

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRECONCEITOS E A RESPONSABILIDADE PELO OUTRO

LIFE EXPERIENCES IN INCLUSIVE EDUCATION: PREJUDICE AND RESPONSIBILITY FOR THE OTHER

Flavia Bonella Ribeiro¹
Ronald Gobbi Simões²

RESUMO: Como grande parte da população, professores também olham para as pessoas com deficiência (PCDs) com uma certa estranheza, a qual é desenhada a partir de uma lógica colonizadora, planificadora, dualista e abissal (Santos, 2010) que busca invisibilizar as alteridades, seus corpos, suas histórias, conhecimentos e saberes experienciados. Tendo o professor papel fundamental na implementação das políticas de inclusão, faz-se necessário problematizar essa resistência que o impede de realizar o seu papel como profissional e como cidadão. O objetivo deste trabalho é, por meio de relatos de experiência, compartilhar e discutir vivências na educação inclusiva que revelem não somente preconceitos e tensões, mas também a tomada de responsabilidade ética pelo outro. A análise dessas experiências é feita à luz da teoria decolonial, da filosofia levinasiana, e de Freire (2022 [1996]). As reflexões tecidas neste estudo apontam para o reconhecimento dos sujeitos e suas alteridades e a (pre)valência da ética, como preconiza Levinas (1998). Esperamos que este trabalho promova aproximações críticas e pontes desejáveis entre os diversos sujeitos e o nosso fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. PCDs. Ética. Decolonialidade. Narrativas.

ABSTRACT: Like a significant part of the population, teachers also see people with disabilities (PWDs) as unfamiliar or different. This behavior is shaped by a colonizing, planning, dualistic, and abysmal logic (Santos, 2010) that seeks to make their differences, bodies, histories, knowledge, and experiences invisible. Teachers play a fundamental role in implementing inclusion policies; therefore, it is necessary to problematize this resistance that prevents teachers from fulfilling their role as professionals and citizens. The aim of this work is, using experiential accounts, to share experiences in inclusive education that reveal prejudice and tensions, but also the taking of ethical responsibility for the other. We rely on decolonial theory, Levinas' philosophy, and Freire (2022 [1996]) who invites us to think correctly. The reflections made in this study point to the recognition of subjects as well as their otherness and the (pre)valence of ethics, as advocated by Levinas (1998). We hope that this work will promote critical approaches and desirable bridges between the various subjects and our pedagogical practice.

KEYWORDS: Inclusive education. People with disabilities (PWD). Ethics. Decoloniality. Narratives.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: flavia.b.ribeiro@edu.ufes.br

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu-ES). E-mail: ronald.simoies@edu.ufes.br

Introdução

O Brasil é um dos países que possui uma das legislações mais avançadas em relação aos direitos das pessoas com deficiência (Pereira; Saraiva, 2017). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, já apontava o direito dos *excepcionais* à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Desde então, várias portarias, resoluções, notas técnicas e leis demarcaram posições importantes para a educação inclusiva no país. Dentre elas, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em 2015. Nossa Constituição Federal garante o direito humano à educação, não prevê a existência de escolas especiais e assegura que nenhum cidadão deva ser excluído do sistema comum de ensino.

Embora a luta pela inserção do público-alvo da educação especial nas escolas comuns não seja recente, o convívio com alunos anteriormente excluídos “ainda causa preconceito, receios e inseguranças entre professores, gestores e pais” (Mantoan, 2012, p. 1). A constatação dos especialistas não nos causa surpresa. Como professores da escola pública, vivemos essa realidade a cada novo ano letivo. Apesar de o Censo da Educação Básica (Inep, 2023) revelar que mais de 65% das matrículas de estudantes com deficiência estão no ensino fundamental, o desconforto com a educação inclusiva também se manifesta de forma contundente no ensino médio e superior. Ainda vivemos uma escola permeada por barreiras atitudinais, pois vários são os preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Mesmo que, neste texto, não tenhamos como objetivo discutir as instituições ou as bases que sustentam o pensamento educacional moderno, entendemos que a escola prescreve o que deve ser ensinado e aprendido, estabelece as habilidades e competências que devem ser atingidas, determina prazos, compara e categoriza estudantes com base em critérios de normalidade que foram convencionalmente criados, identificando aqueles que não atendem às suas expectativas (Mantoan, 2018). Sabemos que as instituições podem não favorecer a inclusão, limitando os espaços democráticos e negando as nossas próprias subjetividades.

O compromisso com a educação perpassa várias esferas: política, educacional, institucional e, também, a pessoal. Isso torna impossível contemplar todos os âmbitos da área, ainda mais quando no segmento da educação inclusiva. Ainda assim, neste trabalho, mesmo como professores do ensino básico, escolhemos olhar para tal profissional como aquele que possa vir a ser a primeira barreira com que um aluno com deficiência se confronta na escola. Queremos trazer para o debate

o preconceito do professor regente e falar da existência de um sentimento impeditivo, mas também trazer à luz exemplos de ações que estão na contramão da nossa colonialidade.

Neste texto usaremos o termo pessoa com deficiência (PCD) para nos referirmos a um grande espectro de experiências, identidades e vivências distintas dos sujeitos assim nominados³ pelo entendimento jurídico brasileiro. Consideramos que seja importante também problematizar o uso do termo inclusão no nosso trabalho. Nos encontramos em consonância com Ferrari (2023) por entender que o termo “inclusão” não seja o mais apropriado para discutir escola, sociedade e PCDs. A autora afirma que “o conceito de deficiência é construído a partir dessa visão moderna, segundo a qual onde há a perfeição, há a imperfeição, seu par binário”. Portanto, o termo inclusão nos remete a inserção das pessoas fora de um padrão idealizado, os incapazes, nos sistemas hegemônicos que são construídos e mantidos pelos capazes, perpetuando colonialidades que buscamos interromper. Assim, por falta de uma opção mais adequada, usaremos os termos inclusão e inclusiva cientes de que eles não refletem exatamente o que advogamos para a educação de PCDs.

