectativas esses in/excluídos podem ter em um espaço escola onde resultados quantitativos são cobrados a todo o momento?

2.3 Escola e o corpo incluído: manutenção de status quo ou aprendizado?

A escola tem como principal papel o exercício da cidadania, sendo assim é necessário que desenvolva capacidades cognitivas e operativas dos alunos por meio dos conteúdos escolares, desenvolva a criatividade, a sensibilidade, a imaginação. A preparação para o processo e para o mundo tecnológico e comunicacional, a formação ética e formação para a cidadania crítica, um cidadão trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para interagir o mercado de trabalho.

Em síntese, a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para constituírem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece aqueles objetivos e assegura melhores condições de realização do trabalho docente. Há, assim, uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, [...]. (LIBÂNEO, 2004, pg. 82)

A comunidade e a escola fazem parte de uma sociedade que se subentende como uma teia de relações sociais, que compartilham dos mesmos interesses para uma vida incomum, e dentro dessa sociedade chamada escola, encontra-se um profissional de suma importância para o funcionamento e subsistência dessas estruturas, o professor. A ele pode caber provocar esse corpo, ser provocado, tornando um corpo que fala livremente e com autonomia diante do outro.

Não basta apenas a teoria para o êxito na prática. “Quanto vale, em bônus, a escolarização de um aluno trazido para dentro da escola sob a cura da inclusão? ” (FREITAS 2013, p.61). Uma incógnita a ser desvelada. Uma utopia a ser alcançada. Um sonho a ser realizado. De certo é necessária a competência cognitiva, o desenvolvimento das habilidades profissionais para a construção de uma escola para os novos tempos, uma escola contemporânea que atenda às necessidades educacionais contemporâneas não pode negar esse corpo que grita para ser escutado no seu todo corpo-alma-mente.

Pressupõem-se ser possível gerar a democratização da estrutura educacional, e através da participação de todos envolvidos na definição de estratégias, na organização da escola. A partir desse momento será possível conhecer de fato a comunidade através da cultura local e valores próprios de cada comunidade. Esse processo tende a ser realizado através da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório local, cultural, regional.

Dentre essa realidade cabe à escola fazer frente à formação cultural e científica que possibilitará o contato dos alunos com a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética. Considerando a imensa oferta de meios de comunicação social e de meios informacionais extramuros escolares, ainda assim, existe lugar para a sociedade tecnológica da informação. Hoje existe o reconhecimento que a educação se faz em muitos lugares, através de muitas agências. Assim sendo as próprias cidades vão

se transformando em agências educativas pelas iniciativas da participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos.

Paulo Freire (2002) na sua obra “Pedagogia da Autonomia” afirma que:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pelo qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto-alguma coisa- e um objeto indireto- a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão de homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 2002, p. 12)

Partindo dessa premissa pode-se observar a importância da escola participativa através da gestão democrática na sociedade atual, e o quanto ela pode considerar o corpo. Esse tipo de gestão, que não pode negar o corpo, valoriza a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula regular, de espaços institucionais educacionais e conseqüentemente a conscientização de um todo que pode partir do corpo em demanda de ensino-aprendizagem planejado, executado e avaliado. A gestão democrática sabe que é difícil, numa aprendizagem, separar o que é imputável, a este ou aquele meio de socialização. Sabe-se que o aluno aprende pela prática escolar, para uma prática ulterior. A participação do adulto que conheça as características do aluno através de informações sobre o contexto histórico social do aluno poderá ajudar a escola a entender melhor seu aluno (e seu corpo), bem como suas necessidades cognitivas e afetivas, aspectos indissociado entranhados no seu todo corporal.

Diante da realidade vivida em instituições escolares a inclusão é uma palavra que serve de antônimo ou sinônimo da palavra exclusão? Ou um verbo permanentemente esvaziado de significado e ações?

Segundo Freitas (2013), a criança que vive a experiência de inclusão muitas vezes é vista e se vê como anormal, um corpo deslocado. Ora, essa criança é avaliada em relação a execução de tarefas que outras crianças executam, independentemente das singularidades de ser-sendo junto ao outro no mundo, uma individualidade na pluralidade de ser-no-mundo, que podem distinguir aptidões próprias decorrentes de sua experiência social e subjetiva.

