

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



RONIELSON SANTOS DAS MERCÊS

DIALOGICIDADE E ANTIDIALOGICIDADE: RELAÇÕES DIALÉTICAS
INTERSUBJETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

BELÉM
2020

RONIELSON SANTOS DAS MERCÊS

**DIALOGICIDADE E ANTIDIALOGICIDADE: RELAÇÕES DIALÉTICAS
INTERSUBJETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

BELÉM - PA
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Mercês, Ronielson Santos das

Dialogicidade e antialogicidade: relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar /Ronielson Santos das Mercês; orientador; José Anchieta de Oliveira Bentes, 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

1.Dialogicidade. 2.Paulo Freire. 3.Educação inclusiva - Amazônia. I. Bentes, José Anchieta de Oliveira (orient.). II. Título.

CDD. 23° ed. 370.1

Elaborada por Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

RONIELSON SANTOS DAS MERCÊS

**DIALOGICIDADE E ANTIDIALOGICIDADE: RELAÇÕES DIALÉTICAS
INTERSUBJETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Data da defesa: 31 /08/ 2020

Conceito: Aprovado com Distinção e Louvor

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Doutor em Educação Especial – UFSCAR/SP
(Orientador – Presidente/UEPA)

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação – PUC/SP
(Membro Externo – PPGED/UEPA)

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Doutora em Educação Especial – UFSCAR/SP
(Membro Externo – UNIFESSPA)

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Doutora em Semiótica e Linguística Geral – USP
(Membro Interno – PPGED/UEPA)

BELÉM
2020

Aos sujeitos da pesquisa que fazem da escola um espaço inclusivo, dialógico e progressista em tempos difíceis.

À minha mãe Reginalva Maria Leal dos Santos e mãe Adotiva Jacirene Vasconcelos de Albuquerque e Angélica Galiza Bittencourt e a minha irmã Viviane Santos das Mercês.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora de Nazaré, pelas bênçãos alcançadas na minha vida acadêmica e pessoal.

À Fundação de Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), pela concessão da bolsa de estudos.

À minha mãe, Reginalva Maria Leal dos Santos, por ser mulher guerreira, forte e resiliente diante das adversidades. Esta dissertação é para você minha Rainha, a quem dedico todo meu esforço, dedicação e empenho, para poder oportunizar uma vida melhor a todos nós. Saiba que não cansarei nunca na busca dos meus sonhos, para poder fazer você a pessoa mais feliz desse mundo.... Te amo, minha velha chata!

À minha segunda mãe, Profa. Jacirene Vasconcelos, com quem partilho às minhas alegrias, tristezas e vitórias. Você é minha inspiração de vida, acadêmica e profissional. Tenho muito orgulho em tê-la na minha vida. Obrigado por tudo! Amo-teeeeeeeee ao infinito!

À minha irmã, Viviane Santos das Mercês, pelo apoio, incentivo e companheirismo, pois, nas horas que mais precisei você estava ali me oferecendo seus braços e mãos. Obrigado! Te amo!

À minha mãe, amiga e irmã acadêmica, Angélica Bittencourt Galiza, pelo amor, apoio, cuidado, carinho, lealdade, companheirismo e alegria nesses dois anos e meio. Você é um dos melhores presentes do mestrado e sinto-me honrado em poder compartilhar a vida com você. Você é luz! Você é estrela! Você é mar! Ainda me faltam palavras para descrevê-la! Te amooooooooo ao infinito!!!

À Marcia Almeida, pela amizade, respeito, amor, lealdade e companheirismo. Você é muito importante para mim! Obrigado por tudo! Amooooooooooooooooo-te!

Ao meu orientador, prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, por ter sido um mestre excepcional. O senhor cumpre o ofício de orientar de forma maestral. O seu jeito humano, benevolente e rigoroso contribuiu, significativamente, na minha formação como pesquisador. Obrigado pelos ensinamentos e redes de saberes dialogados na construção de conhecimento!

Às educadoras convidadas para qualificação e defesa da dissertação. Às profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira; profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo; profa. Dra.

Maria do Perpétuo do Socorro Cardoso da Silva. Agradecido pelas sugestões, leituras, apontamentos, direcionamentos, ponderações e respeito para comigo durante o processo de qualificação e defesa deste texto. Vocês são profissionais e pessoas que me inspiram a continuar na vida acadêmica.

Aos professores do PPGED-UEPA. Vocês foram fundamentais para minha formação acadêmica.

À turma 14, por ser a melhor turma do mundo! Vocês foram essenciais nessa caminhada acadêmica. Desejo de amizade e gratidão para todos que marcaram minha trajetória na UEPA.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), por contribuir na minha formação acadêmica, humana e social. Especialmente agradeço à Luciana Cruz, Vera Lobato, Milene Leal (Mimi), Elinalda Moreira, Yago Melo, Fábio Lopes, Sullivan Ferreira, Lyandra Lareza, Waldma Maíra, Isabel Neri, Keila, Caroline Barros, Kátia, Tia Giovana, Ana Paula e Henrique Junior e demais educadores/as. Obrigado pelos embalos acadêmicos, afetos e palavras certas nos momentos de angústia, alegria e tristezas. Vocês me ajudaram a crescer e a lutar por um mundo melhor!

Ao GELPEA, pelos diálogos e encontros acadêmicos regados...?! Vocês foram essenciais durante o mestrado!

Aos amigos especiais e parentes pelo carinho, afeto e resiliência nos momentos difíceis: Tia Luzia, Tia Sônia, Suzane, Tia Jailma e Tia Socorro, Marcel Barbosa, Thiago Cardoso, Alesson Luis, Ana Paula, Rayana Serrão, Mileudiane Pinheiro, Paulo Maia, Bruna Karoline, Camila Azevedo, Priscila Perdigão, Edith Costa, Rochelle Batista, Claudia Vale, Isabela Arissa e Amanda Lamas e os demais amigos/as.

À profa Celia Virgolino pelo carinho, companheirismo e amizade. Obrigado por tudo!

Ao Seu Inocencio pelo apoio, ensinamentos e conselhos. Obrigado, meu caro!

Aos irmãos de orientação Dilma Dias, Fabio Câmara, Vânia Batista e Simone pela caminhada florida de afeto, cumplicidade e humildade. Obrigado pelos diálogos acadêmicos nessa empreitada da Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA) e, também, aos servidores da Secretaria do PPGED-UEPA, o Jorginho e Carlos, sempre disponíveis e solícitos a nos ajudar. Obrigado!

Ao Antônio Mizael Daniel e à Regina Celi, da Biblioteca Setorial do Mestrado. Vocês foram pessoas maravilhosas e gentis nos empréstimos dos livros.

Gratidão pela rede de solidariedade nos momentos mais necessários da minha vida pessoal e acadêmica. Sem vocês eu não seria quem eu sou, e nem teria chegado tão longe nessa empreitada...

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

(PAULO FREIRE, 2014, p. 108)

RESUMO

MERCÊS, Ronielson Santos das. **Dialogicidade e Antidialogicidade:** relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2020.

Esta pesquisa de mestrado reconhece e valoriza as diferenças na sua forma de ser, de viver, de aprender, de saber, de estar do mundo, de se posicionar, de refletir e de mudar o seu contexto socioeducacional marcado por injustiças, desigualdade, estigma, discriminação, exclusão e opressões sociais. Desse modo, esta pesquisa teve como questão problema: como ocorrem as relações dialógicas e antidialógicas entre educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas no Laboratório de Acessibilidade Educacional? O objetivo geral da pesquisa foi investigar as relações dialógicas e antidialógicas entre os/as educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas no Laboratório de Acessibilidade Educacional. O referencial teórico desta investigação baseia-se em Freire (1982, 1985, 1986, 2001, 2003, 2011, 2014, 2015, 2017, 2018); Oliveira (2015, 2017), Fleuri (2018); Guedes (2007) e Scocuglia (2019) entre outros/as. A concepção metodológica tem por base a abordagem qualitativa na perspectiva da análise dialógica freireana. Os sujeitos da pesquisa foram três educandos/as com deficiência, um educando sem deficiência e duas educadoras. Os procedimentos metodológicos foram: levantamento bibliográfico, análise documental; entrevista semiestruturada dialógica, observação e registros do diário de campo. A sistematização e análise dos dados foram por meio de categorias analíticas e temáticas: a) Paulo Freire b) Dialogicidade c) Antidialogicidade d) deficiência e) diálogo. Os resultados obtidos revelaram que as relações dialógicas e antidialógicas estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa são presentes no contexto pesquisado; assim, pôde-se inferir que: as relações dialógicas têm uma dimensão transformadora no espaço escolar, as quais são realizadas pelos múltiplos sujeitos, a fim de promoverem o protagonismo e o reconhecimento dos/as educandos/as com e sem deficiência. Da mesma forma, ocorrem práticas antidialógicas, visto que essas, refletem nas interações humanas, como também, representam o modelo de currículo escolar, às práticas pedagógicas, entre outras questões que estão postas na organização estrutural da educação básica. Por fim, esta pesquisa constituiu-se como uma epistemologia de contribuição para a discussão do tema acerca da relevância das relações humanas sob mirante teórico-metodológico de Paulo Freire, no campo da educação, especial e inclusiva, interrelacionando com a proposta da educação intercultural crítica acerca do processo educativo da pessoa com e sem deficiência, desvelando as potencialidades de um projeto de educação inclusiva que reconhece e valoriza o outro como outro no sistema socioeducacional brasileiro.

Palavras-chave: Dialogicidade. Antidialogicidade. Paulo Freire.

ABSTRACT

MERCÊS, R. S. das. **Dialogicity and Antialogicity**: intersubjective dialectical relations in the school context. 172 f. Dissertation (Master in Education), State University of Pará, Belém, Pará, 2020.

This master's research recognizes and values the differences in ways of being, living, learning, knowing, being in the world, positioning oneself, reflecting and changing socio-educational context marked by injustice, inequality, stigma, discrimination, exclusion and social oppression. Thus, this research had as a problem the question: how do dialogic and anti-dialogical relationships occur between students with and without disabilities and specialist educators in the Laboratory of Educational Accessibility? The general objective of the research was to investigate the dialogical and anti-dialogical relationships between students with and without disabilities and specialist educators in the Laboratory of Educational Accessibility. The theoretical framework of this investigation is based on Freire (1982, 1985, 1986, 2001, 2003, 2011, 2014, 2015, 2017, 2018); Oliveira (2015, 2017), Fleuri (2018); Guedes (2007) and Scocuglia (2019), among others. The methodological outline is based on a qualitative approach according to the perspective of Freire's dialogic analysis. The subjects of the research were three students with disabilities, one student without disabilities and two educators. The methodological procedures were as follows: bibliographic survey, document analysis; dialogic semi-structured interview, observation and field diary records. Data was arranged and analyzed through analytical and subjected categories: a) Paulo Freire b) Dialogicity c) Anti-dialogicity d) disability e) dialog. The obtained results revealed that the dialogic and anti-dialogical relationships established by the research subjects are present in the researched context; thus, it could be inferred that: dialogic relationships have a transforming dimension in the school space, which are carried out by multiple subjects, in order to promote protagonism and recognition of students with and without disabilities. In similar way, anti-dialogical practices occur, as these reflect on human interactions, as well as represent the school curriculum model, pedagogical practices, among other issues that are posed in the structural organization of basic education. Ultimately, this research was constituted as epistemology of contribution to the discussion of the theme about the relevance of human relations under the theoretical-methodological viewpoint of Paulo Freire in the field of education, special and inclusive, interrelated to the proposal of intercultural education criticism on the educational process of people with and without disabilities, which reveals the potential of an inclusive educational project that recognizes and values the other as oneself in the Brazilian socio-educational system

Keywords: Dialogicity. Antialogicity. Paulo Freire.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tese encontrada na pesquisa.....	33
Quadro 2 - Dissertações encontradas na pesquisa.....	35
Quadro 3 - Estrutura física da escola	52
Quadro 4 - Quantidade de educandos/as por turno.....	53
Quadro 5 - Quantidade de educandos/as por modalidade	53
Quadro 6 - Perfil dos educandos/as.....	56
Quadro 7 - Perfil das educadoras.....	57
Quadro 8 - Sujeitos entrevistados e organização das entrevistas.....	61
Quadro 9 - Categorias analíticas e temáticas	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da teoria da antialogicidade	79
Figura 2 - Esquema da Teoria da Dialogicidade de Paulo Freire	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo e Estudos e Pesquisa
GELPEA	Grupo de Estudos em linguagens e Práticas Educacionais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PA	Pará
PCD	Pessoa com Deficiência
PUC	Pontifícia Católica de São Paulo
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SESI	Serviço Social do Comércio da Indústria
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFFB	Universidade Federal da Paraíba
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 O início da caminhada.....	15
2 A DIALOGICIDADE FREIREANA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	29
2.1 O inédito viável do levantamento das dissertações e teses	30
2.2 A concepção metodológica freireana.....	37
2.3 A caracterização do lócus de pesquisa	48
2.4 Perfil dos sujeitos da pesquisa	55
2.5 Procedimentos Metodológicos.....	58
3 TEORIA DA DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE	67
3.1 A trajetória de vida de Paulo Freire	67
3.2 Teoria da antidialogenicidade na visão de Freire	77
3.3 A teoria da dialogicidade de Paulo Freire.....	83
4 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E ANTIDIALÓGICAS ENTRE “EU” E O “OUTRO” NA VOCAÇÃO DOS “OUTROS EUS” NO CONTEXTO ESCOLAR.....	99
4.1 As relações dialógicas entre educadores(as) e educandos(as) na vocação do ser mais da diferença	100
4.2 Relações antidialógicas no espaço escolar	136
5 TESSITURAS CONCLUSIVAS.....	143
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A – Termos de Consentimento e Assentimento	154
APÊNDICE B – Roteiros de Entrevistas e observação	161
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	164
ANEXO B – Autorização da escola.....	166

1 O início da caminhada

O início da caminhada é o ano de 2014. As lembranças são marcantes para dissertar sobre o meu memorial¹ que explicita as razões pessoais, acadêmicas e epistemológicas para investigar o presente tema da minha dissertação e, diretamente, contribuíram para minha constituição como pesquisador da educação especial/inclusiva. Logo, nos primeiros anos do curso de graduação em pedagogia, em 2014, surgiram algumas inquietações, que me fizeram problematizar e refletir a respeito de me tornar um educador comprometido com uma Educação de justiça social, ética, libertadora, progressista e crítica, e que estivesse ancorada na perspectiva da dialogicidade.

O interesse pela educação popular, especificamente, começou em fevereiro de 2014, no ingresso no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará (NEP – CCSE - UEPA). Esse modelo de Educação não foi vivenciado por mim, na educação básica, conheci no transcurso da graduação, por meio de professores e colegas de academia que falavam sobre o grupo de pesquisa que tinha como referência teórica Paulo Freire.

Nesse grupo de pesquisa – o Núcleo de Educação Popular “Paulo Freire” (NEP) – comecei a vivenciar esse modo de educar e de ser educado. As vivências foram valiosas na pretensão de me tornar um educador popular e um cidadão consciente da minha classe social. Esse olhar aguçado sobre o meu papel como educador e pessoa, aflorou-se participando das reuniões, formações, oficinas e pesquisas, oportunizadas pelo NEP e UEPA.

A partir disso, após tomar conhecimento qual era a proposta pedagógica de trabalho do Núcleo e a qual sua base teórica-metodológica, começo, então, inserir-me em grupo de trabalho educativo, político e investigativo com os sujeitos das classes populares advindo das comunidades da periferia de Belém.

A partir das experiências educativas e pedagógicas oportunizadas no NEP e UEPA, passo a conhecer não somente a realidade social de muitos/as educandos/as, mas as problemáticas sociais e políticas da comunidade, universo cultural e vocabular. Do mesmo sentido, também, passo a respeitar e valorizar os saberes provenientes da tessitura cotidiana que são vistos no processo educativo formal, como conhecimentos

¹ Peço licença para começar essa dissertação na primeira pessoa do singular.

alternativos, mais compreendidos na educação popular, como conhecimentos insurgentes da vida cultural. Em síntese, esse saber sociocultural expressa a riqueza da sabedoria popular ancestral que é fundamental para organização e transformação do espaço que os sujeitos sociais vivenciam em sua realidade cultural.

Desta forma, havia a precisão da descoberta e aproximação com a teoria freireana, a qual me levou à possibilidade de atuação como educador popular nos grupos de trabalho de Educação Popular. Assim, decidi compreender como tal legado se configura e se efetiva na prática educativa com jovens em situação de deficiência física, intelectual e auditiva, por exemplo.

Eis que chego a um momento singular da vida acadêmica: o encontro com o outro, que pode estar em situação de opressão e discriminação. Essas categorias não somente por ser pobre, negro, LGBTQIA+², mulher, pessoas vítima de escarpelamento, pessoa em situação de rua, idoso/a, mas também, pela possibilidade de apresentarem um corpo deficiente ou lesionado, ou por terem tido os seus direitos políticos, sociais e civis negado por um sistema meritocrático e desigual.

Essas vivências de encontro do outro como outro vem desde a minha formação na graduação como bolsista de iniciação científica (IC) e bolsista monitoria. A primeira, como bolsista de IC, em 2016, foi no projeto de pesquisa sobre o ensino da Astronomia, realizado com educandos de 9 a 13 anos de idade, do ensino fundamental, em uma escola da rede Municipal de ensino, localizada em um bairro periférico conhecido como Bengui.

A segunda, como bolsista de Monitoria, em 2018, da disciplina: Fundamentos teóricos-metodológicos da Ed. Especial, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Essa atuação despertou minha curiosidade para a relevância de conhecer os/as autores/as que discutem a temática da educação especial/inclusiva no cenário educacional brasileiro e a importância dessa discussão na formação do graduando em Pedagogia.

Além disso, em 2017, inicio minha atuação nas atividades do Grupo de Trabalho de Extensão, Estudo e Pesquisa em Educação Especial, especialmente, na linha de educação inclusiva, na qual notei uma grande possibilidade de contribuir com a educação desses

² A terminologia LGBTQIA+ é a “mais atualizada sobre a população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, Queer, intersexual e assexuado” e o “símbolo + foi acrescentado à sigla LGBTQI para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero” (REIS, 2018, p. 7).

sujeitos, procurando desenvolver atividades de pesquisa, extensão e formação continuada em escolas públicas de Belém, tendo como princípio norteador: alfabetizar crianças com deficiência intelectual, autismo e deficiências múltiplas, matriculadas nas classes regulares da rede Estadual de Ensino.

Além disso, buscamos por meio da interface “Educação Popular, Educação Especial e estudos de Paulo Freire”, aproximar e suscitar novas estratégias metodológicas no processo de escolarização dos/as educandos/as públicos da Educação Especial, da rede estadual de ensino. Esse tipo de proposta mostra-nos que é necessário pensar referenciais teóricos interconectados no fazer pedagógico. Por exemplo: Paulo Freire, a partir do conceito de Alfabetização; Emília Ferreiro, com os pressupostos do Construtivismo; e Howard Gardner, por meio da abordagem das Inteligências Múltiplas, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem dos/as educandos/as do público alvo da educação especial.

Ao correlacionar essas três abordagens teóricas-metodológicas no campo da educação especial, inclusiva e educação popular, o grupo de extensão e pesquisa de Educação Especial do NEP cogita outras perspectivas de ensinar e de aprender dos/as educandos/as com deficiência, ou seja, em um sentido interdisciplinar, dialogando metodologias inovadoras no processo educativo, tais como: palavras e temas geradores, níveis de aprendizagem e de alfabetização, aprendizagem corporal, aprendizagem musical, aprendizagem pictórica e outras aprendizagens.

Essas estratégias metodológicas de ensino, realizadas nas escolas regulares e instituições especializadas tem mostrado resultados significativos, por partirem do princípio de alfabetizar os/as educandos/as com deficiência, em uma abordagem freireana, conjuntamente, com teorias progressistas de aprendizagens, no sentido de fomentar pedagogicamente e metodologicamente aos educadores/as especialistas da educação especial, novos formatos de análise pedagógica, nas quais devem considerar os ritmos de aprendizagem dos(as) educandos/as. Para Oliveira (2017, p. 02) “a alfabetização na perspectiva de Paulo Freire respeita as diferenças e está comprometida com as classes e segmentos sociais que sofrem discriminação e opressão social, entre os quais, os/as educandos/as da Educação Especial”.

No pensamento dessa autora há três razões para a realização de pesquisa no campo, da educação especial e inclusiva:

- a) pela razão antropológica, pensando na alteridade, no “outro” e sobre “si mesmo”, acompanhando a revelação identitária, a expressão do pensar e o agir das pessoas diferentes;
- b) pelo otimismo necessário de que a aprendizagem ocorre por fora dos padrões de normalidade, constituindo um “antídoto” contra discursos do tipo “nunca será capaz de aprender”; e
- c) pela legitimação da investigação sobre estratégias metodológicas inclusivas a serem utilizadas nas escolas públicas estaduais, para efetivamente se conhecer as potencialidades e dificuldade dos/as educandos/as com deficiências e o que é feito para superar situações de fracasso escolar (OLIVEIRA, 2017, p. 02).

Evidencia-se nessas ideias teóricas de Oliveira, que os/as educandos/as com deficiência, tornem-se protagonistas e sejam valorizadas no processo educativo marcado por uma visão capacitista, problematizando discursos de limitações e restrição, do que esses sujeitos podem e devem aprender, descortinar potencialidades e habilidades, pensar novos recursos, novos métodos, novas avaliações e novas atividades pedagógicas para desenvolver o cognitivo, pedagógico, social e cultural do/a educando/a.

Ademais, apresento outra experiência acadêmica que também corroborou ao horizonte desta pesquisa: trata-se do ingresso, em 2018, no Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA), da Universidade do Estado do Pará, coordenado pelo prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, tendo como base teórica de investigação: Mikhail Bakhtin.

O Gelpea me oportunizou vivências nos grupos de estudos e arenas bakhtinianas³, inúmeros debates epistêmicos, em que pude estabelecer *links* aproximativos com a corrente teórica de Paulo Freire, em outras palavras, construir visões outras em relação ao campo da educação geral e da educação especial.

Essas provocações epistemológicas, partindo do grupo levaram-me a investigar na teoria freireana, a situacionalidade das relações de dialogicidade e antialogicidade entre educandos/as com e sem deficiência e educadoras no Laboratório de Acessibilidade Educacional. Este *insight* provocou-me a considerar a teoria dialógica de Paulo Freire como um desenho teórico fundamental para compreender as relações educativas dialógicas e antiodialógicas, no espaço escolar, por conseguinte, na busca da vocação do

³ A arena bakhtiana se constitui como “um espaço de disputa e de luta; de natureza discursiva porque, o despeito dos embates físicos ali travados, a matriz da tensão são os valores projetados sobre o evento. Nessa condição de arena discursiva, as manifestações guardam um caráter de tensão entre o discurso oficial e o não oficial, que permite identificar aspectos de carnavalização no modo como se articula” (MAGALHÃES; QUEIJO, 2015, p. 169).

ser mais da diferença na modalidade da Educação Especial/inclusiva na perspectiva da dialogicidade no contexto escolar.

Essa vivência no GELPEA foi contributiva na construção deste objeto de pesquisa, a qual surgiram novas compreensões teóricas a respeito do processo educativo dos/as educandos/as da Educação Especial, em que notei que as relações de dialogicidade se destacam como um eixo norteador fundamental para analisar a radicalidade ontológica de anúncio da diferença, na perspectiva da dialogicidade, no contexto escolar. Nessa experiência, ainda, foi possível problematizar, desvelar e construir caminhos epistemológicos da teoria freireana, como um pensamento em espiral de temas e descobertas relacionadas a uma pedagogia inclusiva que denuncia o silêncio das relações de dialogicidade, e ao mesmo tempo, anuncia a compreensão do outro como outro, nas relações dialógicas educativas emergentes.

Por outro lado, as contribuições do GELPEA, também foram significativas para que pudéssemos aprofundar o pensamento filosófico, pedagógico e educacional a respeito de Paulo Freire. Para nos introjetarmos, como seres curiosos no mundo, tencionando denunciar a prática de injustiças e opressões sociais contra as diferenças, bem como, anunciar o *ser mais* da diferença, em um mundo a ser constantemente transformado pela educação progressista freireana.

A razão epistemológica desta pesquisa é a de que realizo um estudo interdisciplinar no campo da educação – seja ela especial, inclusiva ou intercultural, buscando dialogar de forma investigativa e científica, em face com a vertente teórica progressista de Paulo Freire no cerne da discussão sobre as relações de dialogicidade e antidialogicidade no campo da educação geral e especial.

Nesse sentido, visa-se desconstruir prismas teóricos hegemônicos e capacitista, sob as dimensões ontológicas em que as pessoas com deficiência e sem deficiência se encontram no cenário escolar. Essa corrente teórica delinea a clareza, a ousadia e a objetividade que devemos arriscar como pesquisadores que produzimos ciência com seriedade, ética e inclusiva para conhecer e pesquisar as relações dialógicas e antidialógicas na perspectiva freireana nos diversos contextos de educação que produzem essas relações.

Dessa forma, o referencial teórico que norteia esta investigação científica tem como perspectiva Paulo Freire, esse nos instiga a pensar como as relações de

dialogicidade e antialogicidade, constituem-se no espaço escolar. Para tanto, busca-se por meio desta investigação de mestrado promover o princípio das relações de dialogicidade e antialogicidade no campo da pesquisa em educação e educação especial, com o movimento de reconhecimento ético-político da diversidade humana.

Assim, este constructo teórico-metodológico emerge da significação das palavras dos sujeitos inseridos no lócus de investigação, para compreender como se dá a constituição da dialogicidade e antialogicidade no ambiente escolar. Para Freire (2014), a fala e a palavra tem sentido e significação, a qual se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros/as que significam o mesmo mundo. Esse mundo é o lugar de encontro de cada um consigo mesmo e com os demais.

Pretende-se analisar as relações de dialogicidade e antialogicidade via enunciação teórica de Paulo Freire, da mesma forma, as contradições do reconhecimento do outro, no contexto escolar, enxergando-os como sujeitos históricos, culturais, políticos e sociais em sua constituição intersubjetiva.

Dessa maneira, o pensamento de Paulo Freire, far-se-á relevante nesta investigação, porque problematiza bases teóricas hegemônicas e coloniais na compreensão das ações dos oprimidos e nos modos de se relacionar e se posicionar frente às práticas opressivas que inibem a constituição histórica, existencial e social dos sujeitos sociais no contexto educacional brasileiro.

De acordo com Scocuglia (2019), ao estudar Paulo Freire exige-se uma apreensão que vai desde o estudo de sua obra às suas propostas políticas, devendo acontecer em um determinado tempo e espaço, para que assim se dimensione e compreenda o itinerário e a construção de nossos pensamentos no processo de investigação para entender determinadas temáticas.

Nesse sentido, buscou-se investigar no pensamento de Paulo Freire a concepção de dialogicidade, bem como ampliá-la na discussão deste estudo, a qual encontrou-se no movimento teórico-metodológico freireano, a ideia conceitual da dialogicidade quanto uma potencialidade dialética no contexto das relações humanas construídas nos espaços educativos. Também, a fim de compreender as relações educativas intersubjetivas como materialidade do objeto de pesquisa desta investigação.

Nas palavras de Scocuglia (2019), pode-se afirmar que a existência de vários Freires interligados, e, assim, compreender a complexidade do seu pensamento, enquanto um

pensamento rigoroso, o qual se quer aberto e não dogmático – e muito menos determinista. A obra de Paulo Freire, encontra-se permanentemente sequiosa de novas descobertas e de novas experimentações.

Por essa razão, a escolha teórica para este estudo, expressa o pensamento epistemológico e dialógico de Paulo Freire, como um constructo para desvelar e analisar as relações de dialogicidade e antialogicidade entre o “eu” com os “outros eus”, em um sentido dialético, procurando entendê-la por um outro olhar dialógico e intercultural, as relações humanas e educativas estabelecidas no contexto escolar, da mesma maneira, a constituição biológica, histórica, social, cultural e identitária dos sujeitos da pesquisa.

Para esta dissertação se analisou determinadas obras de Paulo Freire, que indicam a presença das relações dialógicas e antialogicas como um tema expressivo, particularmente: *Pedagogia do Oprimido* – obra escrita no Chile em 1968⁴ (Sua primeira edição brasileira foi em 1974, saliento que utilizo a edição de 2014), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com o Oprimido* (primeira edição de 1997, utilizo a edição de 2015), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (primeira edição de 1996, porém uso a edição de 2011), *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (primeira edição de 2000, utilizo a edição de 2016) e a *Pedagogia da Tolerância* (primeira em Edição de 2005, utilizo a edição de 2018). Tais obras desvelam a presença da dialogicidade, e as perspectivam ao longo do pensamento de Paulo Freire, como um conceito a ser explorado na episteme do campo da educação brasileira.

Na visão de Scocuglia (2019), didaticamente percorremos o primeiro, o segundo e o terceiro Paulo Freire. Esta leitura cronológica – mas não linear – é facilitada pelo próprio autor que faz com que a sequência dos seus escritos siga, sem rigidez proposital, certa ordem organizativa, de modo que o texto seguinte retome as discussões e propostas colocadas anteriormente.

Tal olhar investigativo nas obras analisadas tem como pressuposto construir uma visão descolonizada e intercultural das relações humanas no lugar de aprendizado – aqui denominaremos como a escola “Vila Sorriso”. Nesse espaço visa-se reconhecer e valorizar as diferenças e alteridades, ampliando as identidades entre “eu” e o “outro”,

⁴ A primeira publicação ocorreu nos estados Unidos, com o título *Pedagogy of the oppressed*. Em New York pela editora Herder & Herder, em 1970. Disponível em: <<https://www.worthpoint.com/worthopedia/pedagogy-oppressed-paulo-freire-first-1850203429>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

oportunizando o conhecimento de si e do outro, afirmando posições históricas, culturais e identitárias de outros grupos sociais interseccionais marginalizados, excluídos e oprimidos, dentre os quais: as pessoas com deficiência, os/as, pessoas negros/as, os/as pobres, as mulheres e as/os, pessoas LGBTQIA+, ribeirinhos/as, agricultores/as, pessoa em situação de rua, entre outros.

Dessa forma, esta pesquisa de mestrado reconhece e valoriza as diferenças na sua forma de ser, de viver, de aprender, de saber e de estar do mundo, suas falas, suas culturas, seu jeito de compreender o mundo, de se posicionar e de refletir sobre o contexto socioeducacional brasileiro, em especial amazônico, marcado por injustiças, desigualdade, estigma, discriminação, exclusão e opressões sociais.

Desse modo, o lugar de fala ou “contexto de empréstimo” assumido nesta pesquisa acadêmica presume reconhecer a importância social da palavra das Pessoas com Deficiência⁵ e sem deficiência, como sujeitos plurais que estão em construção da sua identidade e alteridade a partir das relações, seja elas dialógicas ou não, estabelecidas no contexto escolar.

Ousa-se dizer que o presente estudo percorre as incursões epistemológicas de Paulo Freire, a qual verifica que a concepção de dialogicidade está ligada à concepção do seu pensamento educacional inclusivo, progressista e intercultural. Nesse sentido, o conceito de dialogicidade nas obras de Paulo Freire transita pela diferença como diferença, não no sentido uniformizado ou mera percepção analítica, ou seja, nem de um dado-eu e um dado-outro, mas, percebido em um movimento insurgente das ações educativas dialógicas que desenham novos contextos de relação entre o “eu” e o “outro”, reconhecendo os outros “eus”, constituídos no “eu” e o “tu”. Assim, como diz Freire, é a partir da descoberta de um “você como não eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto de eu de mim, eu vivo o tu de você” (FREIRE, 2018, p. 185).

Em vista disso, implica acompanhar as relações dialéticas no contexto escolar, para analisar como a dialogicidade se constitui na concretude educacional, social, política

⁵ Consideramos a Lei nº 13.146 para estabelecer quem são as pessoas com deficiências: “Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 01). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

e antropológica, buscando-se analisar o discurso de reconhecimento e de valorização de grupos sociais situados às margens e “entrelugares” da sociedade capitalista e opressora. Daí, também, problematizamos a questão da antidialogicidade, que reflete um modelo de sociedade hegemônica e colonial que está posta no contexto escolar em que impede pensar a relação humana e a estrutura social como lugares de transformação.

A partir disso, entendemos que, a constituição identitária da alteridade como aberta, complexa e ambivalente diante de suas semelhanças e distinções, com o intuito de aproximarmos com muita firmeza essa concepção, aos nossos sujeitos da pesquisa, compreendendo-os como sujeitos históricos, sociais e culturais que instauram por meio de suas falas, discursos, gestos e posturas, comportamentos e *visões outras* sobre o reconhecimento do outro como outro no espaço escolar.

Concordamos com Habowshi et al. (2018) quando diz que as diferenças estão também presentes na escola, porque se reconhecem em suas diferenças individuais, pois é um espaço de interação e de convívio social, onde as pessoas se mostram, se (re) conhecem, e, porque, obviamente, é um espaço de dialogicidade, justamente, para a construção de identidades de renovação da tradição cultural e de construção da aprendizagem.

No pensamento de Fleuri (2018) a escola, ao acolher a diferença, aponta que

para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. [...] a busca de entendimento dos “entrelugares”, ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos nas relações e nos processos interculturais (FLEURI, 2018, p. 76).

Por isso desvelar as relações de dialogicidade numa perspectiva intercultural e decolonial na educação inclusiva significa evocar a busca do ser mais da diferença, assumindo o respeito ético-político com o outro, valorizando suas singularidades e especificidades, construir relações educativas mais inclusivas, dialógicas, humanizadas, éticas, plurais, libertadoras e democráticas para promover o reconhecimento e valorização do outro como dialogicidade no sistema educacional brasileiro e amazônico.

Outrossim, Fleuri (2018) enfatiza que a diferença se constitui na diferença pela autoafirmação do outro que resiste contra a violência física e simbólica dos processos de colonização. Embora os outros, os diferentes, frequentemente, tenham sido domesticados pelo discurso e pelo poder colonial, a irrupção inesperada, do outro, do ser

do outro-que-é-irredutível, anunciam formas de distanciamento e assumem novos contextos de lutas passíveis de interpretações de suas constituições singulares.

Sendo assim, consideramos que a escola constitui-se como esse espaço de entrelugares de afirmação das diferenças, por estar assentada na construção de pedagogias interculturais próprias de (re) existências e de enfrentamento às práticas opressivas, que busca promover o desenvolvimento humano, a mudança de percepção das relações entre o “eu” e o “outro”, a mudança na dinâmica das relações dialógicas e antidialógicas postas nas condições subjetivas e intersubjetivas, do mesmo modo, como a vocação e a denúncia para o desvelamento das diferenças como movimento dialético de compreensão do outro como outro em uma dimensão interseccional das categorias de deficiência, de gênero, de raça, de sexualidade, de religião, de etnia e de classe social. Isso porque,

[...] a gente reconhece que a escola além de reproduzir a ideologia dominante, também possibilita crítica a essa ideologia ou a gente não tinha como explicar [...] as relações que se dão na sociedade, infra e superestruturas, são históricas. São contraditórias e não mecanicistas. Por isso que eu dizia: a escola não é boa e nem má em si. Depende a serviço de quem está no mundo. Precisa saber quem está defendendo (FREIRE, 2018, p. 44).

Dar-se-á visibilidade para as relações dialógicas e antidialógicas no contexto escolar assumindo o enfoque analítico crítico intercultural, ou seja, desconstrói a binarização das pessoas com e sem deficiência, a desconstrução das categorias discursivas de anormais e normais, capazes e incapazes, burros e inteligentes, especiais e não especiais. Por outro lado, há a necessidade de ensinar novos aspectos identitários da diferença para expressar a integralidade das pessoas com e sem deficiência na sua constituição ontológica, histórica e cultural.

Por esse ângulo epistemológico, implica analisarmos novas formas de fronteiras das relações intersubjetivas entre um “eu” e um “tu” em que se modificam nas relações educativas dialógicas, considerando a construção identitária da diferença sexual, de raça; de gênero; de religião, de classe e de etnia. Por isso, apresentam-se novas possibilidades de constituição das pessoas⁶ como seres vocacionados a serem mais como sujeitos

⁶ Adotaremos o conceito de pessoa, para evitar o binarismo, o machismo, a homofobia, a transfobia e a cisheteronormatividade na escrita do texto escrito acadêmico, evocando categorias outras de gênero para reconhecer as *identidades-outras* que valorizam as diferenças sexuais, uma vez que tal posicionamento contribui para o desvelamento de múltiplas identidades no campo da sexualidade (GRIFOS NOSSOS, 2020).

heterogêneos, em uma verdadeira educação dialógica e inclusiva, refletindo na conquista de espaços de cidadania e de promoção social, combatendo as formas de opressão e de exclusão presentes nos estabelecimentos de ensino.

Diante disso, este estudo transcende o debate da educação especial e da educação inclusiva, posto que o desdobramento desta pesquisa nos leva a pensar outras temáticas que estão correlacionadas ao processo educativo dos/as educandos/as público alvo da Educação Especial, tais como: Paulo Freire, inclusão, sujeito com e sem deficiência, relações de dialogicidade e antialogicidade, escolarização e atendimento educacional especializado e as relações humanas.

Essas categorias enaltecem a curiosidade epistemológica a respeito das relações dialógicas e antialogicas no prisma teórico de Paulo Freire, em uma abordagem qualitativa e dialógica, para o reconhecimento da diversidade humana, problematizando vertentes outras de constituição dos/as educandos/as os com e sem deficiência e das educadoras nas relações educativas construídas no contexto escolar.

A relevância desta pesquisa se reafirma na necessidade de uma escrita intercultural, descolonizadora, descontestadora e crítica de pensamentos epistêmicos colonizadores e hegemônicos instituídos sobre as relações humanas no campo da educação e educação especial, a fim de denunciar e anunciar novas correntes teóricas-metodológicas de compreensão e de posicionamentos outros acerca das relações humanas entre “eu” e o “outro”, que tornam-se singulares no contexto educacional brasileiro e amazônico.

Dizemos isto porque notamos no levantamento de teses e dissertações no banco da Capes⁷, que indicam que há um silêncio nas produções acadêmicas a nível do *stricto sensu*, que envolvam o debate sobre a construção identitária das pessoas com e sem deficiência, a partir da luz do referencial de Paulo Freire – no campo da educação geral, educação especial e inclusiva. Salutando, assim, a necessidade de inquirição científica acerca da dialogicidade como uma perspectiva outra que assume a afirmação identitária das diferenças no espaço escolar.