Diante disso, apoiamo-nos na teoria decolonial, na filosofia levinasiana e em Freire para promover uma reflexão sobre a pessoa com deficiência (PCD) e inclusão, vislumbrando, quem sabe, reais mudanças em nossas práticas, enquanto sociedade e escola. Tentaremos, então, por meio de relatos de experiência, compartilhar vivências na educação inclusiva que revelem não somente preconceitos e tensões, mas principalmente a tomada de responsabilidade ética pelo outro.

Teoria decolonial e PCDs

Quando pensamos no termo decolonial, automaticamente surge um paralelo com o processo histórico de colonização do território, e não estamos equivocados. Entretanto, faz-se necessário problematizar os rizomas deixados por determinado processo, não só dos territórios como também dos corpos, linguagens, histórias, saberes e crenças.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2007), as sociedades modernas herdaram um legado epistemológico que foi perpetuado de forma a desenhar linhas/pensamentos abissais, dividindo simbolicamente o mundo em dois grandes grupos: de um lado, o norte civilizado, a metrópole, o

³ Aquino (2020) problematiza a questão da nomenclatura na área da deficiência, destacando a importância de considerar a diversidade de experiências e identidades das pessoas com deficiência ao escolher os termos 'adequados' para se referir a elas, como PCD, deficiente, especiais, etc.

verdadeiro e legítimo; do outro lado, o sul incivilizado, a colônia, o falso e ilegítimo, sem visibilidade nem lugar de fala no modelo gerido pelo primeiro:

A profunda dualidade do pensamento abissal e a incomensurabilidade entre os termos da dualidade foram implementados pelos monopólios bem policiados do conhecimento e do direito com uma poderosa base institucional – universidades, centros de investigação, escolas de direito e profissões jurídicas – e pela sofisticada linguagem tecnológica da ciência e da jurisprudência. (Santos, 2010, p. 76)

Nessa divisão, os saberes produzidos pelo sul não passariam de meras opiniões, suposições, crenças e entendimentos subjetivos. Consequentemente, as vidas, os saberes locais e os corpos nascidos no respectivo hemisfério são negados e apagados, reafirmando o processo de dominação colonial engendrado em novos arranjos de exclusão social e econômica (neoliberalismo). O próprio pensamento científico pode ser problematizado como a materialização dessa invenção de um norte civilizado, criterioso e regido por regras *objetivas* tangíveis, como contrapartida de um sul caótico, subjetivo e sem nenhum tipo de normatização. Essa antítese apresenta uma impossibilidade de estabelecer diálogos legítimos, por serem as lógicas conceituais impostas mutuamente excludentes, ou seja, uma não pode existir em relação a outra. Podemos ainda relacionar esse sul imaginado não necessariamente com uma localidade geográfica, mas com as subjetividades discriminadas e marginalizadas que desafiam um logos universalista daquele norte idealizador.

Como ilustrar nossa discussão sobre essa profunda dualidade opositora, debruçamo-nos sobre a produção de duas obras artísticas de Jean-Baptiste Debret, em especial: *O jantar* e *Loja de sapateiro*, ambas produzidas durante o período imperial brasileiro (1835)⁴, para em via de duas contrapartidas contemporâneas vislumbrar aspectos simbólicos acerca das relações de poder estabelecidas sobre os sujeitos, seus corpos, saberes e vivências, entre determinados norte e sul.

⁴ Inicialmente pensamos em explorar obras do período colonial brasileiro que retratasse pessoas com deficiências, porém não conseguimos encontrar nenhum acervo pictórico do relativo período com o respectivo tema. Assim sendo, optamos por explorar a representação artística feita acerca de europeus e afrodescendentes da determinada época.



O jantar (Debret, 1835)



Sentem para o jantar (Viana, 2021)

Na primeira obra de Debret, o autor propõe representar uma cena típica de uma refeição feita por uma família branca de senhores sendo servida por diversas pessoas negras então escravizadas. Estas, de pé, enquanto suas duas crianças nuas comem ao chão. Na representação seguinte, *Sentem para o jantar* (2021), produzida há 185 anos depois da primeira, Gê Viana faz uma espécie de paródia daquele por meio de uma série de obras chamadas: Atualizações Traumáticas de Debret (MAM)⁵. Vemos que a releitura da referida obra do período colonial brasileiro não é somente estética mas também conceitual, pois questiona não apenas a posição imagética ocupada pelos corpos mas toda a relação de poder imposta pela cultura hegemônica. Na versão de Viana, as duas crianças aparecem vestidas: uma no colo de sua mãe e outra brincando com um celular, quando podemos também ver uma família negra elegantemente sentada à mesa com uma vasta refeição servida. Tudo em direta oposição à obra de Debret.

⁵ Disponível em: <https://mam.rio/ge-viana/>. Acesso em: 11 abr. 2024.



Loja de sapateiro (Debret, 1835)



Loja de ervas (Viana, 2020)

Acima, em *Loja de sapateiro*, podemos ver um português castigando um homem escravizado, enquanto os demais continuam trabalhando, e ainda há uma mulher segurando um bebê, enquanto observa o respectivo açoite pelo canto de uma porta. O único a ter um calçado em seus pés é o dono da sapataria. A pintura transmite uma atmosfera de violência e opressão para com os corpos negros, ainda sendo possível observar um dos escravizados com os olhos arregalados de medo. Já na seguinte, *Loja de Ervas*, de Gê Viana, encontramos uma descrição agora dada pela autora: “Loja de ervas, 1810: vendas de tabaco e especiarias como chá, raízes, sementes e plantas. Rainha Ndatté Yalla passa para os filhos e sobrinhos sua experiência de curandeira” (Galeria Superfície)⁶.

Nessa releitura, Gê Viana centraliza a referida rainha do reino de Waalo, onde hoje se localiza Senegal, como o epicentro narrativo e imagético, dando destaque, autoridade e poder a tal personagem histórica que chegou a travar ao menos duas guerras contra os então invasores do seu reino. Na versão da artista, Ndatté é ainda a detentora dos saberes ancestrais da cura por meio das plantas. Um conhecimento do qual posteriormente a indústria farmacêutica viria a se apropriar para extrair os princípios ativos, patenteá-los e transformá-los em mercadoria para vender nas drogarias.