A escola ao legitimar o melhor e o pior aluno, faz com que muitos deles descubram e tomem para si a consciência que apesar de qualquer empenho, jamais serão iguais aos demais – jamais seus corpos serão considerados como tal, aprendente, ensinante. E assim a escola acrescenta a sociedade as suas próprias desigualdades.

“Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p 239). Nesse sentido, a subjetividade está relacionada às configurações de sentido das ações do sujeito dentro de uma organização social e que tem marcado a relação sujeito e sociedade tomando formas variadas nesse processo vivido de relações a partir da integração da emoção aos registros simbólicos. O corpo pode e demanda expressar subjetividades e comportamentos alternativos, não submissos, criativo, não alienados.

A inclusão, na governabilidade neoliberal vai exercer papel onde todos devem ser incluídos no mesmo espaço e, viver cada vez mais, uma condição de segurança social. Mesmo que, sobre a visão de produção, as políticas de inclusão passam a ser produzidas e necessárias à sociedade à medida que a educabilidade vai se concretizando nesses espaços de ensino. Assim todos estarão dentro de um mesmo sistema proposto por um mercado temporal e histórico. Conseqüentemente a inclusão vai tomando formas de integração através de reações negativas ou de reações positivas que se multiplicarão a partir de seus próprios efeitos, efeitos esses que marcarão o corpo e sua produção junto ao outro no mundo.

As práticas escolares educativas devem ser pensadas nesse processo in/excluídos, e não somente como um imperativo do Estado, mas como condição necessária de mudanças culturais nas relações que permeiam os diferentes espaços de formação social, donde o corpo se desvelaria provocador dessa situação, em meio às outras variáveis. Ao entendermos que a inclusão pode ser uma possibilidade de exclusão, estaremos buscando novas formas de lutar por direitos de dignidade humana e novas subjetividades. Segundo Pinel (2016, p. 19) diz:

[...] a meta em uma pesquisa fenomenológica é chegar a vivência subjetiva (na objetividade do mundo) do outro, de acordo com o outro, isto é descrever o vivido pelo outro, a experiência do outro tal qual ele a vive, de acordo total com sua linguagem, ou expressões corporais, entre outros. (...) O próprio método de investigação, pautado pela escuta empática e compreensiva, pode ser um tipo de intervenção escolar que provoca o corpo-mente-alma, desalinando, desalienando, criando, produzindo, inventando, provocando – introduzindo na escolarização o corpo resiliente, e especialmente resistente.

A perspectiva fenomenológica, nesse caso usada como referência para orientar a prática pedagógica indica que nesse sentido o educador não é apenas um mero cumpridor de tarefas do corpo obediente. Nem o educando é um número de massa amorfa e sim sujeito aprendente em uma comunidade de aprendentes, resultando em diferentes formas de compreender o mundo e o ser no mundo através de uma atitude crítica para uma transformação social nos fazendo presentes nesse mundo. Por isso destacamos a em nossas reflexões nesse artigo o conceito de corpo e percepção na Educação Especial.

E nessa visão de totalidade de mundo e subjetividade em ser, faz-se necessário que a gestão escolar tome para si as palavras de Paulo Freire (2002), pois o conhecimento não se estagna, assim como o gestor não é detector de saber único. A educação contemporânea não permite mais à educação o ensino bancário, e a tarefa da escola vai além do ensinar a ler e escrever e a apontar lápis, e sim a ser um cidadão pensante, e pensar certo. E a elaboração de projetos deve ser vista como o ensinar que exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação através do diálogo e não da polêmica.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado,

disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2002, p.10).

É necessário que se faça uma reflexão crítica sobre a prática e por mais êxito que uma gestão possa alcançar, deve levar em conta como algo inacabado com a consciência que poder superar-se e fazer melhor sempre, como um tempo de possibilidades e não de determinismo. Porque o outro está em mim e eu estou nele. Fazemos parte de uma teia de relações e o meu olhar ao outro está consanguineamente ligado ao olhar do outro sobre mim.

E esse entendimento individual de como o espaço íntimo sendo percebido como corpo (mundo interno) se relaciona com o social (mundo externo) resultará em marcas resistentes para a formação de novas subjetividades e valores que serão compartilhados principalmente na Educação Especial.