⁷ Para melhor esclarecimento da relevância desta pesquisa, apresento no capítulo teórico-metodológico, o levantamento de teses e dissertações realizado no banco da Capes e repositórios da UEPA, UFPA, UNIFAP, UFOPA, UFAM, UFAC, que indicaram a carência de estudos sobre o tema da dialogicidade e antialogicidade no campo da pesquisa em educação.

Reitera-se, ainda, que é relevante discutir as relações de dialogicidade e a antialogicidade no espaço escolar, uma vez que essas temáticas perpassa o processo educativo das diferenças. Desse modo, o olhar teórico-metodológico nesta pesquisa amplia a categoria da pessoa com deficiência - para além do ponto de vista da “lesão”, expressando a integralidade da pessoa humana, superando comportamentos sociais preconceituosos, o anúncio do reconhecimento ético e cultural do outro como outro nas relações educativas intersubjetivas.

Freire (2018) declara a defesa permanente da revelação ao educando(a) das diferenças, que há diferenças. O que vale dizer que você não pode ficar numa perspectiva estreita e exclusivista: “só como penso é verdade”, mas, pelo contrário, deve-se discutir as possibilidades das diferenças legítimas.

Entendemos que os indivíduos com deficiência se fazem no seu *aqui e agora*, construindo sua forma de *ser e estar* no mundo na sua integralidade e complexidade como pessoa humana, as quais entendemos como sujeitos culturais que escrevem a própria história. Dessa forma, defendemos que há uma identidade em construção do sujeito com deficiência no âmbito social e escolar, ou seja, devem ser notados e aceitos pela sua singularidade de ser e existir, superando o epifenômeno cultural da deficiência.

Dessa maneira, despertar a curiosidade epistemológica para o conceito da dialogicidade e antialogicidade, seja na experiência da pesquisa, nas leituras das coletâneas de obras freireanas, seja nos estudos apreendidos no NEP e no GELPEA, aproximou-me ainda mais de Paulo Reglus Neves Freire e seus(as) estudiosos/as, motivando-me a pesquisar no universo teórico desse filósofo-educador a interface da Educação Especial/inclusiva e da Educação.

Para melhor compreender a pesquisa lanço a seguinte problemática a ser investigada: como ocorrem as relações dialógicas e antialogicas entre educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE)?

Neste seguimento, levantamos como hipótese de pesquisa a seguinte assertiva: se é predominante a antialogicidade no processo educativo dos/as educandos/as com e sem deficiência, então, prevalece a condição de opressão dessas pessoas. Logo, é possível pensar que a escola mesmo sendo um espaço antialogico de opressão, de

discriminação e de exclusão, cria-se, também, pedagogias dialógicas e inclusivas que causam a transformação desse lócus educativo.

Assim, a pesquisa teve por objetivo geral investigar as relações dialógicas e antidialógicas entre os/as educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE). Por objetivos específicos estabeleço: a) sistematizar no pensamento de Paulo Freire a concepção de dialogicidade para o reconhecimento e valorização das diferenças; b) analisar a escola como espaço de relações humanas considerando tanto as relações dialógicas; libertadoras; humanizadas quanto às relações antidialógicas e c) identificar e categorizar nas falas dos/as educandos/as e educadoras do LAE, as relações que ocorrem por meio de práticas dialógicas e antidialógicas no contexto escolar.

Para o desenvolver desta dissertação organizou-se a estrutura da seguinte forma:

A primeira seção está relacionada a **introdução**, momento que expus as motivações, as razões pessoais, as acadêmicas e epistemológicas, a hipótese, o problema, o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

A segunda seção refere-se à **dialogicidade freireana como princípio metodológico na pesquisa em educação**, exibimos as bases teóricas e metodológicas que se relacionam com a presente pesquisa, indicando o caminho realizado para a construção do *corpus* de pesquisa. Ainda, o percurso metodológico que consiste em seis etapas: 1) a tessitura do levantamento de teses e dissertações no banco da Capes e nos repositórios da UEPA, UFPA, UFAC, UFAM, UNIFAP, UFOPA, para evidenciar a relevância desta pesquisa; 2) a concepção metodológica de Paulo Freire; 3) a caracterização do lócus de pesquisa; 4) o perfil dos sujeitos da pesquisa; 5) os procedimentos metodológicos; e 6) a sistematização dos aspectos éticos da pesquisa.

A terceira seção corresponde a **Teoria da dialogicidade de Paulo Freire**: Primeiro, apresentamos a trajetória de vida do Paulo Freire. A seguir, discutimos a teoria da antidialogicidade, problematizando essa concepção de educação bancária para que os sujeitos percebam as contradições e transformem o mundo, problematizem as formas de invasão cultural, de manutenção das práticas opressivas, do silenciamento que ocorre no sistema de ensino. Adiante, analisamos a teoria da dialogicidade como potencialidade do diálogo como aspecto intercomunicativo das relações entre o “eu” e o “outro” no contexto escolar.

Na quarta seção intitulada **“As relações dialógicas e antidialógicas entre “eu” e o “outro” na vocação dos “outros eus” no contexto escolar”**, buscamos analisar o corpus de pesquisa sobre a questão da dialogicidade no espaço escolar via análises das falas dos sujeitos da pesquisa, dos registros no diário de pesquisa, direcionando o olhar investigativo para as relações no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) constituídas entre os/as educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas do LAE. Esta seção foi dividida em duas subseções: a) relações dialógicas entre educadoras e educandos/as na vocação do ser mais da diferença. b) relações antidialógicas no contexto escolar.

Por último, apresento as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

2 A DIALOGICIDADE FREIREANA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

[...] Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e dos nós mesmos, pois estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-la. E essas ideias já não serão mais ideias-modelo serão ideias que irão se fazendo com a realidade (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 59).

A realidade e o cotidiano escolar são fundamentais para elucidação de questões científicas que perpassam a relação do “eu” e do “outro” no horizonte da dialogicidade, materializados em situações concretas vividas, em que estão os sujeitos da pesquisa. Então, a pesquisa dialógica, na concepção metodológica de Paulo Freire, discutida nesta seção, engloba o processo de comunicação, intercomunicação e análise das práticas escolares cotidianas que dão sentido dialético para entender a simultaneidade entre a parte e o todo da nossa pesquisa que é um caminho a ser pesquisado com heterogeneidade, constituindo-se com novas rupturas de compreensão das relações educativas entre os/as educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas no contexto escolar.

Outrossim, apresentaremos as bases teóricas metodológicas, indicando o caminho realizado pelos pesquisadores para a construção do *corpus* de pesquisa. Sendo assim, as bases epistêmicas fundamentam a compreensão das relações de dialogicidade e antidialogicidade entre educandos/as e educadoras como uma temática de investigação científica para desvelar as contradições, as simultaneidades, os conflitos e a diversidade do fenômeno que constituem o processo educativo.

Nesta seção discutiremos: 1) a tessitura dialógica do levantamento de teses e dissertações no banco da Capes e nos repositórios da UEPA e UFPA para evidenciar a relevância desta pesquisa; 2) a concepção metodológica de Paulo Freire; 3) a caracterização do *lócus* de pesquisa; 4) o perfil dos sujeitos da pesquisa; 5) os procedimentos metodológicos e 6) a sistematização dos aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

2.1 O inédito viável do levantamento das dissertações e teses

O inédito viável do levantamento⁸ das teses e dissertações situa o caminho percorrido pelos pesquisadores em um determinado tempo-espaço sobre a sistematização do estado do conhecimento, para conhecer outros trabalhos acadêmicos no contexto brasileiro e amazônico que estão interligados ao tema de pesquisa proposto. É claro, exigindo uma postura curiosa e rigorosa na seleção das produções encontradas. Para nós, o que é evidente, é a necessidade de ter esse diálogo com outros/as pesquisadores(as), com os quais constituímos múltiplos olhares e visões plurais sobre o tema em investigação na pesquisa em educação.

Dessa forma, o nosso ir e vir na tessitura do inédito viável das teses e dissertações nos sites dos repositórios e sites de pesquisas revelaram-nos um ato potente sobre a discussão do tema ao analisar os resumos, resultados, referencial teórico e considerações finais das pesquisas realizadas, analisando-os para que construíssemos a presente dissertação. Percebemos que embora seja difícil a compreensão epistêmica da dialogicidade e antialogicidade, é necessário esse movimento investigativo para compreender a temática das relações dialógicas e antialogicas na ótica freireana nas teses e dissertações presentes no banco da Capes e nos repositórios da UEPA, UFPA, UFAC, UFAM, UNIFAP e UFOPA que contribuem para o debate no campo da pesquisa em educação no Brasil e na Amazônia.

Desse modo, devemos salientar que ao realizar o levantamento visávamos mapear as produções científicas que estivesse relacionada com a nossa questão de pesquisa acerca das relações de dialogicidade e antialogicidade entre educandos/as com e sem deficiência e educadoras em escolas públicas, sob o enfoque teórico de Paulo Freire, para que alcançássemos os objetivos centrais da dissertação.

Nessa continuidade, a intenção é perceber, nesses trabalhos, elementos dissonantes e aproximativos com o estudo proposto, ensejando novo debate epistemológico do tema dialogicidade e antialogicidade no campo da pesquisa em educação, educação especial e educação inclusiva.

⁸ O levantamento das teses e dissertações para composição metodológica desta dissertação, aconteceu por meio acesso nos repositórios da UFPA, UEPA, UNIFAP, UFAM, UFOPA e banco da Capes. Desse modo, combinamos os descritores: Paulo Freire, dialogicidade e deficiência, para que as pesquisas se aproximem deste estudo.

Assim, realizamos a delimitação do objeto de pesquisa, especificamente, fechando a busca para o campo da Educação, por conta da área de conhecimento que estávamos inseridos no Curso de Mestrado. Além disso, demarcamos o universo de pesquisas produzidas no campo da educação, uma vez que, inicialmente, identificamos que há produções em vários campos como: psicologia, filosofia, história, história social, antropologia e outras ciências nos diversos programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras. Diante disso, não encontramos nenhuma pesquisa na pesquisa educação, a qual estabelecesse relação com os objetivos centrais da presente pesquisa.

A partir dessa diversidade das produções acadêmicas publicadas em contextos nacionais e internacionais, ressaltamos a relevância de se investigar a questão das relações de dialógicas e antidialógicas no campo da educação, educação especial e inclusiva, dado que o tema da dissertação estava se delineando de forma singular e distinta no PPGD/UEPA e contribuía com o debate em diversas áreas de conhecimento.

Por conseguinte, diante do que foi levantado e selecionado reafirmamos a relevância da presente pesquisa no contexto brasileiro e amazônico, por emergir novos paradigmas científicos e metodológicos na pesquisa educacional, por materializar a questão da dialogicidade e antialogicidade, numa dimensão da interface entre educação geral e educação especial/inclusiva, como perspectivas que se aproximam na construção epistemológica deste objeto de pesquisa.

Desse modo, lançamo-nos adiante para demonstrar o recorte temporal dos trabalhos pesquisados nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da da Região Norte e no Banco da Capes, os quais atentamos-vos para as pesquisas entre os anos 2007 a 2019, para perceber a nível nacional e regional como as produções das teses e dissertações no campo da educação, educação especial e inclusiva discutem a questão da dialogicidade e antialogicidade em conexão com o prisma teórico e epistemológico de Paulo Freire.

Logo, o recorte temporal revelou que as pesquisas em educação e educação especial/inclusiva, a nível nacional e regional, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, ainda são mínimas, assumindo a base teórica-metodológica como autor base: Paulo Freire. A modo que, reflete os poucos trabalhos no contexto brasileiro e amazônico que têm se dedicado a investigar a fundo sobre as categorias emergentes no pensamento

de Paulo Freire, revelando-nos que há uma gama de temáticas a serem discutidas e investigadas na pesquisa educacional.

Por isso, o levantamento nos aproximou do referencial teórico, oportunizando a descoberta da temática da dialogicidade e antialogicidade, provocando-nos na construção do desenho teórico-metodológico. Dessa forma, o levantamento consiste em realizar um mapeamento de produções bibliográficas que envolveram a temática eleita.

Assim, esta pesquisa visa

[...] observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (GALVÃO, 2009, p. 1).

Percebemos que o levantamento realizado nos sites de pesquisas e repositórios, o que já se tem produzido sobre esse campo por outros/as pesquisadores(as), poucos se aproximam da nossa pesquisa. Diante disso, reverberamos salientar que esta pesquisa se configura como original, ao propor novas perspectivas teóricas da dialogicidade e antialogicidade como categorias analíticas a serem investigadas com novos enfoques metodológicos no campo da educação, educação especial e inclusiva. De acordo com Vosgerau; Romanowski (2014, p. 172) “um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Dessa forma, a compreensão de como as pesquisas contribuem e se distanciam do objeto de investigação é o que nos faz ressaltar a importância desta pesquisa diante do debate epistemológico da dialogicidade e antialogicidade na pesquisa em educação. Em função disso, faz-se necessário apresentar as técnicas de sistematização utilizada pelos pesquisadores para catalogar e analisar as teses e dissertações no Banco da Capes e nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte.

A pesquisa ocorreu por meio de descritores, que evidenciassem no título da pesquisa, no resumo, no desenvolvimento do texto e nos resultados, elementos aproximativos e dissonantes com o tema da nossa pesquisa. Os descritores de busca foram: **Paulo Freire, dialogicidade, antialogicidade, deficiência e diálogo**. Inicialmente,

pesquisamos no site do banco da Capes e, depois, nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte.

As técnicas utilizadas para seleção dos trabalhos ocorreram por meio de combinação simultânea de dois, três e quatro descritores. O processo inicial de busca aconteceu com a combinação de quatro descritores, com a utilização de aspas para refinar a busca, como por exemplo: “dialogicidade” com “deficiência” com “Paulo Freire” com “diálogo”. Posteriormente, procuramos combinar três descritores: “dialogicidade” com “Paulo Freire” com “diálogo”. Em seguida, realizamos a combinação de dois descritores: “dialogicidade”, “antialogicidade” com “Paulo Freire” – e “Paulo Freire” com “deficiência”.

Passamos agora a descrever a partir da exploração de teses e dissertações publicadas nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação e no Banco da Capes, o que nos permitiram evidenciar o suporte necessário para ter segurança e rigorosidade para selecionar os trabalhos. Após a combinação dos descritores, encontramos uma tese de doutorado defendida, em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, que teve como título: **Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e de Paulo Freire.**

O Quadro 1 sintetiza as informações dessa única tese de doutorado encontrada:

Quadro 1 - Tese encontrada na pesquisa

Autor	Título	Ano	Universidade
GUEDES, Edson Carvalho	Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire	2007 Tese de doutorado	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: elaboração dos pesquisadores (2019)

Essa tese de doutoramento comporta dois descritores: “Paulo Freire” e “diálogo”. A base teórica de tal estudo é Emmanuel Lévinas com o conceito de *alteridade* e Paulo Freire, com o conceito de *diálogo*, o autor propõe um estudo conceitual da *meta-arqueologia* na educação, como ideia nova de fundamentar, criticar, refletir e pensar a educação para além das identidades sem ter que negá-las, construindo novas relações pedagógicas de compromisso e sensibilidade com a alteridade.

No caso, identificamos que a concepção de alteridade posta pelo autor se aproxima da concepção de dialogicidade posta por Paulo Freire, o qual promove a reflexão filosófica sobre a necessidade de se olhar o outro como fonte de uma aprendizagem, o que possibilita o ser humano a ser mais.

A contribuição desse estudo revela a desconstrução dos conceitos de fundamentos e princípios. A proposta conceitual de investigação, denominada de meta-arqueologia da educação, considera que as relações pedagógicas são marcadas pela intersubjetividade, ou seja, pelo princípio de abertura à diferença, à alteridade, constituindo um novo paradigma de compreensão no reconhecimento ético do outro.

A partir dessa tese, demos continuidade à pesquisa. Agora, desta feita nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Estado do Pará⁹ (UEPA); Universidade Federal do Pará (UFPA)¹⁰, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)¹¹; Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)¹²; Universidade Federal do Amazonas (UFAM)¹³ e da Universidade Federal do Acre (UFAC)¹⁴.

Nos cinco repositórios dos programas da região norte¹⁵, constatamos que foram defendidas três dissertações de mestrado que se aproximam do nosso tema de investigação. Essas pesquisas foram encontradas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), na linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia, entre os anos de 2007 a 2019. Fizemos um quadro com as três dissertações que estão sintetizadas no quadro 2:

⁹ Disponível em: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>. Acesso em: 10 out. 2018.

¹⁰ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

¹¹ Disponível em: https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=850. Acesso em: 11 out. 2019.

¹² Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>. Acesso em: 09 jan. 2020.

¹³ Disponível em: <https://propesp.ufam.edu.br/editais-pos-graduacao-stricto-sensu01.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹⁴ Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge>. Acesso em: 10 jan. 2020.

¹⁵ A região Norte do Brasil é uma das cinco regiões brasileiras segundo a divisão elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sua principal característica é o fato de ser a maior região do país em área territorial, com 3.869.638 km², abrigando também os dois maiores Estados do Brasil, respectivamente, Amazonas e Pará. Além desses, a região conta com mais cinco estados: Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regiao-norte.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Quadro 1 - Dissertações encontradas na pesquisa

Autora	Título	Ano	Universidade
RODRIGUES, Kássya Christina Oliveira.	Representações sobre eu outro - outro no processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará.	2007 Dissertação de Mestrado	UEPA
OLIVEIRA, Aneska Silva de.	As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla.	2018 Dissertação de Mestrado	UEPA
LOUREIRO, Simone de Jesus da Fonseca.	Relações de alteridade: narrativas de/sobre educandos/as com deficiência intelectual.	2019 Dissertação de mestrado	UEPA

Fonte: Elaboração dos Pesquisadores (2019)

A primeira dissertação foi de Kássya Christina Oliveira Rodrigues, defendida em 2007, que teve por título: “Representações sobre eu e o *outro-outro* no processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará”. Tal dissertação, tece sua discussão epistemológica entre a relação do “eu” e o “outro”, no contexto hospitalar, a partir da problemática inclusão-exclusão nas práticas estigmatizadas, excludentes e discriminatórias com grupos de pacientes com deficiência, portador(a) do vírus do HIV/AIDS e pessoas com transtornos mentais. Os descritores assinalados foram dois: “deficiência” com “Paulo Freire”, notórios na dissertação, embora com perspectivas diferentes.

A pesquisa teve por base teórica Moscovici, com a *teoria das representações sociais*, dialogando epistemologicamente com Paulo Freire, em seu *conceito do diálogo*, a fim de verificar as práticas educativas no contexto de um hospital público de Belém do Pará. Os resultados mostraram que os profissionais necessitam de formação continuada para atender as necessidades do público que frequenta o contexto hospitalar. Destacamos, também, a carência de discutir questões acerca da inclusão, discriminação, preconceitos e segregação como problemática existentes no Sistema Único de Saúde (SUS), em Belém do Pará, para assim buscar superar essas formas de opressão para garantir a efetivação de acesso aos direitos assegurados ao grupo pesquisado.

A segunda dissertação defendida, em 2018, tem como autora Aneska Silva de Oliveira, com o título: “As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla”. Na pesquisa, analisamos as implicações das relações interpessoais no processo de escolarização dos educandos com deficiência múltipla, especificamente, com foco para a problemática da constituição das relações com situações antiquadas no cotidiano escolar: a imposição do respeito por meio de punições e advertências ou, muitas vezes, de exclusão por desconsideração e preconceito, ou, simplesmente, por descrença no potencial de desenvolvimento do educando. A pesquisadora combinou dois descritores: “deficiência” com “Paulo Freire”. A base teórica da pesquisa é Bianchetti; Freire, com o *conceito de relação*; Paulo Freire, *conceito de diálogo* e Mantoan, *conceito de inclusão*. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a pessoa com deficiência deve ser vista na sua integralidade no processo de interação social, o que promove o reconhecimento do ser e estar da pessoa com deficiência múltipla, superando contextos opressivos, promovendo mudanças de práticas interrelacionais da alteridade, que se aproximam bastante com o conceito de dialogicidade.

A terceira dissertação, defendida no PPGED-UEPA, em 2019, foi de autoria de Simone de Jesus da Fonseca Loureiro, que tem como título “As relações de alteridade: narrativas de/sobre educandos/as com deficiência”. Constatamos dois descritores: “deficiência” com “diálogo”. A dissertação de Loureiro (2019) analisou dialogicamente as relações de alteridade e suas implicações na constituição da identidade dos educandos/as com deficiência intelectual da educação de jovens e adultos. A base central dialógica da pesquisa congrega Bakhtin e seus conceitos de *alteridade e dialogismo*, Paulo Freire, com conceito do *diálogo* e Plestch, com o seu *conceito de inclusão*. A base metodológica se situa pela pesquisa dialógica, como tipo de pesquisa e enfoque, fazendo relação com a abordagem qualitativa para compreender as relações de alteridade estabelecidas em turmas da EJA. Os resultados evidenciaram que a pessoa com DI deve ser compreendida na sua totalidade, isto é, não sendo entendida somente pela constituição biológica, mas também pelo movimento dialógico de interações estabelecidas com seus pares nas relações dialógicas e conflituosas. As relações de alteridade, tornam-se aspectos fundamentais na relação eu-outro, influenciando na formação dos sujeitos e na construção identitária.

As pesquisas sumarizadas, acima, revelam que os estudos sobre as relações de dialogicidade e antidualógicas na prospecção teórica de Paulo Freire ainda é um tema de investigação em processo de descoberta e está aberto para discussões acadêmicas futuras no campo da pesquisa em educação, especialmente, na Região Amazônica. Diante disso, percebe-se a relevância deste trabalho que se configura como uma possibilidade teórica-metodológica outra de contribuição para a discussão no campo da pesquisa em educação, sobretudo, no campo da educação especial e inclusiva.

De forma, mais específica, a produção intelectual em relação a nossa pesquisa ainda é irrisória, em especial, as pesquisas que correlacionam descritores como: Paulo Freire, dialogicidade, antidualicidade e sujeito com deficiência. Dessa maneira, ratifica-se que analisar o tema, em uma perspectiva dialógica e qualitativa, assumi o papel importantíssimo de produzir um conhecimento outro no campo educacional, em que se valoriza as vozes dos sujeitos da pesquisa, compreendidos como pessoas humanas se afirmando no contexto escolar.

Posto isso, inferimos que as pesquisas evidenciadas nos levam as considerações a partir das teses e dissertações que nossa pesquisa é uma possibilidade exequível, inédita e distinta para um curso de mestrado, constituída como uma produção científica cheia de potencialidade no cenário brasileiro e amazônico.

Para prosseguir, então, com a discussão teórica-metodológica, apresenta-se a concepção metodológica de Paulo Freire, com base no princípio da análise dialógica, para perceber a presença do outro como outro na pesquisa educacional e a constituição do fenômeno da dialogicidade nos estudos em educação geral, especial e inclusiva.

2. 2 A concepção metodológica freireana

Para o delineamento deste estudo tomamos como ponto de partida os posicionamentos teórico-metodológico de Freire (2014); Faundez (2017), Heidemann et al. (2017); Lucena (2016) e Oliveira (2017) que nos aguçam a respeito do saber fazer do pesquisador das ciências humanas, em uma abordagem qualitativa, participativa e dialógica. Em vista disso, produzir conhecimento no horizonte dialógico de Paulo Freire requer clareza das categorias freireanas para compreender a totalidade do fenômeno e ao propor uma concepção metodológica dialógica na pesquisa em educação, referendando-se no pensar e agir coletivo para tratar o corpus de pesquisa.

De acordo com Freire (2014), há três fases dialéticas que fundamentam esse pensar e agir coletivo: investigação temática, codificação, descodificação e desvelamento crítico.

- **Investigação temática:** se caracteriza pelo círculo dialógico, que busca a construção da educação e do pensamento crítico entre os participantes e os mediadores. [...] a investigação temática se constitui essencialmente da consciência da realidade e da autoconsciência que dá início ao processo educativo libertador. O que se busca pesquisar não são os homens, e sim o pensamento e a expressão da realidade, a concepção do mundo onde se encontram os seus temas geradores, que são identificados não só na vivência existencial, como, também, da reflexão crítica das relações homens/mundo e homens/homens.
- **Codificação:** esta fase do método representa as situações existenciais, na qual as codificações oferecem diferentes possibilidades de análises na sua descodificação, o que evita o direcionamento da codificação propagandística. As codificações não são frases prontas, mas objetos cognoscíveis que incitam a reflexão crítica de seres humanos sobre a realidade vivida.
- **Descodificação:** é a análise da situação vivida, um momento dialético em que os participantes passam a admirar, refletir sobre sua ação. Nesta fase, refazem seu poder reflexivo e se reconhecem como seres capazes de transformar o mundo. A descodificação compreende quatro momentos subsequentes, no qual as pessoas são questionadas a descrever: o que veem ou sentem, como definem o nível principal do tema, como vivenciam as experiências, porque estas temáticas existem, e como desenvolver e planejar ações para endereçar os mesmos.
- **Desvelamento crítico:** constitui-se na reflexão preliminar das propostas extraídas através da codificação objetiva, abarcando princípios da subjetividade interpretativa. Retrata a realidade e as possibilidades. [...] O desvelamento da realidade como um processo elaborado em um conjunto no qual o diálogo compõe o elemento dinamizador da ação-reflexão-ação. Desta forma, o pesquisador deve ser o mediador deste processo, impulsionar o percorrer de um caminho para a democracia e possibilitar uma compreensão crítica da realidade em que se vive (FREIRE, 2014, p. 119-198).

Discutiremos cada uma dessas etapas metodológicas propostas por Freire sistematizadas por Heidemann, para compreender como o itinerário metodológico freireano se configura na pesquisa dialógica, especificamente, na pesquisa em educação, para discutir, analisar, reinventar e categorizar as relações dialógicas e antidialógicas.

A primeira etapa é a investigação temática. Ela acontece nos círculos dialógicos com os seres humanos alicerçados na dialogicidade, em que o ato de construção do conhecimento se faz na curiosidade, na humanização e na consciência crítica do ato limite de conhecer a totalidade da vida humana, tornando-se, possível, por meio de temas geradores desvelar o contexto sociocultural de forma crítica e problematizadora as situações concretas que cercam a vida dos sujeitos sociais.

Freire (2014) diz que a investigação temática do tema gerador se encontra contido no “universo temático mínimo”. Os temas geradores se realizam por meio de uma metodologia conscientizadora, que além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os seres humanos em uma maneira crítica de pensarem seu mundo.

A investigação temática por meio dos temas geradores se faz num esforço crítico dos sujeitos na construção de seus posicionamentos progressistas de compreender e contrapor as visões deterministas da realidade, para que possam desconstruir visões fatalistas da parte para o todo, assumindo uma postura dialética na percepção do mundo em que estão inseridos (FREIRE, 2014).

Assim, esta investigação implica dizer que não se investiga os seres humanos, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento, sua linguagem – sem dicotomização ou determinação – referido à realidade, aos níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores (FREIRE, 2014).

Diante disso, buscamos apreender a riqueza, a pluralidade, a complexidade, a ambivalência, a subjetividade, a intercomunicação e a constituição dos seres como sujeitos inconclusos e inacabados nesta pesquisa de mestrado, melhor dizendo, eles e elas se pronunciando diante de um nova situação crítica reflexiva na investigação temática e científica, em uma nova perspectiva das relações humanas para evidenciarmos o conjunto de contradições e semelhanças, visando a transformação das interações humanas no contexto escolar.

[...] a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no produzi-las e de transformá-las na ação e comunicação (FREIRE, 2014, p. 104).

Aqui os homens e às mulheres se encontram com “outros eus” para constituírem-se na intercomunicação, em uma dimensão histórica, social, cultural, para tomarem consciência crítica da sociedade, que podem criar meios de resistência para transformação da realidade social e escolar, por meio da temática significativa do contexto problematizado.

A segunda etapa metodológica é a codificação e a decodificação. Essas ocorrem quando os sujeitos chegam à apreensão da compreensão da totalidade do fenômeno, em uma perspectiva crítica das contradições da realidade concreta.

A codificação é a representação de uma determinada realidade, cuja investigação temática se encontra na parte do tema e não em uma mera descrição ou redução dos itens que compõem este. Dessa maneira, amplia-se os olhares para compreender a existência de contextos de reconstrução, para interpretá-la em uma visão crítica dos fenômenos (HEIDMANN, 2017).

Desse modo, as codificações deixam de ser simples na sua complexidade e passam a oferecer possibilidades plurais de análises na sua decodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são *slogans*, são objetos cognoscíveis, são desafios sobre o que deve incidir na reflexão crítica dos sujeitos decodificadores (FREIRE, 2014).

Tal autor ainda diz que uma decodificação pode ser simples ou composta:

no primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais. A escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige: Se têm ou não experiência de leitura. Elaborado o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático: fotografias, slides, filmes strips, textos de leitura etc. (FREIRE, 2014, p. 162).

O nosso entendimento é que a codificação passa a ser elaborada com base nas figuras e formas que apresentam a multiplicidade de formas visuais, sonoras, escritas, pictóricas e discursivas, oportunizando aos sujeitos a decodificarem os temas no processo de investigação temática, para que os sujeitos se reconheçam e a problematizem a vida humana numa dimensão crítica.

Freire (2014) ressalta que à medida que o processo de codificação seja pintado ou fotografado, ou em certos casos são objetos mediatizados, os sujeitos decodificadores, se dá análise crítica, cuja preparação deve obedecer a certos princípios que são apenas os que norteiam a confecção das puras ajudas visuais.

A codificação para que seja efetivada, faz-se necessário alguns princípios na pesquisa em educação:

- 1) Os temas codificados representam a realidade das pessoas, o que os faz reconhecíveis por elas;
- 2) As codificações revelam as contradições que estão ocultas, abrindo-se em um leque que impulsiona a sua descodificação;
- 3) Os temas a serem discutidos não podem ser explícitos demais, pois podem se transformar em codificações propagandísticas, na qual as pessoas apresentam dificuldades para discuti-las;
- 4) As codificações não devem ser enigmáticas em demasia, evitando um jogo de adivinhação, onde as pessoas não conseguem realizar a análise crítica da situação (HEIDEMANN et al., 2017, p. 5).

Isso revela que a codificação deixa de ser uma mera projeção especulativa do *locus* de pesquisa, passando a ser interpretada como uma situação existencial concreta do ponto de vista crítica em que está representada as ações concretas, em que os sujeitos reconhecem e intervêm na realidade, assim como estabelecem, no processo de investigação temática, a ampliação de suas visões e comportamentos frente à realidade em uma perspectiva da descodificação.

Dando continuidade à discussão trazemos para o debate a descodificação que é uma parte metodológica da análise freireana, já que ultrapassa à questão da codificação, por apresentar uma postura crítica, curiosa, problematizadora e dialógica, resultante de uma nova percepção dos sujeitos ao refletirem e agirem diante da transformação do mundo.

De acordo com Freire,

[...] a descodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência ludifica-se, internamente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo, a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica (FREIRE, 2014, p. 14).

A descodificação permite aos pesquisadores integrar novos sentidos e significados na constituição da palavra, dos sons, das relações, das formas de ensinar e aprender e dos comportamentos. Dessa forma, entendemos que o processo de descodificação acontece quando os/as pesquisadores/as provocam os sujeitos desta realidade a pensarem novas formas de atuação na transformação do mundo, assumindo posturas outras frente a sociedade opressora numa visão progressista.

Freire (2014) afirma que a descodificação da situação existencial provoca esta postura, implica a partir de, abstratamente, até o concreto, bem como implica uma ida

das partes ao todo e uma destas às partes, além de implicar um reconhecimento do sujeito no objeto – a situação existencial concreta – e do objeto como situação em que está o sujeito.

Então a descodificação é um aspecto metodológico que promove a cisão da superação de situações limites do contexto de pesquisa, compreendendo que o vir a ser do fenômeno está constituído numa multiplicidade de fatos e ações, que cabe aos pesquisadores mergulhar nessas situações cotidianas, sociais, culturais e políticas ou em elementos codificados, para extrair as partes de uma totalidade. Isso provoca a práxis na interpretação da realidade pesquisada.

Para Heidemann (2017, p. 05) “cabe o pesquisador ouvir e desafiar cada vez mais os participantes, contextualizando de um lado a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas emergentes no decorrer do diálogo”. Esse movimento deixa de ser fragmentado na pesquisa, passa a ser uma situação descodificada com uma visão exteriorizada dos sujeitos participantes do processo de desvelamento crítico dos acontecimentos, assumindo uma nova percepção crítica do concreto para analisar a relação entre as partes e o todo que compõem a materialidade dos fatos.

A terceira etapa metodológica é o desvelamento crítico que representa o estudo sistemático das temáticas significativas achados durante o processo de descodificação, quando retrata que os temas que envolvem as relações dialógicas e antidialógicas, já não mais soltos ou desvinculados, mas se encontram esquematizados dentro de uma totalidade que implica analisar diversas possibilidades na realidade escolar.

Percebemos que durante o processo de desvelamento crítico, os aspectos da realidade escolar vão se abrindo em “temas dobradiças”, o que gera sua significação para que os pesquisadores tornem essa descoberta crítica no círculo dialógico temático. Segundo Heidemann (2017, p. 6) “o pesquisador deve ser mediador deste processo, impulsionar o percorrer de um caminho para a democracia e possibilitar uma compreensão crítica da realidade em que se vive”.

Interpretamos que o proceder dos/as pesquisadores/as no desvelamento crítico ocorre pela abertura de uma visão que alcança os espaços educativos múltiplos, polissêmicos e coletivos que expressam a riqueza de situações que compõem o cenário de investigação, o que entendemos que, constituem a palavra, os enunciados e a forma de ser e estar dos sujeitos na forma de pensar e agir coletivamente.

Freire (2014) destaca que no processo do desvelamento crítico, o universo temático recolhido na investigação dos círculos de cultura se volta na investigação como problema, não como dissertação aos que os homens de quem recebeu. Isso acontece em virtude de os temas estarem relacionados ao processo de ação-reflexão-ação que dimensiona as ações dos seres humanos ao investigarem a totalidade dos fenômenos na produção do conhecimento.

Assim, nessa fase, o desvelamento crítico

[...] oportuniza a consolidação e socialização das propostas, imbricando-se no processo dialógico e oportunizando a cada participante retirar o véu que não permite ver ao analisar a veracidade das coisas, alcançar o profundo destas, conhecê-las, descobrir o que há em seu interior, atuar, sobre o que se conhece para transformá-lo (HEIDEMANN, 2017, p. 7).

Essa nova percepção implica diretamente na produção do conhecimento científico, de forma conjunta com os atores e atrizes do círculo dialógico, em que os pesquisadores dialógicos se utilizam da realidade como processo de desvelamento para pensar no cenário de investigação na perspectiva de um ineditismo, buscando a superação da consciência ingênua para a consciência crítica diante dos fatos a serem pesquisados. Desta forma, surge nesse processo de desvelamento a nova percepção crítica na produção do conhecimento científico na pesquisa educacional.

Reiteramos que essa compreensão dos princípios metodológicos de Paulo Freire, em uma perspectiva dialógica e participativa, direciona-nos analisar o contexto escolar como um lugar de aprendizado, em que o pesquisador se constitui um sujeito cognoscente na produção do conhecimento científico, reconhecendo que há uma nova postura de conhecer, de investigar, de compreender, de interpretar e de analisar a cotidianidade, ou seja, revela-se um novo olhar sobre o objeto de pesquisa, que consiste nas relações dialógicas e antidialógicas constituídas no espaço escolar em uma perspectiva dialógica e qualitativa.

Aqui começa uma nova forma de ação-reflexão-ação do nosso ser ao descobrir:

[...] os outros, outras realidades, outros objetos, outros gestos, outras mãos, outros corpos, e, como estamos marcados por outras linguagens e nos acostumamos a outros gestos, a outras relações, esta é uma longa aprendizagem, este novo descobrir, novo relacionar-se com o mundo (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 45).

Isso significa dizer que a análise dialógica freireana, situa-se como um processo de aprendizagem para as falas dos sujeitos da pesquisa ao desvelarem situações do

cotidiano escolar e social, a riqueza da palavra, das práticas e das relações de dialogicidade e antialogicidade constituídas no contexto escolar. A partir daí, entendemos que o processo de escuta, de observação e análise da realidade consistem em um exercício dialógico dos pesquisadores por meio da dialogicidade para compreender teoricamente e metodologicamente, as relações dialógicas e antialogicas, considerando que não é uma atividade habitual no processo de investigação científica, ou em outros contextos, ensejam uma nova percepção e sistematização da realidade pesquisada.

Por isso as relações de dialogicidade e antialogicidade, como objeto de pesquisa, materializam-se pela infinitude polifônica das falas, das palavras, dos gestos, dos comportamentos, dos modos de ser, de aprender, de viver, de existir, de saber e dos acontecimentos que envolvem os sujeitos, constituindo-se na busca da unidade na diversidade, isto é, evidenciando novos elementos interpretativos da relação entre “eu” e o “tu” na perspectiva da dialogicidade.

Para Lucena et al. (2016, p. 7), Paulo Freire tem em sua epistemologia, a dialógica como princípio fundante na (re) construção do mundo:

[...] para ele o diálogo é a palavra verdadeira e marca típica da humanidade, diferenciando os homens dos outros animais, pois inclui a criação de elementos novos, compreendendo a criação de uma realidade inédita de inovação e reflexão com vista a transformar o mundo em algo novo, em algo diferente, não previsto.

Nesse sentido, a análise dialógica, se funde nas dimensões éticas, sociais, políticas e culturais que desvelam as palavras, os sentidos e os significados a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, no que concerne à complexidade da relação entre o “eu” e o “outro” ancorado na dialogicidade, seja por meio das relações dialógicas ou antialogicas, anunciando e denunciando formas de ser e estar da diferença na educação básica.

Mais, especificamente, a análise dialógica contempla o percurso metodológico desta pesquisa desde as percepções iniciais do objeto de investigação, nos estudos das relações de dialogicidade e antialogicidade e na sistematização e análise das categorias analíticas no pensamento freireano.

Desse modo, os pesquisadores apreendem o nível de compreensão que os sujeitos têm da realidade social, de si próprio e dos outros. Parte-se dessas afirmações que a teoria dialógica é um elemento fundante de investigação na pesquisa em educação.