A proposta de Viana está diretamente relacionada ao que Silva (2021) aponta sobre a teoria decolonial que busca “trazer à baila sujeitos, conhecimentos e práticas que foram vilipendiados e oprimidos pela subalternidade, pela colonialidade, e posteriormente incorporados pela

⁶ Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

modernidade; a teoria decolonial propõe a criação de uma epistemologia pluriversal” (Silva, 2021, p. 2).

Dessa forma, podemos considerar que este pequeno exercício de reflexão acerca das obras do artista colonial francês, Debret, e a sua posterior releitura por meio da artista contemporânea brasileira Gê Viana nos permite refletir sobre a aplicabilidade conceitual da teoria decolonial em problematizar as relações subjacentes presentes na matriz discursiva (biopolítica⁷) de poder que controlam as subjetividades (biopoder⁸), modelando narrativas e conhecimentos que ratifiquem tal projeto.

Há vários autores pertinentes para o imbricamento desses instrumentos de dominação colonial junto à sociedade contemporânea (Lugones, 2008; Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Santos, 2004). Todavia, os instrumentos históricos de poder para o controle das subjetividades já foram amplamente discutidos por Foucault (2014a; 2014b), abordando as instituições disciplinares e as suas relações com o biopoder. Instituições essas gestadas na era moderna, como hospitais, prisões e escolas, são dispositivos utilizados para perpetuar uma rede dominante de crenças, regulando os corpos individuais, moldando comportamentos e subjetividades. A exemplo disso, vemos como a medicina oferece uma crescente intervenção de procedimentos e medicamentos para *normalizar os corpos*; os hospitais psiquiátricos controlam a loucura e normalizam os pacientes, exercendo poder sobre suas vidas. Já a escola e a prisão reforçam e excluem determinadas normas de conduta, comportamentos, vigiando e punindo.

Se considerarmos que as premissas apresentadas por Foucault são verdadeiras, encontraremos um paradoxo interessante entre as instituições disciplinares e o estado neoliberal. Laval (2020) explora a relação entre o Estado neoliberal que pressupõe oferecer ao indivíduo a liberdade individual de exercer as suas escolhas, porém ao mesmo tempo é constantemente controlado e vigiado por este mesmo Estado:

Se o sujeito é governável, é através do seu ambiente, um ambiente moldável, dentro do qual o indivíduo é “livre” para agir como quiser, assim como um peixe é livre para nadar em seu aquário. E esta análise do neoliberalismo é o que mostra particularmente bem este jogo da liberdade individual e as condições e limites que são oferecidos e ao mesmo tempo impostos por um meio. (Laval, 2020, n.p.).

⁷ A biopolítica é a prática de biopoderes locais. Nesse contexto, a população é tanto alvo quanto instrumento em uma relação de poder, como gestão da vida, saúde das pessoas etc. (Foucault, 2008).

⁸ O biopoder refere-se aos mecanismos e técnicas utilizados pelo poder político para regular a vida dos indivíduos. Isso inclui áreas como saúde, educação, controle de natalidade e outros aspectos que afetam a existência e o bem-estar das pessoas (Foucault, 2008).

Levando em consideração a negativa histórica do reconhecimento das diversas subjetividades, podemos compreender que o processo chamado de decolonial se trata também de uma profunda revisão não apenas conceitual sobre a valia ou não de determinadas existências, suas crenças e saberes e, acima de tudo, de uma revisão sobre o próprio processo de produção de conhecimento. Para tanto é importante considerarmos os novos engendramentos de poder propostos pelo neoliberalismo, como o processo de precificação/coisificação da vida a serviço do capital, assumindo um papel expoente nas vertentes do capitalismo vigente.

Nesse modelo de vida, todos os corpos estão a serviço dessa lógica neoliberal e, assim, cerceados por algum mecanismo de controle, como os apresentados por Quijano (2005): controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da subjetividade. Se pensarmos acerca desses mecanismos de poder aqui descritos agora aplicados às subjetividades caracterizadas como PCDs, podemos facilmente identificar na Medicina; no discurso científico; na indústria farmacêutica, a utilização de patologias (CID) para categorizar a vida entre: normal (saudável) e anormal (doente). Algo presente também nas políticas públicas, por meio de leis e regulamentações que dificultam ou impedem o acesso à circulação de bens e serviços ou ainda por meio da exclusão de espaços de socialização, humanização e convivência; também na produção cultural, por meio da invisibilização simbólica nas obras de artes (literatura, música, cinema etc) ou até mesmo na escola, por meio do engessamento epistêmico sobre o processo de ensino/aprendizagem como uma relação mais orgânica, em que o fazer e o ser deveriam constar como mais relevantes que os indicadores numéricos estratificados nas tabelas dos descritores de habilidades e competências. Se continuarmos com a nossa escavação investigativa, certamente encontraremos inúmeros exemplos palpáveis quanto à materialização dessa matriz de poder internalizada em diversas outras instituições.

As subjetividades das PCDs, por exemplo, podem ser entendidas como aquelas que desafiam a lógica utilitarista do capital sobre a vida e, assim sendo: Qual a utilidade das alteridades que não estão a serviço da lógica do norte-global capital, inclusive em suas falências? Sabemos que durante o Holocausto, o Nazismo eliminou cerca de 200.000 pessoas com algum tipo de deficiência física ou doença mental, pois eram consideradas inúteis ao projeto de nação da Alemanha eugenista. Resguardando as vastas proporções e efeitos, no Canadá já há uma lei de 2016 que permite a eutanásia de PCDs com algum tipo de deficiência mental. Um outro caso que

chamou a atenção da grande mídia canadense foi do aposentado Les Landry, que apresentando diversos problemas de saúde alegou pobreza para pedir o fim de sua vida (Enciclopédia do Holocausto)⁹. Certamente aqui nos deparamos com um problema ético gravíssimo entre a existência e o capital, mas no lugar de estarmos (como sociedade) questionando e cobrando do governo uma revisão profunda sobre a rede de apoio social e médico para todos aqueles que necessitam de algum tipo de ajuda normalizamos a eliminação da vida como alternativa primeira à falta de condições dignas para nossa sobrevivência.

