

Marcos Cezar de Freitas



Universidade Federal de São Paulo,
Departamento de Educação
marcos.cezar@unifesp.br

DIVERSIDADES CULTURAIS, DEFICIÊNCIAS E INCLUSÃO: A POTÊNCIA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O tema do artigo diz respeito aos saberes de fundo com os quais docentes da Educação Infantil de São Paulo têm respondido à Educação Inclusiva. O objetivo consiste em demonstrar que na intersecção entre diversidades culturais e deficiências revelou-se grande potência curricular nos modos exemplares de responder à presença de crianças migrantes estrangeiras com deficiência. Metodologicamente foram utilizadas cenas registradas em cadernos de campo, anotadas em pesquisas etnográficas de um amplo programa de pesquisa. As cenas foram analisadas com base na antropologia educacional de Roy P. McDermott e Hervé Varenne. Os resultados possibilitaram concluir que a docência com crianças pequenas expressa um currículo praticado com potencial para fortalecer a Inclusão em toda Educação Básica.

Palavras-chave: Diversidades. Deficiência. Potência curricular.

CULTURAL DIVERSITIES, DISABILITIES AND INCLUSION: THE CURRICULAR POWER OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The subject of the article concerns the background knowledge with which teachers of Early Childhood Education in São Paulo have responded to Inclusive Education. The objective is to demonstrate that at the intersection between cultural diversities and disabilities, it has proved to be a great curriculum power in exemplary ways of responding to the presence of foreign migrant children with disabilities. Methodologically, scenes recorded in field notebooks, annotated in ethnographic research of a broad research program, were used. The scenes were analyzed based on the educational anthropology of Roy P. McDermott and Hervé Varenne. The results made it possible to conclude that teaching with young children expresses a curriculum practiced with the potential to strengthen Inclusion in all Basic Education.

Keywords: Diversities, disability, curriculum power.

Submetido em: 24/06/2021

Aceito em: 07/09/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p333-354>



1. DIVERSIDADES CULTURAIS, DEFICIÊNCIAS E INCLUSÃO: A POTÊNCIA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este artigo parte de uma premissa formulada com ampla base empírica de pesquisa que sustentou a análise e as conclusões aqui apresentadas. Diz respeito a uma agenda investigativa que está em andamento desde 2014, que acumula informações sobre os temas diversidades culturais e educação inclusiva, com registros feitos no âmbito da educação pública da cidade de São Paulo, processo que repercutiu e repercute em publicações e orientações na pós-graduação dos últimos cinco anos.

Nas pesquisas precedentes, que serão detalhadas na seção 3 deste artigo, o contato com a Educação Infantil proporcionou registros significativos relacionados à presença de crianças pequenas com deficiência em seu cotidiano. E o atual projeto de pesquisa em andamento desde 2019, financiado pelo CNPq¹, intitulado “Educação Inclusiva: conexões entre diversidades, deficiências, migrações”, tem comprovado que a Educação Infantil apresenta uma perspectiva própria imprescindível aos estudos interessados nessas conexões. Essa perspectiva própria permite, inclusive, abordar o tema currículo de modo singular.

Debater possíveis articulações entre Educação Infantil e currículo e, conseqüentemente, a formação docente implicada nisso que ética e politicamente se busca com a conexão entre dois universos tão complexos quanto específicos (o das crianças pequenas e os chamados conteúdos escolares), exige reconhecer que, no âmbito da Educação Básica brasileira, a docência na Educação Infantil não corresponde a um polo passivo que simplesmente recebe diretrizes externas, alheias, e as executa. O campo de ação docente na Educação Infantil sempre foi (e ainda é) desafiado a superar contradições postas inclusive em seus marcos regulatórios.

Joia (2017) pesquisou o modo como, no final do século XX, o então vigente Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998, foi apropriado como se fosse uma “cartilha para os pequenos”. Pressupondo uma docência que aplica regras, com dispositivos de “guia prático”, projetava uma criança que passivamente responde a estímulos adultos e, por isso, naquele RCNEI a noção implícita de currículo não reconhecia sua centralidade. Foi necessário ultrapassar as limitações desses pressupostos.

¹ Processo CNPq 305634/2019-4.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, buscaram a centralidade pedagógica na criança e com a criança, tanto assim que em seu Artigo 4º reconheceu-se que, na Educação Infantil, as crianças constroem suas identidades pessoais e coletivas. Somente é possível reconhecer esse “fundamento” centrando o foco nas interações e na ludicidade para que, na estruturação curricular, a configuração do agir docente entre o cuidar e o educar não seja dicotômica, mas expressão pedagógica de relações sociais que se materializam na educação “com” crianças pequenas, produtoras e transformadoras de cultura.

Mas essa trajetória de lutas para defender e adensar a estrutura própria, singular, da docência na Educação Infantil, recentemente viu-se caminhando sobre o terreno movediço e contraditório das Bases Nacionais Curriculares Nacionais, a BNCC.