Nesse sentido, a dialogicidade freireana, tem como princípio a expressão da palavra, do encontro e a constituição ética dos “outros eus”, que dão enriquecimento para a inquirição científica desta pesquisa. Sendo assim, defendemos que os sujeitos deste trabalho situados nos círculos dialógicos de entrevistas realizados na pesquisa de campo, revelaram o princípio de uma educação libertadora, dialógica, inclusiva, humanizada e progressista para reconhecimento do outro como dialogicidade no contexto escolar. Para Oliveira (2017, p. 240) “o método dialógico é o de intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo e que esses se apresentam como ativos, críticos e criticadores””.

Nessa perspectiva, a análise dialógica freireana, desperta a curiosidade epistemológica, torna-se o processo condutor dos pesquisadores para descodificar a realidade em uma dimensão crítica e intercultural, por meio de perguntas livres e abertas, provocando criticamente os sujeitos da pesquisa sobre as situações existenciais da vida.

Nesse momento, os pesquisadores fazem uma dessas etapas da pesquisa um ato limite constantemente curioso, superando as situações-limite do contexto pesquisado, exteriorizando princípios freireanos que perpassam olhar diretivo do fenômeno, circundando por temas que ampliam a totalidade do objeto em investigação.

Diante disso, a análise dialógica, como princípio metodológico, promove mudanças das práticas sociais dos sujeitos, da reconstrução do mundo e do fazer científico dos pesquisadores, considerando a vivacidade, a dimensão social e a política das situações escolares e sociais, a potencialidade do diálogo que se torna um ato potente viável como fonte de análise da intercomunicação entre o “eu” e o “outro” no ambiente escolar.

Desse modo, Freire; Faundez (2017, p. 60) compreendem que análise dialógica é:

[...] um conjunto de princípios que têm de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa. É por essa razão, que, no fundo, seu método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos, segundo as exigências e responder, assim, a diferentes realidades concretas.

Esse caminho implica dizer que, os/as pesquisadores/as ao se voltarem para o contexto educacional, devem considerar fenômenos múltiplos que despertem a curiosidade epistemológica e a reflexão crítica frente ao cenário de investigação. Na análise dialógica, enxergar a razão dos fenômenos educativos que não estão explícitas do ponto de vista científico, torna-se tarefa curiosa dos pesquisadores dialógicos que descubram outras formas de produção do conhecimento científico.

Freire; Faundez (2017) dissertam que o intelectual na perspectiva dialógica é um novo sujeito que problematiza por outra lógica que se faz fundamental para compreensão na produção de outros conhecimentos advindo da vida cotidiana, sem que deixe a rigorosidade científica, mas que construa estudos sistemáticos sobre as práticas sociais, ou seja, o saber científico transforma-se em científico à medida que ele se apropria do saber popular. E o saber popular se transforma em um saber da ação e de transformação eficaz quando se apropria, por sua vez, de forma criativa, deste saber “científico” proposto pelo intelectual.

Nesse direcionamento, o tipo de pesquisa e abordagem, relaciona-se com análise dialógica de concepção metodológica de Paulo Freire como tipo de pesquisa para compreender as falas – a palavra – os acontecimentos - as práticas educativas- o cotidiano escolar e as relações educativas – dentro desse movimento dialético para analisar as simultaneidades das partes constituídas na totalidade.

Outrossim, a metodologia traçada neste trabalho está relacionada com a abordagem qualitativa para investigar o *corpus* de pesquisa, por meio das singularidades, dos acontecimentos, dos comportamentos e das relações intersubjetivas dos atores e atrizes que atuam na pesquisa de campo.

Dessa forma, a pesquisa tem por base a abordagem qualitativa, de acordo com Godoy (1995, p. 21) “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

Assim, a pesquisa qualitativa mergulha na constatação de novos temas

[...] na vida dos povos, suas práticas culturais, seu sistema simbólico – não poderia ser submetido, a um tratamento quantitativo apenas, mas precisava ser interpretado de modo a revelar seu sentido mais completo ao pesquisador. Nessa perspectiva qualitativa, a necessidade de interpretação corresponde à pressuposição da existência de duas realidades previamente dadas a realidade do pesquisador – seus conhecimentos, seus valores e normas, sua formação

cultural enfim – e a realidade a ser conhecida, que é também uma realidade cultural constituída igualmente de conhecimentos, crenças, valores, interesses, etc. que, em princípio, podem ser distintos dados do pesquisador (MARCONDES, 2010, p. 28).

Em conformidade, com os princípios qualitativos e análise dialógica freireana, os sujeitos desta pesquisa são protagonistas no processo de investigação, compreendidos como sujeitos sociohistóricos que desvelam a complexidade das relações educativas ancorado na perspectiva da dialogicidade.

Assim, a elaboração deste objeto de pesquisa considerou a complexidade dos seus sujeitos, o cenário da sala de aula e da sala do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), as práticas pedagógicas, as interações, as falas, os discursos, os comportamentos e a estrutura da escola entre outros espaços, que expressam o conjunto de dinamicidade para analisar o contexto de acordo com o referencial teórico freireano com base na abordagem qualitativa, participativa e dialógica.

Nesse sentido, Chizzotti (2017) afirma que o pesquisador qualitativo deve partir de uma materialidade concreta com sentidos significativos da vida do sujeito, quer dizer, a sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das reações que embasam as práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm opiniões construídas com relativa coerência em relação a sua visão de mundo e a sua experiência.

Por isso, o tipo de pesquisa utilizada foi a de campo, referente a esse tipo de pesquisa destaca-se que:

[...] a coleta de dados é feita nas condições naturais em que fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos, que são mais descritivos, até os estudos mais analíticos (SEVERINO, 2016, p. 131).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública denominada de “Vila Sorriso”¹⁶, no Laboratório de Acessibilidade Educacional da referida instituição. A pesquisa de campo aconteceu no período de meados de fevereiro de 2019 a janeiro de

¹⁶ A escola “Vila Sorriso” – identificada por um codinome fictício, conforme, estabelecido no projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo comitê de ética da UEPA, via plataforma Brasil.

2020¹⁷, acompanhando o cotidiano escolar com vistas para as relações de dialogicidade e antidialogicidade entre “eu” e o “outro”, do mesmo modo, também, para as relações com as educadoras especialistas do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE). Assim, buscou-se evidenciar o cotidiano escolar, as interações, as relações dialógicas e as antidialógicas entre educandos/as – educandos/as e educadoras – educandos/as.

Tal perspectiva metodológica de análise dialógica de Paulo Freire orienta o caminho dos pesquisadores para interpretar, analisar, investigar e problematizar a multiplicidade dos fatos e das ações, no sentido de captar sentidos e significados outros desta realidade escolar mergulhada em práticas pedagógicas ricas de experiências culturais, educacionais e sociais com os sujeitos deste trabalho. Adiante daremos continuidade à pesquisa apresentando a realidade geográfica, cultural e social do *lócus* de pesquisa.

2.3 A caracterização do *lócus* de pesquisa

Apresentar a escola como *lócus* de pesquisa, faz-se necessário reconstruir contextos discursivos, políticos, históricos, geográficos e sociais, onde estão os sujeitos da pesquisa que reinventam práticas escolares cotidianas, as quais indicam a complexidade dos acontecimentos que estão postas em uma arquitetônica situada num tempo-espaço da realidade pesquisada.

Para nós, a relevância de reconstituir a escola “Vila Sorriso” dentro de uma esfera discursiva e textual serve para compreender de que lugar que estamos falando – se este lugar é constituído de riqueza, de contradições, ou, se este lugar é situado geograficamente sem ter a sua expressão cultural ampliada no contexto social. Acreditamos que essas duas afirmações se aproximam pela heterogeneidade, pela presença da diferença, seja ela sexual, corporal, religiosa, étnica, linguística e visual, que enriquecem a arquitetônica desta pesquisa no contexto educacional amazônico.

Conforme a visão de Dayrell (2010, p. 01) perceber a escola como um espaço sociocultural discursivo e geográfico significa que devemos:

[...] compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por seres humanos, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e

¹⁷ A pesquisa de campo foi um processo dialógico entre idas e voltas no *lócus* de pesquisa. Sempre que necessário voltava à escola para rever algumas questões do corpus, ou, então, solicitar algum documento institucional de fevereiro de 2019 até janeiro de 2020.

adolescentes, enfim, educandos/as e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto, instituição.

A dinamicidade da escola e o cotidiano escolar, por envolver os atores e atrizes sociais, vistos como sujeitos sociais, históricos e culturais, trazem consigo experiências socioculturais para o espaço escolar que retrata as relações educativas dialógicas e não dialógicas que são construídas pela comunidade escolar nos estabelecimentos de ensino.

Segundo Loureiro (2019) a escola é uma instituição de ensino, de aprendizagem, de metodologias, de inovação e de currículos, concretizando a multiplicidade de saberes e construção identitária dos sujeitos sociais que a compõe, se materializando a partir das relações dialógicas e monológicas. Sendo assim, as relações pedagógicas e socioculturais entre educandos/as – educadores/as, educandos/as – educandos/as constituem aspectos valorativos positivos e negativos nos modos de se relacionar e aprender entre os sujeitos da pesquisa.

A partir disso, é necessário apresentar a localização geográfica do *lócus da pesquisa* para posicionar a situacionalidade do modo de ser, de viver, de conviver, de estar e de aprender desses sujeitos na realidade pesquisada. Portanto, apresentaremos a localização geográfica da escola situada no município de Belém, especificamente, no Bairro da Ponta Grossa, situado no entorno dos bairros periféricos da respectiva localização.

A escola “Vila Sorriso” – está situada no município de Belém, especificamente, no Distrito de Icoaraci, na Rua Berredos, que fica localizada a 20 km do Centro de Belém, a qual o acesso acontece por duas vias: rodovia Augusto Montenegro ou Arthur Bernardes. O acesso acontece pelos meios de transportes: terrestres (ônibus, van, carro, moto e bicicleta) e fluvial (barco e rabeta¹⁸). A viagem terrestre, dura, aproximadamente, de uma hora e meia, dependendo do fluxo de horário do trânsito, dependendo, também, das opções do meio de transporte. A viagem de barco e rabeta dura entre 45 minutos a 60 minutos pelos rios da Baía do Guajará.

¹⁸ Rabeta: é um tipo de canoa adaptada com um motor que fica no interior da embarcação para dar potência para navegar pelos rios da Amazônia.

O Distrito de Icoaraci é um dos oitos distritos do município de Belém, Capital do Estado do Pará. “Um distrito oficialmente fundado em 8 de outubro de 1889, que, anteriormente, já era habitada por comunidades indígenas ancestrais, famílias ribeirinhas e agrícolas, fazendeiros e missionários religiosos”. É uma região de intercessão entre a Baía do Guajará, a Baía do Marajó, o rio Maguari e o Rio Paracuri. Icoaraci é o nome formado por mais outros nomes de origem tupi: “y (água, rio) e kuarasy (sol)”. Podemos dizer que “na era atual, o Distrito de Icoaraci é um assentamento humano, já urbanizado, mas que tem sedimentado em seu mundo citadino, diversas tradições religiosas e culturais, tais como indígenas, católico-portuguesas, afrodescendentes, evangélicas, espíritas etc.” (FERREIRA, 2018, p. 18-19).

Para melhor situar os/as leitores /as desta dissertação sobre a localização geográfica do cenário da pesquisa de campo, apresentamos um breve mapa geográfico realizado pelo *upload* do Google para apresentar este Distrito administrativo de Belém do Pará, onde se localiza a “Escola Sorriso”.

Imagem 1 - Mapa do Distrito de Icoaraci



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=KpZxIPIs&id=0E8275E603588DB7385E3D8129C61517889FFB62&thid=OIP.KpZxIPIsXa9EakKNmNJ6CQHafH&mediurl=http%3a%2f%2f1.bp.blogspot.com%2f>. Acesso em: 05 abr. 2019.

Na Imagem 01, apresentamos o mapa ilustrado, identificando os bairros, as ruas, os pontos turísticos, as atividades culturais, educacionais, as profissionais e as artísticas dos moradores de Icoaraci e de outros/as residentes que moram no entorno, como os/as moradores/as das ilhas de Cotijuba, Caratateua, entre outras que circundam o distrito.

Vale ressaltar que por sermos moradores do Distrito de Icoaraci, não tivemos tanta dificuldade de acesso e locomoção, pelo fato, da nossa casa está a 10 minutos de caminhada da escola pesquisada. Embora, às vezes, por conta de compromissos na UEPA, ampliava a distância entre o centro de Belém e a escola pesquisada que girava em torno de 40 a 50 minutos de ônibus e/ou uber.

Dado o exposto, é importante frisar esse relato nas idas e vindas durante esses dois anos de pesquisa de campo, uma vez que são relatos que se fizeram presente na tessitura do *corpus de pesquisa* e na elaboração da dissertação iniciadas em meados de fevereiro de 2019 e finalizadas de dezembro de 2019, dividida entre os horários matutino e noturno.

Ainda sobre a escola e a expansão geográfica e administrativa do Distrito de Icoaraci, apresenta-se dados sobre o número de escolas e matrículas de educandos/as. É importante destacar que cresceu, exponencialmente, nas últimas décadas, o quantitativo de escolas administradas pela rede municipal e estadual de ensino e a implantação de novas escolas particulares na região do Distrito de Icoaraci, o que evidencia a ampliação de oferta de acesso à educação escolar.

Atualmente, perfaz o total de 29 escolas nas regiões do Distrito de Icoaraci, incluindo, o Distrito de Outeiro (SEDUC, 2019). A escola “Vila Sorriso” está vinculada à Secretaria Estadual de Ensino (SEDUC), subentendida à Unidade Seduc na Escola denominada - USE, localizada na Escola Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA) – (Icoaraci) – Francisco de Azevedo, de nº 11 para deliberar questões administrativas das instituições escolares estaduais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola “Vila Sorriso”, a mesma está situada na área central de Icoaraci, atendendo as comunidades do entorno e mais distante do Distrito de Icoaraci, como educandos/as da região da Ilha de Caratateua e Ilha de Cotijuba, Bairro do Tapanã, Bairro da Pratinha, Bairro do Tenoné, com fins de garantir o acesso da comunidade escolar à educação pública.

A escola “Vila Sorriso” atende aos princípios legais e documentais do sistema de ensino estadual, sob égide das diretrizes e as políticas educacionais brasileiras que regulamentam o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

A escola “Vila Sorriso”, perfaz o quantitativo de 1782 educandos/as matriculados/as, de acordo com os dados do censo escolar de 2019, funcionando nos

turnos manhã, tarde e à noite. A escola oferta as etapas do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. As modalidades de ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Notamos que a instituição dispõe de espaços físicos para oferecer condições estruturais e pedagógicas mínimas aos/as educandos/as. Constatamos, também, a partir da fala da educadora que a escola não tinha sala física, nem mobiliário e nem recurso pedagógico para montar o Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE).

Segundo as educadoras da educação especial, as mesmas ficaram aguardando doações de materiais pedagógicos, juntamente, com que elas compraram para iniciar as atividades pedagógicas, bem como aguardaram a doação de uma sala de aula para transformar no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) para atender os alunos público da Educação Especial/inclusiva.

É importante salientar que a escola está funcionando em um prédio novo, recém entregue pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), após tantas reivindicações da comunidade escolar, que não suportava estudar no prédio antigo que funcionava em situações precárias. Os/as educandos/as foram obrigados a aceitar o sistema de rodízio de aulas entre os níveis e etapas por um longo período. Após tantos embates com a gestora da USE 11, a atual diretora conseguiu que a escola fosse construída e entregue no ano de 2020, mesmo com condições mínimas necessárias para cumprir o calendário letivo.

Apresentamos no quadro a seguir a estrutura física da escola, conforme o PPP da instituição.

Quadro 2 - Estrutura física da escola

Espaços	Quantidade
Sala de aula	13
Sala dos professores	01
Secretaria	01
Diretoria	01
Coordenação Pedagógica	01
Banheiros	05
Cozinha	01
Quadra de Esporte	01
Laboratório de Acessibilidade Educacional	01
Sala de leitura	01
Laboratórios de informática	01
Laboratório de ciências	01

Fonte: Elaboração própria dos pesquisadores (2020)

A escola possui espaços físicos para atender as necessidades físicas e pedagógicas dos/as educandos/as, como: 13 salas de aula, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, 1 quadra de esporte, 1 praça de lazer, 1 sala de leitura e 1 sala de projetos pedagógicos.

Também, identificamos que há questões exógenas relacionadas ao ambiente escolar tais como: pobreza, desemprego, educandos privados de liberdade, prostituição, crime e educandos/as em situação de violência física, psicológica e simbólica. Essas problemáticas extraescolares chamam atenção dos pesquisadores que estão imersos nesse cotidiano escolar, uma vez que são perceptíveis, por refletirem nas relações educativas, no desempenho escolar e na permanência dos/as educandos/as na instituição de ensino.

Inferimos que, os/as educadores/as da escola procuram trabalhar a vertente da pedagogia de projetos: Agência de Comunicação (@g.com); Projeto Rádio Raposo; Projeto de Leitura; Projeto de Teatro; Sarau literário; oficinas de redação, oficina de matemática e workshop. Esses projetos educativos são essenciais para que os/as educandos/as permaneçam e se desenvolvam significativamente no processo ensino aprendizagem.

Outro ponto descrito é o quadro do quantitativo de docentes que compõe a escola, distribuídos nas respectivas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Matemática, História, Sociologia, Filosofia, Estudos Amazônicos, espanhol, Biologia e Química, entre outras.

Desse modo, sumarizamos dois quadros para evidenciar o quantitativo de educandos/as por etapas e modalidade de ensino, conforme o quadro 4 e 5:

Quadro 3 - Quantidade de educandos/as por turno

Horário	Quantidade
Ens. Fund. e Ens. Médio (Manhã)	652
Ens. Fund. e Ens. Médio (Tarde)	615
EJA e Ens. Médio (Noite)	515
Total	1782
Modalidade	Quantidade
Educação Especial	56
Educação de Jovens e Adultos	255
Total	301

Fonte: Elaboração própria dos pesquisadores (2020)

Nossa análise volta-se para a modalidade da Educação Especial, pela razão de ser nosso objetivo pesquisas as relações entre educandos/as com e sem deficiência e educadoras especializadas no contexto escolar.

Diante disso, fizemos um levantamento correspondente os educandos com deficiência, totalizando o número de cinquenta e seis. Esse público alvo da Educação especial é formado por: surdos/as, autistas, síndrome de *Down*, deficiência intelectual, deficiência física, síndrome de *Asperger*, transtornos globais do desenvolvimento¹⁹, cegos e/ou baixa visão, DPAH, transtorno de personalidade e entre outras.

Por isso, a curiosidade para as relações dialógicas e antidialógicas no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), por apresentar aspectos intersubjetivos dialéticos na relação entre o “eu” e o “outro”, subjazendo o reconhecimento do outro como dialogicidade, em sua construção identitária e de alteridade. Nossa posição diante do contexto escolar pesquisado, que essas relações não se efetivam em práticas antidialógicas e, nem excluindo a identidade, melhor dizendo, faz-se no reconhecimento do outro mergulhados numa concepção de uma educação dialógica no ambiente escolar.

Dessa forma, as relações humanas, foco desta pesquisa, é um aspecto investigativo marcado pela alteridade, pluralidade e heterogeneidade, em que sua clientela tem sua identidade anunciadas pelas diferenças como diferença, isto significa que, são educandos/as que estão inseridos em um contexto de sociedade opressora.

Sobretudo, é importante contextualizar que o público da educação básica são educandos/as negros/as, jovens e adultos pobres, gays, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, mulheres, ribeirinhos/as, pessoas idosas e outros sujeitos. A marca identitária desses grupos no contexto escolar revelam que são sujeitos de resistência, pois lutam contra as opressões sociais vivenciadas no espaço socioeducacional, para constituírem seus lugares de fala que empoderem e democratizem o reconhecimento e a valorização do outro como dialogicidade no sistema educacional brasileiro e amazônico.

Assim, compreendemos o espaço escolar heterogêneo como lugar de aceitação do outro quanto outro em sua dimensão ontológica, rompendo com práticas

¹⁹ De acordo com Brasil (2008, p. 15) “os educandos/as com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”.

colonizadoras e capacitista da compreensão do ser, criando “brechas” subversivas interculturais existentes nas interações humanas.

Nesse sentido, esta pesquisa focaliza o seu estudo nas relações de dialogicidade e antialogicidade no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), desvelando a partir da fala dos sujeitos da pesquisa e dos registros do diário de campo para compor a materialidade do *corpus* de pesquisa.

2. 4 Perfil dos sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa aconteceu por meio de conversas e interações com a direção e a equipe da coordenação pedagógica da escola. A partir de então, selecionamos previamente os/as educandos/as com e sem deficiência, junto com as educadoras especialistas do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE).

Os sujeitos selecionados foram convidados para uma roda de conversa na sala do LAE²⁰, para que expuséssemos as intenções epistemológicas e os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos a serem adotados, o esclarecimento de dúvidas, a segurança e o sigilo dos dados coletados, bem como tomassem ciência da relevância da pesquisa para comunidade escolar.

Realizamos, além disso, esclarecimento para os pais dos/as educandos/as, nos colocando à disposição para quaisquer dúvidas ou anseio referente às informações prestadas para a constituição do *corpus* de pesquisa.

Os Critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram:

a) Serem Educandos/as os com deficiência, estarem cursando o 3º ano do Ensino Médio, matutino e frequentarem regularmente o Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) no contraturno.

b) Serem Educandos/as sem deficiência, estarem cursando o 3º ano do Ensino Médio, estudarem com os/as educandos/as com deficiência e frequentarem o Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) no contraturno.

c) Educadoras especialistas da educação especial, atuando com os/as educandos/as do 3º ano do Ensino Médio no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) no contraturno.

²⁰ Termo utilizado pela escola: Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE)

Os sujeitos da pesquisa foram três educandos/as com deficiência – um educando sem deficiência e duas educadoras do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) – que aceitaram participar e contribuir espontaneamente no desenvolvimento da pesquisa.

Para fins legais atendemos os princípios éticos da pesquisa com o agendamento das entrevistas, orientação de participação, a segurança do sigilo das informações prestadas, a explicação e entrega dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Assentimento Livre Esclarecido (TALE), para os/as educandos/as e os responsáveis dos mesmos, entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido para as educadoras especialistas do LAE, envio de mensagem via *WhatsApp* para os pais explicando a participação dos educandos/as na pesquisa.

Também, trocamos mensagens via *WhatsApp* com os/as educandos/as caso tivessem alguma dúvida a ser dirimida, bem como solicitamos que respondesse um roteiro de perguntas: Fale um pouco sobre você? Quantos anos você tem? O que você mais gosta de fazer? Quanto tempo estuda na escola? Entre outras questões.

A partir daí traçamos dois quadros para apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa com algumas informações: nomes fictícios, gênero, idade e turma, formação acadêmica e tempo de experiência.

Quadro 4 - Perfil dos educandos/as sujeitos da pesquisa

Nomes fictícios	Gênero	Idade	Estuda em que ano
Ken	Masculino	16 anos	3º ano do ensino médio
Helena	Feminino	16 anos	3º ano do ensino médio
Kitashi	Masculino	17 anos	3º ano do ensino médio
Sãns	Masculino	15 anos	3º ano do ensino médio

Fonte: Elaboração própria dos pesquisadores (2020)

O aluno Ken²¹, pessoa com epilepsia, pardo, sexo masculino, 16 anos, está cursando o 3º ano do ensino médio, estuda há 3 anos na escola. Ele gosta de estudar, de comer, de assistir série/filme, de escrever poesias e/ou textos em prosas.

A aluna Helena, pessoa com baixa visão, parda, sexo feminino, 16 anos, está cursando o 3º ano do ensino médio, estuda há três anos na escola. Ela gosta de estudar libras, de passear pelo centro da cidade; de andar de ônibus do BRT, de brincar com a irmã as brincadeiras de sua infância, de brincar e ensinar o seu cachorro.

²¹ O referido aluno está aguardando o resultado da avaliação pedagógica e clínica, da equipe de Coordenação da Educação Especial (COEES), da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), para diagnosticar a deficiência.

O aluno Hitashi, pessoa com baixa visão, pardo, sexo masculino, 17 anos, está cursando o 3º ensino médio. Ele gosta de escutar música, de ir ao cinema, de ler, de assistir filmes e séries.

O aluno Sãns, pessoa sem deficiência, pardo, sexo masculino, 16 anos, está cursando o 3º ano do ensino médio. Estuda há três anos na escola. Ele gosta de ver vídeos de piadas, de desenhar, de jogar vídeo game, de assistir filme, de andar de moto, de ir à igreja, de ficar sem fazer nada e de cuidar dos seus animais.

Apresento a seguir o quadro com o perfil das educadoras da sala de recursos multifuncionais:

Quadro 5 - Perfil das educadoras sujeitos da pesquisa

Nomes fictícios	Idade	Formação	Tempo de serviço	Trajectoria profissional
Educadora Ana O seu sinal na comunidade surda é “V” em volta da bochecha.	54 anos	Pedagoga, especialista em educação especial e educação inclusiva.	25 anos	Atua como professora de educação especial na rede municipal e estadual de ensino.
Educadora Docinho	48 anos	Pedagoga, especialista em educação especial e educação inclusiva.	26 anos	Atua como professora dos anos iniciais; como professora de Educação Especial; Atuou como técnica pedagógica.

Fonte: Elaboração própria dos pesquisadores (2020)

Educadora Ana, pedagoga, parda, sexo feminino, 54 anos, tem 25 anos de experiência profissional atuando como professora especialista da educação especial nas esferas municipais e estaduais. Ela gosta de dançar jazz e carimbó, de escutar música popular brasileira, rock, pop, gosta de viajar para visitar sua filha que mora em Parauapebas e adora brincar com seus netos.

Educadora Docinho, pedagoga, parda, 48 anos, sexo feminino, professora especialista da educação especial; tem 26 anos de experiência profissional como professora da educação básica, técnica pedagógica e vice-diretora. Ela gosta de viajar, de ler livros de romances, de dançar, de passear com a família e de brincar com seu neto.

Após ter apresentado o perfil, é imprescindível dizer que cada sujeito tem relevância nesta pesquisa de mestrado, porque desvelam a realidade escolar e as relações de dialogicidade constituídas. Essas informações são importantes para compor os

procedimentos metodológicos utilizados para obtenção dos dados na construção do *corpus* de pesquisa.

2. 5 Procedimentos Metodológicos

A materialidade do *corpus* de pesquisa aconteceu entre meados de fevereiro de 2019 a dezembro de 2019, com idas e vindas a escola “Vila Sorriso”, na qual fomos materializando os dados da investigação, por intermédio do levantamento bibliográfico, registros do diário de campo e entrevistas semiestruturadas dialógicas. Sobre as quais passaremos a falar.

O levantamento de Teses e dissertações, constituiu-se como uma fase da pesquisa muito importante para evidenciar o levantamento bibliográfico e documental que os pesquisadores selecionaram, analisaram e utilizaram para que estivesse alinhado com os objetivos da pesquisa aqui construída. Nesse sentido, cabe

[...] destacar as formas de encaminhar e de construir um processo de pesquisa, relativas à definição dos procedimentos metodológicos que orientarão tal processo, baseia-se na observação de que vários relatos de pesquisas, notadamente, carecem de rigor científico na maneira de definir seus procedimentos, que exigem do pesquisador clareza na definição do método a ser utilizado. Um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade, que pode ter sua escolha definida sem o devido cuidado com o objeto de estudo que é proposto é a pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

A pesquisa bibliográfica que norteia este estudo, torna-se basilar apresentar as correntes teóricas-metodológicas desta investigação. Nesse sentido, verificamos que há especificação a ser realizada. Nesse caso,

[...] a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Inicialmente apresenta-se a importância de expor com clareza o método científico do qual parte o pesquisador; a segunda seção sinaliza as formas de construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos que permitem realizar a classificação do material e do conteúdo a ser pesquisado; a terceira seção aborda a exposição do percurso de pesquisa realizado, direcionado às formas de apresentar e de analisar os dados obtidos; por fim são tecidas algumas considerações e listadas as referências bibliográficas (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

O referencial teórico desta investigação tem por base Freire (1982, 1986, 1985, 2001, 2003, 2011, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019); Oliveira (2017), Fleuri (2018); Guedes (2007);

Scocuglia (2019) e outros. Esse referencial representa o recorte teórico feito nesta investigação epistemológica de mestrado.

Ademais, apresentamos o que foi realizado na análise dos documentos da escola como: relatório pedagógico, ficha individual do aluno, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses documentos se constituem como fonte de dados essenciais para compreender tais questões que estão ligadas a temática da pesquisa. Assim, “a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem passar novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa” (RODRIGUES; FRANÇA, 2010, p. 55).

Esses documentos contribuíram significativamente para algumas questões evidenciadas nas falas das educadoras entrevistadas, a qual pudemos verificar nos documentos os limites e a possibilidade da realidade pesquisada. Essas fontes dão outros direcionamentos que definem de forma singular o processo de construção do objeto de pesquisa.

Em relação às entrevistas, optamos pela entrevista semiestruturada dialógica, no sentido de tornar os sujeitos da pesquisa como seres de posicionamento, de escolhas, de decisão e livres para dizerem suas palavras de mundo sobre a realidade educacional amazônica.

A esse respeito pensamos que

[...] a entrevista compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, emoções, e se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade. Nessa perspectiva, a dialogicidade se constitui como fator fundamental na pesquisa em educação (OLIVEIRA et al., 2010, p. 39).

A entrevista dialógica foi permeada de perguntas abertas e livres, para que os sujeitos fossem provocados a ter um olhar reflexivo e crítico diante de suas práticas dialógicas e antidialógicas efetivadas no contexto escolar. Esse tipo de entrevista possibilita verificamos a multiplicidade do fenômeno, destacando trechos significativos a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Nessa direção, elaboramos um roteiro de pergunta, a fim de dialogar com sujeitos na intenção de reconstruir discursos e práticas que provocasse curiosidade para compreender as relações educativas entre “eu” e o “outro”. Conforme Oliveira (2010, p.

48) “na elaboração do roteiro de entrevista, devem ser bem definidas as principais perguntas a serem indagadas sobre o assunto, procurando responder à questão problema e os objetivos propostos”.

As entrevistas foram agendadas pelos pesquisadores. Sendo realizadas com três educandos/as com deficiência, um educando sem deficiência e as duas educadoras especialistas. Realizamos no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) e na sala de leitura da escola, com roteiro de entrevista semiestruturado que estivesse em consonância com a realidade do contexto e com as visões dos sujeitos que revelam a multiplicidade do *lócus* pesquisado.

As entrevistas com os quatro educandos/as aconteceram na sala de leitura, em uma roda dialógica, na qual todos tivessem a oportunidade de falar, visto que foram os mesmos que exigiram que fosse coletivamente, por certo, eles alegaram que tinham semelhanças em suas dores, ponto de vista, angústias, posicionamento e lutas.

Kramer (2007) afirma que as entrevistas coletivas são identificadas pelo ponto de vista dos entrevistados, reconhecendo aspectos diferentes, que provocam o debate entre os participantes, estimulando as pessoas a tomarem consciência de sua situação e a pensarem criticamente sobre elas.

As entrevistas com as educadoras ocorreram no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), de forma individual, em que cada uma teve o seu espaço de tempo para ser entrevistada e apresentarem suas percepções sobre o tema pesquisado.

Kramer (2007) enfatiza que durante a entrevista, os pesquisadores procuram explicitar palavras, expressões, conceitos usados com significados conflitantes ou ambíguos, a fim de gerar entre os participantes e pesquisadores de ressignificação, redefinindo conceitos.

As entrevistas tiveram o tempo de duração entre 13 minutos a 1 hora e 15 minutos. Aconteceram em vários momentos: cometidas em seis sessões, sendo realizadas de forma agendada e momentos isolados na sala do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE). Em conformidade, podemos observar no quadro 8, o tempo, duração; local de entrevista e data das entrevistas com educandos/as e educadoras.

Quadro 6 - Sujeitos entrevistados e organização das entrevistas

Sujeitos entrevistados	Sessão	Duração	Local de entrevista	Data
Ken	1	75 minutos	Sala de leitura	09/12/2019
Helena				
Hitashi				
Sãns				
Professora Ana	1	13 minutos	Sala de leitura e no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE)	03/12/2019
	2	33 minutos		03/12/2019
	3	46 minutos		19/12/2019
	4	16 minutos		17/09/2019
Professora Docinho	1	24 minutos	Sala do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE)	19/12/2019

Fonte: Elaboração própria dos Pesquisadores (2020)

As entrevistas foram realizadas e respeitadas de acordo com os princípios éticos em relação a respeito aos entrevistados para que os mesmos se sentissem seguros da confiabilidade da publicação dos resultados. Desse modo, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TALE) e o Termo Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

As entrevistas tiveram duração de 3h45 minutos; utilizamos o nosso celular para captar as falas dos sujeitos, em seguida, selecionamos as entrevistas para colocá-las em uma pasta de arquivo da pesquisa. A quantidade de folhas transcritas deu 60 páginas, em que o pesquisador analisou de forma singular os principais trechos que estivessem relacionados as categorias analíticas e temáticas. Posteriormente, realizamos a transcrição das falas para evidenciar as categorias de análise.

A transcrição pode ser entendida

[...] na primeira fase, extensamente discutida, um roteiro foi elaborado. A segunda fase é a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados. A terceira fase é o processo de transcrição. Teoricamente, o que o pesquisador deveria fazer em todas essas fases seria ir à busca do seu objetivo de pesquisa (MANZINI, 2012, p. 2).

É importante a transcrição para evidenciar categorias analíticas e temáticas e identificarmos a consistência do corpus para construção do objeto de pesquisa. Essa etapa é importante para os pesquisadores analisem significativamente o sentido da práxis da teoria e pratica constituídas na realidade socioeducacional.

Além das entrevistas, adotamos, também, a observação *in loco* que consiste em analisar a realidade para além da mera descrição, adentrando em especificidades do fenômeno. Para Tura (2003, p. 184) “a observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo que vive. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento”. Dessa forma, buscamos perceber as singularidades das relações educativas entre os sujeitos desta pesquisa. Na visão de

[...] a observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografia (GIL, 2002, p. 13).

A observação é um processo curioso para os pesquisadores ao captarem as contradições do contexto escolar, com o intuito de emergir uma realidade problematizada para que se compreenda como os sujeitos se constituem com seus pares para evidenciar as relações de alteridade na perspectiva dialógica. De acordo com Silva (2013, p. 413) “a observação constitui o principal modo de contatar o real, a forma de se situar, se orientar e perceber o outro, se auto reconhecer e de como emitir conhecimento sobre tudo o que compõe o mundo material e o das ideias”.

Utilizamos o diário de campo para evidenciar aspectos relevantes das vivências sociais, culturais e políticas, assim como as estratégias para clarificar singularidades e especialidade da materialidade do corpus. Para Minayo (2003, p. 10), “escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”. O diário de campo contribui na seleção de fontes para sistematização e análises dos dados.

A sistematização e análise dos dados foram realizadas pelas categorias analíticas e temáticas denominadas de relações dialógicas e relações antidialógicas, com base na concepção metodológica de análise dialógica de Paulo Freire para potencializar o *corpus* deste estudo.

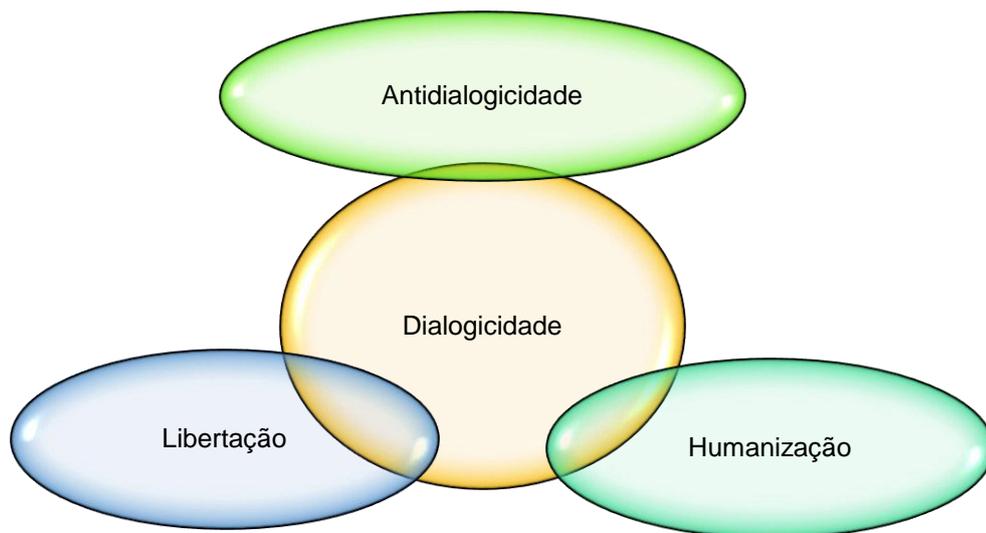
Nas análises dos dados, utilizamos categorias analíticas das obras de Paulo Freire e temáticas a partir da fala dos sujeitos, para desenvolver nossa imersão nas falas dos/as educandos/as e das educadoras que revelam suas visões de mundo que se constituem na tessitura cotidiana do espaço escolar.

As categorias analíticas na visão dos autores

são conceitos retirados de referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados. Possuem diversas funções: **metodológicas**, no sentido de estabelecer caminhos e parâmetros para a produção, a sistematização e análise de dados; **descritiva** por possibilitar que determinado fenômeno seja compreendido e tornado inteligível e, ainda, possui **crítica**, já que as categorias devem levar os pesquisadores a perscrutar, explorar, problematizar analiticamente seu objeto de estudo (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 164).

Nesse sentido, há consonância entre o referencial teórico e as categorias de análises elencadas, para constituir a materialidade no contexto escolar para evidenciar as relações dialógicas e antidialógicas. De acordo com Oliveira; Mota Neto (2011, p. 166) as categorias analíticas e temáticas “viabilizam a organização e análise dos dados coletados, articulando o referencial teórico e as descrições dos fatos”.

As categorias analíticas²²:



Fonte: Elaboração própria dos pesquisadores (2020)

²² Você encontra as categorias analíticas de análise na página 96.