Se torna então imperativo para todos nós, principalmente como educadores e cidadãos que acreditam num sistema mais justo e igualitário, retomarmos os valores éticos de responsabilidade pelo outro e atendermos aos tais frente a todas as demandas. Esse chamado precisa ser de tudo uma atitude diária no mundo, confrontando o individualismo, o isolamento e a exclusão em todas as suas formas. Trata-se também de fazer pontes, travar diálogos, repensarmos as nossas práticas, criando uma rede coletiva de solidariedade e compreensão mútua para dar e receber apoio.

Transformação

Embora sejam muitos os professores que acreditam e trabalham com muita dedicação para tornar a educação inclusiva mais efetiva, nosso contexto histórico e, consequentemente, a naturalização da exclusão não favorecem a legitimação da presença de PCDs nas escolas. Na verdade, nós, como sociedade, ainda temos dificuldade de aceitar que PCDs estejam em lugares comuns, participando de todas as atividades (Cavalcanti, 2012). Somos frutos de um sistema excludente e de instituições que “reproduzem a desigualdade social, racial e de gênero, fruto de um modelo capitalista/patriarcal/machista/transfóbico/misógino/colonial/europeu que beneficia, notadamente, as classes dominantes” (Landulfo, 2022, p. 96). Isso nos permite compreender o porquê de a exclusão ainda ser uma realidade e explicar a existência de várias atitudes contrárias à inclusão.

Cavalcanti (2012) realiza uma riquíssima pesquisa sobre a educação inclusiva e professores do atendimento educacional especializado (AEE) em diferentes regiões do Brasil. Além de abordar as concepções da diferença na sociedade e na escola, fazer um levantamento e discussão abrangentes acerca dos marcos legais, políticos e educacionais da educação especial, seu trabalho

⁹ Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-murder-of-people-with-disabilities>. Acesso em: 11 abr. 2024.

nos convida a refletir sobre a inclusão a partir do relato de cinco professoras de AEE. A pesquisadora reconhece a dificuldade para alterar o *status quo*, mas nos mostra o quanto a vida de uma pessoa pode mudar quando um convite para a transformação é aceito.

Assumo agora a escrita desse texto construído a dois para compartilhar o momento em que eu, a autora, aceitei o convite para a transformação. Nas próximas páginas, descrevo e analiso o caminho que percorri para me tornar uma “professora inclusiva” — o processo que mudou meu olhar para o aluno com deficiência. Tudo aconteceu em uma época em que as políticas afirmativas para a inclusão ainda estavam se fortalecendo. Os professores regentes trabalhavam sozinhos com as PCDs — não havia professor de AEE na escola. Foi na rede municipal de ensino que eu encontrei Daniel¹⁰.

Daniel

Em 2007, tive a minha primeira experiência como docente em uma escola pública. Como professora formadora em instituições privadas de ensino superior, dediquei muito tempo a observações e orientação de estagiários em escolas estaduais e municipais de Vitória. Contudo, estar do outro lado e ser a regente responsável por aquelas turmas me fez viver uma realidade antes não percebida — as dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores, os problemas sociais e a riqueza das relações interpessoais. Na verdade, eu não queria muito estar ali. Tinha feito o concurso por causa da instabilidade das faculdades particulares — dar aulas para adultos no ensino fundamental não era o que eu tinha planejado para minha carreira. Recebi as turmas e não tive acesso aos registros prévios ou ao conteúdo a ser ministrado. Levei algum tempo para analisar as necessidades e conhecer meus alunos. Estabeleci, sozinha, os meus objetivos e a forma como iria conduzir aquele ano letivo. Nunca fui questionada sobre o que estava acontecendo dentro da sala de aula ou sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Daniel era um dos meus alunos. Ele estava no sexto ano e tinha uma deficiência intelectual. Devia ter uns 21 anos de idade e não verbalizava com clareza. Era difícil entender o que ele dizia. Sempre bem-vestido, perfumado, com relógio no pulso, Daniel se sentava na primeira carteira, fila do meio. Carregava parte do material embaixo do braço e andava ligeiro. Eu decidi ignorá-lo. As aulas de inglês eram dadas para todos que estavam para além da primeira carteira da fila do meio.

¹⁰ Por questões de privacidade, os nomes dos alunos mencionados neste trabalho são fictícios.

Eu tinha outros 25 alunos que *precisam de aprender inglês* em sala, então, para minha comodidade, escolhi não lidar com o Daniel, não olhar para ele. Foram meses assim. Eu me esquivava, dizia que já ia voltar, mas eu não voltava. Eu simplesmente não me sentia responsável por aquele único aluno.

Certo dia, Daniel se levantou, caminhou até onde eu estava, parou na minha frente e olhou para mim. Ele não tentou falar nada. Só me entregou um caderno novo e muito bem encapado com papel amarelo. A palavra *Inglês* estava escrita em verde na capa. Eu peguei o caderno e folhee as páginas em branco. Todas em branco. Tentei devolver para ele sem entender muito o que eu deveria fazer com aquele caderno ou mesmo o que ele queria que eu fizesse. Ele se recusou a recebê-lo de volta. Desci com o caderno e fui falar com um amigo, professor de português, que estava escrevendo sua tese de doutorado sobre *educação especial*. relatei o que tinha acontecido e mostrei o caderno para ele. Com um olhar decepcionado, ele disse: “Fiz esse caderno para o Daniel há dois anos em uma tentativa de colocar ele em cena e ajudar os professores a trabalharem com ele. Ele quer aprender, mas, como você pode ver, o caderno está limpo. Ele simplesmente não consegue ser visto. Ele permanece invisível.”