Ainda que reverberem repertórios que ecoam exitosos usos da categoria “experiência”, é impossível não expressar perplexidade diante da pretensa e equivocada universalização dos sentidos de infância e de criança manifestos no documento em questão. E se num marco legal desse porte infância e criança despontam como substâncias naturalizadas e a-históricas, os temas deficiência, diversidade e inclusão, que são abordados neste artigo, foram simplesmente apagados, silenciados, como se não fossem, desse modo, questões pertinentes à docência na Educação Infantil.

O histórico de pesquisas sob minha responsabilidade, levado a efeito nas últimas duas décadas, intensificado a partir de 2012, me permite afirmar que a docência na Educação Infantil, ainda que submetida a contínuas tentativas de descaracterização, configurou-se densamente e o universo da Educação Inclusiva tem exemplos, como os que são aqui trabalhados, que corroboram essa afirmação.

Trata-se de um campo de ação docente que já acumulou, com a própria experiência histórica, perspectivas educativas que têm potencial para revigorar a docência com “todas” as crianças matriculadas na Educação Básica. A Educação Infantil, sua primeira etapa, tem o que ensinar à Educação brasileira no seu todo. Destaca-se aqui a referência a “todas” as crianças, porque em relação aos temas diversidades culturais e deficiências, as/os docentes da Educação Infantil se posicionaram *avant-garde* e têm acumulado expressivo conhecimento sobre Educação Inclusiva, um dos mais complexos desafios que assumimos como sociedade.

Esta é a premissa deste artigo, ou seja, o cotidiano laboral de professoras/es que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade já contém reflexões curriculares que proporcionam densas práticas de Educação Inclusiva, especialmente porque, no específico dessa experiência docente, forma e conteúdo não se separam. Para

contextualizar o que possibilitou assumir essa premissa podemos tomar a cidade de São Paulo como base territorial para sustentação desse argumento.

2. CONTEXTUALIZANDO E EXPLICITANDO UMA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), computou em 2019 considerável número de matrículas de crianças estrangeiras no Brasil, somando em seus registros filhos/as de imigrantes e de refugiados.

A contagem, baseada em dados oficiais obtidos em várias plataformas de registro, de âmbitos federal, estadual e municipal, indicou 130.067 matrículas, com grande destaque para a cidade de São Paulo que registrava 17.787 crianças estrangeiras matriculadas.

Na maior cidade brasileira, a Rede Municipal de Ensino recebia 5.469 crianças e a Rede Estadual de Ensino recebia 6.619 crianças e adolescentes. Nessas Redes, na Educação Infantil estavam matriculadas 3.304 crianças estrangeiras e no Ensino Fundamental I, 3.815. E esse tecido multicultural mostrava intensa diversificação, com 153 nacionalidades declaradas, numa polifonia audível em poucos territórios infantis do planeta.

Em termos numéricos, predominam nas oito primeiras posições desse censo crianças cujas famílias migraram da Bolívia, do Haiti, de Angola, do Japão, da China, do Paraguai, do Peru e da Venezuela. E se o Brasil, neste momento, está submerso num obscurantismo em que até a produção de índices demográficos se vê deteriorada, pelo menos esses números resgatados no denso trabalho realizado pelo NEPO/UNICAMP têm confiabilidade, uma vez que a pesquisa acadêmica tem confirmado a estabilidade desse quadro em São Paulo (BAPTISTA; MAGALHÃES, 2020).

Com base nesse cenário metropolitano de impressionante diversidade cultural, este artigo apresenta uma análise a respeito da potência curricular da Educação Infantil e seus “saberes de fundo”, enfatizando aspectos que dizem respeito diretamente à Educação Inclusiva.

Dizem respeito à Educação Inclusiva porque esses “saberes de fundo” remetem ao currículo praticado na experiência docente com crianças pequenas que contém lições significativas sobre a educação “em comum”, com a diversidade, que evita transformar diferenças em desvantagens. A intersecção entre complexidades originadas no desafio de

lidar com diversidades e deficiências tem demonstrado quão densa, em termos pedagógicos, pode ser a docência na Educação Infantil.

A categoria “saberes de fundo” tem conexões com o “agir comunicativo” tal como pensado por Habermas (2012). Por isso, é importante deixar claro que a alusão a um currículo praticado na experiência docente com crianças pequenas não supõe um retorno à dicotomia entre teoria e prática. Os “saberes de fundo” não correspondem às representações que distorcem o trabalho docente na Educação Infantil, supondo-o obra exclusiva das mãos, reino da prática e do aprender fazendo (FREITAS, 2007). Ao contrário disso, os “saberes de fundo” correspondem a um acúmulo de experiência profissional que não separa o estudado do vivido na configuração identitária desse/a professor/a (DUBAR, 1998, 2006, 2012).

A referência à ação comunicativa ampara-se na constatação de que docentes da Educação Infantil têm acumulado uma experiência histórica concreta, que diz respeito àquilo que permitiu a Habermas (2014, 2018) reconhecer um modo de agir na esfera pública que não distingue teoria da prática e que abre caminho para a interação com a “diferença do diferente” sem perder o todo de vista. Essa reflexão habermasiana tornou-se fundamental para pensar os nexos entre educação e multiculturalismo, tema fundamental nos estudos sobre migração estrangeira.