No quadro a seguir, as categorias temáticas²³:

Relações dialógicas	Relações antidialógicas
<ul style="list-style-type: none"> • “construir o conhecimento junto com eles”; Ser dialógico é “discutir essas pessoas para além da deficiência”; • “não seja invasor”; • “subverter essas palavras, esses adjetivos, que a gente usa para pessoa com deficiência”; • “não tratando como simples peça, mas sim como amigo”; • “não é um ser melhor que o outro, nada, nada de tão absurdo era sempre tratando o outro como igual”; • “aprender a conviver com o jeito de cada um”. 	<p style="text-align: center;">"Falta de respeito"</p>

Fonte: Elaboração própria dos pesquisadores (2020)

As categorias analíticas e temáticas foram fundamentais para analisar os fatos cotidianos e as falas apresentadas, os modos de relação e os comportamentos, bem como os registros do diário de pesquisa ajudaram-nos a compreender a materialidade do corpus de pesquisa na construção deste texto.

De acordo com Oliveira (2011) a análise dos dados qualitativos exige que se faça o trabalho com todo o material obtido no desenvolvimento da pesquisa, envolvendo os relatos das observações, as transcrições das falas, os documentos pesquisados e as leituras bibliográficas, entre outros.

Assim, essas categorias temáticas e analíticas dão base para problematizarmos questões referentes às relações de dialogicidade entre educandos/as e educandos/as, educadoras e educandos/as, quanto as relações antidialógicas, evidenciando novas possibilidades a serem desveladas a partir dessas categorias emergentes do contexto pesquisado.

Por envolver seres humanos o estudo atende os princípios éticos que norteiam o exercício do saber-fazer do pesquisador no que diz respeito à preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, a obtenção de dados e o sigilo das informações provenientes da pesquisa de campo que constituem o corpus de pesquisa, sempre buscando respeitar a integralidade da pessoa humana inserida na escola pesquisada.

Durante o processo da pesquisa de campo, estabelecemos algumas condutas que fosse de acordo com a Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a pesquisa que envolve seres humanos, estes podem exprimir informações e relatos fortes

²³ Você encontra as categorias temáticas de análise na página 131.

durante as entrevistas. Por conseguinte, será mantido o sigilo da pesquisa e a integridade dos sujeitos participantes, considerando algumas medidas como:

a) Foram utilizados nomes fictícios a fim de resguardar identidade dos sujeitos da pesquisa.

b) Não ter a intimidade explicitada pelos pesquisadores, caso os/as educandos/as e as educadoras sentissem-se constrangidos/as, o pesquisador poderia substituí-los a qualquer momento na pesquisa.

c) Não será utilizado nenhum tipo de imagens e vídeos do espaço em que será realizada a pesquisa, bem como dos sujeitos participantes na pesquisa.

Para fins legais utilizamos os documentos: Termo de Autorização da Escola (ANEXO B), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e Termo de Assentimento Livre e esclarecido (TALE), (APÊNDICE A), todos devidamente assinados, assegurando-lhes a privacidade e a segurança dos dados, de não ter riscos aos sujeitos da pesquisa.

Vale ressaltar que, em 2018, após o ingresso na turma do mestrado, realizamos a inscrição do projeto de pesquisa via Plataforma Brasil²⁴, para o Comitê de Ética, da Universidade do Estado do Pará, para o colegiado do Centro de Ciências Sociais e Educação – Campus I, esperamos aprovação, por meio de parecer consubstanciado durante alguns meses (ANEXO A).

Obtivemos aprovação no comitê de ética, no dia 27 de fevereiro de 2019, às 14h32min minutos, aprovado em plenária do colegiado, autorizando que a referida pesquisa de campo fosse realizada no *lócus* de investigação. Diante disso, começamos a registrar, entrevistar e anotar os aspectos qualitativos da pesquisa como corpus de análise. O número de aprovação do parecer é 3.174.440 (ver anexo B).

Segundo Oliveira; Teixeira (2010, p. 17) “todo pesquisador das áreas de humanas e sociais a nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, devem submeter projeto de pesquisa ao comitê de ética nas instituições proponentes de pesquisa”. Nesse caso,

[...] todo pesquisador que realize pesquisa, individual ou coletiva, e que envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais, está obrigado tomar conhecimentos da resolução a submeter seu projeto de pesquisa à apreciação de um CEP (OLIVEIRA, TEIXEIRA, 2010, p. 17).

²⁴ Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Dessa forma, asseguramos que o processo de pesquisa atendeu aos requisitos legais e administrativos do comitê de ética, considerando que a construção do corpus, atendeu de forma exitosa esse aspecto ético para que fossem fundamentais para a segurança e credibilidade da pesquisa.

O benefício desta pesquisa está em suscitar o debate acadêmico na pesquisa em educação no Brasil e na Amazônia, entorno das relações de dialogicidade e antialogicidade entre educandos/as com e sem deficiência e as educadoras especialistas, como um aspecto a ser construído por meio de relações dialógicas no contexto educacional brasileiro como elemento transformador do cenário da escola pública.

Assim, diante do que foi exposto, reflete por conseguinte na forma de promover o reconhecimento e a valorização da diferença, tendo em vista, o protagonismo relevante da singularidade humana no contexto escolar que reverbera na insurgência de uma educação inclusiva, humanizada e dialógica voltada para todos no sistema de ensino brasileiro e amazônico.

3 TEORIA DA DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE

Nesta seção discutiremos a trajetória de vida do Paulo Freire, estabelecendo relação epistêmica com o movimento da educação especial e inclusiva. Logo, neste trabalho visamos propor a valorização e o reconhecimento da diferença, fomentando a desconstrução e a superação das práticas opressivas, discriminatórias e capacitista no contexto escolar.

Além disso, trataremos acerca da teoria da antialogicidade na visão de Paulo Freire, problematizando a estrutura de ensino vigente no contexto educacional, que reflete nas práticas pedagógicas, na organização escolar, na avaliação escolar e nas relações constituídas. Debateremos, em seguida, a teoria da dialogicidade de Paulo Freire, dimensionando a potência do diálogo como aspecto intercomunicativo nas relações entre o “eu” e o “outro”.

Diante disso, percebe-se que a dialogicidade freireana evidencia ações singulares no contexto educacional, sobretudo, para que os sujeitos percebam as contradições e transformem o mundo, problematizem as formas de invasão cultural, de manutenção das práticas opressivas e do silenciamento de vozes das diferenças no sistema de ensino brasileiro. Posteriormente, ponderaremos sobre a concepção de dialogicidade na prospecção teórica de Paulo Freire, na qual será desenvolvido uma interlocução com seus estudiosos.

3.1 A trajetória de vida de Paulo Freire

Apresentaremos, neste tópico, uma breve biografia de Paulo Freire, foi utilizada como referência as seguintes obras: “Sobre Educação: (diálogos)”, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (1982); “À sombra desta mangueira” (FREIRE, 2001), “ Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e minha práxis” (FREIRE, 2003), “Pedagogia da Esperança: um reencontro com o Oprimido” (2015), “Pedagogia da Tolerância” (2018), “Aprendendo com a minha própria história” de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (1987), “Essa escola chamada de vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho (1985), de Paulo Freire e Frei Betto, “Pedagogia do Oprimido (2014) de Paulo Freire, “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (2016) de Paulo Freire; e seus interlocutores “Pensar e Agir na inclusão escolar de crianças com necessidades

educacionais especiais decorrentes de uma deficiência a partir dos referenciais freireanos”, Marques (2007), “inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire Costa”, Turci (2011).

Dessa forma, Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, no Estado de Pernambuco, no Bairro de Casa Amarela, Estrada do Encantamento. Nesse lugar viveu sua infância e adolescência com seu pai, mãe e três irmãos.

Seu pai, Joaquim e sua mãe Eltrudes, que era chamada de Tudinha foram fundamentais ao longo de sua vida e contribuíram para sua formação escolar, humana e intelectual. O seu Pai tinha o ginásio completo e algumas habilidades de vida. A sua mãe não chegou a concluir o ginásio. No entanto, eles foram grandes educadores na vida escolar de Paulo Freire, apesar de não terem a formação, alfabetizaram-no. Freire relata em “Sobre Educação: (diálogos)” como seus pais o alfabetizaram a partir das palavras de seu mundo, de sua experiência pessoal, levando essa compreensão de alfabetização para sua teoria intelectual. Utilizou a partir desse processo, mais tarde, em seu projeto de alfabetização de adultos, as palavras do cotidiano de seus educandos/as.

Paulo Freire ressalta nos seus escritos a importância da prática educativa dos pais no seu processo de alfabetização, porque a construção dos seus saberes escolares surgiu de uma prática fincada no contexto cultural, em que o processo se deu em um espaço não formal de educação, o que permitia construir lógicas e hipóteses a partir do contexto vivido, concreto e livre de dizer e escrever suas “palavras de mundo” (FREIRE, 2001). Ingressou na escola primária, em uma escola particular com a professora Eunice Vasconcelos, sua primeira professora, por já estar alfabetizado e letrado, cumpria as atividades pedagógicas com êxito.

A experiência de Paulo Freire na escola com a sua primeira professora Eunice Vasconcelos foi um momento importante na sua formação por acreditar que a educação recebida em sua casa não era dicotômica da escola. A professora, por ter a mesma postura em sua ação docente concomitante com as dos pais, provocava-lhe curiosidade no processo educativo.

Essa experiência com os pais e a trajetória escolar primária refletiu a sua maneira de ser, para além dos muros de sua residência, constituindo-se com um ser de relação com o mundo, em que pensava a vida na sua essência constituída de contradição. Diante dessa postura da contradição da concretude vivida, fez tornar Freire, um ser corajoso e

confiante, para enfrentar as dificuldades, ocasionadas, em 1929, com a crise econômica mundial decorrente da queda das Bolsas de valores de Nova York, o que afetou a maior parte do mundo, atingindo, principalmente, os países mais pobres, como o Brasil (FREIRE, 1982).

Freire, ainda reforça: “Mas apesar da dureza que a gente experimentou, eu tive, na verdade, uma infância feliz, com a felicidade de meu pai e de minha mãe, apenas profundamente marcada com a dor depois da morte dele, que me surpreenderia [...]” (FREIRE, GUIMARÃES, 1982, p. 20).

No dia 31 de outubro de 1934, o falecimento de seu pai, em uma tarde de domingo seria algo marcante em suas lembranças, ainda tendo 13 anos, torna-se um momento de sofrimento e perda irreparável, ocasionando novos rumos na sua vida: “As dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo” (FREIRE, 2003, p. 37).

Passando por esses momentos de dificuldades de dor, sofrimento e fome, conheceu diretamente a realidade social do oprimido. Essa experiência da fome como ele diz é a “fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva, quanto outras fomes que conhecia. [...] A nossa fome [...] não pedia licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo de despedir” (FREIRE, 2003, p. 39).

Essas dificuldades estiveram ligadas à vida social e escolar de Paulo Freire, em que a fome que é uma situação concreta da vida cotidiana apresentou-se em relação às dificuldades financeiras, a qual, perceptivelmente, refletiram no seu desempenho escolar. Independentemente, disso, Freire gostava de estudar e mesmo com a perda de status econômico, buscou superá-las, compreendendo que os estudos seriam um ato de libertação. Ao decorrer dos tempos, já como estudante da escola, no colégio Oswaldo Cruz, onde cursou a formação ginásial. Nessa mesma instituição, aos 18 anos, começa a sua primeira experiência como professor de Língua Portuguesa, por gostar de estudar gramática de interesse próprio. Ele começa a lecionar esse conteúdo, conseqüentemente, o ajudaria a dar prosseguimento os seus estudos (FREIRE, 2015).

De acordo com Freire (1986) sua condição social não permitia que tivesse uma escolarização. A experiência o ensinou, mais uma vez, a relação entre classe social e

conhecimento. Então, devido aos problemas, seu irmão mais velho começou a trabalhar e ajudar em casa. Nessa época, Freire estava no segundo ou terceiro ano ginásial, sempre com dificuldades. Foi então, precisamente, que começou a estudar gramática, para compreender os problemas da linguagem, entender o estruturalismo e a linguística. Essa descoberta da vocação para ser professor, deu-se entre 15 e 23 anos, tinha como princípio ensinar os seus educandos/as com amor e paixão a partir das expectativas dos estudantes e fazê-los participar do diálogo.

Nessa escola, Freire tinha amigos de classe média e de classe operária. O contraste de suas amizades, fez com que criasse percepções críticas sobre a condição de classes dos sujeitos com os quais convivia. Segundo Freire (1986, p. 40): “Esse momento da minha vida foi muito bom. Cada vez mais que me lembro dele, aprendo alguma coisa. Graça à pobreza, aprendi, através da experiência, o que queria dizer classe social”.

É importante frisar, que apesar da experiência profissional como educador de Língua Portuguesa, em 1943, aos 22 anos, Paulo Freire, forma-se em Direito, pela Universidade do Recife, profissão que nunca exerceu. Freire não descobriu somente à vocação de ser professor nessa experiência na escola, como, também, descobriu a sua amada, Elza, que era sua aluna particular, ensinando-a o conteúdo da sintaxe, para o concurso de diretora de escola. Casou-se com Elza, com que teve cinco filhos – Madalena, Cristina, Fátima, Lutgardes e Joaquim. Paulo Freire diz que ela foi a sua principal inspiradora a respeito da concepção de educação. Ele narra no livro que Elza foi sua companheira de luta, projetos e incentivadora por uma educação progressista, humanizada e dialógica.

A partir desse momento, Freire recebe vários convites para trabalhar em institutos, ministérios e secretarias de educação, o que permitiu desenvolver um trabalho pedagógico com jovens e adultos. Em 1947, foi contratado para o cargo de diretor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), conseqüentemente, para o cargo de Superintendente, desempenhando suas funções por dez anos, envolvendo-se em uma prática política de alfabetização de jovens e adultos. Essa experiência no SESI possibilitou o reencontro com suas origens de criança e adolescente, em Jaboatão, em Recife, na minha convivência com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais. A sua atuação no SESI visava um projeto de alfabetização democrática, dialogando com os saberes dos educandos, a partir da estratégia pedagógica que emergisse do contexto

vivido e social dos educandos, o tornaria conhecido mundialmente pela proposta política e pedagógica de alfabetizar os sujeitos das classes populares (FREIRE, 2003).

Ele compreendia que a experiência no SESI mostrava as relações contraditórias entre os conflitos de classe e as ideologias antagônicas, refletindo em um projeto de educação. Por isso, Freire, defendia que o trabalho pedagógico tinha que estar articulado a questão do direito à voz das classes populares, implicando sua organização, em uma educação desocultadora de verdades (FREIRE, 2003).

A educação progressista para o SESI, Freire se enxergava ensopado das “águas” histórico-culturais e ideológicas, estava a exigir de educadoras e educadores progressistas uma prática educativa que propiciasse, a quem nela se envolvesse, experiências de participação, que se entregou ao trabalho do SESI. Em seus dizeres a experiência de organização, de ingerência, de análise crítica dos fatos. Experiência de decisão que, no fundo, inexistia fora da prova a que nos submetem aos conflitos, da comparação, da valoração, da ruptura, da opção (FREIRE, 2003).

Paulo Freire defendia que criássemos a cultura de resistência para combater as práticas de silenciamento, de violência e de opressão social, pois, via nessa forma de lutar e conseguir fazer com que os sujeitos assumissem uma ação reflexiva na dimensão da práxis no contexto sociocultural para combater as relações de poder que permeavam as relações humanas. Desse modo, constituíramos sujeitos revolucionários.

Tema central da tese defendida, em 1959, por Paulo Freire, na então, Universidade do Recife, no concurso para professor de História e Filosofia da Educação, da escola de Belas Artes de Pernambuco, com o tema “Educação e Atualidade Brasileira” (FREIRE, 2015), esse era um escrito rememorado do seu livro “educação como prática de liberdade”. Tal tese reflete o quanto vinha marcando a sua experiência no SESI, submetida à profunda reflexão crítica a que se juntava em uma menos crítica e extensa leitura de fundamental bibliografia (FREIRE, 2018).

Ele dizia que apesar das contradições não serem claramente percebidas, ele não era, porém, com relação a elas, completamente inocente. De um lado, ele sabia que não poderia converter o SESI, livrá-lo de seu “pecado original”. De outro, estava certo de que, leal a seu sonho, não tinha por que não tentar fazer o que pudesse em favor dele. Ele se empenhava em fazer uma escola democrática, estimulando a curiosidade crítica dos/as educandos/as, uma escola que, sendo superada, fosse substituída por outra em

que já não se apelasse para a memorização mecânica dos conteúdos transferidos, mas em que ensinar e aprender fossem partes inseparáveis de um mesmo processo, o de conhecer (FREIRE, 2003).

O projeto de alfabetização de Paulo Freire ganhou visibilidade nacional ao desenvolver uma estratégia pedagógica que causariam transformação na forma de alfabetizar sujeitos jovens e adultos das classes populares na região do nordeste do Brasil. A famosa experiência pedagógica aconteceu, em Angico, no Rio Grande do Norte, ao alfabetizar 300 jovens e adultos, tornando-o conhecido mundialmente pela práxis educativa revolucionária.

Diante da visibilidade pedagógica, Paulo Freire, recebeu o convite do então, ministro de educação, Paulo de Tarso, do governo presidencial de João Goulart, para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. Freire aceitou, mas solicitou algumas condições para que exercesse o seu trabalho pautado nos princípios democráticos e progressista. Ele vinha do movimento de cultura popular (MCP), que se constitui com uma proposta político-pedagógica nos moldes progressista emergido no diálogo com as massas populares.

A implementação do projeto de alfabetização foi interrompida pelo regime militar de 1964, porque os militares acreditavam que esse tipo de proposta pedagógica subvertia a ordem. Desse modo, foram presos muitos intelectuais, ativistas e militantes, entre eles, Paulo Freire, acusado de prática subversiva, foi preso dia 16 de junho de 1964. Freire diz que a experiência na cadeia, sem ser masoquista, o fez aprender muitas coisas importante dos dias “vividos na cela, aprendendo na prática, como ele diz, se a minha prática era de preso, tinha que aprender com essa realidade, mesmo sendo dramática e demorada à espera da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 43).

Após esse momento de prisão, em Recife, e interrogatório, no Rio de Janeiro, muitos amigos o aconselharam a optar pelo exílio em alguma embaixada. A opção foi pela embaixada da Bolívia, na qual passou apenas um mês, em decorrência do golpe de estado que ocorreu nesse país. Em seguida foi para o Chile (FREIRE, 1985).

Freire afirma que “o exílio foi profundamente pedagógico. Quando exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender e a compreendê-lo melhor” (FREIRE, 1985, p. 56). Os 16 anos de exílio foram significativos para tomar distância do Brasil, assumir esse contexto provisório, para poder se preparar melhor para continuar fazendo algo fora do

seu contexto de origem, e uma possível volta para o Brasil (FREIRE, 1985).

Paulo Freire, durante o exílio passou por diversos países da América do Sul, América do Norte e África. A sua convivência com seres humanos, que haviam exposto suas vidas na luta, perdido companheiras e companheiros tombados junto a eles – mas que falavam sem arrogância de sua prática, da prática do povo, com respeito deles.

De certo modo, ao voltar ao Brasil, em 1980, Freire traz consigo reflexões para compreender o seu contexto original, assumindo uma postura ética, política e crítica, visando contribuir com suas ideias pedagógicas, filosóficas e contraposições resultantes do contexto vivido no exílio.

Durante o exílio, Paulo Freire publicou obras fundantes da coletânea de sua produção bibliográfica. Em 1967, o seu primeiro livro publicado *Educação como prática da liberdade*, difundido suas impressões teóricas sobre uma pedagogia progressista. Em 1970, o segundo livro publicado: *“Pedagogia do Oprimido*. Trouxe temáticas para discussão, acerca das questões de classe, de raça, de gênero, de classe, a educação como princípio político e as bases teóricas de influência nas perspectivas marxistas (MARQUES, 2007).

Esta obra base *Pedagogia do Oprimido* a ser considerada nesta pesquisa de mestrado. Nela almejamos analisar as categorias fundantes de Paulo Freire sobre a existência de uma pedagogia do diálogo que enaltece a vocação do *ser mais*, por meio do reconhecimento e valorização do outro como dialogicidade nas relações pedagógicas constituídas no contexto escolar.

Ele foi professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Suas impressões sobre ambas universidades, não mudaram muito suas percepções. Apesar das instituições terem sofrido com o regime militar, ele acreditava que as universidades brasileiras se constituíam como um espaço de formação rigorosa dos estudantes. Freire defendia que deveríamos ocupar esses espaços com os quais nos aproximemos dos nossos objetivos (FREIRE, 1985).

Outro cargo assumido foi a Secretaria Municipal de Educação, da Cidade de São Paulo, da então prefeita Luísa Erundina, articulando sua experiência profissional como consultor e gestor e aos ideais alicerçados a um projeto de educação progressista e dialógica, visando transformar a rede municipal de ensino de São Paulo (MARQUES, 2007).

Durante o período de sua gestão na rede municipal de Educação de São Paulo, oportunizou inúmeras transformações na política de formação de professores, nos currículos, na avaliação, no fazer-pedagógico na escola, entres outros aspectos. Nas suas palavras “minha atividade político-pedagógica a preocupação com respeito verdadeiro e não taticamente manhoso pelos/as educandos/as pelas massas populares” (FREIRE, 1985, p. 73).

Após dois anos de gestão, Paulo Freire pede para sair para se dedicar para suas atividades acadêmicas e universitárias, o que lhe agradava também. O seu sucessor foi o Professor Mario Sergio Cortella, da PUC/SP, dando continuidade na filosofia educacional deixada pelo mesmo no sistema educacional municipal de São Paulo. Em 02 de maio de 1997, Paulo Freire é vítima de infarto, conseqüentemente, falece. Paulo Freire deixou seu legado teórico na coletânea de obras produzidas em vida, evidenciando a emergência de suas pedagogias, para que o mundo desvelasse nas entrelinhas de seu pensamento, os temas educacionais que causassem a transformação no sistema brasileiro de ensino. Para ele, a educação progressista é a forma de combater a educação bancária (MARQUES, 2007)

Mediante as ideias pedagógicas de Paulo Freire que nunca esteve desvinculado do seu contexto de vida político e social, que nos debruçamos para aproximar as concepções de Freire com esta dissertação envolta do campo da educação especial e educação geral. Entendemos que há uma intrínseca relação entre o referencial teórico freireano e a perspectiva inclusiva, por meio da educação dialógica como uma teoria educacional que valoriza e reconhece às diferenças no contexto escolar.

Então, afirma-se que o referencial freireano é um movimento de ruptura por promover práticas educacionais inclusivas no contexto escolar, por meio das relações de dialogicidade entre “eu” e o “tu” ancorada numa vertente da educação dialógica freireana para reconhecer e valorizar a alteridade humana, tornando-se possível construir ações dialógicas como projeto de ser mais no contexto escolar.

Na visão de Costa; Turci (2011) a perspectiva inclusiva freireana, materializa-se em uma educação dialógica, em sua práxis libertadora, traz a gênese da educação inclusiva, que não aceita a homogeneização e nem a coisificação dos educandos. Defende uma educação para todos, sem discriminação de raça, de gênero, de etnia, de classe. A autêntica pedagogia inclusiva de Paulo Freire, permeada pela dialogicidade, reconstrói a

alteridade dos educandos, em que a escola, ao reconhecer que as diferenças se constituem como seres humanos no processo educativo.

A partir dessa posição dos autores, defendemos que a dialogicidade freireana é o encontro dos seres humanos ancorado na alteridade, em que o “eu” e o “tu” digam suas palavras, suas histórias, suas percepções e o desvelamento crítico para agirem de forma coletiva, libertadora e humanizada, visando a busca do ser mais dos sujeitos, uma vez que

[...] busca do ser mais possa parecer no primeiro momento, uma reafirmação do “eu”, o pensamento freireano, ancorado na dialogicidade, ressalta a importância da alteridade. Trata-se de um movimento em direção ao outro, de uma humanização baseada no respeito ao outro e na celebração do poder criativo, que advém da verdadeira relação humana. É somente pela relação mútua do respeito, e não pela dominação, que o homem do respeito e não pela dominação, que o homem se humaniza (MARQUES, 2007, p. 86).

Concordamos com a autora sobre o pensamento de Freire ao dizer que a dialogicidade é a forma humanizada da comunicação entre “eu” e o “tu”, para além de uma lógica hegemônica funcional de percepção da diferença, promovendo a assunção da pessoa humana na dimensão da intersubjetividade. De acordo com Freire (2014, p. 25):

a essência humana existencia-se, auto desvelando-se, como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se, reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se consciência histórica, o homem é levado a escrever a sua própria história.

Segundo os autores Costa; Turci (2011) traduz-se em uma nova concepção de homem como sujeito histórico, fundamentada na convicção que a diferença é uma característica que compõe a diversidade humana, por meio da ética e da solidariedade estabelece uma relação de alteridade entre a pessoas com deficiência e os demais grupos sociais marginalizados, silenciados e subalternizados.

Assim, as diferenças ao estabelecerem relações entre eles e com os outros estão reconhecendo os outros “eus” constituídos no “tu”, por meio dessas relações educativas dialógicas promovem a construção de um espaço escolar inclusivo ancorado no referencial de Paulo Freire na busca da valorização da alteridade como imagem positiva para o processo de libertação e humanização.

Para Freire (2014) ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao egoísmo, forma de ser menos de desumanização. Essa proibição de ser ou constituir-

se como sujeitos, em especial, as pessoas com deficiência, deixaram marcas culturais e opressivas forte na constituição subjetiva desses sujeitos, sendo vistas e rotuladas como objetos de dominação, discriminação, capacitista, segregação e estigmatização na sociedade.

Dessa forma, precisamos enfrentar essas práticas de violência e opressão que são heranças coloniais contra o ser, por meio de uma teoria progressista que suscita debates emergentes na aposta de espaços educativos dialógicos e inclusivos que estejam abertos para implementação de pautas sociais e educacionais que valorize o direito de ser mais da diferença nos estabelecimentos de ensino.

Mediante essa interpretação teórica, defendemos que os oprimidos, segregados, diferentes, excluídos, silenciados, renegados, marginalizados e discriminados nunca estiveram “fora de” ou a “margem de” de um sistema socioeducacional. O nosso ponto de vista parte dessa afirmativa, a partir da teoria freireana que esses sujeitos sempre estiverem presentes. Logo,

[..] como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados” “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando como trãsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transformam em “seres para os outros”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 2014, p. 84-85).

Por isso convém denunciar e anunciar o conceito de inclusão compreendido pela sociedade e pelos referenciais teóricos hegemônicos como uma alternativa integracionista, adaptativa, capacitista e discursiva. Nossa posição que a concepção de inclusão no pensamento freireano se pauta no devir do anúncio de uma teoria com o discurso libertador, humanizado e inclusivo, visando a transformação da estrutura social, assim como a construção de um projeto de existência com esses sujeitos da educação inclusiva.

Nesse momento, as diferenças deixam de ser vistas como meros receptores e simples espectadores nos moldes de uma sociedade hegemônica, ou em outras palavras, passam a ser compreendidos como sujeito sócio-históricos e cultural.

[...] a educação tem sentido porque o mundo não é necessário isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sido porque seres humanos aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque seres humanos se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber de que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor que o já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque e seres humanos precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que em educação (FREIRE, 2016, p. 44).

Para Freire, somos sujeitos de construção histórica, e que podemos transformar a realidade opressora que nos cerca, ou seja, junto com os outros construiremos uma sociedade progressista e inclusiva para todos. Nas reflexões de Freire (2016) somos seres capazes de intervir no mundo e não só dele se adaptar. É nesse sentido, que nós seres humanos interferiremos no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele, por isso que não apenas temos história, mas fazemos história que legalmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos.

Diante desse entendimento, defendemos que as pessoas com e sem deficiência são sujeitos sócio-históricos, que se encontram, melhor explicando, libertando-se e se humanizando, por meio das ações dialógicas que não oprimem, mas que pensam novas possibilidades de fronteiras nas interações humanas, que se fazem na história e na cultura, conseqüentemente, tornando-os seres culturais, sociais e históricos com o compromisso de emancipação e libertação social das amarras opressivas.

Ademais, o próximo subcapítulo a ser criticado e discutido é a teoria da antidualogicidade e sua concepção hegemônica perpetuada no sistema de ensino brasileiro. Depois, incitamos o debate sobre a teoria da dialogicidade freireana como possibilidade outra de evocar novas formas de refletir a respeito de um projeto de inclusão no campo educacional brasileiro e amazônico. Por último, debateremos a educação libertadora e humanizadora de Paulo Freire.

3. 2 Teoria da antidualogicidade na visão de Freire

A teoria da antidualogicidade, na visão de Paulo Freire, apresenta-se nas formas de opressão, de dominação e de coisificação das diferenças mergulhada na lógica de dissipar essas pessoas no sistema Capitalista. Aqui neste trabalho, utilizaremos esse conceito no âmbito educacional, que nega a diversidade humana, por meio de práticas antidualógicas que inibe o processo de criação e comunicação dos seres humanos, silenciando-os,

ajustando-os e coisificando-os. Trata-se de um discurso e/ou de uma atitude que mantém pessoas a situação de oprimidos, contribuindo para manutenção e perpetuação da situação de opressão social.

Nesse sentido, nos cabe problematizar a teoria antidialógica no contexto educacional justificando o compromisso de superar práticas escolares opressivas, o modelo de educação bancária adotado pelos sistemas de ensino. Isso implica discutir a transformação da realidade escolar com vistas a mudança da condição cultural das diferenças, para que se tornem sujeitos libertadores, livres e reconhecidos, ou em outros termos, emergentes no processo de ação e de reflexão, no direito de ser mais na teoria revolucionária freireana.

A ação antidialógica, conforme o posicionamento de Freire, ocorre precisamente quando a classe dominante ou os dominadores impedem os oprimidos de serem como sujeitos da história, subjugando-os a continuarem ou tornarem-se em situação de dominação e alienação. Essas duas características – dominação e alienação – reforçam as condições opressivas em situações concretas, tornando as pessoas em meras coisas e/ou objetos sociais, sem valor, mantendo a relação dominante entre o sujeito e o mero objeto insignificante.

Freire (2014) afirma que a distorção do ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra essa situação de opressão. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, lutarem por uma sociedade mais democrática, e com isso, tornarem-se sujeitos reconhecidos e valorizados na tessitura da vida, lutando pela libertação em comunhão.

Dessa maneira, a teoria da antialogicidade na visão de Freire, compreende quatro características: **A conquista, o dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural**. O esquema abaixo elaborado com base na obra *Pedagogia do Oprimido* (2014), busca descrever a ação antidialógica.

Figura 1 - Esquema da teoria da antidialogicidade



Fonte: Elaborado a partir da resenha de Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2014)

O princípio freireano discute que a **conquista** é uma necessidade de manutenção da opressão, que deve ser relativizada, por ser um processo antidialógico que torna os seres humanos em um objeto conquistado, em uma mera prescrição, coadunando em práticas repressivas de não reconhecimento dos outros “eus”, aliás, por não ser possível o diálogo, fenecendo a expressividade cultural dos oprimidos. Nesta perspectiva:

[...] todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro (FREIRE, 1987, p. 78).

Para Freire, por meio da conquista, não se apresenta um mundo problematizado, opressor, excludente, desigual, estático e mantenedor do *status quo*. Essas características marcam as condições de opressão e alienação, bem como reforçam a visão segmentada das pessoas como seres desprovidos, depósitos e alienados, sendo vistos como seres incomunicáveis impossíveis de atuar na sua existência ontológica.

Neste sentido, assenta que

[...] a relação de dominação e coisificação. Para manter a opressão há necessidade de divisão dos indivíduos e dos grupos sociais. Esta divisão é feita para facilitar a manutenção do estado opressor que se manifesta em todas as ações dos dominadores (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

A autora, ainda, afirma que a cultura opressiva e dominadora está na égide da construção de mitos representados das diversas formas do ponto de vista social, cultural, educacional que caracterizam as formas de invasão cultural, com as quais os

povos marginalizados e violentados sofrem diariamente com o processo de conquista e manipulação.

De acordo com Freire:

[...] todos estes mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introdução pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos slogans, cujos veículos são sempre chamados “meios de comunicação com as massas”. Como se o depósito deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação (FREIRE, 2014, p. 189).

É fundamental desconstruir as ações hegemônicas dos mitos no contexto socioeducacional, na qual já sabemos, que atinge, principalmente as diferenças nos seus modos de aprender, de se relacionar, de viver, de existir, de ser e de saber. Nesse aspecto, considerarmos que as pessoas devem assumir a postura crítica diante da falsa realidade - que é uma tarefa histórica e libertadora, a fim de construir um questionamento radical para desestruturar a estrutura vigente que desenha os modos de relação entre opressores e oprimidos.

Outra característica a ser problematizada na ação antidialógica é a questão da **divisão para manutenção da opressão**, manifestada em todas as formas de exclusão para deixarem as diferenças na condição de submissão. Essa característica de ação opressora – **a divisão** – deve ser alvo de uma ação reflexiva, por parte dos setores oprimidos, para a necessária superação da visão determinista da realidade opressora que os atinge. Desse modo, acentuamos que Freire defende que “a medida em que as minorias, submetendo-se as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 2014, p. 190).

As críticas de Freire sobre a divisão, para manter a opressão, característica da teoria antidialógica, reflete nas condições de colonialidade do poder, do saber, do ser, do viver, do aprender e do existir que expressam as violências simbólicas, psicológicas, geográficas, culturais, educacionais, institucionais e físicas que afetam o direito de ser das diferenças, reduzindo-as na condição de ser menos em sua integralidade no meio social.

Ainda o mesmo autor reforça que:

[...] a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de busca, se instaura, como situação de violência. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões que são

transferidos a outros ou a outros (FREIRE, 2014, p. 104).

Na visão de Freire, não devemos aceitar à dominação, à violência e à coisificação do ser. Do outro modo, essas categorias opressivas estão em transformar o sujeito em um ser conquistado, a fim de tolher suas percepções de mundo, roubar e a dizer falsas palavras, impor uma visão uniformizada da sociedade, implementar uma generosidade falsificada das amarras sociais e opressivas e transformar o próprio estado de consciência ingênua no que diz respeito as formas de dominação.

Assim, notamos que:

[...] o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os criando e aprofundando cisões, entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocratização estatal à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam (FREIRE, 2014, p. 191).

Verificamos que as ações antidialógicas se fundamentam em um mundo de falsas palavras para libertarem as classes oprimidas, reafirmam as condições de manejo e dominação dos grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade social, prevalece à domesticação e estagnação dos oprimidos, oportuniza lhes uma falsa generosidade de uma sociedade igualitária para todos.

Conforme diz:

[...] a necessidade de dividir para facilitar a manutenção do estado opressor se manifesta em todas as ações da classe dominadora. [...] são formas de dividir para manter a “ordem” que lhes interessa. [...] Dividir para manter o status quo impõe, pois, como fundamental objetivo de teoria da ação dominadora, antidialógica (FREIRE, 2014, p. 194-196).

Nessa visão freireana, é possível notar que as críticas tecidas sobre a manutenção das condições de opressão, por meio do aparelhamento das instituições sociais que reverberam na compreensão conceitual do que é ser uma *pessoa revolucionária* que luta na transformação da desigualdade social. Segundo Freire (2014, p. 197) “mais uma vez é imperiosa a conquista para que os oprimidos realmente se convençam de que estão sendo defendidos. Defendidos contra ação demoníaca de ‘marginais desordeiros’”.

Em outra forma de vista, discute-se na teoria antidialógica, o processo de **manipulação das massas** populares que é um dos modelos de práticas antidialógicas que deve ser questionado, por está baseado em um mundo ingênuo e acrítico para os oprimidos. Entende-se que essa cultura de pertencimento esteja ligada a um projeto de sociedade dominadora, colonial, monocultural e hegemônica. Segundo Oliveira (2015, p.

76) “a manipulação das massas oprimidas, para que não pensem sobre sua situação de oprimidos, e em consequência, não se rebelam”

A teoria freireana que problematiza sobre a manipulação das classes populares

[...] através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos (FREIRE, 2014, p. 198).

Na seara de discussão acerca da percepção crítica de Freire, questionando a manipulação, que é entendida como um instrumento fundamental para a manutenção da dominação, da violência e da coisificação dos seres humanos. Assim, leva-nos a tecer novas concepções críticas educacionais para construir um novo contexto de sociedade e de escola, isto é, sem que haja a percepção assimétrica de que todos os oprimidos são iguais na dimensão social, política e cultural e ontológica.

A manipulação, na teoria da ação antidialógica, é uma resposta que o opressor tem de dar às novas condições modernas coloniais do processo histórico. Para Freire, a manipulação não é algo fundamental, muito menos, imperioso das elites dominadoras, a fim de “organização” das classes opressoras. Por outro lado, eles temem com que os oprimidos sejam sujeitos que construam teias de relações interculturais e decolonizadas com que evite o seu contrário, ou seja, a verdadeira organização das massas populares.

Desta maneira, incluímos na discussão deste subcapítulo, a **invasão cultural** que é uma das características das práticas antidialógicas fortemente a ser combatida na sociedade brasileira, por considerar que há um ser invasor e um ser invadido, por conta dos marcadores sociais, sendo o oprimido o sujeito invadido e o opressor o sujeito invasor, procurando impor sua dominação cultural e a invasão pressupõe a falsa e ingênua visão da realidade social.

Desse modo, o processo de invasão cultural provoca uma dicotomia entre o invadido e o invasor. Os invasores são os autores da revolução cultural e os invadidos os aculturados, ou seja, penetrados em seu mundo cultural, presumindo que os invasores modelam e os oprimidos são modelados.

Por isto, pode-se afirmar que

[...] os invasores optam, os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam, os invasores têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem dupla face. De um lado, é já dominação, de outro, é tática de dominação (FREIRE, 2014, p. 205).

Nessa visão, todas as formas de dominação representam táticas de invasão cultural, representando a conquista, a manutenção e a violência do poder cultural do oprimido, entre as quais, digamos que percebemos que as pessoas com deficiência, podem ser compreendidas dentro de uma lógica colonial, como seres prescritos de dominação, de violência, de invasão e de alienação cultural.