E assim, sem dizer uma palavra, Daniel mudou por completo e para sempre a forma como eu me posiciono e me relaciono com as pessoas e alunos com deficiência. Ele restaurou minha postura ética e me constituiu como uma professora de inglês comprometida com todos os alunos em sala. Passamos a compreender melhor essa transformação quando olhamos para minha experiência com o Daniel apoiados na filosofia levinasiana.

Levinas não é um nome muito popular na Linguística Aplicada, mas ele foi um importante filósofo francês do século 20. Nasceu na Lituânia e era de origem judaica. Seu discurso filosófico, pensamentos densos e suas críticas são imensamente marcados pela sua trajetória de vida: passou a Revolução Russa, foi prisioneiro dos alemães durante a segunda guerra e teve sua família morta por nazistas. Não fortuitamente, a filosofia levinasiana busca ressignificar a palavra ética a partir da relação com o outro, junto à importância da responsabilidade, da alteridade e do reconhecimento da humanidade do outro.

De acordo com o filósofo, é diante do rosto, do encontro face-a-face, que recebemos um chamado para acolher o outro, enquanto diferente de mim, porque somos eticamente responsáveis pelo outro. Essa responsabilidade é imposta ao ser antes mesmo que qualquer encontro. Nas

palavras de Levinas (1998, p. 111, tradução nossa¹¹): “Essa responsabilidade ocorre antes do diálogo, antes da troca de perguntas e respostas, antes do tema ser pensado e é sobreposto ao meu ser questionado pela proximidade com o outro”. É diante do outro, a própria alteridade, que o ser encontra o seu verdadeiro sentido. A subjetividade ocorre no contato com o outro, como responsabilidade anterior à liberdade.

A epifania do rosto não exerce violência sobre o sujeito. Esse é um conceito fundamental para ética, nos termos de Levinas. Ela se refere ao momento transformador em que uma presença absoluta se revela em sua humanidade e vulnerabilidade. Sua liberdade passa a ser responsabilidade. Para Levinas, a violência ocorre quando existe algum tipo de negação ao chamado ético ou quando a alteridade humana é transgredida. No acolhimento do rosto, o *eu* é guiado a uma responsabilidade ilimitada e conhece a diferença. O outro, por sua vez, deve ser preservado na sua diferença, isto é, o outro não pode ser percebido a partir do eu, não pode ser reduzido ao mesmo. Dessa maneira, o afastamento da violência se dá colocando-se a serviço do outro sem interesse, sem expectativa de reciprocidade (Martins; Lepargneur, 2014).

O meu encontro com o rosto do Daniel, com a sua existência, aconteceu por meio do caderno. No exato momento em que eu compreendi o significado do caderno em branco, enxerguei o Daniel como alteridade. A epifania do rosto veio acompanhada por um choro descontrolado e a certeza de que eu havia falhado eticamente. Senti uma imensa vergonha. Daniel estava diante de mim em sua unicidade e demandava acolhimento. Contudo, esse acolhimento lhe era negado. Eu não respondi ao apelo ético no meu encontro face-a-face com aquele jovem. Eu o submeti a violência quando não me senti responsável por ele e não o respeitei em sua diferença. Se Daniel fosse como eu ou os outros alunos, teria recebido instrução e atenção desde o primeiro dia de aula, mas o caderno de Daniel estava limpo há dois anos. Assim como eu, outros professores também falharam eticamente.

Takaki (2021), com base em Levinas, afirma que “ser responsável pelo outro representa uma oportunidade de questionar seus próprios pressupostos diante da alteridade que emerge do / com / contra / por / para o outro” (Takaki, 2021, p. 645, tradução nossa¹²). Embora em um primeiro momento, eu tenha decidido me esquivar, evadir a relação ética e entrar no campo da violência,

¹¹ Do original: “This responsibility is prior to dialogue, to exchange of questions and answers, to the thematization of the said, which is superposed on my being put into question by the other in proximity” (Levinas, 1998, p. 111).

¹² Do original: “being responsible for the other represents an opportunity to question the self’s own assumptions in confrontation with the alterity emerged from/with/against/by/for the other”. (Takaki, 2021, p. 645).

recebi naquele ano letivo a oportunidade de aceitar minha responsabilidade pelo Daniel. Desafiando meus próprios preconceitos e concepções arraigadas, me assumi como sua professora de inglês. Devotei tempo para preparar lições que eram só dele; testar dia a dia atividades que suscitavam respostas; gerenciar o tempo de modo a incluir a instrução ao Daniel no período de aula. Vi o caderno de páginas brancas se encher com todas as cores, animais, profissões, alimentos. E, assim, passou a existir uma relação entre nós. Existia um aluno. Existia uma professora mais humana.

A ética é considerada por Levinas como a filosofia primeira. Ela antecede a ontologia e a epistemologia. A relação ética forma a base da existência humana e, por isso, deve ser a principal preocupação da filosofia. É quase impossível, nesse momento do texto, não nos remetermos ao Paulo Freire e à relevância da ética para a educação e educadores, da ética universal do ser humano. Ele fala: “da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (Freire, 2022, p. 19) e, diríamos, à prática educativa. Freire nos convida a pensar certo e lutar pela ética vivendo-a em nossa prática e na relação com os alunos. A ética do professor implica responsabilidade pelo outro e “a rejeição a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2022, p. 37). Temos certeza de que haveria uma permissão por parte de Freire para incluir na lista *o preconceito de condição física ou intelectual*.

Não acreditamos que a formação inicial ou continuada possa preparar o professor para lidar com a diversidade que a educação inclusiva impõe à escola. Acreditamos que o caminho para mudança do cenário posto seja a ética. Apostamos no encontro como o rosto e na resposta ao chamado para a responsabilidade ética com o outro. Apostamos na ética universal do ser humano, trazida por Paulo Freire, como princípio fundamental da prática docente.