“Saberes de fundo” são os que demonstram que docentes da Educação Infantil sabem que

(...) é por meio de intervenções concretas no mundo entre sujeitos, utilizando corpo e palavra para tais intervenções, que se estruturam novas possibilidades de racionalidade e de participação em esferas cada vez mais amplas da cultura, bem como de participação na esfera pública (MARTINI, 2011, p. 188-9).

Trata-se de ação docente que se faz e se adensa com um modo objetivo de redimensionar tempos, espaços e linguagens. O currículo praticado se deixa permear por “saberes de fundo” que muitas vezes superam inconsistências do currículo prescrito.

A concepção de currículo com a qual trabalho, que permite reconhecer os saberes de fundo, parte do pressuposto que tudo o que é curricular é inseparável das dinâmicas sociais em cujas relações e assimetrias se configuram poderes e contra poderes. Currículo não é um dispositivo neutro que “transmite” cultura sendo, ao contrário, expressão material, forma social do que se faz predominante (Freitas, 2009). Os “saberes de fundo” se acumulam muitas vezes como se fossem camadas de resistência aos efeitos das assimetrias sociais.

O que Silva (1995, p. 195) escreveu a respeito do currículo ainda conserva grande atualidade para mim:

(...) as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem ser apenas representados ou até mesmo excluídos de qualquer representação. (...) Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos de autoridade.

Se o autor menciona gêneros, raça, classe, eu acrescento deficiência como categoria antropológica fundamental, alusiva à diferença e também passível de ser analisada como construção histórico-social. Os “saberes de fundo” da ação docente na Educação Infantil não expressam obediência ao currículo formal, mas sim elaboração constante de si em relação aos desafios de uma realidade multifacetada, em que se apresentam de modo desafiador interseções entre deficiências e diversidades culturais.

O argumento aqui desenvolvido exige compartilhar achados etnográficos, tesouros de cadernos de campo, que foram obtidos em pesquisas (FREITAS, 2013; FREITAS; SILVA, 2015; FREITAS; JACOB 2019; FREITAS; GONÇALVES, 2021; FREITAS; SANTOS, 2021) que permitiram observar, ouvir e interpretar protagonistas do cotidiano educacional de escolas da região central de São Paulo (docentes, coordenadoras pedagógicas, mães).

São dados que se mostraram com a permanência do pesquisador em campo, em território com ampla diversificação populacional de base estrangeira, cuja matrícula de crianças pequenas nas EMElS foi e é fator de considerável importância na sedimentação de condições de vida mais dignas para as famílias como um todo e para as mães imigrantes de modo singular. Por exemplo, as comparações que mães de crianças com deficiência fizeram, diferenciando a experiência da/na Educação Infantil em relação à experiência do/no Ensino Fundamental I, desvelaram estratégias inclusivas em algumas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMElS) que foram organizadas com recursos que permitem lembrar as “ecologias brincantes” (BRONFENBRENNER, 1986) muito elogiadas na rica tradição pedagógica italiana (BONDIOLI, 2004).

Especificamente em relação às pessoas com deficiência, analogias emergiram, por exemplo, quando foram comparadas as situações de crianças que passaram por essas duas etapas da Educação Básica ou quando foram comparadas as trajetórias de irmãos/ãs simultaneamente matriculados/as em etapas diferentes. E foi o exercício da escuta que permitiu reconhecer o que se configura como potência curricular da Educação Infantil, seu protagonismo inclusivo, o que será tratado nas seções seguintes deste artigo.

3. PESQUISAS PRECEDENTES

Em pesquisa anterior, que abordou o tema diversidade cultural na Educação Infantil na cidade de São Paulo (FREITAS; SILVA, 2015), com atenção especial à presença de crianças pequenas bolivianas, foi possível antever nas tensões do chão da escola situações potencialmente “deficientizadoras” no cotidiano analisado de perto.

A categoria “deficientização” é fundamental na argumentação central deste artigo. Diz respeito à perspectiva antropológica que nos ensina a perguntar como cada um/a pode “tornar-se” uma pessoa com deficiência. Ou seja, nessa perspectiva sujeitos não são analisados com base na dimensão orgânica, biomédica da existência. Nos seus impedimentos cada pessoa experimenta um mundo concreto que se fecha contra ela. Tornar-se uma pessoa com deficiência significa chegar a um ponto de encontro entre o corpo com seus impedimentos e as estruturas que concebem as tarefas como se fossem “naturalmente” preparadas para “aptos”. Tornar-se uma pessoa com deficiência também diz respeito ao sujeito que se constrói nas interações que faz, ou seja, diz respeito a onde, quando e como vive a experiência de “fazer-se” (MURPHY, 2000).