No próximo subtópico discutiremos a teoria oposta à antialogicidade, a da dialogicidade e suas contribuições para o campo da educação geral, especial e inclusiva como uma perspectiva outra que contribui para uma educação crítica, intercultural, decolonial, libertadora, humanizadora, inclusiva e transformadora dos contextos de situações de opressão e injustiça social.

3.3 A teoria da dialogicidade de Paulo Freire

A teoria da dialogicidade de Paulo Freire está ancorada em uma educação progressista, inclusiva, libertadora, dialógica, intercultural e decolonial, pensada para a condição existencial dos seres humanos, em que a comunicação humana ocorra na intersubjetividade, ou seja, nas relações entre um “eu” e um “tu”.

Esse modo implica o respeito, a valorização, a amorosidade, a fé, a confiança, a humildade, a ética e o reconhecimento que são imprescindíveis. De acordo com Freire (2014, p. 113) “ao fundar-se na amorosidade, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz em uma relação horizontal de A com B, em que a confiança de um polo ao outro é consequência óbvia”.

Paulo Freire ao elaborar a teoria da dialogicidade nos princípios da educação intercultural, dialógica, problematizadora e progressista, considera os seres humanos como sujeitos dialógicos em comunhão e convivência com as diferenças, que revelam a libertação e humanização, no que diz respeito ao reconhecimento ético dos outros “eus” como pessoa humana.

Nesse caminho, a dialogicidade freireana reconhece as diferenças ao escutá-las, reconhecê-las, valorizá-las e amá-las, considerando a humanização e o respeito ético-político, que se interconecta com o princípio freireano da intercomunicação, em que por

meio da escuta e comunicação, está se dialogando com “outros eus” que estão constituídos na relação entre um “eu” e um “tu”.

Paulo Freire foi influenciado por diferentes correntes teóricas ao longo do seu pensamento teórico-filosófico, dentre eles, destacamos a influência de Karl Jaspers e Gabriel Marcel, dois autores que contribuíram para o ensejo teórico freireano sobre a potência da comunicação e do diálogo como possíveis no campo educacional. Eles são conceitos fortes e constituintes na relação humana que acena para a discussão da dialogicidade, perpassando pelas relações sociais e pedagógicas estabelecidas entre educandos/as e educadores/as que devem ocorrer no anúncio do encontro verdadeiro com outros “eus”.

É notório a influência de Jaspers e Marcel, nas entrelinhas do pensamento de Paulo Freire, ao discutirem, conjuntamente, o diálogo como elemento essencial que representa o momento quando os sujeitos comunicantes existem plenamente nesse processo de intercomunicação. Essa experiência dialógica existe, e passa pelo ato de comunicar, pela experiência da comunicação. Ainda na mesma ótica, influenciado por Marcel, presume mostrar o caminho de si a si mesmo que passa pelo outro na relação dialógica. É somente no diálogo entre dois “tu” que os seres humanos se descobrem e se afirmar como pessoa (MARQUES, 2007).

As construções sociais, educacionais, teóricas, artísticas, pedagógicas, antropológicas, históricas, sociológicas e filosóficas presentes nas obras de Paulo Freire desvelam uma constante curiosidade epistemológica quanto a determinados temas na pesquisa educacional, em especial sugere repensar os modos de pensar e produzir da ótica crítica sobre a realidade socioeducacional, o que evidencia a dialogicidade e antidialogicidade como conceitos teóricos a serem reconstruídos nesta pesquisa.

Dessa forma, percebemos que investigar as relações de dialogicidade e antidialogicidade é um tema provocativo para a construção identitária e de alteridade do “eu” e do “outro”. Dizemos isso, por esta pesquisa visar superar abordagens epistêmicas cristalizadas pelos estudos culturais, melhor explicando, aqui surge novos horizontes de investigação das relações pedagógicas com base nos estudos da interculturalidade crítica, o que significa que esta pesquisa implica na construção de espaços educativos ambivalentes que permeiam as relações humanas, sejam elas de respeito e afirmação da diferença.

A respeito disso que nos indagamos quais obras a questão da “dialogicidade” apresenta-se na visão filosófico-teórica de Paulo Freire? A esteira teórica de Paulo Freire contribui para o reconhecimento ético-político das pessoas com deficiência? Quais as relações dialógicas acontecem no anúncio da diferença no espaço escolar?

A partir dessas indagações, relacionada com a fase exploratória do referencial teórico descortinamos de forma singular a dialogicidade – como uma categoria emergente que compreende a totalidade e a complexidade de constituição das diferenças como protagonistas e sujeitos comunicativos no processo educativo. Entendemos que nasce um ser social dialógico em seu horizonte, ontológico, cultural e existencial. Assim, mediante essas questões provocativas começamos a pensar, agir e refletir como a dialogicidade freireana se constitui a partir do diálogo ético, político, verdadeiro, amoroso e reflexivo na realidade escolar, que é o espaço que estamos recortando nesta dissertação.

Desse modo, o conceito de dialogicidade freireana está materializada pela pessoa-sujeito oprimido, marginalizado e discriminado, expressado em sua intersubjetividade, construído em ações dialógicas, ou melhor, nas relações educativas democráticas e éticas entre “eu” e o “outro eu” no contexto escolar, o que promove o direito de ser mais e de estar no mundo diante de suas diferenças .

A dialogicidade freireana possibilita o encontro com outro que se constitui nessa concepção de pessoa-sujeito de natureza intersubjetiva como projeto de vocação de ser mais. Percebe-se no referencial freireano que as categorias: dialogar, reconhecer, valorizar, escutar, amorosidade - são palavras que dão sentido ético-político de encontro com o outro, bem como transforma o mundo, ou em outros termos, é necessário um encontro dialógico verdadeiro com as diferenças para que percebam em suas semelhanças e distinções. Para Trombetta (2018, p. 36), “o outro é lugar desde onde é possível começar, pela via do diálogo amoroso, um processo de humanização, de libertação, e reconhecimento da alteridade na sua dignidade ética”.

Dessa maneira, elencamos a dialogicidade como elemento transformador na vida humana, especificamente, neste estudo trouxemos as ideias basilares de Freire e de seus/as estudiosos/as: Oliveira (2017); Guedes (2007), os quais discutem em consonância com o referencial teórico freireano, o diálogo em sua dimensão ética, política, social e cultural - como um movimento para o reconhecimento do outro como outro, permeado

pela dialogicidade, promovendo anunciação das pessoas com deficiência, como sujeitos históricos, culturais e sociais.

Assim, inferimos que o diálogo é o encontro ético de pessoa com pessoa, a fim de que possam refletir, agir, libertar e se projetar na sociedade na luta por um mundo de palavras verdadeiras. Outroassim, para que o outro, possa expressar sua forma de ser e estar em uma verdadeira sociedade inclusiva. Segundo Oliveira (2002, p. 53) “o diálogo em Freire apresenta um caráter ético-político, ao possibilitar ao outro, aos oprimidos, dizerem sua palavra, expressando seu pensamento, suas opções e seu modo de ser”.

A partir disso, apresentaremos as quatro matrizes fundamentais da dialogicidade, como contraposição à antidialogicidade na educação, explicitando-as em um mapa conceitual, com base na resenha realizada da obra: *Pedagogia do Oprimido* (2014), evidenciando os conceitos chaves da teoria da dialogicidade de Paulo Freire.

Figura 2 - Esquema da Teoria da Dialogicidade de Paulo Freire



Fonte: elaborado a partir da resenha de *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2014)

A **colaboração** é o encontro dos sujeitos em um horizonte ético para pronunciar o mundo em comunhão, constituída entre um “eu” e um “tu”, realizando-se na intercomunicação. Na teoria da ação dialógica, os sujeitos dialógicos voltam-se para realidade problematizada e mediatizada, para que juntos possam desvelar criticamente o mundo e transformar a realidade socioeducacional opressora, excludente e hegemônica. Esse movimento só pode ser feito, por meio da *práxis autêntica*, a qual ocorre entre sujeitos que se assumem como atores e atrizes das ações revolucionárias progressistas.

Os sujeitos dialógicos devem assumir a consciência crítica da realidade, desmistificando as ações antidialógicas. Nesse ponto, o nosso posicionamento radical

provoca adesão verdadeira dos oprimidos no processo de libertação e humanização dos seres humanos. Freire (2014, p. 229) explica que “esta adesão coincide com a confiança que as massas populares começam a ter em si mesmas e na liderança revolucionária, quando percebem a sua dedicação, a sua autenticidade na defesa da libertação dos seres humanos”.

Oliveira (2015, p. 78) assenta que “além da colaboração, na ação dialógica a união e a organização para a libertação tornam-se necessárias. União e organização dos oprimidos que viabilizem o diálogo e afirmem a liberdade dos sujeitos”.

Dessa forma, a **colaboração**, uma das categorias do esquema da dialogicidade, ocorre com a confiança entre seres humanos suscitados pelo encontro dialógico que far-se-á numa ação ético-político de respeito e valorização das singularidades humanas, anunciando e denunciando os contextos opressivos, na busca de transformá-lo e humanizá-lo. Para tanto, ousaríamos dizer que a categoria libertação, é que dá conta para que possa acontecer a adesão verdadeira dos sujeitos que optam, decidem e escolhem pelo um mundo humanizado, como uma forma viável de viver em colaboração, união, amorosidade e respeito.

Os seres humanos hão de lutar pela **união para libertação** como ação cultural em que à aderência seja verdadeira. Nesse esforço incansável de combater à aderência à realidade desmistificada, encontra-se o real sentido de transformação, da realidade injusta, desigual, excludente e opressora sustentada por uma lógica dominante. Nos saberes de Freire (2014, 237) “o objetivo da ação dialógica está pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”.

A aderência dos oprimidos tem que ser realizada em uma relação autêntica na transformação social da sociedade, daí que seja compreendida na totalidade como um processo de consciência crítica dos sujeitos, que ao aderirem a este novo mundo, faz-se problematizado, reflexivo e criativo, superando as estruturas dominantes. Por esta razão

[...] para que os oprimidos se unam entre si, é preciso que cortam o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão. A união entre eles não pode ter a mesma natureza das suas relações com esse mundo. Por esta razão por que, realmente indispensável ao processo revolucionário, a união dos oprimidos exige deste processo que ele seja, desde seu começo, o que deve ser: ação cultural. Ação cultural, cuja prática para conseguir a unidade dos oprimidos vai depender da experiência histórica e

existencial que eles estejam tendo, nesta ou naquela estrutura (FREIRE, 2014, p. 239).

Nesse sentido, os sujeitos oprimidos que aderem à verdadeira revolução passam a ter consciência, aproximando-se da pluralidade e complexidade, procurando superar a invisibilidade da ação, em diluição dos discursos verbalistas e do ativismo insustentável defendido pelas instituições normativas coloniais. E isso se torna tarefa dos seres humanos conscientes pela libertação em prol de uma luta coletiva.

A **organização** das massas populares, é um processo de caráter reflexivo-crítico dos sujeitos educáveis que aderem à ação revolucionária dos movimentos sociais que tem a dimensão pedagógica, política, social e cultural. Toda essa mobilização alinha-se na luta por uma sociedade justa, inclusiva e democrática. Este testemunho é representado pela coerência, ousadia, radicalização, valentia de amar, lutar e ter crença nos sujeitos das classes populares, sendo nesses atos de confiança, em que se constitui o lugar verdadeiro de organização voltada para todos.

Outra questão a ser discutida é a **síntese cultural** que provoca os oprimidos a serem transformadores da assimetria cultural, ou em outras palavras, que não haja invasão ou dominação cultural, por parte dos atores/atrizes sociais que lutam contra os marcadores culturais coloniais que menosprezam e negam a pluralidade cultural. De acordo com Oliveira (2015, p. 79) “ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro”.

Essa transformação da realidade faz-se a serviço da libertação, constituindo-se como uma ação cultural na organização dos sujeitos que transformam as condições ontológicas de perceber a diferença cultural pela ótica do processo de libertação e humanização freireana que incide na condição existencial dos seres humanos.

Freire (2014) afirma que a ação cultural deve estar a serviço da libertação dos homens e das mulheres, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade da permanência-mudança. Dessa forma, isto explica que a estrutura social para ser, tenha de estar sendo, ou em outras palavras, estar sendo é o modo que tem a estrutura social de durar.

Desta maneira, a síntese cultural é importante na ação dialógica, porque deixa de ser constituído de práticas individuais, passa a ser construídas em práticas coletivas ou, melhor dizendo, os sujeitos de coletivos sociais assumem o seu papel de atores/atrizes de

transformação no mundo. No discurso do Freire (2014, p. 247) “na síntese cultural, onde não há espectadores a realidade a ser transformada para a libertação dos seres humanos é a incidência da ação dos/as atores/atrizes”.

Ele ainda complementa que

[..] a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente a força da próxima cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e dominante (FREIRE, 2017, p. 247).

Nesse momento da síntese cultural implica que nasça novos/as atores/atrizes na sociedade, aceitando as diferenças, sejam culturais, corporais, sexuais, coloniais e linguísticas, entre outras, situando-se como sujeitos críticos em uma perspectiva intercultural na transformação da sociedade. Por isso, viabiliza novos contextos de contradições no cotidiano social, possibilitando que as pessoas atuem como sujeitos dialógicos na promoção de lugares democráticos que reconhecem e valorizam às diferenças culturais.

Tudo isto implica uma síntese cultural, que se resolve nela a contradição entre a visão do mundo e da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos. A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra – pelo contrário, se funda nelas. Deste modo, o que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela firma é o indiscutível subsídio que uma dá outra (FREIRE, 2014).

No próximo subtópico, discutiremos as incursões epistemológicas da dialogicidade no contexto socioeducacional para compreender a complexidade, a singularidade e a potencialidade da diferença desse conceito-chave na teoria freireana, assim como repercute nas relações educativas intersubjetivas no contexto socioeducacional.

3.4 Incursões epistemológicas da dialogicidade

É evidente a presença de uma pedagogia do outro e com o outro nas entrelinhas do pensamento de Paulo Freire. Nesse aspecto, as obras freireana que selecionamos para discutir o constructo da dialogicidade foram três: *Pedagogia do Oprimido* (2014), *Pedagogia da indignação* (2016) e *Pedagogia da Autonomia* (2011). Uma breve contextualização temporal dessas obras: *Pedagogia do Oprimido* foi escrita no período de exílio no Chile e somente publicado no Brasil, em 1974. *Pedagogia da Autonomia* foi

publicada em 1996, no Brasil, sendo sua última obra em vida. *Pedagogia da Indignação* foi publicada, em 2000, a qual reúne as cartas pedagógicas que Freire escreveu em vida.

Começamos pela obra mais conhecida de Freire. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, temos a contextualização da teoria da dialogicidade, que está assentada na realidade educacional brasileira, nordestina que, quando foi implementada, na década de 1960, tinha “metade de seus trinta milhões de habitantes” nordestinos analfabetos (GADOTTI, 1996, p. 70).

A teoria do diálogo e, por conseguinte, da dialogicidade em Paulo Freire é uma proposta pedagógica para atuar com classes populares. Tem a marca de uma atividade política, parte do conhecimento da realidade, do conhecimento do mundo, que parte de uma conscientização e provoca ações de transformação.

Na perspectiva da dialogicidade o eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui, assim como:

[...]o eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu- esse tu que o constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, e eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2014, p. 227).

Diante disto, as consciências intersubjetivadas por meio do diálogo evocam as relações de dialogicidade no horizonte existencial do reconhecimento dos outros “eus” que estão constituídos em “mim”, portanto, não presume somente a relação entre “eu” e o “tu”, mas, entre “outros eus” que dão sentido para a consciência do outro como outro.

Nesses termos, ocorre a afirmação de que o eu é subjetividade, que se constitui na relação, ou melhor, na intersubjetividade. A intersubjetividade é o universo dialógico da consciência de si e do outro para que voltem ao mundo consciente de sua existência ontológica para lutarem juntos pela libertação e humanização. No pensamento de Freire se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas há:

[...] sua elaboração, forçosamente, há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza e originaria intersubjetivação das consciências, o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro, no isolamento, a consciência, modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização (FREIRE, 2014, p. 23).

Reconhecer os seres humanos como sujeitos de transformação é tarefa histórica e ontológica, consciente, também, que os “outros eus”, fazem parte deste mundo subjetivo, possibilitando uma abertura ética na constituição das relações de dialogicidade entre o “eu” e o “outro”. Nesse sentido, entender as relações pedagógicas como produto histórico e cultural, problematizando as visões fatalistas e dicotômicas do ser, denunciando as conjunturas opressivas normativas de constituição do outro como outro na sua intersubjetividade.

Freire (2011) em sua obra *Pedagogia da autonomia*, segunda obra por nós considerada nesta análise, aponta que: “é a outredade do não “eu”, ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade do meu “eu”, ou seja, não há porque excluir o “outro” como dialogicidade, uma vez que a alteridade se constitui na natureza dialógica da comunicação mediados pela intersubjetividade. Anunciar o outro como dialogicidade, significa por meio do diálogo e escuta promover às diferenças, dialeticamente e ontologicamente, no processo de escuta sensível, ambas se libertem e se humanizem.

O processo de escuta tem sentido ético, político, social e existencial de enxergar o outro nas possibilidades éticas da singularidade humana em uma perspectiva de relação construída de valor a vida da diversidade humana na concretude social. Em suas palavras:

[...] isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2011, p. 60).

Freire (2011) afirma que a escuta é uma disponibilidade permanente por parte do sujeito como uma abertura ética a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro, bem como anunciam à alteridade humana na constituição da palavra e a pronúncia dos sujeitos dialógicos no mundo.

Os sujeitos dialógicos que buscam a si e ao outro em um mundo que é comum, e buscar-se a si é comunicar-se, considerando que vejo no “tu” um “eu” que espelha as experiências, ancorado na alteridade. A condição dialética da escuta pressupõe a constituição do outro como outro nas relações éticas e ontológicas abertas entre o “eu”

e o “tu”, fundando-se na projeção de reconhecimento e acolhimento da diversidade humana.

A terceira obra analisada é a *Pedagogia da Indignação* (2016), na qual, Paulo Freire ressalta “se somos progressistas; realmente abertos aos outros e às outras, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Desse modo, temos que ser coerentes com nossos discursos na inteireza de se relacionar com o outro, afinal é uma forma ética de respeitar às diferenças.

Pensar a ética universal como princípio de respeito ao outro presume “o acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos” (FREIRE, 2016, p. 77). Freire afirma que o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como

[...] do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros, animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. [...]

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2016, p. 77).

Freire (2016) evidencia que ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para inserção que implica decisão, escolha, intervenção na realidade para com os outros.

No fundo, os sujeitos constroem suas resistências sociais, culturais e políticas. Logo, nossa compreensão que a dialogicidade, é a forma democrática para expressar suas manhas de sobrevivência em uma sociedade fundada na exploração, na discriminação e nas formas de exclusão e de opressão. Essas características apontam que somos sujeitos de construção da nossa própria história e de transformação dessa sociedade colonial hegemônica.

A transformação da sociedade é um ato político dos oprimidos, buscando novos sonhos e desejo de uma sociedade que reconhece as lutas coletivas:

é que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, de preconceitos, gestação de ideologias que vem se perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. Não há hoje, por isso mesmo, que não tenha “presenças” que, de há muito, perduram no clima cultural que

caracteriza a atualidade concreta. Daí a natureza contraditória e processual de toda realidade” (FREIRE, 2016, p. 62).

As relações de dialogicidade acontecem entre sujeitos, em situações dialógicas do contexto vivido, em que eu não se constituo sem o outro, sendo interpretado a dialogicidade freireana como esse movimento de ruptura no encontro humanizado ético-político entre o “eu” e o “outro”.

O encontro dialógico deve ser de amor, fé, confiança, humanização e libertação. O diálogo é compromisso ontológico para potencializar o ser mais da diferença, sem que haja verbalismo ou sectarismo, todavia, esse compromisso ético de desvelar o mundo e transformá-lo em um mundo coletivo para todos os seres humanos.

Reafirmamos que as concepções de dialogicidade e de alteridade estão muito próximas na obra de Freire, implicando que o eu sabe o que é exatamente o tu que se constitui em um ser humano dialógico, amoroso e ético, na relação pessoa-sujeito na intersubjetividade: “o outro é lugar desde onde é possível começar, pela via do diálogo amoroso, um processo de humanização, de libertação e reconhecimento da alteridade na sua dignidade ética” (TROMBETAS, 2018, p. 36).

As obras analisadas de Paulo Freire revelam que as relações humanas dialógicas se constituem nas singularidades identitárias, fundamentando a existência dos “outros eus” pautados nos referenciais de uma sociedade justa, inclusiva e democrática para todos. Nesses termos, a concepção freireana, parte das relações pedagógicas e educativas, com um viés crítico, autônomo, livre, ético e problematizador.

Nesse sentido, para Freire a condição que para isso as palavras não caiam no verbalismo ou mesmo se tornem vazias, sejam pensadas por uma pedagogia dialógica intercultural crítica que não excluí o outro, mas vocaciona os “outros eus” com vistas à libertação e a humanização. Então, a dialogicidade pressupõe o diálogo genuíno, que é um ato pedagógico, essencialmente uma ação política, devendo ter amor, fé no outro, por conseguinte não ocorre entre opressor e oprimido.

A educação dialógica de Paulo Freire assume o compromisso político-pedagógico de reinventar o sujeito educável em um ser pensante que constrói palavras e ações de práxis que possam modificar os modelos sociais engessados que insistem em limar as diferenças, ou seja, há a necessidade de um mundo em comunhão com os outros, por

meio da dialogicidade, construindo na intercomunicação entre “eu” e o “outro” um novo mundo para que as pessoas possam viver e existir.

Essas assertivas dialógicas de compreender a dialogicidade na perspectiva identitária para além do campo da subjetividade, nos leva a afirmar que as pessoas com deficiência estão em construção de suas alteridades. Dessa forma, visamos neste trabalho reconhecer e valorizar as palavras, a maneira de ser e o estar dos(as) educandos(as) com deficiência, criticando a realidade escolar por meio da dialogicidade freireana, percebendo as relações humanas educativas ancorado na alteridade e na pronúncia dos sujeitos da pesquisa nas suas percepções de mundo, procurando promover o direito de se constituírem como seres humanos integrais.

Portanto, nos apropriamos do conceito de dialogicidade de Freire para acrescentar um novo uso, o aplicável aos nossos sujeitos de pesquisa, constituindo uma epistemologia que reconhece que esse conceito foi criado em um contexto histórico, social e político, mas que pode ser recriado, nesta pesquisa, com outras circunstâncias e especificidades.

Nos próximos subtópicos apresentaremos dois conceitos importantes da teoria freireana: **libertação e humanização**, essas categorias se configuram na discussão desta pesquisa como palavras conceituais que tem sentido e significado real, modificam o contexto educativo, materializam-se e extensionam a compreensão analítica da educação progressista, libertadora e inclusiva de Paulo Freire no campo da educação geral, especial e inclusiva.

3.5 Educação libertadora freireana

A **educação libertadora freireana** não é interpretada neste trabalho, como uma categoria estática ou um mero discurso teórico para contemplar as categorias da nossa pesquisa, porque entendemo-las que essas estejam confluentes na ação humana dos sujeitos que atuam, em outras palavras, mergulhada na concepção da práxis, significam que há uma nova possibilidade de responsabilidade inclusiva, ética, dialógica, política e alteritária, para construir novos sentidos das relações intersubjetivas entre “eu” e o “outro”. Na percepção de Freire (2014, p. 93) “a libertação autêntica que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ou oca, mistificante. É práxis [...]”.

Freire (2014) disserta que a libertação é um parto, sendo este parto doloroso, porque o que nasce desse parto é uma pessoa nova que só viável na e pela superação da contradição *opressores e oprimidos*, que é a libertação de todos e todas. E a superação da contradição é o parto que traz ao mundo essa pessoa renovada não mais opressora, não mais oprimida, mas que se liberta.

A reflexão do autor nos leva a considerar os pressupostos da educação libertadora freireana, uma vez que esse modelo de educação reflete acerca dos novos enfoques a descortinar as relações entre os sujeitos sociais no cotidiano escolar, os quais tendem a construir horizonte a respeito do direito da diferença de ser e estar no mundo.

Esse posicionamento libertador torna-se pertinente diante das práticas, dos discursos, das condutas e dos comportamentos que estão postas em um contexto escolar marcado por formas de exclusão, discriminação, opressão e marginalização e visões capacitista contra às pessoas com deficiência, pessoas negras, pessoas pobres, mulheres, pessoas idosas, população em situação de rua, pessoas LGBTQIA+ e outros grupos sociais.

Assim, há necessidade desses grupos de pessoas se enxergarem como seres humanos que transformam o contexto da escola e da sociedade, pautado na filosofia da educação dialógica, a qual promove que os mesmos sejam pessoas livres e libertadoras, desafiando a desconstrução de rótulos, estigmas e preconceitos que impedem os seres humanos na perspectiva do “diferente” de existirem na vida humana.

Na visão de Freire

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdo, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas os homens como corpos conscientes e na consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 2014, p. 94).

Acreditamos que, a educação libertadora dialógica, evidencia o caminho da esperança e o anúncio de uma educação intercultural crítica, em razão de estar relacionada com o constructo teórico-metodológico de Paulo Freire, como uma perspectiva alternativa para construir um projeto de educação libertadora e crítica para reconhecer e valorizar as diferenças, em que os educandos e as educandas tornem-se construtores e construtoras do conhecimento no processo educativo.

Como coloca:

[...] uma educação progressista e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Tal investigação Freire chamou de “universo temático”, um conjunto de “temas geradores” sobre os níveis de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo sobre as relações homens-mundo e homens-homens para uma posterior discussão de criação e recriação (LINHARES, 2008, p. 1).

Entendemos que a metodologia freireana não são meras prescrições teóricas-metodológicas. Ela está atrelada a um projeto de educação dialógica libertadora-crítica, ainda tem mais, ela, também, é inclusiva porque fundamenta a necessidade de ressignificação emergente no que diz às novas estratégias didáticas, formação de professores, novos currículos, novas avaliações, novas práticas e novos conteúdos na estrutura do sistema educacional brasileiro.

Ressaltamos esse ponto de vista defendido, a partir da implementação de estratégias metodológicas, tais como: círculo de cultura, universo temático, investigação temática, codificação e decodificação que reinventam o fazer pedagógico mediado pela educação dialógica com sujeitos das classes populares, promovendo rupturas no ato de ensinar e aprender.

Ele mesmo diz que

educador e educandos cointencionados a realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem na reflexão e na ação e comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais do que pseudoparticipação, é o que deve ser engajamento (FREIRE, 2014, p. 77-78).

A educação freireana libertadora tem o traço da dimensão dialética da denúncia e anúncio das questões pedagógicas nas formas de aprender e de ensinar, as quais ensejam novos rumos de práticas pedagógicas que assumam o compromisso ético em um horizonte dialógico na educação brasileira e amazônica.

Por isso explicitamos os seguintes princípios: humildade, amorosidade, fraternidade, criticidade, reconhecimento, dialogicidade, confiança, fé e rigorosidade. Essas categorias evidenciam o pensamento inédito viável da teoria e prática, para que esses sujeitos lutem, cotidianamente, por uma rede coletiva de projetos emancipatórios para todos(as) na sociedade e na educação.

O próximo subtópico a ser discutido envolve uma categoria fundamental no referencial freireano, que é a dimensão da humanização, entendida como uma prática essencial dos sujeitos na ação cultural para liberdade e emancipação dos seres humanos. Essas duas perspectivas emergem para práxis educativa no cenário educacional brasileiro, em especial amazônico, por provocar mudança epistemológica inédita e viável para às pessoas com deficiência e outros grupos sociais marginalizados no contexto socioeducacional.

3.6 Educação humanizadora freireana

Anteriormente, discutimos a questão da educação libertadora que é a possibilidade radical das pessoas em uma visão humanizada de transformarem as instituições sociais e escolares nos quais estejam inseridos, ou em outros termos, mudanças de práticas coloniais, ações e discursos monoculturais, que por tempos sempre determinaram um modelo de sociedade hegemônica e colonial.

Por isso, é interessante ressaltar que é tarefa dos seres humanos modificarem suas realidades opressivas, obviamente, embasados na ação- reflexão – ação, em ação conjunta, para que possam construir uma sociedade equalitária. Esse movimento é um imprescindível na vocação do ser mais dos seres humanos num horizonte alteritário de comunhão, união e colaboração.

De acordo com Freire (2014), faz-se necessário essa postura humanizada, pois qualquer situação que proíbe aos outros que sejam sujeitos de busca, se instaura como situação violenta. Ele ainda acrescenta que não importam os meios usados para esta proibição, em que fazem ou alienam as decisões que são transferidas a outro ou a outros.

Essa percepção de Freire desafia às pessoas a anunciarem por uma **educação humanizada freireana** diante da realidade opressora, a fim de recuperar sua humanidade e alegria de viver em comunhão, ou melhor, como sujeitos de opção, de escolhas e de decisão e de modificação dos paradigmas cristalizados no mundo. A presente interpretação coloca-nos que quando nos damos conta da consciência crítica, desvelamos a potencialidade e agimos em prol de uma educação humanizadora que supere as amarras opressivas no contexto socioeducacional.

Conforme,

este movimento de busca, porém, só justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos, no primeiro capítulo é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização, que não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 2014, p. 104).

A educação humanizada freireana crítica as estruturas dominadoras, por terem uma visão engessada e sectária das diferenças e de proibirem essas pessoas de se expressarem nas suas formas outras de existir, de ser, de viver e de aprender e de ensinar os seus saberes culturais. Para tal, a relevância da teoria freireana como um enfoque humanizado que provoca os seres humanos, por meio de uma educação resgatar princípios fundamentais de viver na vocação ontológica.

Ainda, acrescentamos no bojo desta discussão que o pensamento freireano é um processo de humanização, ou seja, por ter sua pedagogia voltada para os seres humanos, por ser uma possibilidade histórica que cria novos espaços educativos democráticos, inclusivos, éticos e dialógicos, fundado no anúncio da pedagogia humanizada freireana.

A pedagogia humanizada se insere

[...] num contexto de enfrentamento a uma realidade marcada pela desigualdade social, que rouba a vida e o existir, o ter e o ser de milhões de seres humanos, em todo o planeta. Nesse sentido, a pedagogia freireana, pela sua dimensão esperançosa, transformadora e libertadora, cumpre um papel indispensável enquanto instrumento socioeducacional de luta (MENDONÇA, 2006, p. 39).

Nessa direção, entendemos que a educação humanizada freireana faz-se no aqui e agora por ter um posicionamento primordial para repensarmos criticamente as situações de opressão e de violência que desumanizam, porque, assim, isso significa que os seres humanos compreendem o seu papel como sujeitos de práxis que causam a transformação dos espaços socioeducacionais institucionalizados opressivos.

É cognoscível no posicionamento de Paulo Freire à busca pela restauração da vida humana, ou, melhor dizendo, a pedagogia freireana humanizada e libertadora caracteriza-se pela relevância ontológica, por ser pensada com os sujeitos populares nos lugares de aprendizados, que constroem formas de sobrevivência, de resistência e de se posicionarem contra as práticas antidialógicas, de superposição, de dominação, de recusa à vida dos outros e de coisificação das diferenças.

4 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E ANTIDIALÓGICAS ENTRE “EU” E O “OUTRO” NA VOCAÇÃO DOS “OUTROS EUS” NO CONTEXTO ESCOLAR

[...] gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me enraivece. [...] Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo (FREIRE, 2011, p. 52).

Para iniciar esta seção de sistematização e análise dos dados, decidimos começar com a reflexão do trecho do livro: *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa”*, de Paulo Freire, na qual interrelacionamos com às falas dos sujeitos da pesquisa, que foram revelando-nos que as relações de dialogicidade que ocorrem, no contexto escolar, expressam-se no princípio ontológico de ser gente como gente, em uma dimensão intercultural, assim como, eles e elas não estão sozinhos no mundo, mas em comunhão com “outros eus”, anunciando as ações dialógicas de construção identitária da diferença como dialogicidade no espaço escolar.

Nesse sentido, as palavras dos sujeitos da pesquisa nos afirmam que são os “outros eus” constituídos entre “eu” e o “tu” que se constituem no movimento dialético das relações intersubjetivas escolares – por meio do encontro ético, dialógico, libertador, humanizado e intercultural se tornem um constante ir e vir nas relações humanas, implicando no reconhecimento dos “outros eus” como sujeitos referenciais para constituição ontológica.

Essas palavras atravessaram as relações de dialogicidade e antialogicidade construídas entre o “eu” e o “outro” no espaço escolar, no fazer dialógico, na identificação do objeto, na percepção do problema e no alcance do objetivo de pesquisa, procurando mergulhar no cenário de investigação para compreender, escutar, analisar, interpretar, decodificar e produzir conhecimento outro a partir das relações entre o “eu” e o “tu”, na dimensão dialógica e antialogica construídas no lócus de investigação.

Desse modo, cabe-nos, também, problematizar as relações educativas antialogicas na constituição dos/as educandos/as com e sem deficiência, entendendo que o cotidiano escolar expressa a riqueza dos elementos dialéticos que perpassam as relações entre os atores e atrizes desta pesquisa, por meio de práticas dialógicas e

antidialógicas que dão sentido para análise da realidade, para a aplicabilidade desta teoria e a para a construção do conhecimento e, dessa forma, transformar o espaço social da escola por meio do movimento de anunciação da pessoa com deficiência.

Assim, nesta seção, buscamos analisar o corpus de pesquisa sobre a questão da dialogicidade e antidialogicidade no espaço escolar via análise das falas dos sujeitos da pesquisa, do diário de campo e do roteiro de observações, direcionando nosso olhar investigativo para as relações dialéticas no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) entre os/as educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas da Educação Especial.

Realizamos seis (06) entrevistas dialógicas com os sujeitos aqui envolvidos/as – educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE). Tais entrevistas foram realizadas em círculos dialógicos na sala de leitura e sala do LAE, feitas em gravação de áudio, que foram transcritas em folha de papel A4, posteriormente, sistematizadas, analisadas e categorizadas.

Nessas entrevistas analisamos as relações construídas pelos sujeitos da pesquisa por meio de categorias freireanas que se configuram nas: relações dialógicas, libertadoras, humanizadas e, conseqüentemente, as relações antidialógicas.

Iniciaremos analisando as entrevistas que traduzem às relações dialógicas das educadoras especialistas para com os/as educandos/as com e sem deficiência, bem como as relações entre educandos/as e educandos/as com e sem deficiência. Em seguida, analisaremos às práticas antidialógicas presentes no espaço escolar, a qual retrata a relevância de ser problematizada a concepção bancária que impede os/as educandos/as de ser mais na educação básica.

4.1 As relações dialógicas entre educadores(as) e educandos(as) na vocação do ser mais da diferença

Sistematizamos nossa análise em dezenove (19) proposições de corpus de entrevista, que visam responder a seguinte pergunta: **o que é ser dialógico?** A partir da interpretação dos pesquisadores sobre o ponto de vista dos/as educandos/as com deficiência, dos sem deficiência e das educadoras especialistas. A análise compreende e analisa as falas dos sujeitos, por meio das categorias temáticas, que emergiram da

realidade pesquisada. Assim como as categorias analíticas evidenciadas a partir do referencial teórico do Paulo Freire.

Ser dialógico é... “construir o conhecimento junto com eles”

A primeira entrevista analisada representa a relação educativa entre as educadoras especialista e os/as educandos/as que significa a vocação *ser mais* da diferença como dialogicidade no processo ensino aprendizagem da educação básica. De certo modo, às educadoras que aqui têm a designação de Ana e Docinho, são lotadas no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE). As mesmas trabalham com os/as educadores/as da sala regular uma proposta de ensino dialógico, para que os/as mesmos/as escutem os/as mais educandos/as, valorizem suas vozes, respeitem os seus saberes culturais, percebem as especificidades dos/as educandos/as e torne-os/as protagonistas no processo educativo.

O primeiro trecho analisado expressa a relação dialógica:

(1)

Pesquisador: como é a relação de vocês com os/as educandos/as com e sem deficiência no processo educativo?

Educadora Ana: a gente tem que **construir junto com eles** mesmo, com os educandos/as né? Porque... algumas vezes a proposição também é deles, algumas vezes é... são eles que... que dizem. Eu me lembro de uma vez que... a gente estava estudando “matrizes” eu não fazia a mínima ideia do que era isso e quando eu fui conversar com o professor ele me explicou que... as matrizes... é primeiro ele me deu toda a fórmula das matrizes, né? que eu ouvi e quando ele acabou eu digo assim: “Professor, mas isso tá aonde no meu mundo, né?” e aí ele me explicou que as matrizes elas estão quando você cruza dados, então, por exemplo, se você pensa num calendário, se pensa numa matriz, porque ali tu tem cruzamento, né? de mês, de dia, de dia da semana, do mês (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 19/12/2020).

A fala da educadora Ana expressa a valorização e o reconhecimento dos saberes trazidos pelos/as educandos/as com e sem deficiência para o contexto da sala de aula e no ensino formal, buscando fazer com que esses/as educadores/as e educandos/as percebam o sentido e significado das disciplinas curriculares na sua formação escolar atrelado ao seu contexto de vida, para que aprendam, significativamente, a construir a materialidade dos conteúdos curriculares.

É importante salientar que durante a pesquisa de campo, percebemos que as educadoras Ana e Docinho, sempre procuraram estabelecer um princípio dialógico e colaborativo no contexto escolar. Segundo elas, era o alicerce fundamental para pensar uma educação inclusiva para o público da Educação Especial. A postura das educadoras refletia bem nítido os fundamentos de uma educação dialógica, que reconhecia a necessidade das relações educativas deixassem de ser unilaterais entre o(a) educador(a) sobre o educando, passa-se a ser uma relação de aprendizagem mútua entre o(a) educador(a) com os/as educandos/as.

Vale relembrar que as educadoras Ana e Docinho têm a preocupação em fomentar atividades pedagógicas e didáticas no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), juntamente, com os outros/as educadores/as da sala regular. Elas pensavam que as atividades experimentais articuladas com os/as docentes contribuíam para aprendizagem significativa dos educandos/as da Educação Especial, por meio de experimentos científicos envolvendo os conteúdos de Química, Física, Biologia e Matemática. Nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Inglesa e Filosofia, as educadoras especialistas procuravam desenvolver: a produção de livros, as peças teatrais, os saraus literários, produções audiovisuais e a confecção de jogos pedagógicos.