Assim como Cavalcanti (2012), também problematizamos o posicionamento de diversos professores diante da educação inclusiva. Por que professores têm atitudes diferentes em relação aos alunos com deficiência? Por que alguns se mostram mais engajados e outros não se envolvem? O que desperta uma postura ética em um professor? Não temos respostas para essas perguntas, mas sabemos que, apesar da resistência de vários, o que tem sido feito nas salas de aula, por sujeitos anônimos que acreditam na inclusão, é um processo fundamental para promover a aprendizagem de todos – com ou sem deficiência. A inclusão de alunos com deficiência em salas regulares favorece a diversidade, que por sua vez estimula o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Começamos, então, a conversar com nossos pares e perguntar: *O que vocês têm feito? Que experiências vocês têm vivido com seus alunos com deficiência?* Queríamos criar um registro do esforço, da dedicação, da experiência de vários educadores que acreditam e trabalham para a educação inclusiva. O que segue são os relatos¹³, histórias vividas por colegas de profissão, pessoas comuns que experienciaram a epifania do rosto e responderam ao chamado ético, repensaram e desconstruíram, para então construir suas subjetividades na relação com o outro.

Michel

Sou o professor Michel do Ifes. Sou professor do curso Técnico em Ferrovias e uma das minhas disciplinas é a de Fundamentos do Transporte Metroferroviário. Os conteúdos da disciplina incluem os conceitos básicos aplicados à ferrovia: sua área técnica e o que é necessário para a compreensão das dinâmicas inerentes a ela, nos aspectos construtivos de veículos, de sistemas, de controle, de circulação. Na disciplina, eu trabalho os vagões ferroviários e freios ferroviários. Aqui, no Campus Cariacica, temos um laboratório de realidade virtual e, nesse laboratório, a gente possui uma ferramenta que é uma oficina em realidade virtual – uma oficina ferroviária e lá temos um vagão. Isso nos permite fazer um trabalho mais interativo usando os óculos de realidade virtual. É um momento de imersão dos alunos dentro da oficina. Muitas vezes, a gente não consegue fazer visita técnica, então, o laboratório e os óculos servem como apoio para trabalhar tanto conteúdos mais superficiais quanto os mais aprofundados da parte de freio ferroviário.

Numa dessas aulas, no ano de 2022, nós tivemos a presença do aluno Bruno¹⁴. Ele tem uma dificuldade muito grande de enxergar. Nas aulas regulares das disciplinas do Ifes, ele usa uma luneta específica para enxergar o material, que é impresso em fonte tamanho 20 especialmente para ele. No laboratório, tivemos uma experiência bastante gratificante: com a ferramenta de realidade virtual, nós conseguimos ajustar os óculos para o seu grau de visão e assim lhe permitindo que realizasse a atividade como os outros alunos. Ele conseguiu se sentir dentro de uma oficina; conseguiu visualizar o vagão de forma perfeita, detalhes, peças, objetos e ferramentas. Em nenhum momento, ele se voluntariou para fazer a atividade. Os alunos foram deixando a sala e eu me aproximei dele e perguntei-lhe se queria tentar. Ele ficou reticente. Disse que não funcionaria, mas

¹³ O uso dos relatos, incluindo o relato da autora, foi autorizado pelos autores por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes reais foram mantidos com a devida autorização dos professores.

¹⁴ O Bruno é um aluno que possui hipoplasia óptica: uma alteração congênita que acarreta deficiência visual e cegueira.

eu insisti e foi uma experiência surpreendente. Eu ia fazendo as perguntas... e ele respondendo. Tanto eu quanto outros colegas que estavam presentes ficaram maravilhados com a oportunidade. Esse relato foi passado para o Napne, que é o nosso núcleo de apoio para alunos com necessidades específicas, como exemplo de uma experiência extraordinária de uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar os alunos [...]. Ele é um aluno extremamente dedicado e inteligente. O uso da ferramenta permitiu ainda mais a sua expansão de conhecimento.

O relato do professor Michel nos chama a atenção por vários motivos. Os mais importantes para nós estão relacionados com a satisfação pessoal dos envolvidos. O aluno estava presente no laboratório *aguardando* os colegas realizarem as atividades que supostamente ele não faria. Sabemos que vários PCDs apenas *aguardam* enquanto os outros vivem as experiências educacionais. Aguardar faz parte da rotina deles na escola. A atividade era sobre *ver* e analisar, mas o Bruno não se negou a ir ao laboratório. Nesse dia, ele fez parte – realizou algo inimaginável para ele. Que sentimentos habitaram o Bruno naquele momento? Não precisamos indagar sobre os sentimentos do professor. A experiência é descrita como surpreendente e extraordinária e os professores maravilhados com a oportunidade. Destacamos mais uma vez a palavra oportunidade, porque é isso que a inclusão nos oferece: oportunidades de revisitar nossos pressupostos, nossos preconceitos, nossa maneira automática de agir no mundo.

O professor Michel sabe que o Bruno é um *aluno extremamente dedicado e inteligente*. Seria justo a deficiência visual definir esse aluno? Seria justo o Bruno não receber a mesma atenção que os outros recebem durante todo o tempo em que estão na escola? Seria justo ignorar a vontade que ele tem de aprender? Não somos nós, professores, que vamos determinar o que ele vai assimilar do conteúdo ou o quanto o Bruno vai se desenvolver. Não somos nós.

Wanderlei

Vou compartilhar uma experiência que vivi como professor de língua espanhola em uma sala de aula regular do 3º ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de 2017. Nessa turma, havia 35 alunos ouvintes e um aluno surdo. O cenário dessa experiência foi numa escola estadual na cidade de Cariacica, no Espírito Santo.

Desde o início, percebi que seria um desafio garantir uma aprendizagem inclusiva e equitativa para todos os alunos, considerando a diversidade de habilidades linguísticas presentes na sala. Para enfrentar essa questão, embasado em estudos sobre educação inclusiva, procurei oferecer ao aluno surdo as mesmas oportunidades para desenvolver as competências exigidas dos alunos ouvintes, como a leitura e a escrita. Além disso, adaptei as avaliações para que ele também pudesse ser requisitado nessas habilidades, de acordo com essa premissa.