Hugues e Paterson (2017) são pesquisadores que retomam as bases interpretativas elaboradas por Merleau-Ponty (1982) e elaboram uma síntese que permite usar a categoria deficientização de modo a observar, em cada cena, como a organização do cenário ou as ações entre pares resultam demarcações que estabelecem o lugar “adequado” a quem não deveria estar. As pesquisas que escolhi mencionar brevemente como precedentes deste artigo mostraram situações em que algumas crianças migrantes estrangeiras foram/são deficientizadas. Mas mostraram também situações nas quais a ação docente evitou essa deficientização. Essas pesquisas não visavam a abordar o tema deficiência, mas esta se tornou observável ao leitor que tem dedicado atenção ao uso que antropólogos fazem da categoria quando analisam questões educacionais.

O espaço permite uma breve revisão bibliográfica sobre o tema migração estrangeira e educação pública no Brasil. Cabe enfatizar que, especificamente em São Paulo, a questão tem sido enriquecida com teses, dissertações, artigos e estados da arte. Mas, no bojo dessa acumulação acadêmica, rigorosa e caleidoscópica, a Educação Infantil e suas conexões com a diversidade cultural é quantitativamente pouco abordada. E as conexões entre diversidades e deficiências neste mesmo universo da Educação Infantil indicam um campo de observação e análise praticamente em processo de construção, considerando a escassez de abordagens a respeito.

Dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação quando abordam a presença de migrantes estrangeiros na educação pública citam autores como Avelino (2020), Baeninger (2012, 2016) e Patarra (2005) que produziram análises e levantamentos detalhados e se tornaram, assim, fontes secundárias de referência. São escritos cujos dados estatísticos, por exemplo, têm grande credibilidade acadêmica.

Magalhães e Schilling (2012) analisaram a migração estrangeira na escola pública como questão diretamente vinculada ao tema Direitos Humanos e Masella (2019), com experiência docente na rede pública de ensino, abordou conexões entre essa diversidade cultural e os equipamentos públicos que mantêm interlocução com a escola pública, como, por exemplo, equipamentos de saúde e assistência social.

Braga (2019) produziu uma análise que se tornou referência abordando a presença de migrantes latino-americanos nas escolas públicas de São Paulo, relacionando essa presença à experiência docente com a diversidade cultural e as assimetrias sociais, questionando o currículo, suas possibilidades e impossibilidades no atual momento.

Morais (2007) localizou bolivianos na educação escolar de São Paulo analisando dificuldades singulares da experiência educacional vivida e Gonçalves (2010) dedicou-se à complexidade do escrever na experiência migrante. Magalhães (2010), Alves (2015), Gabriel (2016), cada qual a seu modo, abordaram a diversidade cultural migrante na estrutura das representações docentes sobre educação.

Molinare (2016) investigou detidamente processos de alfabetização de migrantes estrangeiros na periferia de Guarulhos e Braga (2019b) fez um “estado da arte” que acrescentou a esse rol de autores/as a presença de Waldman (2012), Oliveira (2013), Silva (2014) e Robim (2017) como referências necessárias ao tema “educação para imigrantes”.

Nesse universo, é importante destacar que somente Silva (2014) abordou a diversidade cultural da migração estrangeira no âmbito da Educação Infantil. Isso indica que as interseccionalidades entre diversidades culturais, deficiências e assimetrias sociais abrangendo crianças pequenas dizem respeito um objeto de pesquisa que demanda aproximação de outros/as pesquisadores/as.

4. SOBRE REFERENCIAL TEÓRICO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Mencionei acima a categoria “deficientização”, uma espécie de carro chefe conceitual, mas cuja utilização demanda somar seu potencial analítico com perspectivas complementares e metodologia de pesquisa própria, no caso, a etnografia. A matéria analítica que dá substância a este artigo diz respeito à antropologia da educação na medida em que engendra esforços para entender e demonstrar a configuração de papéis que elaboram a diferença e o diferente, evitando reduzir ambas as palavras aos domínios do inato e à proclamação da “essência” de cada um/a (BRAH, 2006).

Antropologia e etnografia são interdependentes, mas uma não é equivalente à outra (INGOLD, 2017). Com a base etnográfica que tem possibilitado pesquisar a presença de personagens improváveis no chão da escola como, por exemplo, crianças pequenas migrantes estrangeiras com deficiência na Educação Infantil, tem sido possível, no momento da escrita, relacionar observação e análise, tal como ensina magistralmente Strathern (2017).

O pressuposto metodológico de recolher na experiência etnográfica aquilo que o cotidiano só mostra de perto e por dentro (WOODS, 1998, 1999), ou aquilo que subjaz na dimensão do indocumentado (ROCKWELL; EZPELETA, 2007), também se complementa com as articulações teóricas que permitem identificar qual base antropológica oferece argumentos específicos para concatenar Educação Infantil e Educação Inclusiva e, assim, analisar diversidades culturais e deficiências na ambiência educacional da própria criança pequena.

Esta base se apresenta em McDermott e Varenne (1996), McDermott (1988, 1993) e Varenne e McDermott (1986), cujos escritos foram produzidos na mesma quadra histórica em que o Brasil tornava-se signatário de convenções internacionais que reconheciam os temas diversidade e diferença como consubstanciais aos direitos associados à infância.