Observamos que o decurso das atividades pedagógicas na maioria das vezes era pensado e elaborado pelos/as próprios/as educandos/as em diálogo com as educadoras especialistas. Em um dia de observação, especificamente, no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), presenciamos os/as educandos/as com e sem deficiência, realizando a manipulação do experimento da disciplina de física. Eles estavam envolvidos entorno da mesa para explicar o assunto “calorimetria”. Nessa atividade, foi utilizado papel A4, balão, papel alumínio e pedaço de barbante. Esse dia foi significativo: os/as educandos/as interagiram e tiraram suas dúvidas referentes ao conteúdo específico da disciplina.

Analisamos tal contexto de aprendizagem a partir da fala da educadora Ana, no trecho 2

(2)

Pesquisador: Como vocês pensam as atividades pedagógicas de forma progressista para aprendizagem dos/as educandos/as?

Educadora Ana: a gente sempre pensa na aprendizagem do aluno, sempre, né?! agora para isso é importante que a gente tenha uma escola, né?! um corpo docente que compreenda essa tua entrada também, né?!

de uma maneira positiva para ele, entendeu.... Que não seja uma, uma.... porque assim, né?! a gente tinha uma categoria de professor itinerante, mas eu acho que era um movimento diferente desse que tô, que eu tô te falando pra ti agora, né?! porque o itinerante, ele é.... o professor em uma perspectiva da política integracionista, né? então ele ia ali, entrava em contato com alguns professores e educandos/as... O movimento que a gente tenta fazer numa perspectiva diferente mais inclusiva e dialógica, né?! porque tem essa sistemática diferente, por exemplo, teve um dia desse que eu tive que assistir aula de calorimetria para pensar como é que a gente vai trabalhar esse assunto na sala de aula e na sala de recursos multifuncionais, de forma que não seja reforço.... Então, é inevitável que gente precisa se reinventar como professor...Professor, mas do que foi mesmo que você falou? E se eu precisar de uma placa de alumínio e de uma placa de vidro, né?! como é que eu vou trabalhar essas questões da calorimetria e tal....Você vira também estudante, também aluno...Isso é muito legal porque deixa a gente... é numa situação de aprendizagem ao aluno que você está atendendo e aos demais colegas de sala que é maravilhoso é porque te deixa é.... numa situação muito confortável na verdade, de empatia, né?! de identidade que é muito legal que é muito bacana, né?! (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 02/12/2019).

Pudemos acompanhar alguns acompanhamentos pedagógicos realizados no LAE, nos quais pudemos analisar o desenvolvimento escolar dos/educandos/as em algumas aulas de disciplinas específicas do currículo escolar, nessas os/as educandos/as participavam, assiduamente, nas atividades escolares complementares e suplementares no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE).

Presenciamos em um dia de pesquisa de campo uma atividade pedagógica da disciplina de Língua inglesa, em que os/as educandos/as com e sem deficiência gravaram um jornal educativo a partir de um tema gerador escolhido em sala de aula regular. Segundo os/as educandos/as sentiram necessidade de orientação das educadoras Ana e Docinho, para apresentar, organizar e exibir a produção visual.

Essa atividade foi construída do ponto de vista de coletivo, porque os/as educandos/as se ajudaram, mutuamente, em vários momentos, assim como dispuseram das as educadoras Ana e Docinho, orientando acerca do uso de vestimentas, a forma de apresentarem-se diante das câmeras, falar em público e a condução sobre o que abordar diante da pesquisa do conteúdo, notoriamente, vimos que houve uma relação dialógica de aprendizagem entre os/as educandos/as e as educadoras especialistas.

Outro ponto registrado, foi em relação à postura pedagógica das educadoras Ana e Docinho, sendo que as mesmas seguem aspectos normativos institucionalizado no

projeto político pedagógico e do relatório pedagógico, e usam esses documentos como eixo norteador para formular e desenvolver as atividades pedagógicas no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE)²⁵ voltada para os/as educandos/as público da educação especial/inclusiva:

[...]. há a confecção de objetos, maquetes que possa ilustrar e possa dar suporte visual, tátil e sensorial para a elaboração de atividades e conceitos relacionados aos conteúdos de Biologia, Química, Física e Matemática. Atividades complementares referentes as aéreas de conhecimento são desenvolvidas no laboratório, após discussão com o professor regente de cada disciplina e as educadoras do AEE (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL, 2020, p. 2).

Vejamos que existe, por parte das educadoras especialistas, a proposta de uma educação inclusiva colaborativa sendo construída com outros/as educadores/as do ensino regular para que possam assegurar acessibilidade curricular aos/as educandos/as com e sem deficiência. Por outro lado, em que os mesmos possam aprender e se desenvolver nas disciplinas escolares, de forma significativa. Percebemos, ainda, que as docentes tinham bem explícito os aspectos teóricos-metodológicos de uma educação inclusiva com os princípios de equidade na questão do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, outro ponto a ser destacado é a construção de um espaço educativo dialógico e inclusivo, por parte das educadoras Ana e Docinho, em que as mesmas procuravam estabelecer vínculos afetivos, amorosos e dialógicos nas relações de aprendizagem com outros/as educadores/as, os/as educandos/as e familiares, para que, conjuntamente, pensassem e articulassem estratégias pedagógicas inclusivas que contribuíssem para o desenvolvimento escolar dos/as educandos/as nos conteúdos específicos das disciplinas curriculares.

Freire (2018) ressalta que o(a) educador(a) progressista coerente

[...] o necessário é ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma leitura da realidade criticada. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Não queremos nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem queremos o exercício de pensar certo desligado do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2018, p. 106).

Dessa forma, é importante ressaltar que as educadoras Ana e Docinho, em suas falas, deixam explícitas que se apoiam em referenciais teóricos progressistas que discutem o processo de inclusão escolar, que tenha como foco o/a educando/a com e sem

deficiência no processo educativo. Elas, ainda, ressaltam que o ato de aprender, de ser e de conhecer e de saber - são modos fundamentais para o planejamento pedagógico que estão constituídos na cotidianidade e no currículo escolar.

É indiscutível a relevância e o papel desenvolvido do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), na escola Vila Sorriso, por ser um espaço físico que oferta os serviços especializados do Atendimento educacional especializado (AEE), que garante e assegura o direito à escolarização dos sujeitos com e sem deficiência no paradigma de uma educação inclusiva para todos.

Esse tipo de espaço coaduna com a configuração da modalidade da educação especial em uma perspectiva intercultural que tem sido discutida pela comunidade acadêmica que se refere à incorporação de novas categorias referente à inclusão socioeducacional dos/as educandos/as com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no sistema educacional brasileiro, de forma permanente e efetiva.

Outros aspectos que identificamos na pesquisa de campo, foi a presença de categorias freireanas presente no saber-fazer pedagógico das educadoras especialistas. São elas: a escuta, o diálogo, a afetividade, a amorosidade, a humanização, a libertação e a confiança. Essas categorias fazem a diferença na inclusão de todos e todas no contexto escolar pesquisa. Em outras palavras, há uma prática pedagógica inclusiva e progressista sendo desenvolvida pelas educadoras especialistas, buscando construir redes de aprendizagem inclusiva e colaborativa com sujeitos outros que compõem a realidade escolar da escola pesquisada.

Desse modo, os registros do diário de campo, revelaram que o processo educativo desenvolvido na sala do LAE é diferenciado por constituir-se pela: comunicação, diálogo, amorosidade, escuta, valorização da voz do outro, respeito aos saberes, democratização da aprendizagem, formação permanente e ética. De outro modo, as educadoras do LAE trabalhavam que os/as educandos/as deixassem de ser sujeitos apenas ouvintes e meros espectadores, por outra, assumissem os seus lugares de fala, para que fossem atores/atrizes no cenário escolar.

Do mesmo modo, promovendo a assunção dos sujeitos com deficiência reconhecendo suas necessidades educacionais específicas de aprendizagem, para a construção de uma educação inclusiva que valoriza os conhecimentos socioculturais e

acadêmicos como interrelacionados, que são essenciais na perspectiva em educação dialógica e intercultural.

Na visão freireana, a dialogicidade é

[...] fundamental é que o professor(a) e educandos/as/as saibam que a postura deles, do professor(a) e dos/as educandos/as/as é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e educandos/as se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2011, p. 83).

É explícito, que as educadoras Ana e Docinho buscaram construir um espaço educativo dialógico e inclusivo para todos(as)os sujeitos que compõem a escola. Elas defendiam que o LAE era um espaço físico heterogêneo e inclusivo destinado aos/as educandos/as com e sem deficiência. Por isso, a todo momento buscavam construir uma aprendizagem inclusiva colaborativa na perspectiva da dialogicidade, por meio da mediação pedagógica com docentes do ensino regular como uma estratégia importante para planejar as atividades curriculares para os/as educandos/as e educadores/as respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem.

Como fica demonstrado no trecho 3:

(3)

Educadora Ana: aí uma aluna que estava na pesquisa de um tema, ela disse assim: “e se a gente fizer uma matriz?” aí eu disse: “mas como seria?” ela disse: “ah, a gente faz uma matriz dizendo quantos educandos/as tem benefício, quantos educandos/as da educação especial tem aqui dentro do ensino médio, quantos educandos/as tem passe livre, né? Quais são as deficiências.” Eu digo: “olha, legal, bora fazer?” E aí a gente começou a fazer. Teve uma outra vez que a gente estava estudando é... sobre a década de 30 e a situação do Getúlio, né? E tudo mais, e teve uma moça que ela disse assim: “Mas e se a gente fizer uma paródia que nem umas cantoras do rádio? Né?” Então às vezes essas, essas... essas coisas surgem no contexto e são é legal... São proposições deles, e que a gente, claro, como mediador mais experiente, né? Um aprendiz mais experiente daquele dali, é... a gente conduz, digamos assim, né? (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 02/12/2019).

Nesse contexto educativo, evidenciamos que é possível pensar os conteúdos curriculares de uma instituição formal de ensino sob novos paradigmas conceituais da educação inclusiva, por exemplo, considerando a realidade sociocultural dos/as educandos/as e os seus saberes na elaboração das atividades avaliativas. Também, se

materializa diante das relações educativas construída pelos/as educadores/as e os/as educandos/as no momento de intercomunicação sobre os saberes que trazem consigo.

Freire (2011) discute que os conteúdos curriculares devem ser trabalhados com educandos e educandas mediante a relação da realidade concreta e que se deve associar a disciplina, melhor dizendo, cujo conteúdo se ensina, estabelecendo uma intimidade em relação aos saberes curriculares e sociais fundamentais para o desenvolvimento dos/as educandos/as.

Por outro lado, observamos que as educadoras Ana e Docinho, buscam projetar os/as educandos/as com e sem deficiência como atores/atrizes nas atividades educativas, pedagógicas e culturais desenvolvida no espaço escolar. Nesse sentido, elas visavam sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da diferença, em primeiro lugar, valorizando esses sujeitos, em segundo lugar, criar um ambiente escolar inclusivo que reconhece e valoriza as diferenças de qualquer distinção como *ser mais* no ambiente escolar. A face desse reconhecimento da *diferença como ser mais* refrata com os “outros eus” que deveria ser compreendido como sujeitos singulares na intersubjetividade.

Porém, sabe-se que o sistema educacional brasileiro e amazônico é marcado pelas relações de opressão, discriminação, capacitista, coloniais e discursos homogêneos sobre as dificuldades e as potencialidades dos/as educandos/as com e sem deficiência na educação inclusiva contemporânea.

Ser dialógico é... “discutir essas pessoas para além da deficiência”

Nesse trecho de análise nos chama atenção o questionamento feito à educadora Ana, sobre a postura crítica, inclusiva e progressista assumida no contexto escolar pesquisado. Observamos que a educadora Ana, procura vocacionar os/as educandos/as com e sem deficiência em uma perspectiva dialógica no processo educativo, assumindo-os como sujeitos no processo ensino aprendizagem.

Vejamos no trecho 4:

(4)

Pesquisador: você atua como professora desde quando? E como professora especialista da educação especial desde quando?

Educadora Ana: Olha.... faz tempo viu?! acho que tem já 20 a 25 anos, que meu filho mais filho já tem 30 anos e ele foi para escola tinha 5 anos, quando eu ainda trabalhava no “aracutanga”.

Pesquisador? Mas como professora especialista da educação especial?

Educadora Ana: Ah, eu passei no concurso do município. ah...em 2000, né?! Mas na verdade, quando eu comecei a dá aula nessa escola que era conveniada do estado a “aracutanga”, eu era professora da classe regular, mas eu tinha educandos/as com deficiência na minha sala que foi isso que me deixou absolutamente revoltada. Então, assim, eu era professora especializada, né?! Mas nessa escola a gente tinha... a ideia de que os educandos/as eram nossos... Então que eu precisava ter relações com eles ai e tal...

Pesquisador: Então você trabalha desde 2000 como professora de educação especial na SEMEC- Belém? E na SEDUC- Belém?

Educadora Ana: Tem 7 anos na SEDUC, desde 2012.

Pesquisador: Você tem uma vasta experiência profissional como educadora especialista da educação especial, por isso a postura diferenciada com grupos de pessoas com suas diferenças, foi o que levou você a agir dessa forma?

Educadora Ana: Ahan! A gente fez um curso lá... e teve uma época que né?! Que o município fomentou uma série de curso, nos quais a gente teve a oportunidade de participar. Então, por exemplo, eu sou especialista regional nos saberes e práticas da inclusão, que eles fizeram uma prova, né?! E tudo mais, é... no “educar para diversidade” que foi um projeto dentro é daquele, é...é... programa para os municípios, né?! para tu criar os sistemas da educação mais especializados nos municípios. A gente fez uma formação em Manaus, é... com as referências da educação especial, foi maravilhoso, né?! Também discutindo essas coisas da aprendizagem cooperativa, né?! pensar nesses estilos, ritmos de aprendizagem, essas coisas todas elas foram é... é... suscitadas dentro do município numa política para os municípios, né?! Porque iniciando na década de 90, né, se precisava mudar isso, né? Fazer essa política de implementação nos sistemas educacionais inclusivos, desses suportes aí pra eu enquanto, professora do município participei de tudo isso, né?! indo pra Brasília, Manaus, né, fazendo participar dessas formações (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, 02/12/2019).

Analisamos que as formações permanentes que a Educadora Ana teve ao longo de sua atuação profissional como docente especialista da educação especial, refletem a prática educativa crítica-progressista assumida com o público da educação especial, pois percebemos que os conhecimentos teóricos-metodológicos adquiridos nos espaços de formação, a fazem agir com um horizonte inclusivo, humanístico e libertador no contexto escolar.

É por essa razão, que a educadora Ana, nos provocou várias vezes na pesquisa de campo sobre a importância da formação do docente especialista da educação especial, por ser o profissional que elabora as estratégias complementares para que os/as educandos/as com e sem deficiência possam vir aprender, de forma diferenciada, para além de discursos normativos institucionalizados ou categorização de deficiência. Ao

nosso ver, a falta de formação continuada impede o direito de aprendizagem da diferença no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a educadora Ana coloca que

(5)

Educadora Ana: Na verdade, aqui a gente faz uma coisa assim, é...porque lá o que a gente chegou... tu sabes que alguns educandos/as que digamos assim, as necessidades educacionais especiais deles, estão evidentes, mas e aí tu não precisas dizer que aquele aluno é público alvo da educação especial. Porém, há outros que não tem essa cara, eles não tem olhos eles não tem nariz, eles não tem corpo, né?! exatamente que defina a que ele é uma pessoa que tem uma necessidade especial, e aí como é que tu vais mostrar essa pessoa para esse professor de maneira que não seja descortês com o aluno, né?! por que quando aponta? Quando destaca, né?! de uma maneira quase ofensiva poderia ser né?! então a gente faz uma avaliação inicial dos educandos/as da educação especial, a gente faz um documento para os professores então vai lá escrito no documento inserido na página do professor (a) no planejamento pedagógico (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 02/12/2020).

Percebemos que a fala da educadora Ana, se distancia dos discursos normativos dos corpos deficientes institucionalizados pela abordagem clínico-medico no sistema educacional brasileiro, ou seja, assumida pela maioria dos/as educadores/as especialistas e generalistas que atuam na educação básica. Esse olhar capacitista mergulhado em práticas antidialógicas que valida a prevalência de elementos corporais e atitudinais para demarcar a categoria deficiência, padrões lineares preestabelecidos para pensar se pensar os serviços e recursos pedagógicos nas condições de aprendizagem específicas dos/as educandos/as.

Nesse ensejo, concordamos com a educadora Ana, quando afirma que devemos superar os olhares preconceituosos e coloniais contra a categoria deficiência no sistema de ensino, melhor explicando, temos de resgatar essa categoria identitária do(a) educando(a) com deficiência ou tipificação dos/as educandos/as sem deficiência em um contexto mais ambivalente e ressignificado na discussão social, histórica e cultural sobre os estudos da deficiência.

Tal posição se defende porque vocaciona os/as educandos/as a serem mais no processo educativo, reconhecendo o anúncio da pessoa humana como possibilidade inédita da construção identitária dos “outros eus” nas relações intersubjetivas escolares.

Inferimos, ainda que, a educadora Ana, tem a preocupação de que os/as educandos/as e os/as educandos/as com e sem deficiência sejam reconhecidos como uma pessoa completa que têm o direito de atuarem e de serem livres na sua subjetividade no espaço escolar. Assim, há uma relação de dialogicidade construída pelas educadoras especialistas com os/as educandos/as, que vai em direção de um “não eu” e a um reconhecimento do “outro como outro” que deve ser interpretado dentro da sua totalidade nas interações humanas construídas no processo educativo.

Nesse sentido, vejamos na fala da educadora Ana, no trecho 6, quando diz:

(6)

Professora Ana: então a gente precisa discutir essa questão para além do número, assim como a gente precisa **discutir essas pessoas para além da deficiência** e para além do CID, entende? Como é a fórmula mágica para a gente isso? Eu também não sei tudo não. Só penso que se a gente começar a conversar sobre isso a gente consegue, né? Devemos pensar nessas características de cada um desses educandos/as, as necessidades especiais de cada um deles, o estilo de cada um deles. Então se avoluma demais, entende? Então a gente precisa discutir essa questão para além do número, assim como a gente precisa discutir essas pessoas para além da deficiência e para além do CID, entende? (ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA ANA, NO DIA 19/12/2019).

O posicionamento político da educadora Ana, torna-se evidente que necessitamos superar os modelos educacionais institucionalizados que classificam os corpos dos/as educandos (as) com deficiência. Logo, defendemos que as diferenças corporais, sensoriais, cognitivas e comportamentais, entre outras, estão para além da Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID), quer dizer, esses sujeitos com deficiência não devem ser tipificados ou resumidos a um parecer de laudo médico, ou, a numeração específica para diagnosticar a lesão ou a deficiência.

Nossa defesa neste trabalho é que as pessoas com deficiência são sujeitos completos em sua identidade e alteridade, seja na construção ambivalente dos espaços educacionais inclusivos ou na forma como se expressam, na subjetividade humana, as quais deveriam ser consideradas num projeto de uma educação inclusiva que reconhece os sujeitos sociais, culturais, políticos e históricos como fator intersubjetivo de autorreconhecimento do eu e do outro nos “outros eus”.

Ainda sobre a percepção da educadora Ana, a qual discutindo formas outras de enxergar e valorizar a pessoa com deficiência no sistema educacional brasileiro,

identificamos em sua narrativa que a compreensão ontológica construída socialmente sobre a percepção dos sujeitos com deficiência está mergulhada em práticas capacitistas resumindo as pessoas em objetos coisificados, negados e desvalidos, o que contribui para consolidação dos modos opressivos de aceitação da diferença de qualquer distinção no meio socioeducacional.

O nossa crítica é que os modelos de sociedade engessados pela visão hegemônica fosse problematizados pelos educadores/as especialistas e generalistas, no que diz respeito a reconhecer à especificidade dos/as educandos/as com e sem deficiência no processo educacional em uma amplitude como seres históricos, culturais e sociais, tornando-os sujeitos com lugar de fala, de posicionamento, de escolhas e de decisão sobre como viver em uma sociedade inclusiva, sendo o elemento radical interpretativo das diversas formas de ser, de viver, de aprender e de estar.

Desse modo, defende-se que há uma relação ética-política e dialógica por parte da educadora Ana e Docinho para com os/as educandos/as com e sem deficiência, ao reconhecer o outro como dialogicidade em sua identidade aberta e complexa, uma vez que as educadoras denunciam que devemos perceber as diferenças individuais numa visão de totalidade e complexidade identitária, ou seja, como sujeitos pleno na existência humana.

A todo momento percebemos na prática pedagógica da educadora Ana, que a mesma adota um posicionamento progressista, libertador e humanizado para realizar o seu fazer pedagógico. Para ela, temos que começar a pensar, construir e adotar a pedagogia da dialogicidade no campo da educação especial/inclusiva, quer no processo de enturmação dos/as educandos/as em turmas regulares, quer na forma de construir uma rede colaborativa de ensino, respeitando às diferenças no contexto educativo. Tal posicionamento pode ser deduzido no trecho 7:

(7)

Educadora Ana: É o que a gente vem conversando com a direção da escola, é que a gente tem uma normativa estadual, né? que fala de um percentual em turma, mas no caso do estado, ele fala de um percentual de 10%, né?! De pessoas com deficiência nas turmas regulares, só que a gente pensa que a gente não está enturmado deficiência, a gente está enturmado pessoas, e cada pessoa, né? **A ideia da pessoa, ela vem antes da deficiência.** Então eu tenho pessoas com baixa visão que não são iguais, porque tem baixa visão. Então, talvez, numa determinada turma

eu possa enturmar, numa turma de 40 eu possa enturmar 4 com baixa visão, mas talvez eu não possa, porque vai depender, né? De como é que está o nível de aprendizagem e desenvolvimento dessa pessoa, não é? Como é que estão as possibilidades visuais de perda ou não dessa pessoa, né? E aí tu tens para todas as outras situações, para situações de autismo, de... de... de surdez, né? De deficiência intelectual, por exemplo, você pode pensar que pode ser muito interessante você enturmar, numa turma de 40, até 10 surdos, né? Se você tem uma turma de 1º ano, por exemplo, e tu tem 10 surdos no 1º ano, talvez seja muito interessante enturmar àqueles 10 ali, por quê? Porque tu vais ter 1 professor focado para aquelas necessidades relacionadas à surdez, tu vais ter um intérprete para àquela turma ali, entendeu? Então as situações de enturmação, elas têm várias nuances, uma normativa é importante pôr que ela, ela diga assim, ela pode te dá uns nortes, né? Mas a gente também não pode se engessar nela porque as situações são diferentes, são muito diferentes, então a gente faz a avaliação inicial dos educandos/as antes do período de matrícula propriamente dito, né? Até para poder dialogar com a família que condições a gente vai ter realmente para enturmar aquele aluno aqui, entendeu? (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 09/12/2019).

No trecho destacado acima, percebemos que a educadora Ana primava pelo diálogo como um fator constituinte importantíssimo da comunicação para construir relações dialógicas entre educadores/as, gestão escolar e os/as responsáveis dos/as educandos/as, para promover o reconhecimento e valorização das diferenças dos(as) educandos/as no contexto escolar. A intenção era que os sujeitos saíssem zona de compreensão do eu subjetivo como ser único no mundo e ampliassem suas visões da dimensão alteritária de que somos seres dialógicos constituídos dos "outros eus".

Freire (2014) enfatiza que somente na comunicação tem sentido à vida humana, que o pensar do educador(a) somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar nos/as educandos/as mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.

Analisamos o contexto escolar pesquisado, no qual pudemos perceber que as educadoras Ana e Docinho, valem-se de estratégias dialógicas para estabelecer relações com os familiares dos/as educandos/as, dado que seja imprescindível essa interação entre família e escola, por meio das figuras das educadoras e pais, mães e/ou responsáveis, uma vez que favorece avanços significativos no desenvolvimento escolar e interpessoal dos/as educandos/as.

Assistimos, em um dia de observação, presenciamos uma situação envolvendo um educando com deficiência, sua mãe e um colega de sala de aula. O fato envolveu os três

educandos, nessa situação, tiveram divergências por causa de uma brincadeira de cunho sexual. A mãe do educando, também, aluna, não gostou da brincadeira feita com seu filho que estuda na escola. A aluna-mãe se pronunciou dizendo que não gostava com os colegas de sala de aula brincavam com seu filho, por acreditar que estavam invadindo à privacidade do mesmo.

Diante disso, procuramos investigar do que se tratava à brincadeira feita, descobrimos que a mamãe não aceitava que o seu filho com deficiência brincasse com os/as outras colegas de sala de aula, os quais estavam acostumados, cotidianamente, pelo fato de estudarem juntos. Mas, aluna-mãe, por entender que o seu filho, por ser uma pessoa com deficiência não deveria estabelecer esse tipo de interação com outras pessoas.

Então, a educadora Docinho, para intervir na situação se ancorou nos princípios freireanos da escuta e o diálogo para, juntamente, com a aluna-mãe pensar o porquê da mesma adotar esse tipo postura contrária às brincadeiras realizadas entre o seu filho e os colegas de turma, uma vez que as relações estabelecidas eram importantes para criar um ambiente relacional. Segundo ela, a repulsa em relação às brincadeiras, era pelo simples fato, por ser uma pessoa com deficiência em cadeira de roda.

As educadoras Ana e Docinho, sempre buscavam dialogar com os/as responsáveis dos/as educandos/as, para romperem com a cisão de uma construção cultural/identitária da pessoa com deficiência na perspectiva do diferente e/ou do “estranho”, mas fossem vistos como sujeitos identitários únicos e singulares em sua construção identitária no contexto escolar.

Diante desse contexto educativo, nossa observação para compreender como as educadoras Ana e Docinho, desconstruíam a alteridade do diferente dos/as educandos/as com deficiência com base nos fundamentos da educação dialógica. As técnicas adotadas utilizadas pelas educadoras especialistas para promover a reflexão e a transformação no espaço escolar, foram: a escuta, o diálogo, as rodas de conversa e a problematização.

É importante registrar que a concepção da dialogicidade freireana interpretada e aproximada na realidade escolar, com os sujeitos da pesquisa, não foi compreendida como ação trivial específica. Todavia, entendemos que o diálogo é um princípio libertador e humanizado necessário nas relações educativas intersubjetivas escolares, já que o

princípio freireano provoca mudanças de comportamentos, de gestos, de costumes, de práticas e de discursos.

Daí que, também, as educadoras Ana e Docinho se ancoram na concepção da educação dialógica freireana para construir um espaço escolar inclusivo. Por isso, destaca-se os avanços significativos que o Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), promoveu nos modos em que os/as educandos/as com e sem deficiência constroem as relações de aprendizagem numa perspectiva libertadora, humanizada, dialógica e alteritária.

A partir disso, analisemos na fala da educadora Docinho, que o Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) se organiza numa configuração inclusiva diferenciada, como podemos evidenciar no trecho 8:

(8)

Pesquisador: de que forma vocês pensam o Laboratório de Acessibilidade Educacional para todos os/os educandos/os da escola?

Educadora Docinho: estamos trabalhando em conversa com os demais colegas, a gente tem estabelecido diálogo com os/as educandos/as para explicar para eles/elas o que é essa sala do “AEE”, o que é o “AEE” entendeu? Com cada turminha e mostrar também que é um espaço deles, como nós deixamos essa sala aberta para atendermos qualquer um deles, até os ditos normais, vem aqui conosco: “ah, professora, dá para a senhora esclarecer isso? Dá para a senhora tirar uma dúvida? Dá para ajudar nisso? Dá para ajudar naquilo? Se porque a gente não quer fazer uma sala do AEE de exclusão, que não é nosso foco (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA DOCINHO, NO DIA 19/12/2019).

A fala da educadora Docinho evidencia que a escola é um palco das diferenças, por ser um espaço pedagógico que deve contemplar a diversidade humana, no sentido de acolher, respeitar e reconhecer às especificidades das necessidades educacionais específicas e valorizar saberes socioculturais dos/as educandos/as que circulam no processo de ensino aprendizagem.

Em uma tarde de diálogo com a educadora Ana, ela me relatava que sempre pensou a Sala do LAE como um espaço pedagógico heterogêneo destinado para todos os educandos pertencente a escola, virtude que a concepção de educação inclusiva construída pelas educadoras especialistas não restringia ao público alvo da Educação Especial.

O Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) funcionava do seguinte modo: Era um espaço físico constituído por três educadoras especialistas e cinquenta e seis alunos com deficiência. O atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva realizado nessa sala, de forma colaborativa, por meio da articulação entre as educadoras especialistas, educadores/as da sala regular e os/as estagiários das instituições de ensino superior presentes na escola.

As atividades complementares e suplementares feitas na sala do LAE, eram planejadas pedagogicamente e organizadas metodologicamente por meio de: experimentos, peças teatrais, aulas passeios, sessão de filmes, aulas extras com os docentes da sala regular, entre outras propostas. Desse modo, nesse espaço da sala do LAE, todos educandos estavam em condições de igualdade ao acesso ao conhecimento curricular, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem dos/as educandos/as

As docentes especialistas acreditavam que as relações construídas no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE) eram fundamentais para o desenvolvimento escolar, já que percebemos que as relações humanas escolares em novos horizontes inclusivos constroem novas visões de mundo, de ser e existir, novas formas de aprender e um novo contexto de educação escolar na perspectiva intercultural.

Para analisar essa perspectiva inclusiva do LAE, identificamos no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) as metodologias de ensino utilizadas no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE). Os referenciais que organizam o LAE são:

os pressupostos da aprendizagem cooperativa de Torres (2014), avaliação mediadora de Hoffman (2006) aprendizagem dialógica de Freire (2014). De acordo com esse referencial, considera as peculiaridades e diferenças individuais de cada estudante, como pontos cruciais para suas aprendizagens a partir de habilidades e potencialidades (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL, 2020, p. 3).

Dessa forma, a configuração de organização institucional do LAE é pensada pelas educadoras a partir dos referenciais da educação inclusiva progressistas para estabelecerem contato direto com os/as educandos/as e educadores/as das turmas regulares. Uma das estratégias adotadas pelas educadoras Ana e Docinho é uma aula extra convite aos/as educandos/as sem deficiência com habilidades e potencialidades em um determinado conteúdo curriculares das disciplinas curriculares a irem ao LAE, para fazerem grupos de estudos sobre os conteúdos disciplinares.

o atendimento pedagógico no LAE, realizar-se-á numa perspectiva coletiva e dialógica, de forma conjunta que as ações complementares e suplementares com os educandos(as) atendidas pelas educadoras Ana e Docinho. As ações pedagógicas são pensadas de forma colaborativa com os(as) educadores da sala comum. As atividades pedagógicas são: rodas de conversa, experimentos, sessão de filme, passeios extraescolares e confecção de materiais pelos educandos/as. Nessas atividades há participação de todos(as) educandos(as) de forma coletiva nos momentos de aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 02 DE DEZEMBRO DE 2019).

Notamos que as educadoras Ana e Docinho, também, planejavam os seus planos de ensino, com oficinas de estudos, workshops e seminários pensando nos/as educandos/as com e sem deficiência que apresentavam dificuldades nos conteúdos curriculares, conforme o trecho 9:

(9)

Educadora Ana: eu sempre achei importante, o espaço da sala de recursos... ele ser... para várias pessoas, né?! justamente para não ficar aquela coisa: “ah... olha ali só tem...”, primeira impressão de muita gente: “ali só tem gente maluca, né? gente que falta alguma coisa”, né? porque eu sempre pensei que a sala de recursos é um espaço de muita vida dentro da escola, né? porque a gente fica... tem objetos diferentes, tem pessoas diferentes, né?! e.. essa sala de recursos em particular, ela tem coisas que as pessoas vão e é lugar de todos (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 19/12/2019).

Esse posicionamento da educadora Ana emerge um novo ponto de vista do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), por apresentar uma proposta educativa inovadora, a qual relacionamos com os fundamentos da educação intercultural crítica e a educação dialógica freireana num horizonte progressista, libertadora e humanizadora, em que todos e todas aprendessem a partir de suas maneiras de ensinar, de aprender e a participarem do ato cognoscente.

Outro fator importante analisado, foi como as relações humanas se constituíam no espaço do LAE, em uma dimensão intercultural e inclusiva, porque as formas como os sujeitos se respeitavam e democratizavam os saberes nas situações de aprendizagens, foi um aspecto que chamou atenção para o reconhecimento da diferenças entre os/as educandos/as e os/as educadores/as.

percebemos que os (as) educandos com e sem deficiência que participavam das atividades complementares e suplementares trabalhadas no LAE, assumiam-se como sujeitos da aprendizagem. Não vimos distinção entre os sujeitos que estavam participando naquele

momento da atividade pedagógica. Cada aluno/a exercia o seu direito de perguntar, questionar e responder sobre o assunto trabalhado a partir dos seus saberes trazidos socialmente, conseqüentemente, acadêmicos. Por exemplo, durante uma oficina para confecção de um experimento de física, todos os (as) educandos (as) ficaram em pé envolta da mesa para que os mesmos participassem numa perspectiva coletiva e inclusiva (DIÁRIO DE CAMPO, 31 DE SETEMBRO DE 2019).

A partir disso, durante o desenvolvimento da atividade experimental de física com os/as educandos/as participes da proposta educativa. Realizamos alguns registros sobre a importância de aulas práticas e coletivas para os educandos/as com e sem deficiência numa perspectiva inclusiva sobre determinados assuntos de disciplinas específicas: física, química, matemática, biologia, entre outras, que frequentavam a sala do LAE da escola pesquisada.

Segundo as professoras especialistas, o LAE era um espaço pedagógico projetado para os/as educandos/as com e sem deficiência num horizonte metodológico diferenciado, em outras palavras, foi planejado para romper com a lógica conteudista e hegemônica de ensinar e aprender conteúdos disciplinares fundamentais que essenciais para formação social e escolar dos/as alfabetizando/as.

Diante dessa visão, de educação inclusiva, o atendimento promovido no LAE funcionava com os respectivos sujeitos: as educadoras especialistas, os estagiários de licenciatura e os/as educandos/as com e sem deficiência. A organização do espaço e a proposta de atendimento educacional especializado de caráter suplementar e complementar.

As atividades realizadas no LAE estão relacionadas com a proposta do Atendimento Educacional Especializado na educação básica

(...) são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p. 10).

Diante desse aspecto, a discussão sobre a relevância da rede especializada de ensino colaborativo na modalidade da educação especial se mostra marcante na suplementação à escolarização dos educandos/as com e sem deficiência na escola

pesquisada. Nesse sentido, observamos que, o Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), por ser um espaço heterogêneo acolhe as diferenças de aprendizagem em suas necessidades pedagógicas, ou melhor, o LAE não é um espaço limitado somente ao público alvo da educação especial como estabelece a política educacional. Esse espaço amplia o atendimento aos educandos sem deficiência que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O que chamou mais atenção foi as ações pedagógicas de caráter inovador que foram executadas no LAE, embora específicas e com características institucionais definidas pelos discursos da política educacional, as educadoras especialistas rompem a lógica integracionista e capacitista, porque entendem que o modelo institucional adotado para atender os/as educandos/as com deficiência no atendimento educacional especializado tem marcas de assimetrias de ensino homogêneo, ou seja, temos de contribuir novos rumos metodológicos que sejam capazes de superar ações e propostas curriculares descontextualizada que não favorece o acesso ao conhecimento curricular.

Conforme o

registramos a presença de alguns educadores/as de disciplinas específicas no LAE. Os/as docentes dialogavam com as educadoras Ana e Docinho, como seriam os conteúdos curriculares, as atividades pedagógicas e os métodos avaliativos, entre outros assuntos referente ao ensino aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência (DIÁRIO DE CAMPO, 30 DE OUTUBRO DE 2019).

O Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), é um espaço pedagógico constituído pela visão das próprias educadoras especializadas, como um Laboratório em que os próprios educandos criam seus experimentos para aprender os conteúdos curriculares. Nota-se que tal espaço pedagógico embora fosse percebido nos moldes de uma sala de recursos, percebemos que sua configuração na escola possuía um outro aspecto de oferta dos serviços especializado do AEE.

Apesar de que a política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva baseada em uma perspectiva integracionista, materializada enquanto discurso, diga como as escolas devem organizar e ofertar o AEE, não assegura a todos e a todas o acesso ao currículo oficial comum e a uma verdadeira educação inclusiva. Desse modo, analisamos que há discrepâncias do discurso institucional com as práticas pedagógicas dos/as educadores/as com o público da Educação Especial.

Esse posicionamento percebemos no Plano de Desenvolvimento Individual do Atendimento Educacional Especializado:

[...] o atendimento do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), tem como perspectiva atender aos estudantes de forma coletiva em vistas de proporcionar fóruns de aprendizagens para promover debates sobre temas propostos pelos professores no ensino regular, em várias do conhecimento. As atividades desenvolvidas no LAE são mediadas entre os professores especializados e do ensino regular, e por isso favorecem a troca de informações e saberes entre as duas esferas. A realização de aulas passeio apresentou-se como estratégia pedagógica para a exploração de espaços alternativos de aprendizagem e o desenvolvimento diferente daquele oferecido em sala de regular (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL, 2020, p. 2).

Observamos que a escola busca romper com práticas educacionais tradicionais e a visão de uma educação bancária, resgatando pressupostos teóricos – metodológicos num horizonte progressista para promover à inclusão de todos e todas no ambiente escolar, alicerçada na concepção de uma educação como um direito universal para a diversidade humana na perspectiva da diferença se sinta valorizados e reconhecidos diante de suas singularidades.

Dessa forma, observamos que a “escola Vila Sorriso” procura trabalhar outras vertentes educativas em contraposição à política documental vigente da Educação Especial na perspectiva inclusiva, pressupondo a dialogicidade como um aspecto de inclusão educacional que assegura o acesso e a democratização dos espaços educativos para as diferenças humanas no contexto educacional brasileiro e amazônico.

Diante disso, argumentamos que a dialogicidade – inclusão - alteridade, são categorias chaves que materializam a educação dialógica freireana como movimento dialético inclusivo de reconhecimento e valorização das diferenças, nas instituições de ensino e nos sistema educacional brasileiro, a fim de que todos tenham as mesmas oportunidades, bem como tenham acesso ao conhecimento acadêmico e ao saber historicamente em uma perspectiva educacional democrática, justa e ética, assegurando-lhes o respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem.