3. CONCLUSÃO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, dentro de uma abordagem fenomenológico-reflexiva, poderia oferecer atendimento educacional especializado focando o corpo (e com isso a mente-alma-pele), disponibilizando recursos e serviços para orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Por exemplo, propomos uma Psicomotricidade e uma Educação/ Pedagogia fundamentada em Merleau-Ponty, afastando-se de modo provocador do biologismo (MACHADO, 2010), donde poderia incrementar o espaço escolar e não-escolar que envolva discentes da Educação Especial, quais sejam, os sujeitos: [1] com deficiências, [2] com altas habilidades, [3] com Transtornos do Espectro Autista, TEA ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, e [4] os sujeitos-alunos internados em hospitais, clínicas, domicílios, orfanatos, internatos e outras instituições etc., que apresentam quadros graves de saúde, não podendo frequentar a escola regular, bem como diversos programas educacionais não-escolares – aqui dizemos Educação Especial Escolar e Não-Escolar ou Pedagogia Hospitalar.

Como vemos o processo de inclusão tem muito a nos ensinar, e a teorização do corpo merleau-pontyano ajudaria muito. A práxis fenomenológica se confunde com a práxis educativa, somos artesões de corpo-vida e como educadores, artesões em um espaço educativo, num tempo, num modo de cuidar e produzir a obra (AUGRAS, 1986). E a vida por si só imita a arte – o corpo é obra de arte. E nesse espaço/ tempo onde a relação entre mestre e aluno é bombardeada a todo o momento por configurações de poder, consequências como reações de inclusão negativa e positiva são inevitáveis, e o corpo pode resistir. Em torno dessas subjetividades, fica cada vez mais claro que o aluno especial não está incluído e sim está cada vez mais ligado submetido aos outros por um modo específico de dependências e configurações. Essa cadeia de interdependências sela no indivíduo a profecia auto realizadora e faz com que essa inclusão esteja a todo o momento ameaçado, subjugando como excluído novamente. Assim sendo, o hábitus vai concretizando essas relações onde os incluídos na sala de aula não terão outra atividade que não seja apontar lápis, onde o corpo desejante dirá: “basta de clamores inocência”, dona Escola! “Eu sei todo o mal que a mim você fez” (CARTOLA, s/d; p.1).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGRAS, Monique. **Ser da compreensão; fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. São Paulo: Saraiva, 2002.

CARTOLA. **Basta de clamores inocência**. Música popular brasileira.

DUBET, François. **O que é uma escola justa: escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais; curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- FOUCAULT, Michel. **História da loucura; na Idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hulbert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1995.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, Maura Corcini; HENN, Eli. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LIBANÊO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCK, Heloisa [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PINEL, Hiran. **Psicopatologia do escolar: nominalismo, niilismo e transparência**. 2004. Disponível em: <<http://hiranpinel.blogspot.com>> Acesso em: 20/04/2016.
- PINEL, Hiran. **Pedagogia Hospitalar; uma abordagem centrada na pessoa encarnada**. São Paulo: Clube de Autores, 2016.
- SANTOS, Luane Neves. **A psicologia na assistência social [livro eletrônico]: convivendo com a desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2015. 2, 3 Mb; PDF.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 20^o ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOBRE OS AUTORES/ AUTORA:

Ana Karyne Loureiro Furley, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/ CE/ PPGE, sob orientação do professor Hiran Pinel. Pedagoga (MULTIVIX), pós-graduada em Didática do Ensino Superior (MULTIVIX) e Psicopedagogia (FABRA).

Cleyton Santana de Sousa, mestrando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/ CE/ PPGE, sob orientação do professor Hiran Pinel. Especialista em Gerenciamento de Projetos (FUCAPE), bem como em Docência do Ensino Superior (FABRA). Licenciado em Matemática (FABRA) e Bacharel Sistemas de Informação (CESA). Bolsista CAPES.

Hiran Pinel, professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/ CE/ PPGE. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG. Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Mestre em Educação pela UFES/ CE/ PPGE. Psicólogo, pela Newton Paiva, Belo Horizonte, MG. Pedagogo, pela UNIUBE, Uberaba, MG. Líder da linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, membro da linha “Educação Especial e processos inclusivos” e coordenador do subprojeto “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano numa Perspectiva Fenomenológica Existencial”. Autor de livros e artigos científicos.