Esses autores sintetizam aspectos que incidem nos modos de conceber a educação de crianças com deficiência e que têm expressivas homologias com a história da Educação Infantil no Brasil. E isso transparece com clareza quando apresentam o pressuposto antropológico que proporciona as bases interpretativas com as quais as deficiências são reconhecidas na própria construção cultural da sociedade.

Demonstram que a educação de crianças com deficiência tem sido permeada por reelaborações constantes dos danosos pressupostos da educação compensatória e da

retomada dos argumentos que identificam crianças pobres com a chamada “privação cultural” (McDERMOTT; VARENNE, 1996, p. 106).

A lógica que se apresenta com o manejo dessas categorias parte do pressuposto que determinadas crianças não têm cultura (confundindo cultura com conhecimento, formação e informação) e que a carência que apresentam torna necessário reduzir expectativas a respeito do quanto possam aproveitar da experiência intelectual proporcionada institucionalmente.

Considerados/as privados/as culturalmente, são abordados/as como se estivesse em questão apenas prover cuidado para compensar carências. Configura-se, assim, um modo de interpretar a presença da criança com deficiência como demanda de ordem unicamente assistencial e incompatível com pressupostos educacionais. Sabemos que esta é uma questão que deitou raízes no Brasil e que custou e, por vezes, ainda custa, intensa luta política para superar esse reducionismo.

Kramer (1982), Rosemberg (2016) e Vieira (2016) demonstraram o quanto os repertórios da educação compensatória deixaram marcas destrutivas na educação de crianças pequenas pobres, no Brasil, e Freitas e Gonçalves (2021) retomaram essa questão no universo da Educação Especial brasileira, recentemente tomado por essas longevas dicotomias que separam cuidar de educar.

O fato é que, tanto no âmbito da Educação Inclusiva, que é um meio, um modo de fazer, quanto no da Educação Infantil, que é uma etapa da Educação Básica, a naturalização dessas dicotomias teve e tem efeitos destrutivos, impregnados de corrosiva violência contra a criança pequena e suas teias familiares. Por isso, é necessário acrescentar e destacar o que Mc Dermott e Varenne (1996, p. 107) ponderam a respeito dessa questão. Os autores consideram que o manejo da categoria diferença, fundamental para toda análise antropológica, muitas vezes acrescenta dificuldades interpretativas que, ao termo, trocam um reducionismo por outro.

Indicam que as assimetrias sociais, e as singularidades que se manifestam com a presença da pessoa com deficiência, muitas vezes não são abordadas com o reducionismo das hipóteses compensatórias, mas são “desligadas” com a palavra diferença. Ou seja, toda e qualquer complexidade é reduzida ao truísmo que descompromissa qualquer intervenção com o indicativo “mas ele/a é diferente” (McDermott; Varenne, 1996, p. 108).

A potência da categoria diferença é, assim, esvaziada com expedientes que frequentemente sugerem agrupamentos de diferentes, ou seja, segregações defendidas como se engendrassem benefícios e garantias “aos diferentes” conforme as

impossibilidades trazidas por suas diferenças. Decorre disso a interdição às experiências multiculturais e uma recusa estrutural a reconhecer o que se tem em comum, reconhecimento esse que, possivelmente, mostra o que a escola tem de mais significativo enquanto estuário que se renova com o fluxo de todas as águas que afluem para um mar comum, em comum.

E, na complexidade que entretence educação e diversidade, é quando abordam cultura e deficiência, ou melhor, deficiência como constructo cultural, que esses autores oferecem uma perspectiva crítica que foi vislumbrada etnograficamente no currículo praticado na Educação Infantil, na cidade de São Paulo.

A experiência de “tornar-se” uma criança com deficiência extrapola a particularidade orgânica e se enreda nos modos de fazer, modos de educar, modos de aferir, modos de competir, modos de registrar e tudo isso se amalgama culturalmente em atividades que envolvem a todos/as. Essas atividades são continuamente registradas e descritas como se cada cenário contivesse os que conseguem e os que não conseguem classificados “em decorrência de seus déficits naturais” (McDERMOTT; VARENNE, 1996, p. 117). Como se fosse essa a diferença entre as pessoas, o conseguir e o não conseguir.

Na cotidianidade desses processos, a criança vive a experiência de tornar-se deficiente não exatamente porque não desempenha a contento a tarefa posta, mas “com a tarefa posta” cuja estrutura e dinâmica pressupõem que “desempenhar a contento” diz respeito a um conjunto de capacidades inatas, que se tem ou não (McDERMOTT; VARENNE, 1996, p. 119).

Antropologicamente, a deficiência é construída com todos/as participantes nos jogos que naturalizam o existir como conjunto de tarefas e o resultado de cada ação como se fosse expressão de características sempre e somente individuais. A arquitetura simbólica que torna a deficiência exprimível com palavras e quantificações, ou seja, a cultura, possibilita entender os biomarcadores como construção social.