A partir disso, diante das observações registradas evidencia-se seis eixos fundamentais que a escola adota como proposta inclusiva

- as educadoras especialistas apresentaram uma prática educativa crítica-reflexiva, dialógica, libertadora, humanizadora, libertadora e intercultural;
- as educadoras desempenham o seu trabalho pedagógico em uma perspectiva colaborativa, dialógica e inclusiva;

- a escola tem construído o planejamento escolar fincado no diálogo para promover a democratização das relações entre educadores/as e educandos/as;
- as relações dialógicas contribuem para o reconhecimento dos/as educandos/as com e sem deficiência nas atividades educativas;
- a escola tem fomentando ações e estratégias pedagógicas numa perspectiva inclusiva e intercultural, reconhecendo que há sujeitos socioculturais plurais no contexto escolar;
- A sala do LAE é um espaço pedagógico relevante no desenvolvimento e aprendizagem dos/as educandos/as público alvo da educação especial.

Freire (2011) afirma que a radical assunção ou assumir-se no processo educativo, uma das tarefas mais fundamentais da prática educativo-crítica, é propiciar condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora, ensaiam a experiência profunda de se assumirem como sujeitos históricos e sociais.

Ainda o mesmo autor, defende que

[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p. 42).

Por isso, Freire defende que as relações educativas dialógicas devem ser construídas no reconhecimento dos “outros eus”, para que se realize numa perspectiva intercultural de compreensão de que a identidade e a alteridade são construções sociais, históricas e políticas.

Ser dialógico é... “Não seja invasor”

Podemos analisar a entrevista da educadora Ana, que reconhecer os outros “eus” no contexto escolar é uma ação dialógica, ética e política, conforme posto no trecho 10:

(10)

Pesquisador: Mas como vocês fazem esse reconhecimento da diferença no espaço escolar?

Educadora Ana: tu não precisas dizer que aquele aluno é público alvo da educação especial, eles não têm uma “cara” eles não têm um “olho” eles não têm “nariz” eles não têm no corpo, né? Exatamente que defina a que

ele é uma pessoa que tem uma necessidade especial, e aí como é que tu vais é... mostrar essa pessoa para esse professor de maneira que tu também **não seja é invasor**... digamos assim, descortês com ele, né? Quando aponta, quando destaca, né? De uma maneira quase que ofensiva, poderia ser, né? 9,02 na sala dos professores”. Ai a coordenação pedagógica disse: “não deixa que eu distribuo, se o professor quando vier pegar o diário de classe dele eu entrego esse documento da educação especial”. Outra vez, o professor pegou a gente no corredor e disse: “Mas educadora Ana, tem um menino assim... assim... assim na minha sala: Eu digo: “mas tu lembras que eu deixei um documento lá pra te explicando dele e tal não sei o que. Tu já pegaste o teu diário de classe? “não ainda não peguei”. Eu digo: “quando tu pegares o teu diário de classe a coordenadora vai te entregar um documento e está lá um pequeno resumo sobre o aluno, se tratando disso.... disso... então a gente tenta esse assessoramento a este professor...porque infelizmente no estado o professor não tem um espaço é institucionalizado, sistemático, então nós educadoras especializadas criamos estratégias para fazer esse assessoramento, não é?! Então, por exemplo, quando a gente chega em sala de aula, normalmente a gente pede licença, pede para o professor para entrar já não é mais tão estranho para o professor, né?! Ele diz: “Ah, entra aí, entra, tu queres falar comigo?” “Tu queres falar comigo”? Eu digo: “não professor, só queria assistir sua aula, né?! porque eu não tô entendendo, né? muito bom esse tema aí, pra ver se aprendo um pouco mais, isso aí é muito bacana... (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 19/12/2020).

Analisamos na fala da educadora Ana, a assunção da pessoa humana, melhor dizendo, sem demarcar a deficiência e/ou a lesão como um aspecto ontológico para nomear as diferenças. Ela valoriza a construção identitária do/a educando/a com deficiência. Esse movimento de inclusão feito pela educadora, vai na contramão das práticas educativas capacitista, rompendo com o sentido invasor de prevalência da deficiência como uma marca social no contexto escolar. Por essa razão, a aposta da teoria freira como um movimento de ruptura no sistema educacional, porque supera práticas excludente que não reconhece os/as educandos/as como seres integrais na sua construção identitária.

Nesse contexto educativo, analisamos que as práticas educativas dialógicas desenvolvidas pelas educadoras Ana e Docinho, são fundamentais para ressaltarem a valorização dos/as educandos/as com e sem deficiência, visto que provocam mudanças comportamentais, atitudinais e estruturais. Também, pelo fato, das educadoras passarem a trabalhar a anunciação da pessoa humana, com o intuito de que os outros

educadores/as e educandos/as percebam que é possível pensar em um novo contexto de aprendizagem com as diferenças.

Dessa forma, embora, saibamos que há dificuldades para articular o ensino regular e o Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), as educadoras especialistas têm conseguido que as necessidades educacionais específicas dos/as educandos/as com deficiência sejam perceptíveis e atendidas no processo educativo. Isso se deve pela educação dialógica adotada como uma ponte de aproximação na escola para que todos reconheçam as alteridades humanas, ou seja, estimulados a criarem comunidades de aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Em virtude disso, percebemos que as educadoras Ana e Docinho, sabem que a educação geral e educação inclusiva estão interligadas na perspectiva dialógica, o que representa um novo processo de ensino, que se revela como potencialidade de valorizar os sujeitos com deficiência no cenário escolar.

A partir disso, é fundamental problematizar que o processo educativo das diferenças de qualquer distinção, estão para além de práticas pedagógicas e estratégias pedagógicas inovadoras inclusivas, ou em outras palavras, devemos assumir a importância das relações de dialogicidade como um elemento constituinte na realidade escolar da educação especial que contribui para o reconhecimento e valorização das diferenças individuais.

Freire (2011) afirma que a verdadeira dialogicidade, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de como estar sendo coerentemente exigidas pelos seres que, inacabados, assumindo-se como tais, tornam-se radicais.

Para além disso, defendemos que escola é um espaço de tensão, de conflito, de novas relações, de novas formas de ser, de aprender, de saber, de construir conhecimento e de possibilidade dialógica para constituição identitária das diferenças e da diversidade humana para dizerem suas palavras em uma sociedade inclusiva.

Ser dialógico é “Subverter essas palavras, esses adjetivos, que a gente usa para pessoa que tem deficiência”

A entrevista da educadora Ana, conforme o trecho 11, nos chama atenção para identificar que há outras práticas educativas libertadoras - humanísticas – progressistas –

que perpassam o fazer pedagógico para promover o protagonismo dos/as educandos/as com deficiência no contexto escolar.

(11)

Educadora Ana: aí eu costumo brincar muito com os meus colegas, né? Que diz assim: “Profa. Ana, o fulano é especial?” eu disse; “claro que é gente, os meus educandos/as são todos muito especiais, né? São muito especiais porque eles veem o mundo de um ponto de vista diferente, ele calcula isso daqui ele vê aquilo dali.” né? Então é... gente tenta, digamos assim, até **subverter essas palavras, né?... esses adjetivos que a gente usa para pessoa que tem deficiência**, como sendo é... as vezes a gente usa de forma pejorativa, né? E a gente procura é... subverter essas... essas coisas aí, é! E por exemplo hoje, o quê que a gente tem? A gente tem no 2º ano um aluno com baixa visão que é o melhor aluno da turma. Olha que bonito. A gente tem no outro aluno que ele... sofre de epilepsia e é o poeta dessa turma, não é? E que dialoga e que é sugestivo nas suas... é... é... nas suas proposições de trabalho, entende? Então é... isso subverte, né? Porque tipo assim, ele não é um bom aluno porque ele tem baixa visão, não, ele é o melhor aluno da turma E tem baixa visão, né? Então, isso é... mano isso me deixa muito orgulhosa, né? Porque... é... é... é isso, né?!! (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 19/12/2019)

A fala da educadora Ana nos chama atenção sobre a forma como devemos problematizar e desconstruir o conceito de “especial”. Tal denominação foi construída num marco histórico-temporal da educação especial para designar grupos sociais vistos como “diferentes”. Essa construção histórico-cultural foi perpetuada por uma lógica colonial, excludente, integracionista e capacitista para classificar as pessoas com deficiência e as minorias sociais, em diversos contextos, inclusive, no espaço social e escolar.

Portanto, tecemos críticas ao conceito porque reforça a opressão contra as diferenças de qualquer natureza que deveriam ser vistas no processo educativo numa perspectiva de visibilidade existencial única. Desse modo, cabe-nos contestar o pensamento subjetivo colonial de um dado eu superior, ou acima, do outro como inferior e negado.

Assim, considera-se que seja necessário a postura crítica por parte dos educadores e das educadoras, sejam eles especialistas ou generalistas, a fim de que os mesmos que atuam em sala comum e/ou no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE), reconheçam a integralidade da pessoa humana como referência positiva na construção identitária.

Conforme, defendido ao longo desta dissertação, as pessoas com deficiência não devem ser vistas como “especiais”, pelo sentido da deficiência, mas devem ser reconhecidas como sujeitos da aprendizagem que têm suas especificidades e singularidades, as quais tem que serem respeitadas num espaço educativo dialógico e inclusivo.

De acordo com fala da educanda Helena, uma pessoa com deficiência, entrevistada, e ela frisa que “é muito interessante como eles os professores, dão suas aulas e ensinam a gente, tipo eles fazem com que o possível que a gente tenha interação na sala de aula com nossos colegas e aprenda da melhor maneira” (ENTREVISTA REALIZADA COM EDUCANDA HELENA, NO DIA 09/12/2019).

Um dos aspectos observados, que a sala de aula comum e o Laboratório de Acessibilidade Educacional, têm construído práticas dialógicas nas situações de aprendizagem, entre educandos/as e os educadores/as, ambos se identificando no seu jeito “especial” de ser em uma perspectiva ética, dialógica, humanizada e democrática, reverberando numa formação escolar mais humana e a busca do ser mais da diferença.

Reconhecemos a democratização das relações humanas no contexto escolar, na fala do educando Sãns: “todo mundo trabalha em grupo na sala de aula, todos os/as educadores/as e educandos/as ambos criaram um clima de respeito, não aquele negócio de superior e inferior” (ENTREVISTA REALIZADA COM O ALUNO SÃNS, NO DIA 09/12/2019).

registramos os sujeitos da pesquisa se ajudando nas atividades de língua inglesa e matemática na sala comum, ambos se explicando o conteúdo, montando cenário para apresentação do seminário e tirando dúvidas referente ao assunto a ser trabalhado. Em seguida, ambos se ajudaram na confecção dos materiais para abordar o tema da pesquisa da atividade avaliativa (DIÁRIO DE CAMPO, 17 DE SETEMBRO, 2019).

Essa fala do educando revela que as relações de dialogicidade acontecem nas turmas regulares em que os/as educandos/as sem deficiência estão inseridos. Essa transformação das relações humanas se deve ao trabalho desenvolvido no Laboratório de Acessibilidade Educacional, por apresentar uma nova fronteira de constituição dos sujeitos com e sem deficiência, ou em termos, refratando em valorações positivas do “eu” e do “outro” como um elemento cultural do outro como outro no ambiente educativo.

Vejamos que essa mudança relacional, atitudinal e comportamental no ambiente escolar - é uma ação cultural, posto que esses sujeitos transformam o espaço escolar por meio de uma educação dialógica que reflete na união e colaboração entre as diferenças de qualquer natureza que constroem uma nova realidade educacional que valoriza e reconhece a diversidade humana.

Freire (2019) ressalta que os seres humanos, como seres de práxis, transformam o mundo, processo este que também os transforma, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando neles marcas de seu trabalho. A criticidade e as finalidades, que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo, implicam que essas relações se dão com um espaço que não é capaz físico, mas histórico e cultural. Para os seres humanos, o aqui e o agora ali se envolvem sempre em um agora, um antes e um depois.

Evidenciamos que as interpretações feitas do corpus de pesquisa até o momento nesta dissertação, refletem o nosso posicionamento de que o espaço escolar pode ser um ambiente acolhedor das diferenças de qualquer natureza, pelo caminho dialógico e libertador, que os sujeitos reinventam no cotidiano escolar, por meio de práticas inclusivas, dialógicas, humanizadas, de amorosidade e libertadoras.

Ser dialógico é... “não tratando como simples peças, mas sim como amigo”.

O trecho a seguir da entrevista expressa as relações dialógicas entre os/as educandos/as que ocorrem no contexto escolar.

(12)

Pesquisador: Como é a relação entre vocês?

Educando Sãns: porque simplesmente, eu não sou quem julga a pessoa, como é que fala? Pela aparência e tal, nunca fui de julgar assim, sempre julguei como é... como a pessoa é por dentro, sempre quis socializar procurando saber quem é a pessoa, nunca quis, como é que fala? Tipo...: “ah só porque aquela pessoa é bonita” eu vou me tornar amigo dela, ou então “ah!! só porque aquela pessoa tem uma boa aparência, ah...” só porque essa pessoa é inteligente e famosa vou me tornar amigo dela” não. Eu me torno amigo de pessoas que literalmente. [...] porque eu sou amigo da pessoa mesmo, e eu não vejo problema em ser, por causa que eu nunca fui de julgar ninguém por causa que...

Educando Sãns: então que, por isso eu me tornei mais amigo deles, mas me tornei amizade por causa do jeito de cada um, pelo jeito de amizade, por gostar de cada um, **não tratando como simples peças, mas sim como amigo** mesmo (ENTREVISTA REALIZADA COM EDUCANDO SÃNS, NO DIA 09/12/2019).

Percebemos na fala do educando Sãns, que é educando sem deficiência, mostra o quanto eles procuram construir laços de amizade, de amorosidade, de fraternidade, de confiança, de respeito e de valorização, acreditando que seja essencial o elo de amizade pautado nesses princípios para a construção de relações inclusivas no contexto escolar.

Em outro momento, analisamos o comportamento do aluno Sãns com os seus colegas em sala de aula regular e no LAE. Então, vemos que o educando sempre apresentou uma postura aberta e dialógica com seus pares. Em uma de suas percepções de mundo, ele me disse que sabia que no mundo há diferença de raça, de gênero, de etnia, de sexualidade e de classe. Segundo ele, o fundamental é perceber as diferenças como pessoas, ou seja, o outro como outro, não como um ser distinto ou diferente. Ele ressaltou, ainda que, temos que reconhecer as necessidades educacionais, culturais e sociais da diversidade humana.

O aluno Sãns se reconhece nessas relações educativas intersubjetivas a todo instante, porque a sua construção identitária é o reflexo de encontros, atitudes, comportamentos, diálogos e convivência com seus amigos/as com deficiência, que de acordo com o mesmo, somam na sua constituição sócio-histórica, reverberando na sua afirmação identitária como um ser de alteridade.

Dessa forma, destacamos a relevância de se construir elos dialógicos no espaço escolar, o que, conseqüentemente, repercute nas relações educativas no horizonte da alteridade que reconhece, escuta, valoriza as pessoas em sua forma de ser, de ensinar, de aprender e de estar plenamente no processo educativo.

Habowshi (2018) sustenta que os atos de reconhecer e ser reconhecido são eminentemente humanos, por isso possuem um caráter político-pedagógico, constituindo nossa condição humana de criação e reconstrução de saberes em que o outro é parte imprescindível. Ao inserirmos a compaixão, a empatia e a dignidade humana como princípios da arte de educar e perceber os outros, nos damos conta de que a exclusão dos outros significa a redução da capacidade de apreender de nós mesmos.

Na entrevista abaixo, vejamos a importância em ser dialógico ao reconhecer as diferenças de qualquer natureza

(13)

Educando Sãns: o jeito de cada um, o jeito de como as pessoas são, não só, tipo: “ah... eu gosto de você de uma tal forma” não porque cada característica si própria, tipo... ken, eu ia dizendo, tipo o jeito dele brincalhão, era que nem o meu antes, meio descontrolado, meio extrovertido até demais, hoje em dia, eu não sou tanto assim, era até demais como antes, mas... não parece tanto assim. O Hitashi do jeito inteligente, como eu era antes, e hoje eu estou mais nerd, quando eu sei que eu ia fazer atividade, agora eu faço, mas agora eu não sou tanto... e o jeito da Helena, é como é que fala?... que mesmo que tão lá no seu canto, ao mesmo tempo quer socializar com o pessoal, como eu era antes, principalmente com o pessoal e tudo, quando eu era antes tipo, gostava de ficar no meu canto, mas também gostava de falar com quem era meu amigo, mais de um... falando de um jeito mais profundo, falando, eu meio que eu posso mais ou menos entender a dor de cada um, não entrando em detalhes, mas sabendo um pouco o que cada um passou. (ENTREVISTA REALIZADA COM O EDUCANDO O SÃNS, NO DIA 09/12/2019).

A narrativa do educando Sãns, é coerente com a sua postura progressista, por apresentar uma visão humanizada e libertadora para conviver com as diferenças, o que revela as formas de ações dialógicas para compreender a diversidade humana na sua integralidade. De acordo com Guedes (2007, p. 119) “o existir humano carrega a vocação do compromisso com o outro, de responsabilidades não apenas pelo próprio existir, mas também pelo próprio existir com outro”.

O Educando Sãns revelou também que, embora, tenha sido transferido para outra sala de aula, ano retrasado, ele nunca deixou de acompanhar os seus amigos com deficiência, com quem o próprio construiu laço verdadeiro de amizade, de respeito, de confiança e lealdade. Notamos que o educando Sãns, quando retornou para a mesma turma dos amigos, ano seguinte, procurou saber como cada um de seus e suas amigos/as estava se sentindo ou se tinha acontecido alguma coisa com os eles e elas durante sua ausência.

Verifiquemos no trecho 14, a preocupação do Sãns, em saber como os amigos estavam se sentindo profundamente

(14)

Educando Sãns: falando de um jeito mais profundo, falando, eu meio que eu posso mais ou menos entender a dor de cada um, não entrando em detalhes, mas sabendo um pouco o que cada um passou mesmo não estando no ano passado com eles eu sei mais ou menos o que cada um passou.

Pesquisador: entender essa dor do outro, mas não no sentido de que eles fiquem com essa dor ou que tu queres junto com eles construir que eles se sintam melhor, a partir dessa dor?

Educando Sãns: eu tentei e acabei dando umas “mancadas” aí por tentar fazer essa dor ser minha, e acabei fazendo umas coisas que acabou só fazendo trazendo de volta.

Pesquisador: podes me dizer mais ou menos o que foi?

Educando Sãns: tipo, querendo ajudar, querendo fazer com que essa dor sumisse ou essas complicações sumisse eu acabei meio que distorcendo essa visão, mas chegando ao final acabou vindo à tona.

Pesquisador: e o que te levou a fazer isso? Por que tu decidiste fazer com que essa dor deles sumisse?

Pesquisador: por saber, por sentir na pele depois, e saber que aquilo não é bom sentir, para ninguém.

Pesquisador: mas como sentir na pele?

Educando Sãns: literalmente, por eles terem passado por umas experiências que depois de um tempo eu fui passando e fui entendendo como seria a dor do outro, e depois deles desabafarem eu fui entendendo, que a mesma coisa que eles passaram eu já passei, e sem ninguém perceber (ENTREVISTA REALIZADA COM ALUNO SÃNS, NO DIA 09/12/2019).

Aqui nesse momento de análise, identificamos o processo de codificação e decodificação, melhor explicando, atingimos um dos objetivos da pesquisa, a partir da fala do educando Sãns, com a palavra geradora DOR. Tal palavra empreendida e analisada com os sujeitos da pesquisa no círculo dialógico de entrevista. A postura adotada pelos pesquisadores no sentido de reconhecer que os sentimentos e as formas das relações humanas que são estabelecidas são aspectos que estão interrelacionados no desenvolvimento escolar dos/as educandos/as com deficiência, visto que é evidente na fala do educando as situações presentes que atrapalhou o desenvolvimento escolar dos seus amigos.

A fala do educando Sãns representa que há uma relação educativa na perspectiva dialógica. Ele procura enxergar os seus amigos numa visão humanística, compreendendo o outro na sua dor, anseios, necessidades, angústias, sentimentos, aflições pessoais e coletivas, ou seja, consegue enxergar o rosto, as marcas, o corpo e a dor dos sujeitos oprimidos.

A postura humanizada do educando Sãns, ao procurar diminuir a dor do outro – é um ato dialógico de inclusão. Nesse ponto, acreditamos que alcançamos mais um objetivo da pesquisa, posto que acontece o desvelamento crítico que se faz no momento da práxis ao refletir que as dores que marcam as formas de exclusão das pessoas com

deficiência encontram-se em situações cotidianas, as quais intentam para o anúncio de relações comunicativas de afeto, de fé, de confiança e de esperança, para criar um ambiente escolar inclusivo.

O educando Sãns, mesmo achando ter feito algo errado por tentar ajudar os seus amigos a não sentirem mais DOR, ele pensava alguma estratégia para que os seus amigos se sentissem bem e tentasse esquecer as marcas em sua vida. Essa atitude do educando revela que as relações humanizadas são possíveis, quando os sujeitos se dão conta da consciência opressiva que é imposta aos grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Por outro lado, torna-se um fio condutor no processo de libertação e humanização entre “eu” e o “outro” reconhecendo e respeitando as diferenças no ambiente escolar que é permeado pela intersubjetividade no processo educativo.

Assim, o que nos leva reconhecer que marcas sociais, culturais e existenciais que impedem o ser mais da diferença, foram desconstruídas pelo educando Sãns, o qual por ter vivenciado situações análogas se identificava nas diversas situações de exclusão. Por essa razão, ele procurou ajudar, da melhor forma, para tentar sanar a dor que magoava que os seus amigos e, ao mesmo tempo, tomar consciência de suas próprias dores, ou seja, percebe-se que questões subjetivas da humanidade são questões presentes no contexto escolar.

Freire (2018) acrescenta que como ser social e histórico, político e cultural no mundo em que se atua, pensa, fala, cria, eu preciso exercitar ao máximo o a diminuição a distância entre o que eu digo e o que eu faço. Esse exercício para diminuir a distância entre o meu discurso e a minha prática se chama qualidade ou virtude da coerência.

Reconhecemos que o diálogo empregado por Paulo Freire, não é reduzido apenas as relações estabelecidas entre os/as educandos/as e os educadores/as no espaço escolar. Sabe-se que tal categoria, tem um cunho político- pedagógico de transformação do contexto escolar, visando a valorização e o respeito as pessoas com e sem deficiência que estejam inseridos nesse espaço educativo, pensando em novas experiências de educação especial e inclusiva numa perspectiva dialógica.

Ser dialógico é... “não é um ser melhor que o outro, nada, nada de...tão absurdo, era sempre um tratando o outro como igual”

Pudemos perceber na fala dos/as educandos/as e dos/as educadores/as que as relações educativas dialógicas, cujo horizonte da alteridade se faz presente em comportamentos, gestos, discursos e encontros que expressam as tensões e os avanços ao perceberem as diferenças individuais no ambiente escolar em que estão inseridos.

Podemos perceber na fala do educando Ken:

(15)

Educando Ken: É algo que a gente realmente procura não ferir o outro, mas sim, aquela coisa... conhecer a pessoa, sabe até onde podemos ajudá-la, até podermos enxergar suas necessidades que ela queria compartilhar com a gente (ENTREVISTA REALIZADA COM O EDUCANDO KEN, NO DIA 09/12/2019).

A narrativa do educando Ken, que possui deficiência, infere que as relações construídas são de respeito, de aceitação, de amorosidade, de fé, de diálogo e busca da vocação do ser mais do outro no contexto escolar. Diante do exposto, parece-nos claro que as interações humanas devem se edificar no enfoque da dialogicidade ancorado na intersubjetividade, assim, promove o reconhecimento pleno do outro como outro. Outro ponto evidenciado, é que os sujeitos da pesquisa, buscam estabelecer vínculos como um grupo de união e de colaboração para lidar com as situações adversas no cotidiano escolar.

Segundo a posição, do educando Ken, desenvolver as relações de respeito e de valorização da vida humana provoca uma abertura ética no cotidiano escolar. Desse modo, instiga as pessoas perceberem que os seres humanos heterogêneos não podem ser reduzidos ou coisificados nas suas características humanas, corporais, cognitivas, sensoriais, culturais, entre outras, implicando superar a representatividade funcional por meio de práticas pedagógicas políticas no desenvolvimento escolar.

Ainda o educando Ken, comenta que essas relações dialógicas refletem em sala de aula

(16)

Educando Ken: quando precisamos um do outro, como eu falei... sempre foi assim, no nosso grupo, por exemplo, eu digo, sempre foi assim, porque já é dois anos que a gente tá junto na mesma sala, por exemplo, nos trabalhos teve vezes que eu pedia ajuda, eles pediam ajuda e aí a gente se ajuda sempre, no “AEE” era, tipo: “precisava disso, ah uma ajuda aqui” a gente ia lá e conversava, sempre foi assim, **não era nada de um ser melhor que o outro, nada, nada de...tão absurdo, era sempre um**

tratando o outro como igual (ENTREVISTA REALIZADA COM O EDUCANDO KEN, NO DIA 09/12/2019).

O educando Ken, sinaliza que as práticas dialógicas inclusivas ressignificam o espaço escolar. Concordamos com a fala do educando, já que a concepção de educação inclusiva efetivada nesse espaço tem transformado o contexto escolar em que os/as educandos/as estão inseridos. A aprendizagem tem ocorrido de forma recíproca entre os sujeitos da pesquisa, ambos se ajudam, explicando o conteúdo curricular, montam grupo de estudo, concebem uma sensibilidade na apresentação dos seminários, edificam empatia e altruísmo na elaboração de outras atividades acadêmicas.

Nesse contexto, as práticas dialógicas inclusivas desvelam as potencialidades de um projeto de educação voltado para os/as educandos/as com e sem deficiência, visto que esses se tornam sujeitos da aprendizagem, considerando seus estilos e ritmos nas formas de aprender, propiciando olhares progressistas e inclusivo para o currículo escolar oficial.

De acordo com Lima (2006) devemos trabalhar na escola uma garantia de direitos a esses grupos sociais marginalizados, inclusive o direito educativo - afetivo e experiencial, respeitando-os em suas diferenças e assegurando-lhes de que não serão sentenciados como incapazes de aprender devido ao seu tempo de aprendizagem.

É possível observar essa perspectiva no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI):

[...] é promover a inclusão educacional dos estudantes propondo atividades que atendam ao ritmo de aprendizagem. A partir das sugestões dos educandos/as foi criado o Cine Pipoca. Este projeto educativo tem por objetivo trabalhar os conteúdos das disciplinas, mensalmente, propondo exibição de filmes com fins pedagógicos. Tal atividade promove a interação, sociabilidade e relações afetivas (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL, 2020, p. 2).

Registramos no diário de campo uma das estratégias pedagógicas adotadas pelas educadoras Ana e Docinho. Essa proposta foi denominada de projeto “Cine Pipoca”, o qual ocorria todas as quarta-feira ou quinta-feira do mês, na sala do Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE). O objetivo do programa era exibir filmes de diferentes gêneros, com fins pedagógicos interdisciplinar para que os/as educandos/as aprendessem com a produção audiovisual, os conteúdos específicos das disciplinas curriculares oficiais.

Os alunos adoravam a intenção das educadoras, porque os mesmos optavam por quais gostariam de assistir.

Após a exibição do filme, as educadoras Ana e Docinho, realizavam roda de conversa com educandos/as para ouvi-los e investigar o que eles tinham apreendido e como estava relacionado com as disciplinas curriculares que os mesmos estudavam em sala regular de ensino. Durante a pesquisa de campo, assistimos dois filmes: “Pandora” e “As leis da termodinâmica”, ambos abordaram sobre o conteúdo da disciplina de física, química e biologia.

É perceptível a importância desse tipo de atividade pedagógica com o público da educação especial/inclusiva, contanto que promove um espaço de comunicação no processo de ensino aprendizagem, sendo que os educandos/as expressam suas dificuldades e potencialidades em disciplinas escolares específicas.

observamos que as educadoras Ana e Docinho sempre realizavam roda de conversa com os (as) educandos (as) para investigar às necessidades e as potencialidades de cada educando/a nas disciplinas curriculares específicas. A partir disso, as educadoras elaboravam ações pedagógicas suplementares e suplementares referente aos conteúdos trabalhados (DIÁRIO DE CAMPO, 24 DE SETEMBRO DE 2019).

Evidenciamos que se faz necessário na educação inclusiva assumir uma postura dialógica, melhor dizendo, cada vez mais pertinente o processo de *escuta* dos/as educandos/as porque transforma as formas do planejamento curricular, de elaborar as atividades pedagógicas e avaliativas, democratiza os saberes socioculturais e valoriza a voz da diferença como atores e atrizes da aprendizagem. Para tanto, analisa-se a partir da fala do educando Ken, no trecho 17, que acentua a importância em conhecer os ritmos de aprendizagem dos/as educandos/as com e sem deficiência em sala de aula:

(17)

Educando Ken: ajuda bastante porquê... até porque as vezes como os trabalhos são em grupos , e como... e como é... e como a gente pensa é... muitas das vezes é..., é mais fácil fazer com pessoas que já conhecem porque conhecem nossas possibilidades e limitações, que já conhecem a nossa rotina, que já sabe do dia a dia, que tu sabe com o que ela e ele estão passando, aí tu sabe, aí... por exemplo, se tu for dividir os temas, tu sabe que aquela pessoa vai poder fazer isso ou essa, ou essa pessoa vai poder fazer aquilo, aí é mais fácil você... ter... uma direção de trabalhos ou até, ou até mesmo, mesmo.... no dia a dia, tipo, muitas das vezes como muitas das vezes a gente nós temos dias ruins e todos temos, mas sempre tentamos com que fazer que não seja tão ruim assim, tentar

arrancar um sorriso de alguém do grupo (ENTREVISTA REALIZADA COM O EDUCANDO KEN, NO DIA 09/12/2019).

Percebemos a partir da fala do educando Ken, que os/as educandos/as com e sem deficiência se desvelam como sujeitos ativos na aprendizagem, assumindo novos papéis sociais e tornam-se sujeitos de uma educação inclusiva democrática que reconhece as especificidades educacionais.

Freire (2000) defende que a educação tem sentido quando alcança o sentimento verdadeiro e coletivo, que alonga a mão ao outro, superando a opressão individualista e opressora pelo reconhecimento e estímulo à curiosidade epistemológica que advém do pensar crítico e coletivo.

Presenciamos em um dia de observação, no Laboratório de Acessibilidade Educacional, os educandos Ken, Hitashi e Sãns, dialogando sobre uma atividade curricular de matemática. O assunto era sobre “função do 2º grau”, ambos explicavam sobre o que sabiam e tinha apreendido acerca do conteúdo com professor específico da disciplina. Em seguida, um dos educandos se levantou e foi em direção ao quadro magnético para explicar aos colegas uma dúvida que havia surgido.

Nesse momento, vimos que os educandos/as com e sem deficiência se constituem na aprendizagem cooperativa, porque se respeitam e dialogam em torno do objeto cognoscível, tornando-se sujeitos cognoscentes, visto que os educandos/as percebem suas diferenças na formas de aprender, de ensinar e de se comunicar com outro no processo ensino aprendizagem inclusivo que torna-se tão singular entre os diversos sujeitos que compõe o cenário escolar.

A educadora Docinho, apresenta na sua fala como acontecem essas relações em sala de aula:

(18)

Educadora Docinho: os educandos/as da sala, como eu te falei, porque são eles que me trazem informações quando a minha aluna está em sala, quando o meu aluno está em sala. Eles que muitas das vezes vêm aqui na sala do AEE: “professora, tem um trabalho assim!... Assim!... Assim!... Para ser feito. Professora, posso colocar o aluno ou a aluna no meu grupo?” E o que é o mais interessante como aconteceu, recentemente, um trabalho de um livro, eles teriam que ler um capítulo e fazer um resumo desse capítulo e depois fazer um vídeo. O que eu achei mais interessante, é que eles fizeram a leitura com a aluna, explicaram para aluna, que eu estava presente, e o vídeo foi feito, e eles inseriram a aluna no vídeo, está? Então os próprios colegas já estão começando a visualizar

o seu colega em sala (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA DOCINHO, NO DIA 19/12/2019).

Constatamos que o trabalho pedagógico inclusivo desenvolvido pelas educadoras especialistas da educação especial, favorece o desenvolvimento escolar dos sujeitos com e sem deficiência, dado que as relações, as interações, as motivações indicam a construção da cultura do pertencimento dos educandos ao ambiente escolar, tornando-os participantes de uma educação escolar que valoriza suas semelhanças e pluralidades.

Habowshi (2018) acentua que toda ação pedagógica é um ato político de reinvenção coletiva. Trata-se de um fenômeno da alteridade, uma vez que o educando cresce e se desenvolve na relação com o outro e no estímulo ao pensar sobre como deve agir na tomada de posição das próprias ações. Olhar para o outro assume importância basilar para o processo de construção do conhecimento, uma vez que dar voz ao outro significa aprender com ele, contribuindo com a formação e o desenvolvimento humano.

É importante ressaltar que as relações educativas dialógicas analisadas neste trabalho, até então, não são meras interpretações subjetivas analíticas ou constituição de um *corpus* de pesquisa para apontar somente as contradições. Entendemos que são fontes substanciais para transformar, aplicar e lutar pelo direito da vocação do ser mais da diferença, na medida que as falas, os registros de campo e a observação das relações educativas apontaram que é possível uma educação dialógica freireana que promove a assunção dos educandos com deficiência no contexto escolar.

Ser dialógico é... “aprender a conviver com o jeito de cada um”

A fala do educando Ken anuncia como as relações educativas se configuram no ambiente escolar para aprender a conviver com as diferenças de qualquer natureza dos/as educandos/as. O educando Ken, diz que:

(19)

Educando Ken: se tornou interessante **aprender a conviver com o jeito de cada um**, como... como por exemplo, com as limitações que cada um tem, que eu tenho, que ela tem, que eles todos têm... todos nós do grupo, a gente aprendeu a conviver e a lidar com isso, diariamente, sendo que a gente se tornou tão próximos que queria tá todo o dia aqui, diariamente juntos na escola (ENTREVISTA REALIZADA COM O EDUCANDO KEN, NO DIA 19/12/2019).

Para o educando Ken, a subjetividade singular de cada educando(a) com e sem deficiência não é um obstáculo, mas uma possibilidade dialógica de conhecer o outro como outro em uma perspectiva da intersubjetividade, uma vez que desenha como as relações humanas simbolizam as estratégias pedagógicas de sociabilidade, de comunicação, de interação e transformam o contexto de aprendizagem.

Habowshi (2018) diz que devemos criar esforços no sentido de tornar invisível e criar estímulos para um agir pedagógico atento às diferenças individuais, culturais e sociais que constituem, bem como os saberes históricos que precisam ser reconstruídos pela cultura do diálogo, para não cair em reducionismos, violações, permissivismos e semiformações nas escolas.

Ressaltamos na entrevista com o educando Ken, que o mesmo percebe suas próprias limitações, conjuntamente, com as colegas de sala, ou seja, sua análise tem características do desvelamento crítico, assumindo-se como sujeito com um discurso crítico, humanizado e libertador na dimensão da práxis ao reconhecer que há diferenças individuais, isto é, desconstrói um discurso de homogeneidade de que todos aprendem da mesma forma. De acordo, com nossa proposta metodológica, aqui é o momento da descodificação e o desvelamento crítico da situação educativa.

Ainda na narrativa do educando Ken, aprender de forma diferenciada, não é uma questão de deficiência, porque todos têm seus limites e potencialidades, como, por exemplo, nos aspectos do: raciocínio lógico, interpretação, cálculo, escrita, leitura, pintura, compreensão de códigos e na realização de sentenças, os quais devem ser superados nos entraves pedagógicos e curriculares impostos pelos sistemas de ensino que não reconhecem as especificidades dos educandos na educação básica brasileira.

Defendemos que o discurso vigente da política educacional brasileira apresenta uma visão limitada, reducionista e capacitista das diferenças de qualquer natureza. Já a narrativa do educando Ken, rompe com o discurso institucionalizado, apresentando uma visão holística do outro como outro. Dizemos isso, pelo motivo de visualizar o modo como os sujeitos da pesquisa se relacionam nas situações de aprendizagem que são diferentes, também, como as atividades pedagógicas progressistas promovem acessibilidade curricular, atitudinal e social, por meio de práticas educativas dialógicas que indicam o desenho universal da aprendizagem no contexto educacional.

Freire (2017) aponta que as diferenças estão por onde a aprendizagem começa. Descobre-se o outro e você liga a esse descobrimento a necessária tolerância do outro. Isso significa que, através da diferença, temos de aprender a tolerar o outro, a não o julgar com os valores desse outro, que tem valores diversos dos nossos.

Assim, na fala do educando Ken, surge um novo contexto de aprendizagem na perspectiva inclusiva que reconhece que as diferenças no contexto escolar presumem direcionar ações pedagógicas que as valorize, as reconheça e promova o ser mais da diferença para serem protagonista do processo educativo.

Compreendemos que se faz necessário, discutir na próxima subseção, a visão oposta à educação dialógica de Paulo Freire, a questão da educação bancária, constituída pela antidualogicidade, a qual acena para práticas sectárias e hegemônicas que uniformizam as diferenças individuais e coletivas, reforçando a estrutura de dominação impostas pelo modelo de uma sociedade dominadora que representam o sistema de ensino brasileiro.

4. 2 Relações antidualógicas no espaço escolar

Neste tópico, iremos discutir acerca das práticas antidualógicas que estão no contexto escolar pesquisado, assim como tecendo críticas à estrutura vigente do sistema de ensino brasileiro. Desse modo, nossas análises versam nas três (3) composições de trechos das entrevistas dos/as educandos/as com e sem deficiência e das educadoras para refletir sobre tais aspectos que atravessam as práticas individuais e coletivas de opressão, a concepção do currículo escolar, as práticas pedagógicas e o processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva bancária no cotidiano escolar.

O nosso olhar, parte da hipótese, de que a antidualogicidade no contexto escolar não é apenas uma questão focalista e determinista sobre as mazelas sociais que assola a realidade escolar amazônica, melhor explicando, devemos procurar denunciar a concepção presente na rede de ensino, entendendo que por estar situada num contexto sócio-político a instituição social pública investigada representa os conflitos, tensões e práticas ideológicas que representam o tipo de sociedade que deve ser problematizada e criticada no campo da educação.