Com o objetivo de integrar a Língua Portuguesa, a Libras e a Língua Espanhola, desenvolvi atividades pedagógicas que contemplavam todas elas. Meu intuito não era apenas facilitar o aprendizado de língua estrangeira, mas também promover a interação entre o aluno surdo e os alunos ouvintes, incentivando o uso da língua de sinais como uma forma de comunicação inclusiva.

No início do ano letivo, promovi uma roda de conversa para sensibilizar os alunos sobre a importância da inclusão e as implicações sociais desse conceito. Também discutimos o significado de aprender uma língua estrangeira no último ano do Ensino Médio, especificamente a língua espanhola. Essa sensibilização inicial foi essencial para que os alunos compreendessem a relevância de respeitar e incluir as diferenças na sala de aula.

Outro aspecto que destaquei foi a importância de aprender Libras, uma vez que o Brasil reconheceu oficialmente essa língua por meio da Lei 10.436 de 2012. Diante disso, propus um desafio aos alunos: aprender espanhol juntamente com a Libras. Essa abordagem tinha como objetivo integrar ambas as línguas durante as atividades planejadas, tornando o aprendizado mais significativo para todos.

Ao longo do ano, planejei cuidadosamente as atividades, considerando tanto os aspectos orais e auditivos da língua espanhola quanto os aspectos espaciais e visuais da língua de sinais. Meu propósito era garantir que todos os alunos tivessem uma experiência de aprendizagem enriquecedora, adaptando as práticas de ensino para atender às suas necessidades individuais [...].

Essa experiência enriquecedora me mostrou a importância de inovar e adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente dos estudantes surdos. Ao proporcionar uma aprendizagem igualitária e inclusiva, pude ver o aluno surdo participar ativamente das atividades e contribuir significativamente para o ambiente de aprendizagem. Essa experiência reforçou a necessidade de investir em práticas de ensino inclusivas, a fim de garantir que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Erivelto

Eu fui informado que trabalharia com 2 alunas surdas aqui no Ifes. Já tinha trabalhado com alunos surdos há muitos anos e agora, com as meninas, surgiu novamente a necessidade de retomar o processo. Foi muito bacana a experiência com elas em sala de aula. O retorno delas foi muito interessante e me provocou — me fez querer discutir a inclusão. A inclusão não é simplesmente aquilo que está na lei — cumprir o que está na lei para mim é aquém do que deveria ser feito. Temos que pensar em um ambiente como um todo e, juntamente com a nossa intérprete, que é uma professora bilíngue, surgiu a ideia de propor a oficina de libras com o propósito de transformar o ambiente. Ninguém vai sair de lá — uma oficina de 20 horas — especialista em libras, mas vai ter o primeiro contato, vai entender como é a vida da comunidade surda e vai ter condições de estabelecer um primeiro contato. Desde a primeira aula da oficina, tivemos uma apresentação de sinais para estimular a interação e quebrar paradigmas [...]. Hoje, por exemplo, se você passar pelos corredores, você vai encontrar alunos cumprimentando em libras: *bom dia, boa tarde, boa noite, tudo bem* (professor fazendo os sinais).

Atualmente, nós estamos somente com as duas alunas surdas que estudam na mesma sala. Elas terminaram o curso de Portos, noturno, e voltaram. Estão fazendo o curso de Logística, agora. Quando dei aulas para elas, no de Portos, eu tinha intérprete. Não houve adaptação na aula — só as intérpretes e o meu movimento em busca da comunicação. Foi feita uma adaptação, ao longo da disciplina, ao longo do conteúdo, em momentos de atendimentos específicos com a intérprete. Esta fazia algumas atividades adaptadas. Pegava o meu texto e construía um questionário para que elas respondessem e pudessem colocar de forma escrita aquilo que elas compreenderam. Tudo isso era devolvido para mim para que eu avaliasse se estava dentro do contexto do conteúdo. E sempre foi muito perfeito. As provas, os momentos de avaliação, nada foi adaptado. As atividades foram iguais às atividades atribuídas a todos os outros alunos da sala.

A oficina de libras teve início em (2023/1) [...]. Basicamente, atendemos alunos, mas temos alguns servidores. A aluna surda fez questão de participar de toda a oficina. Fantástico. Ela está ensinando. Ela está ensinando libras e nós estamos aprendendo libras com ela e com a intérprete.

Tem aula que ela conduz sozinha. Isso faz a diferença. Isso vai além da lei. Isso faz com que a pessoa se sinta pertença daquele espaço. Acho que é isso aí.

Tanto no relato do prof. Wanderlei quanto ao relato do professor Erivelto, observamos uma preocupação com a interação e integração dos grupos. Um deles torna a libras uma das três línguas ensinadas e usadas em sala e o outro decide ofertar uma oficina de libras para os ouvintes da instituição. Isso reflete a questão de ser, do poder ser de um outro jeito, entendendo que meu ser não pode violentar o seu (Levinas, 2014). *Por que não pode ser do meu jeito?* Percebemos a vontade dos dois professores de oferecer aos ouvintes uma outra forma de experienciar o mundo. E isso é inclusão – um caminho de mão dupla onde todos têm muito o que aprender.

Os relatos também mostram a importância do trabalho em conjunto e do apoio dos profissionais especializados¹⁵. As dificuldades para lidar com diversas formas de ser e de aprender são reais e nos desafiam recorrentemente. Por isso, ao invés de considerar o professor de AEE (Cavalcanti, 2012) sinônimo de trabalho extra, os professores regentes podem enxergar neles a oportunidade de dividir a tarefa, de trocar experiências que vão facilitar e aprimorar o atendimento dos alunos com deficiência.

Mais uma vez, notamos que os relatos são permeados por expressões que revelam experiências positivas entre alunos e professores. Não podemos dizer se esses professores sempre tiveram esse olhar cuidadoso para os alunos com deficiência ou se, assim como eu, viveram um momento transformador e aceitaram o convite para mudar, mas suas ações mostram o quão gratificantes a resposta ao chamado ético, a tomada de responsabilidade pelo outro e o acolhimento da alteridade são. Por isso as relações éticas formam a base das relações humanas. Por isso elas são indispensáveis.