Se a diferença pode ser marcada de modo a “deficientizar” a pessoa, em sentido contrário, a concepção docente estrategicamente voltada ao agir comunicativo entre todos/as e com todos/as pode oferecer parâmetros pedagogicamente inclusivos. E, metodologicamente, os registros de pesquisa que foram aqui analisados expressaram o manejo de saberes de fundo, um currículo praticado, do qual emerge o protagonismo da Educação Infantil nesse universo específico.

No bojo desse protagonismo sobreleva-se uma potência curricular estruturalmente inclusiva, que se apresenta, nesta análise, na complexa intersecção entre dois desafios, diversidade cultural e deficiência na mesma experiência infantil.

5. O QUE ESSA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA PROPORCIONOU

A coleta de dados deu-se em momentos diferentes, no âmbito das pesquisas mencionadas na seção 2 deste artigo, e também no âmbito do Projeto CNPq em andamento mencionado logo ao início. Os exemplos que serão analisados a seguir foram registrados em cadernos de campos que são, simultaneamente, alusivos ao interesse de cada investigação, mas também acumulação contínua de pesquisa no âmbito da Educação Inclusiva. Todos têm um fio condutor que concatena a agenda de pesquisa em andamento.

Considerando os cuidados éticos tomados para observar e registrar as situações narradas, amparados no compromisso de não expor diretamente as personagens, a descrição dos sujeitos de pesquisa foi reduzida ao mínimo necessário, e os exemplos retirados dos cadernos de campo são indicados com a sigla “cdc”, após a menção. São destacados três exemplos de intervenção pedagógica na Educação Infantil que proporcionam discutir aspectos que relacionam a intersecção entre diversidade cultural e deficiências na especificidade do que é objeto desta análise. São exemplos que permitem, acima de tudo, vislumbrar como a docência na Educação Infantil percebe os “efeitos deficientizadores” (McDERMOTT; VARENNE, 1996, p. 120) dos enquadramentos, das disposições e dos propósitos de cada atividade.

O primeiro exemplo decorre da reação da professora, mulher negra de 39 anos, à expectativa de mãe boliviana, 40 anos, que argumentava “sonhar com uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) só para imigrantes” (cdc) para evitar preconceitos e rejeições.

Quando essa mãe argumentou que ser estrangeira era, em sua opinião, um problema, mas ter dificuldades auditivas, como era o caso de sua filha, era uma barreira, no seu entender, insuperável, acrescentou à situação uma perspectiva que possibilitou à professora expor uma característica fundante da Educação Inclusiva.

Essa situação acrescentada pela mãe resumia-se num modo de “defender a filha” lembrando que ela tinha direitos “mesmo sendo diferente” (cdc). E foi a esse acréscimo que a professora respondeu: “ela tem direito à educação não porque é diferente, mas sim porque é igual!” E acrescentou o dado estruturalmente inclusivo: “a diferença não tira o que ela tem em comum com as outras crianças” (cdc).

A professora evitou o manejo excludente da categoria diferença que é usada muitas vezes para proclamar a irredutibilidade das distâncias sociais e interpessoais. Sem desconsiderar o que se evidenciava com uma origem étnica diferente e com uma

identidade fundada na diferença que se pronuncia com a deficiência, a professora indicou que esta, a diferença, não poderia ser usada como barreira adicional às dificuldades já percebidas. Não prometeu um cantinho só para a criança como pedia a mãe.

A ação docente não procurava fazer da diferença um lugar para ficar (Goffman, 2012, 2013), ou seja, um redutor que se aplica em certas circunstâncias para indicar que a pessoa está no seu lugar de fazer porque é diferente. A professora sabia (e sabe) que se fizesse assim terminaria trazendo para sua turma um espaço interno reservado aos que não conseguem, gerando um modo de estar que Goffman (2011) denominou de “presença ignorada”. Assim, finalizou seu acolhimento à mãe boliviana indicando, com esforço didático para se explicar, que o desafio da escola sempre se mostra no modo de pensar as atividades para e com todos/as, de modo a fazer com que a situação de cada um/a não se torne desvantajosa conforme as diferenças presentes. E corroborando a hipótese de que cenários têm configurações deficientizadoras, generosamente reconheceu: “o maior problema que vocês têm são as pessoas como eu, que entendem quase nada do castelhano” (cdc).

São contínuas as evidências (BRAGA 2019, 2019b) que demonstram que as barreiras idiomáticas têm conduzido a experiência de muitas crianças migrantes estrangeiras ou refugiadas aos encaminhamentos para verificação de “suspeita de autismo” (FREITAS; GONÇALVES, 2021). Considerando aquilo que muitas vezes é descrito superficialmente no cotidiano escolar como alheamento ou impossibilidade comunicativa, a percepção da própria professora é reveladora de uma experiência cumulativamente inclusiva, principalmente porque não reduz a subjetividade do outro à expectativa de que unilateralmente se adapte.

O segundo exemplo contempla uma questão de fundo, relacionada ao uso constante e apropriação corrente da palavra autonomia, palavra central no léxico educacional tanto das políticas quanto das propostas pedagógicas para crianças com deficiência. E o processo de construção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, especialmente no Brasil, permite desvelar um deslocamento no sentido de autonomia. Mas trata-se de um desvelamento apreensível de perto, no plano da cotidianidade, ou seja, nos “modos de usar”, lembrando Certeau (2000).