Desse modo, discutiremos as relações educativas antidualógicas numa perspectiva macro discursiva que se constitui nos entraves comportamentais, atitudinais, políticos,

estruturais, culturais e geográficos, que resvalam na relação entre os sujeitos que a compõem a educação básica brasileira. Por conseguinte, problematizaremos ainda, as práticas antidialógicas num exercício de ampliação da nossa percepção de como a estrutura escolar está relacionada com as relações emergente estabelecida entre os múltiplos sujeitos.

Assim, iniciaremos analisando a fala da educanda Helena, indicando a presença de uma prática antidialógica individual, por parte do educando Lucas, em relação à uma pessoa surda que estuda na escola.

Ser antidialógico é ... “é ser desrespeitoso”

Verificamos na fala da educanda Helena que uma ação antidialógica é

(20)

Pesquisador: Vocês sofreram algum tipo de discriminação ou algum colega de vocês na escola?

Educanda Helena: teve um outro dia, mas eu não lembro... mais ou menos o dia, mas é o mesmo aluno que faz isso... se lembra do menino surdo da EJA?

Educanda Helena: eu estava tentando conversar com ele (o aluno surdo), era lá na área da merenda, eu estava tentando conversar com ele. Aí estava do educando Lucas na fila, aí ele veio dizendo, que queria conversar com ele (aluno surdo), mas na verdade, ele estava fazendo um negócio lá, qualquer coisa, qualquer coisa, então para mim ele **desrespeitoso**, eu não gostei também, eu não gostei porque tipo, ele estava zoando com o menino surdo, acredito que até ele não gostou, e ele falou para mim que não gostou nada também, ele achou aquele menino completamente, digamos...

Educandos (as): idiota.

Educanda Helena: exatamente. Aí então, eu... fiquei com bastante raiva dele, disse que aquilo não era bom, eu não lembro também o que eu disse, porque também já fazia um tempão (ENTREVISTA REALIZADA COM OS (AS) EDUCANDOS/AS HELENA, KEN, HITASKI E SÃNS, NO DIA 09/12/2019).

Analisamos na narrativa da Educanda Helena, uma situação de prática antidialógica individual por parte do educando Lucas para com a educando surdo, que estudava junto com o mesmo, que se caracteriza como uma violência simbólica e institucional, por desrespeitar a identidade cultural da pessoa surda, por não reconhecer a LIBRAS como uma língua que representa a cultura e modo como a pessoa surda se comunica com as outras pessoas no seio social. Desse modo, identificamos que o

educando Lucas não enxerga a pessoa surda ou diferença de qualquer de natureza na sua construção identitária no contexto escolar.

A partir desse tipo de comportamento, procuramos investigar afundo o porquê do educando Lucas se relacionar do seguinte modo com os demais os/as educandos/as com e sem deficiência no cotidiano escolar, para entendermos a falta de respeito, a dificuldade de aceitação do outro e ausência de diálogo com as diferenças.

Observamos na fala da educadora Ana, uma situação educativa que caracteriza novamente uma ação antidialógica por parte do educando Lucas ao não aceitar e respeitar as diferenças individuais. Verifiquemos no trecho 21:

(21)

educadora Ana: então o que acontece, esse aluno, ele veio? foi assim, ele queria vir assistir aula, então eu disse: “venha!” e ele veio, e aí eles estavam fazendo até um trabalho de química, eu me lembro bem, a gente ficou discutindo como é que a gente ia fazer, né? Como que a gente ia pesquisar, aí e tal, bem que chegou na hora de sair, esse garoto acabou... é... ele disse assim... caiu na besteira, eu diria, de dizer assim: “tcha-tcha-tcha-tcha-tchau po-po-po-pofessora”, querendo fazer chacota com é... um aluno que tem dificuldade na fala. Mano! Pensa numa pessoa... que ficou... ofendidíssima, eu fiquei muito mais até... sabe, eu fiquei muito chateada, e eu disse para ele que ali eu não ia admitir jamais que ele falasse daquela maneira (ENTREVISTA COM A EDUCADORA ANA, NO DIA 09/12/2019).

A postura de sensibilidade crítica da educadora Ana, a fez agir com uma postura revoltada diante desse tipo de brincadeira feita pelo educando Lucas, a qual em nosso entendimento caracteriza-se como antidialógica, porque o mesmo tentou representar uma pessoa que tem dificuldade na fala. Pois, para a educadora Ana esse tipo de prática se configura numa visão fechada e limitada acerca dificuldade de linguagem da pessoa com gagueira e anulação da integralidade da pessoa humana, contribuindo para o entrave social, cultural e educacional em relação às pessoas que apresentam especificidades seja na fala, no jeito de andar, de se vestir, de se comportar e de se relacionar com seus pares.

Adiante, notemos que a postura do educando Lucas com outros/as educandos/as, diante de suas diferenças era uma prática cotidiana comum na sala de aula e entre outros espaços da escola, como podemos observar nas anotações feitas no diário de campo. Vejamos a seguir:

(22)

Presenciamos o educando Lucas fazendo gestos obscenos para seus colegas de turma como tirar a roupa, gritar nos corredores, utilizando a Libras de forma inadequada e pejorativa, ser agressivo com os colegas de aula, imitando o jeito de andar dos educandos/as homossexuais, gritando com as meninas, entre outras práticas cotidianas que presenciamos em sala de aula e nos corredores da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 23 DE OUTUBRO DE 2019).

Salientamos que a ação antidialógica por parte do educando Lucas por não respeitar as diferenças como sujeitos atuantes no contexto escolar, contribuem para o processo de opressão evidenciado nas formas de exclusão que todos e todas os/as educandos/as sofrem pelo modelo de sociedade vigente, que impedem que as pessoas de estabelecerem interações humanas dialógicas e de respeito com os seus pares identitários.

Ao presenciarmos tais ações antidialógicas que envolvia o educando Lucas e outros/as os/as educandos, procuramos investigar quem era o educando Lucas, um adolescente negro, adotado, filho de trabalhadores autônomos, pobre e apresentava dificuldade de aprendizagem. Essas características foram fundamentais para analisarmos que as práticas antidialógicas realizadas, reproduzem uma ideologia de uma sociedade opressora que enxerga esse tipo de ação entre opressores – oprimido como um processo natural em qualquer tipo de relação.

Aqui deixamos evidente que nosso entendimento sobre as práticas individuais do seguinte sujeito não pode ser vista como num processo antagônico somente de relação opressor – oprimido, há a necessidade de analisar a complexidade das marcas simbólicas de violência que as pessoas em situação de vulnerabilidade sofrem e reproduzem pela lógica salvacionista da opressão como forma de sobrevivência na sociedade contemporânea.

Dessa forma, entendemos que as ações antidialógicas praticadas não são de um dado eu para o outro - como instâncias para as relações de poder, posto que se torna imprescindível aproximar e analisar a ausência de políticas públicas do estado que não possibilitam o acesso à educação, à cultura, à saúde e entre outros direitos para os grupos sociais marginalizados.

Diante disso, parece-nos evidente que as práticas antidialógicas de caráter individuais e coletivas não são ações descontextualizadas no sistema socioeducacional, porque traduzem a concepção de uma sociedade capacitista, racista, sectária, sexista, hegemônica, machista, elitista, burguesa, opressora, homofóbica e patriarcal que mantêm o status quo funcional da educação inclusiva que permeiam os tipos de relações humanas e a estrutura da escola que são engessadas para reproduzir uma lógica de homogeneização no âmbito educacional.

Há outras formas de se materializar a concepção da teoria antidialógica, por meio do currículo escolar, da avaliação e das práticas pedagógicas. Na primeira análise, refere-se à concepção curricular vigente no projeto político da escola. Nossa percepção que o currículo oficial está mergulhado no enfoque metodológico de ensino tradicional e bancário, por configurar entraves pedagógico no aspecto da acessibilidade curricular no que diz respeito a construção do conhecimento escolar de forma unilateral entre educadores/as e educandos/as, pautados numa visão conteudista e produtivista na formação técnica racional dos sujeitos.

Assim, inferimos que a concepção curricular instituída pela escola é uma questão antidialógica por oferecer um currículo monocultural sobre a produção do conhecimento e a reproduzir a lógica colonial de aprender, de ser e de saber, numa perspectiva técnica – racional, ou seja, reduzindo a capacidade intelectual da pessoa humana a uma lógica técnica produtivista que anula outros aspectos significativos no processo educativo.

Na segunda análise, constatamos que há práticas pedagógicas antidialógicas que retratam a postura mecanicista de alguns(a) educador(a) da sala comum frente ao processo ensino aprendizagem dos/as educandos/as com necessidades educacionais específicas. Ficou evidente que o trabalho docente desenvolvido com esses sujeitos em sala de aula, ainda é uma problemática por estar constituída num modelo de educação bancária que não reconhece às especificidades e nem motiva os educandos a aprender novos conteúdos numa perspectiva significativa, reafirmando a centralidade do educador como único detentor do conhecimento escolar.

Atentemos a fala da educadora Docinho

Pesquisador: Quais são as barreiras ou entraves na relação dos(as) educadores (as) com os (as) educandos (as)?

Educadora Docinho: É essa relação no espaço da sala de aula, é a gente, é a gente tem alguns relatos de educandos/as que ainda não se veem nessa

relação com alguns professores. Isso eu sei por que eles conversam comigo, também, educandos/as que estão melhor, tipo os educandos/as da manhã, mas os meus educandos/as da tarde não conseguem por conta do afastamento de alguns professores (ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA DOCINHO, NO DIA 19/12/2020).

A fala da educadora Docinho, remete-nos ao contexto de sala de aula comum que é uma instância educativa permeada por ações antidialógicas, as quais identificamos que os educadores/as reproduzem e simbolizam modos de ensinar e aprender descontextualizados de um currículo escolar que esteja de acordo com as necessidades educacionais dos educandos para se desenvolver no processo educacional.

Na percepção freireana, a antidialogicidade

[...] serve à conquista e manutenção da opressão, implica sempre visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão de mundo. A superioridade do invasor. A “inferioridade” do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo (FREIRE, 2014, p. 217).

É importante relativizarmos as práticas antidialógicas no sistema educacional, por meio da práxis, a fim de promover a transformação da realidade escolar para que as diferenças possam participar e construir um espaço escolar ético, dialógico e libertador calcado em um projeto de uma educação dialógica que oportuniza a abertura entre os sujeitos para constituição dos “outros eus”.

Nesse sentido, com base nas entrevistas analisadas, categorizadas e sistematizadas, fizemos um quadro para evidenciar os resultados alcançados com a materialidade do *corpus* de pesquisa. Desse modo, sumarizamos um quadro analítico que demonstra as relações dialógicas e antidialógicas presente no contexto pesquisado.

Quadro 9 - Categorias analíticas e temáticas de análise

Relações dialógicas Ser dialógico é...	Relações antidialógicas Ser antidialógico é...
<ul style="list-style-type: none"> • “construir o conhecimento junto com eles” <p>Ser dialógico é “discutir essas pessoas para além da deficiência”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “não seja invasor” • “subverter essas palavras, esses adjetivos, que a gente usa para pessoa com deficiência” <ul style="list-style-type: none"> • “não tratando como simples peça, mas sim como amigo” • “não é um ser melhor que o outro, nada, nada de tão absurdo era sempre tratando o outro como igual” • “aprender a conviver com o jeito de cada um” 	<p>"Falta de respeito"</p>

Fonte: Elaboração própria dos pesquisadores (2020)

O quadro acima aponta que os resultados obtidos revelaram que as relações de dialógicas e antidialógicas constituídas pelos sujeitos da pesquisa são presentes no contexto escolar, as quais pudemos inferir que: as relações dialógicas são existentes no processo educativo da educação especial, sendo realizadas pelos múltiplos sujeitos que buscam a transformação do cenário escolar para promover o protagonismo e o reconhecimento dos(as) educandos com e sem deficiência.

Assim, constatamos que, embora, seja uma escola pública de periferia, os resultados evidenciaram que há práticas dialógicas contraditórias: por um lado, as práticas das educadoras especialistas causam transformação no espaço escolar pesquisado. As quais pudemos identificar nas falas dos entrevistados que há uma concepção de educação inclusiva construída no caminho a partir das respectivas categorias, tais como: progressista, dialógica, libertadora, humanizada e ancorada na dialogicidade para reconhecer, valorizar e ouvir as diferenças. Do mesmo modo, também, ocorrem práticas antidialógicas que refletem nas interações humanas, modelo do currículo escolar e as práticas pedagógicas que dão pistas como está sendo feita à organização escolar.

Para refletir e apontar caminhos que a dialogicidade – inclusão – alteridade são conceitos chaves na educação inclusiva progressista na contemporaneidade no horizonte

da libertação e humanização de Paulo Freire acenam como um caminho esperançoso e possível nas escolas públicas brasileiras, atravessando as relações dialógicas educativas no compromisso de vocacionar o ser mais da diferença.

5 TESSITURAS CONCLUSIVAS

[...] nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui (PAULO FREIRE, 2014, p. 120).

Os sentidos investigativos desta pesquisa sempre tiveram como ponto de partida o referencial de Paulo Freire, para nos constituirmos como pesquisadores dialógicos que se encontram com “outros eus” no contexto escolar, reconhecendo o diálogo verdadeiro e inclusivo tecido com os sujeitos deste estudo. Eles e elas revelam as contradições que compõem o cenário escolar que descortinam os acontecimentos, os comportamentos, as práticas, os gestos, as ações e os discursos que estão envolvidas nas relações de dialogicidade e antialogicidade.

Compreendemos os sujeitos da pesquisa como seres culturais, históricos e sociais que evocam por meio de relações dialógicas a perspectiva do ser mais da alteridade, o qual reconhecemos por meio das relações de dialogicidade constituídas entre o “eu” e o “outro” no Laboratório de Acessibilidade Educacional (LAE).

Assim, o corpus de pesquisa se delineou de forma singular a partir das falas dos entrevistados, que expuseram categorias de análise emergidas do contexto pesquisado para enriquecer a análise dialógica em culminância com a concepção metodológica de Paulo Freire. Por outro modo, conseguimos o alcance do objetivo do estudo no Laboratório de Acessibilidade Educacional, da escola pública investigada.

Ressalta-se, ainda que foi importante dizer que foi uma tarefa árdua de compreensão, de análise, de sistematização de dados e de construção do objeto de pesquisa, para que pudéssemos ter um salto qualitativo do conceito à realidade pesquisada, mergulhando na cotidianidade, como pesquisadores dialógicos em reconstrução do seu fazer científico.

É imprescindível dizer, também, que o ir e vir no contexto pesquisado não foi uma atividade fácil para alcançar os dados e categorizar as falas dos educandos/as com e sem deficiência e das educadoras do Laboratório de Acessibilidade Educacional. O nosso olhar

foi um exercício científico constante curioso, procurando engendrar elementos dialéticos das relações educativas no horizonte da valorização das diferenças como alteridade.

Além do mais, revisitamos o objetivo geral da pesquisa, que tratou de analisar as relações dialógicas e antidialógicas entre os/as educandos/as com e sem deficiência e educadoras no Laboratório de Acessibilidade Educacional, considerando esses sujeitos como seres históricos, culturais e sociais. A todo momento, nota-se que o posicionamento defendido no corpo desta dissertação vem se desenhando desde a introdução, referencial teórico, metodologia, análises e o resultado do *corpus* de pesquisa.

Nesta pesquisa lançamos a seguinte questão problema: quais as relações de dialogicidade e antidialogicidade ocorrem em uma turma de Ensino Médio que estudam educandos/as com deficiência? Percebemos que a problemática compreendeu que os/as educandos/as com e sem deficiência e educadoras da sala do laboratório de Acessibilidade Educacional, apesar de que estejam no mesmo contexto escolar, as suas falas apresentaram aspectos distintos que fortalecem a relação educativa entre o “eu” e o “outro” na perspectiva dialógica. Isso anuncia novas fronteiras de constituição para o conhecimento de si e do outro como dialogicidade.

As entrevistas e o material do diário de campo evidenciaram que os apontamentos iniciais da pesquisa foram se desconstruindo na pesquisa de campo, por meio do que foi observado, registrado, analisado e categorizado, descobrimos que há uma predominância de práticas dialógicas, evidenciando a assunção do outro como alteridade no ambiente escolar.

Nossa pesquisa se fortaleceu com as obras de Paulo Freire, quando buscamos analisar e valorizar as relações de dialogicidade entre as educadoras – educandos/as, assim como a relação entre educandos/as – educandos/as, implicando dizer que o processo educativo numa perspectiva inclusiva deve assumir uma postura crítica, progressista- dialógica para reconhecer, escutar, valorizar e aceitar o outro como alteridade nas suas diferenças sociais, culturais, históricas, étnicas e de classe.

Dessa forma, percebemos que o referencial freireano se faz relevante por abarcar singularidades humanas, por ensejar a discussão no campo da educação especial e inclusiva para compreender a pessoa com deficiência em sua totalidade, anunciada em

um tempo e espaço de constituição como ser de alteridade relevante nas relações de alteridades entre o “eu” e o “outro” no contexto escolar.

A concepção metodológica de Paulo Freire, por via da análise dialógica freireana, correlacionou-se com o referencial teórico de investigação sobre a presença da alteridade como sujeito histórico, cultural e social por meio de práticas dialógicas manifestadas nos dizeres dos entrevistados, que compreendem a alteridade – como um ser humano para além da deficiência, da lesão, da normalidade, do binarismo, da rotulação e do olhar capacitista – em que esses sujeitos se fazem na dualidade das relações escolares que ampliam a afirmação identitária da alteridade.

Para analisar as relações de dialogicidade e antidialógicas construídas entre os sujeitos, pudemos verificar que por ser uma escola pública de periferia, por atender um público heterogêneo advindos de camadas populares – podemos incitar que os resultados apontaram a predominância de práticas dialógicas no contexto escolar pesquisado – uma vez que avistamos nos 19 trechos das falas dos entrevistados, a presença de categoriza que simbolizam as relações dialógicas e antidialógicas – em que as práticas educativas progressistas comprovam a singularidade do fenômeno da alteridade, como um tema que supera as valorações negativas e opressivas sobre as diferenças individuais no ambiente escolar.

A pesquisa revelou, ainda, a nossa hipótese inicialmente levantada, era de que predominava a antidialogicidade no processo educativo dos educandos/as com e sem deficiências, então, prevalecendo a condição de opressão, de antidialogicidade das Pessoas com deficiência. Essa hipótese não se confirmou. O interessante é que percebemos nas falas dos sujeitos outros aspectos que desconstruísse a hipótese levantada, primordialmente, por evidenciar que é possível pensar dialeticamente relações dialógicas em novos rumos no processo educativo com base em uma educação inclusiva progressista na formação escolar das pessoas com e sem deficiência.

A nossa pesquisa evidenciou que as relações de dialogicidade não se esgotam somente na relação “eu” e o “outro” – ampliam-se no contorno da vida humana, em que as visões para a forma de ser e estar das pessoas com e sem deficiência devem ser concebido em outros contextos sociais, como familiar e social, que constituem os sujeitos como seres de transformação social na busca da valorização do outro como alteridade.

Outro fator que é importante evidenciar é o caráter dialético das relações humanas categorizadas e analisadas na pesquisa, revelaram que embora existam práticas discriminatórias, excludentes e opressivas, os sujeitos buscam superar essas ações por meio do diálogo para instaurar o reconhecimento e valorização dos sujeitos nas relações intersubjetivas.

Nesse ensejo, a pesquisa descortinou o processo educativo da pessoa com e sem deficiência no espaço escolar no sentido de reconhecer que os conceitos alteridade – dialogicidade – inclusão – estão relacionados às práticas educativas que se instituem no convívio e respeito às diferenças – por meio da amorosidade, da fé, da confiança, do respeito, da valorização e da tolerância. Por isso, defendemos que a escola pública é um espaço de constituição das diferenças, por meio de práticas educativas inclusivas libertadoras que resgatam a dimensão integral da pessoa com deficiência.

Pensamos que esta pesquisa não é apenas mais uma dissertação produzida no PPGED-UEPA. É um estudo de aposta de contribuição no campo da pesquisa em educação no Brasil e na Amazônia, considerando a interrelação: Paulo Freire, deficiência, alteridade. Amplia-se as discussões teóricas para o campo da educação especial e inclusiva que pode ser pensada a partir do campo da educação intercultural crítica que atravessa seu olhar epistêmico nos diversos espaços escolares e nos modos de relações interculturais efetivadas pela pluralidade identitária no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, esta dissertação é uma epistemologia de contribuição para nova seara de discussão científica sobre a questionável hegemonia de teorias educacionais tradicionais que não despertam seu mirante epistemológico para a razão de ser, de viver e do existir das diferenças. Além disso, configura-se como um paradigma que reconstitui a área da educação especial e inclusiva, contextualizando debates sobre a inclusão e o direito das pessoas com deficiência na conjuntura dos direitos humanos num princípio da equidade de uma educação pública para todos.

Ressaltamos, da mesma forma, que necessitamos pensar teorias educacionais que atravessem o espaço escolar para desvendar as relações educativas na perspectiva da alteridade, possibilitando transformações, ampliando os aspectos identitários entre o “eu” e o “outro”, reconhecendo os “outros eus”.

Este estudo se adiciona aos aspectos de reestruturação do sistema educacional, de fato, impacta na implantação de um projeto de educação intercultural nas escolas para

que se tornem inclusiva, humanizada e democrática para os educandos com deficiência, em especial para a região amazônica, cuja valorização e o reconhecimento das diferenças são necessária para os sujeitos como referenciais na construção de uma política educacional.

Por isto, esta discussão é interdisciplinar, porque se tornou de interesse acadêmico, educacional, político, histórico, cultural e social, com grande repercussão no cenário educacional do País, em especial na Amazônia, no que diz respeito a difusão do conhecimento científica sobre a questão da identidade cultural da pessoa com deficiência. Pudemos perceber que esse estudo evidenciou novos horizontes da presente temática pouco explorada, cientificamente, na região Norte do País, da mesma forma, o que nos motivou a querer contribuir com o avanço de discussão da educação inclusiva na pesquisa em Educação.

Por outro lado, vale ressaltar que o produto feito a partir da análise do corpus de pesquisa se volta para a escola pesquisada por via de formação continuada, novas estratégias pedagógicas, seminários, *workshops* e oficinas pedagógicas para comunidade escolar desenvolver um trabalho pedagógico na realidade escolar alicerçado a uma teoria educacional progressista no campo da educação.

Assim, a pesquisa teve a intencionalidade política e pedagógica, de contribuir com os estudos interculturais no rompimento da assimetria cultural, a qual a sociedade está familiarizada. Outra questão é a necessidade de superar violências contra às pessoas com deficiência discriminadas, estigmatizadas e excluídas, seja de forma verbal, física ou simbólica no cotidiano escolar. Por causa da violência e do preconceito, acredita-se ser fundamental discutir as relações de dialogicidade e antialogicidade no cotidiano escolar com objetivo de possibilitar a emancipação e o reconhecimento social das pessoas com deficiência, ou seja, a oportunidade de falar de sujeitos em razão de sua distinção física, cognitiva, sensorial e psíquica no campo da pesquisa em educação como teoria de transformação da realidade socioeducacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.146, DE 6 de Julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html . Acesso em: 10 fev. 2020.
- COSTA, M.P.R.; TURCI, P.C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. **VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- DAYRELL, J. T. **A Escola como espaço sócio-cultural**. 2010. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- FERREIRA, R. B. **Cerâmica Marajoara: a resignificação/releitura dos objetos de cerâmica Icoaraciense entre dinâmica das religiosidades**. Dissertação de Mestrado. 122 f. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Universidade do Estado do Pará, 2018.
- FLEURI, R. M. A questão da diferença para além da diversidade na Educação: Para além da diversidade. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 71-103.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol.I, 1982. _____.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 2 ed. São Paulo: Àtica, 1985, p. 49 -58.
- _____. SHOR, I. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 43 – 50.
- _____. GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 35 – 50.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **À sombra desta mangueira**. 4 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- _____. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2003, p. 37 a 44.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____, **Pedagogia da Esperança: um reencontro com o oprimido.** 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da pergunta.** 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da Tolerância.** 6º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GALVÃO, M.C.B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica.** Disponível em: <http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v.35, n 3 (1995). p. 20 – 29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

GUEDES, Edson Carvalho. **Alteridade e diálogo: uma meta - arqueologia da educação a partir de Emanuel e Paulo Freire.** Tese de doutorado. 181 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraíba. Campina Grande. 2007.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, N. de B. A perspectiva da alteridade na Educação. **Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul,** v. 23, n. 1, p. 179-197, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5541/pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

HEIDMANN, I. T.; DALMONI, I. S. RUMOR, P. F.; CYPRIANO, C. C.; COSTA, M. F.; DURAND, M. K. Reflexões sobre o itinerário de pesquisa de paulo freire: contribuições para a saúde. **Texto contexto enferm,** EPUB, vol. 26, n. 4, 2017.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade. Hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: _____. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis** v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMA, F. J. de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia, Ramos et al (Org.) **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 54-56.

LINHARES, L. L. Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista. 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/729_522.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

LOUREIRO, S. de J. da F. **Relações de alteridade: narrativas de/sobre educandos/as com deficiência intelectual**. 159 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

LUCENA, A. M. S.; SARAIVA, E. S.; SILVA & ALMEIDA, L. S. C. A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação. **Revista Millenium**, v. 50 jan-jun. 2016. p. 179-196.

MAGALHÃES, A. S. QUEIJO, M. E. da S. A arena discursiva das ruas e a condição pós-moderna: da manifestação à metacarnavalização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (3): 166-185, Set/Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v10n3/2176-4573-bak-10-03-0166.pdf>. Acesso: 03 abr. 2020.

MARCONDES, M. I. A Observação nos estudos da sala de aula e do cotidiano escolar. In: TEIXEIRA, Elizabeth. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. MARCONDES, Maria Inês. **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém, EDUEPA, 2010. p. 25 - 35.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência a partir dos referenciais freireanos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. 346 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

MANZINI, E. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista percurso – NEMO**. v. 4, n. 2, Maringá, 2012.

MYNAIO, M. C. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, A. S. de. **As relações interpessoais no processo de escolarização dos educandos com deficiência múltipla**. 133 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, I. A. de.; FONSECA, M. de J. da C. F.; SANTOS, T. R. L. dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês. TEIXEIRA, Elizabeth. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém, EDUEPA, 2010, p. 37-53.

_____. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês. TEIXEIRA, Elizabeth. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém, EDUEPA, 2010. p. 9-24.

_____. MOTA NETO, J. C. da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. (Org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011, v. 1, p. 167- 186.

_____. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

_____. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento Revista de Educação**. Niterói. Ano 4, n.7, p. 228-253, jul-dez. 2017.

_____. **Projeto de Extensão do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Educação Especial**. NEP/CCSE: Belém, 2017.

PORTAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=19&codigo_use=11. Acesso em: 01 mar. 2019.

REIS, T. (org.). **Manual de Comunicação LGBTIA+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. Disponível em: <<http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2020.

RODRIGUES, D. S.; FRANÇA, M. do P. S. A. S. A pesquisa documental sócio histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2010.

RODRIGUES, K. C. O. **Representações sobre eu outro-outro no processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2007.

SCOCUGLIA, A. C. **A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7º ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. A. DA. A Técnica da observação nas ciências humanas. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 413-423, jul./dez. 2013.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: autêntica Editora: 2018.

TURA, M. de L. R. **A observação do cotidiano escolar**. In Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TROMBETTA, S. Alteridade. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. Zitkoski, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: autêntica Editora: 2018. p. 35 -37.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

APÊNDICE A – Termos de Consentimento e Assentimento

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de mestrado, intitulada: **“Dialogicidade e Antidialogicidade: relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar”**. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Ronielson Santos das Mercês (pesquisador responsável), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. **Título da pesquisa:** “As relações dialógicas e antidialógicas entre educandos (as) com e sem deficiência e educadoras em uma turma de ensino médio de uma escola pública de Ensino Médio”.
2. **Objetivo principal:** Analisar as relações dialógicas e antidialógicas entre os (as) educandos com e sem deficiência e educadoras em turma de Ensino Médio.
3. **Justificativa:** A pesquisa justifica-se por três razões: pessoal, epistemológica e antropológica. Razão pessoal: trazer à tona discussões acerca das relações de alteridade no contexto escolar. Razão epistemológica: Legitimar as relações de alteridade presentes na escola sob a luz do pensamento epistemológico de Paulo Freire. Razão antropológica: ressaltar o aluno com deficiência. Por fim, ao realizar a pesquisa, tem-se a finalidade de dar visibilidade as relações de alteridade construída na escola, necessária a esses sujeitos como educandos/as com deficiência, que ocupam um lócus social e escolar diferenciado, pois

são constituídos por mais de um elemento, no caso a deficiência, sendo estes, excluídos, estigmatizados e marginalizados em nossa sociedade.

4. **Procedimentos:** A sistematização de dados e análise dos dados processar-se-á após os momentos sequenciais dos procedimentos metodológicos, observações, diário de pesquisa, entrevistas, transcrição das falas, análise dos dados e categorias analíticas e temáticas que evidenciaram as questões norteadoras da pesquisa.

5. **Riscos:** Os participantes da pesquisa serão informados, por meio das entrevistas e do TCLE, quais os objetivos desta pesquisa, podendo os mesmos sair a qualquer do momento da pesquisa. Os sujeitos participantes têm o direito de interromper a publicação dos dados da pesquisa. A instituição pode suspender a inserção e execução da pesquisa, caso acredite, que esteja violando os princípios institucionais.

6. **Benefícios:** Você se beneficiará por meio de fomentar o debate acadêmico e teórico entorno das relações de alteridade de educandos/as com deficiência no Ensino médio, por meio das relações construídas entre os educandos/as sem deficiência e professores. Além disto, receberá orientações sobre como compreender as relações de alteridade na escola.

7. **Retirada do Consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. **Garantia do Sigilo:** O pesquisador garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados e o nome da instituição.

9. **Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade do pesquisador.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios

disponibilizados o neste termo, como telefone ou e-mail, tanto do pesquisador, como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Endereço do Comitê de Ética da UEPA: Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, bairro do Marco. Contato: (91) 3131-1781. E-mail: cep_uepa@hotmail.com.

12. Informações dos pesquisadores: Ronielson Santos das Mercês (pesquisador responsável) End: (Tv, Djalma Dutra e Rua do Una). Contato: (91)983053458. E-mail: ronicfi2012@gmail.com). Pesquisador 1. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes. Contato: 91 991150986.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura do pesquisador

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de 2020

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Pesquisador Principal: Ronielson Santos das Mercês Fone 91 983053458
Demais pesquisadores: Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes. Fone 91 991150986
Comitê de Ética em Pesquisa: Bairro Marco, travessa Perebebui, 2623- Belém/ PA
Telefone do Comitê: 91 3131178



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de mestrado, intitulada: **“Dialogicidade e Antialogicidade: relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar”**. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Ronielson Santos das Mercês (pesquisador responsável), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s) para coleta dos dados: Diário de campo, observação, método dialógico e categorias temáticas e analíticas. Durante as entrevistas é possível que o participante se prive ou se constrangido, caso alguma pergunta seja desconfortável é garantido o direito de não responder. Mas há coisas boas que podem acontecer como ampliar as discussões sobre a importância das relações do aluno com os pares – professor, amigos, familiares que influenciam na sua constituição ética do outro. Em uma perspectiva acadêmica, a pesquisa poderá refletir sobre as relações de alteridade na escola e a constituição ética do outro.

Sendo assim, a participação do aluno se dará em vários momentos a fim de que se obtenhamos maiores informações sobre o objeto de pesquisa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Esclarecemos ainda que estas informações sejam veiculadas apenas no meio científico.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou

modificação na forma em que é Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse e autorizo a minha participação neste estudo.

Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro ter recebido uma cópia deste termo de assentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente das informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo o uso das informações, manifestando o meu consentimento em participar da pesquisa.

Participante da Pesquisa

Local e Data

Assinatura da Pesquisador

Local e Data

Local: _____ Data: __/__/__

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Belém, ____ de _____ de 2020

APÊNDICE B – Roteiros de Entrevistas e observação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TÍTULO: ““Dialogicidade e Antidialogicidade: relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar”.

1) Escolha de um outro nome, para eu usar nesta pesquisa

2) Qual a sua idade? _____

3) Qual é a sua liberdade de gênero? _____

4) Você estuda há quanto tempo na escola?

5) conte um fato marcante que aconteceu na escola? .

6) Já aconteceu de alguém ou ser discriminado na escola por ser deficiente? Conte para mim.

7) Como é a relação com seus colegas?

8) Como é a sua relação com os (as) educadores (as)?

9) Como é o seu convívio em sala de aula?

10) O que vocês acharam desta nossa conversa?

Observação: este é um roteiro prévio. Outras perguntas foram elaboradas no decorrer da entrevista para melhor esclarecer o fenômeno pesquisado



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TÍTULO: ““Dialogicidade e Antidialogicidade: relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar”.

1) Escolha de um outro nome, para eu usar nesta pesquisa

2) Qual a sua idade? _____

3) Qual é a sua liberdade de gênero?

4) Quanto tempo você atua no magistério?

5) Quanto tempo atua com a educação especial? .

6) Me conte um fato marcante que aconteceu na escola que você tenha presenciado?

7) Como é a sua relação com os educandos?

8) Como você percebe os educandos (as) com e sem deficiência na escola?

9) Que estratégias pedagógicas você utiliza para incluí-lo no processo educativo?

10) Como é a sua relação pedagógica com os (as) outros (as) educadores (as) da sala regular para incluir os educandos/as com deficiência?

11) Me diga os avanços e limites na escola para reconhecer as diferenças no processo educativo?

13) o que você achou desta nossa conversa?

Observação: este é um roteiro prévio. Outras perguntas podem ser elaboradas no decorrer da entrevista para melhor esclarecer o fenômeno pesquisado.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

• **Observação em Lócus**

Observação do corpus através dos educandos (as) os com deficiência, sem deficiência e professores em turmas regulares, registrando os momentos das situações escolares acerca da temática. Tais como:

Observação da rotina na sala de aula, na sala de recursos multifuncionais, a quadra de esporte e intervalo.

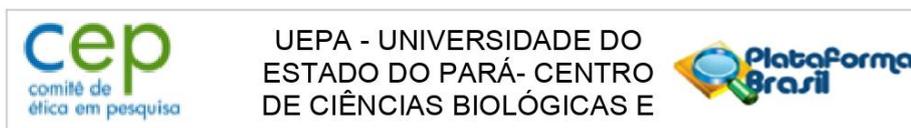
A estrutura física da escola

Processo de sociabilidade na sala de aula

Percepções de alteridade entre os (as) educandos (as).

As relações estabelecidas entre os (as) educandos (as) com deficiência, sem deficiência e educadores (as).

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIALOGICIDADE E ANTIDIALOGICIDADE: O “OUTRO” COM DEFICIÊNCIA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO

Pesquisador: RONIELSON SANTOS DAS MERCES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 04758918.5.0000.5174

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - Campus II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

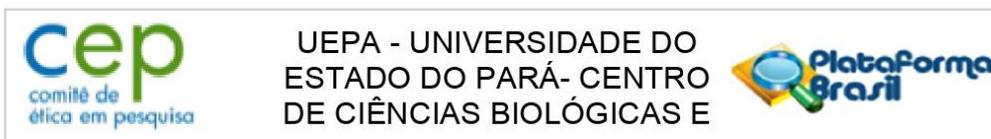
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.174.440

Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa intitulada dialogicidade e antialogicidade: o outro com deficiência em turmas regulares do Ensino Médio têm como objetivo analisar as relações de alteridade e a constituição ética do outro com deficiência em turmas regulares do Ensino Médio. A pergunta central da pesquisa é: Como os alunos com deficiência são representados na condição de outro em turmas regulares do Ensino Médio? Em busca da resposta, será utilizada pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que esta tem como característica observar o lócus e o corpus, sendo este a sua fonte direta, em que o pesquisador exerce uma investigação intensiva, a qual ocorrerá por meio do método dialógico a partir da metodologia dialógica na perspectiva freireana. A técnica de pesquisa utilizada será a entrevista semiestruturada, a qual será gravada por áudio, transcrita e analisada em forma de diálogo e categorias. O referencial teórico-metodológico tem por base para o desenvolvimento da pesquisa Freire (2010, 2014, 1997). Neste contexto, toma-se como base o conceito de alteridade assumindo que os seres humanos são seres inacabados e inconclusos e vão se constituindo a partir da relação do eu com o outro.

Endereço: Trav. Perebui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA)
Bairro: Marco **CEP:** 66.087-670
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3131-1781 **E-mail:** cep_uepa@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.174.440

Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOORIENTADOR.pdf	16/01/2019 11:37:31	MERCES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	16/01/2019 11:34:19	RONIELSON SANTOS DAS MERCES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/01/2019 11:19:15	RONIELSON SANTOS DAS MERCES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	15/01/2019 13:24:46	RONIELSON SANTOS DAS MERCES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/01/2019 13:24:36	RONIELSON SANTOS DAS MERCES	Aceito
Folha de Rosto	folharostopdf.pdf	15/01/2019 11:24:18	RONIELSON SANTOS DAS MERCES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 27 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
EDILÉA MONTEIRO DE OLIVEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Trav. Perebui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA)
Bairro: Marco **CEP:** 66.087-670
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3131-1781 **E-mail:** cep_uepa@hotmail.com

ANEXO B – Autorização da escola



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
EEEEFM PROF. JORGE LOPES RAPOSO



DECLARAÇÃO

DECLARAMOS para os devidos fins de obtenção de parecer do comitê de ética em pesquisa com seres humanos que autorizamos a realização de pesquisa intitulada “Dialogicidade e Antialogicidade: o outro com deficiência em turmas regulares do Ensino Médio”, de autoria de Ronielson Santos das Mercês. O pesquisador realizará a coleta de dados, o levantamento de demandas e informações, entrevistas na sala de leitura da escola a fim de conhecer a comunidade escolar. A pesquisa terá duração de 10 meses a partir da aprovação do comitê de Ética , e contará com total apoio da direção, coordenação pedagógica e docentes da instituição.

Belém, Pa; 14 de Janeiro de 2019.

Alfonsina de Jesus A. Amador
Alfonsina de Jesus A. Amador
Esp. em Educação
Matricula 57190301/2



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tv: Djalma Dutra s/n – Telégrafo
www.uepa.br/mestradoeducacao