Considerações finais

Apresentamos alguns relatos de professores que atenderam ao chamado ético proposto por Levinas e Freire, mas isso não significa que o processo tenha sido fácil ou indolor, pois muitas das vezes reproduzimos justamente toda a rede de crenças excludentes perpetuadas desde o período

¹⁵ O professor Wanderlei buscou atendimento no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) local. Em 2017, além de organizar e coordenar uma rede de serviços socioassistenciais, esse centro oferecia curso de Libras para a comunidade e promovia vários eventos para estimular o convívio dos surdos.

colonial e, somente ao longo do nosso fazer-reflexivo, vamos nos entendendo e repensando como pessoas e educadores por um longo caminho de estudo, humildade e transformação.

Canagarajah (2022) pontua que, em zonas de guerra e outras comunidades nos quais o Estado e instituições não conseguem assegurar os direitos de PCDs, “a ética assume o lugar dos direitos. Os membros da comunidade envolvem-se no trabalho de cuidados para facilitar o bem-estar de todos” (Canagarajah, 2022, p. 7, tradução nossa¹⁶). A colocação toca em pontos sensíveis da nossa sociedade moderna e questiona as bases acerca das quais estamos estabelecendo a nossa rede de relações afetivas, sociais e institucionais. A ética pode ser o pilar relacional que dará sustentação e respostas frente aos desafios pautados pela lógica neoliberal de exclusão das alteridades marginais que fogem da matriz utilitarista do capital.

A rejeição à inclusão de alunos com deficiência na escola é uma realidade e isso é perpetuado por vários sujeitos da comunidade escolar: professores, alunos, pais e servidores administrativos. De forma explícita ou velada, a invisibilização de vários alunos por meio do discurso, de práticas pedagógicas e de posturas vigentes é uma constante: seja pela recusa em se dirigir ao aluno trans através de seu nome social; pela impressão em fonte 20 que não é ofertada ao aluno com baixa visão; pelo planejamento de aula que não é passado para o intérprete de libras; entre outros. Todos são exemplos de violência, segundo o aqui apresentado.

Percebemos que nós, com muita frequência, decidimos evadir o chamado ético. Neste texto, então, em uma tentativa de ter alguma compreensão sobre o processo de desenvolvimento de nossas subjetividades e nossas posturas diante de alunos com necessidades especiais, recorreremos a Levinas e sua filosofia da responsabilidade. Trouxemos narrativas de experiências que podem servir como inspiração ou um convite à mudança. Todas elas nos obrigando a problematizar os padrões de exclusão e de violência estrutural que sistematicamente fazem com que os mais vulneráveis sejam sempre os menos vistos e ouvidos.

Podemos ainda afirmar que os relatos aqui apresentados são importantes, pois não somente registram a possibilidade de outras vivências educacionais mas ratificam a existência das diversas alteridades PCDs, mostrando a multiplicidade, diversidade e a potência de vida existentes que, tal como uma grande paleta de cores, desafiam toda uma lógica unilateral monocromática sobre como ser/existir no mundo.

¹⁶ Do original: “[...] ethics takes over rights. Community members engage in care work to facilitate the well-being of everyone” (Canagarajah, 2022, p. 7).

Referências

AQUINO, M. C. Nomenclatura e identidade: o desafio de se referir às pessoas com deficiência. *Revista Inclusão Social*, v. 3, n. 2, p. 45–58, 2020.

CANAGARAJAH, S. A decolonial crip linguistics. *Applied Linguistics*, v. 20, p. 1–22, 2022.

CAVALCANTI, M. *Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DEBRET, J. B. *Boutique de cordonnier*, 1835. Litografia, L31 x A49 cm. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hAVY4>. Acesso em: 8 abr. 2024.

DEBRET, J. B. *Le diner*, 1835. Litografia, L31 x A49 cm. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bfmu2>. Acesso em: 8 abr. 2024.

FERRARI, L. Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência? In: IFA, S.; MENICONI, F. C.; NASCIMENTO, A. C. (Org.). *Linguística aplicada na contemporaneidade: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2023. p. 68–87.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores, 2014a.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

LANDULFO, C. Currículo e decolonialidade. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Editora Pontes, 2022.

LAVAL, C. *Foucault, Bourdieu y la cuestión neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2020.

LEVINAS, E. *Otherwise than being or beyond essence*. Pittsburg: Duquesne University Press, 1998.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 73–101, 2008.

MANTOAN, M. T. Escola dos diferentes ou escola das diferenças? *ComCiência*, n. 135, 2012.

MANTOAN, M. T. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva*, v. 2, p. 119–129, 2018.

MARTINS, R.; LEPARGNEUR, H. *Introdução a Levinas: pensar a ética no século XXI*. São Paulo: Paulus, 2014.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1–17, 2017.

PEREIRA, J.; SARAIVA, J. Trajetória histórico-social da população deficiente: da exclusão à inclusão. *Ser Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, 2005. p. 117–142.

SANTOS, B. D. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Centro de Estudos Social da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2004. p. 1–45.

SANTOS, B. D. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. In: SANTOS, B. D. S.; MENEZES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SILVA, P. Teoria decolonial: Horizontes Epistemológicos a partir da periferia global pós-ocidental. In: VII Congresso em Desenvolvimento Social, 2020, Montes Claros. *Anais eletrônicos*. Montes Claros: Unimontes, 2021. p. 1–5.

TAKAKI, N. Letramento crítico com (Freire) e para o outro (Levinas): éticas/justiça social como vir enigmático. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 627–655, 2021.

VIANA, G. Loja de ervas, 2020. *Atualização traumática de Debret*; colagem digital; 29,7 x 42 cm. Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

VIANA, G. *Sentem para jantar*, 2021. *Atualização traumática de Debret*; colagem digital; 29,7 x 42 cm. Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em: 7 abr. 2024.