Autonomia é categoria chave, por exemplo, na pedagogia proposta por Paulo Freire (2011) e é central na organização de argumentos de amplo e variado espectro político, desde a defesa do que é estrutural nas universidades públicas até a formulação de direitos de minorias. Porém, a aproximação recente entre perspectivas do feminismo e os estudos críticos da deficiência, os *disability studies* (TREMAIN, 2017) tornou possível

perceber que as lutas por reconhecimento do corpo, enquanto corpo em construção, têm sido atrapalhadas pelo uso corrente da palavra autonomia em detrimento da palavra interdependência, como se esta sempre significasse anormalidade a ser superada ou fardo a ser tolerado. Ou seja, cada vez mais se menciona autonomia com a projeção de um sujeito social que, por suposto, se realiza “não atrapalhando” (cdc), não demandando, “não incomodando” (cdc).

Nos projetos pedagógicos que contemplam a presença de crianças com deficiência, a referência a estratégias como dar autonomia, restituir a autonomia, garantir desempenho autônomo, cada vez mais tem naturalizado um roteiro em direção ao sujeito competitivo, que se realiza com performances de alto rendimento e que, fundamentalmente, não incomoda.

A interdependência é característica fundamental do humano enquanto categoria sócio histórica (PINO, 2010), o que retoma autores clássicos de diferentes perspectivas como Lev Vigotski (1978), Marcel Mauss (2003) e Georg Mead (1932). E isso diz respeito a reconhecer que a própria constituição de cada sujeito é um processo permanente que se dá sempre ao lado de, em meio a, com a mediação de, em conexão com, e assim por diante. Autonomia é categoria política insubstituível, que não pode ser reduzida à condição de antípoda da interdependência como se a referência a esta fosse indicativa da presença de um corpo inferior porque percebido num fazer que se dá “com o auxílio de” (cdc).

A perspectiva inclusiva recolhida nas considerações de uma professora da Educação Infantil, mulher branca, 37 anos, a respeito de uma questão apresentada por uma mãe haitiana, mulher negra, 40 anos, facilita compreender o que está em questão com este segundo exemplo.

Quando a mãe manifestou seu espanto pela possibilidade de matricular sua filha na EMEI considerando sua redução de mobilidade advinda da paralisia cerebral, usou como argumento para justificar sua surpresa a “pouca autonomia” da criança, “dependendo dos outros para ir ao banheiro” (cdc). Sua filha faz parte da população cujas especificidades motrizes, comunicativas e cognitivas começaram a ser configuradas na ocorrência de paralisia cerebral motivada por anóxia neonatal no parto.

A resposta docente é paradigmática do que é a Educação Inclusiva. A professora “explicou” (cdc), de modo acessível, as experiências organizadas com estratégias de “andar com o pé do outro” (sobreposições), “pegar com a mão do outro” (encadeamentos), “enxergar com o olhar do outro” (mediações), “ampliar com o corpo do outro” (extensões), “escutar com o corpo do outro” (percussões).

Quando explicava a finalidade de cada experiência demonstrava que a razão pedagógica de cada proposta estava no fazer em si, não exatamente na busca de um resultado, ou seja, o que estava em experimentação era a percepção da corporeidade enriquecida pela oportunidade de fazer, estender-se, conseguir com a mediação do outro corpo. Pensado assim, o ganho pedagógico da experiência é inestimável, pois diz respeito a um fazer interdependente sem qualquer alusão às marcações do não conseguir, do não poder, do não ser eficiente. Constatava-se cada um/a ampliando a potência do agir, no agir com o outro corpo.

Ao mesmo tempo em que descrevia uma ecologia brincante demonstrava domínio expressivo da categoria campo de experiência, nem sempre utilizada com a densidade já comprovada em experiências com as que Finco, Barbosa e Faria (2015) descrevem e elogiam em relação à pedagogia da infância italiana. E na mesma circunstância, a manifestação de opinião para uma colega de trabalho, mulher branca, 41 anos, que se aproximou do local da conversa, permite vislumbrar, com este exemplo, o alcance crítico da questão: “autonomia não quer dizer não me peça nada, não me incomode”, disse com firmeza, (cdc).

Em relação à base teórica mobilizada para analisar os exemplos escolhidos, percebe-se o alcance daquilo que McDermott e Verene (1996), McDermott (1988, 1993) e Varenne e McDermott (1986) indicam quando afirmam que se a deficiência é construída culturalmente, a não deficientização também é.

Ainda tomando por referência a paralisia cerebral, o terceiro exemplo traz em seu bojo uma questão que permanentemente desafia a Educação Inclusiva, que é a presença escolar de crianças com severa redução de mobilidade e, simultaneamente, dificuldades expressivas com a fala, com a articulação e emissão da voz. Isso tem desafiado a Educação Inclusiva porque não são poucas as vezes em que a presença de crianças com essas características é questionada na escola. E, muitas vezes, seus familiares são igualmente questionados como se estivessem “buscando o impossível” (cdc).

São crianças cujos corpos diversificam o cotidiano, o chão da escola, com a singularidade de seus ritmos e compassos e, com frequência, acrescentam ao cenário corporeidades compostas com próteses e órteses. São crianças cuja ação docente é decisiva para que seus “pés redondos de metal”, alusão à percepção que crianças pequenas têm de suas cadeiras de roda (MARQUES, 2019), não fiquem permanentemente à parte.

No âmbito da Educação Infantil, algumas práticas têm sido decisivas para ampliar o leque de possibilidades comunicativas, em perspectiva inclusiva. E um exemplo denso

pode ser reconhecido na estratégia de utilizar um repertório de figuras com o qual a criança se expressa apontando, indicando nos desenhos e com os desenhos o que quer comunicar. Com o registro dessa experiência, percebeu-se a articulação de uma espécie de “voz de papel” com a qual a criança “fala” (cdc). Mas o que possibilitou reconhecer nessa dinâmica uma pedagogia inclusiva foi o processo de planejamento, organização e execução da experiência de falar apontando, processo que foi construído com todas as crianças presentes.

A professora, mulher branca, 28 anos, estruturou o trabalho do todo para a parte e, por isso mesmo, em nenhum momento propôs que fosse assimilado como se tivesse engendrado um recurso para quem não consegue falar. Ao contrário disso, com intensidade lúdica, a arte de falar apontando mostrou-se enriquecedora do agir comunicativo em sua diversidade porque todos/as se apropriaram da “voz de papel”. A constância e a variação na utilização com todas/os e por todas/os do repertório de figuras repercutiram no modo como o uso individual tornou-se parte dos modos de ser e de estar entre pares naquele local. Não se tratava de um apetrecho daquela/e que não tem fala, mas um dos modos de falar ensinados para todas/os.

Também é importante destacar que especificamente em uma EMEI da Rede Pública de São Paulo essa mesma dinâmica foi percebida como estratégica para que a presença de crianças falantes do castelhano não fosse objeto de deficientização, como muitas vezes ocorre quando crianças migrantes estrangeiras são reduzidas a um silenciamento que as enquadra nos limites da incompreensão idiomática de parte a parte. Ou seja, tem sido possível perceber um currículo praticado com base na experiência de incluir e que se adensa com saberes de fundo acumulados na própria arte de educar crianças pequenas com suas diversidades.

Não são práticas apreensíveis com binarismos que separam os fazeres distanciando-os da reflexão e da teoria. Efetivamente, trata-se de pedagogia inclusiva porque suas camadas de experimentação foram nutridas com referências (como a vigotskiana, por exemplo) que permitem reelaborar a mobilização dos sentidos para que a interação com o outro e com os fluxos do ao redor se processe sem fragmentar a sintonia entre todas/os. Manejar coletivamente a “voz de papel” diz respeito a manobrar palavras. Quando se afirma que a ludicidade é a razão educativa, a *ratio* pedagógica da Educação Infantil, faz-se necessário reconhecer uma densidade que tem muito a contribuir com os debates curriculares atinentes à escolarização no seu todo, de modo singular quando se trata de Educação Inclusiva. A potência curricular da Educação Infantil também pode ser

percebida no modo como a diversidade é reconhecida em seus espaços, tempos e modos de fazer.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No universo investigativo da Educação Inclusiva, especialmente quando o foco incide sobre a Escola Pública, algumas situações oferecem perspectivas comparativas que permitem reconhecer aquilo que, neste artigo, é denominado potência curricular da Educação Infantil.

Diversidade cultural e deficiências são palavras chave nesse processo de reconhecimento dessa potência curricular, pois no conjunto de pesquisas levadas a efeito nos últimos anos, tornou-se possível registrar a percepção de mães que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, manifestam o sentimento de “desamparo” (cdc) que o novo modo de expor expectativas de desempenho traz ao cotidiano de suas crianças, muitas vezes interpeladas como “se não fossem mais crianças, na passagem para o Fundamental I” (cdc). O registro dessas situações adquire singularidade na experiência das crianças migrantes estrangeiras que têm a oportunidade de interagir com docentes que lançam mão de estratégias efetivamente inclusivas e que, por isso mesmo, inibem os efeitos deficientizadores que muitas práticas têm sobre as crianças.

Nesse universo há também manifestação de hostilidades. E, por isso mesmo, foi possível registrar inúmeras cenas de tensão e exasperação dirigidas, por exemplo, aos modos de agir e reagir de crianças bolivianas. Mas aqui, especificamente, muito ao contrário disso, o que se destaca é o conjunto expressivo de situações em que foi possível registrar elaborada ação pedagógica permeada por saberes de fundo que incidem na organização de experiências e, essas, sempre se tornam ecologias inclusivas.

Não se deve incorrer no equívoco de utilizar esses exemplos para corroborar a compreensão superficial que generaliza a impressão de que a Educação Infantil pode ser inclusiva porque não enfrenta os desafios específicos das etapas subsequentes da Educação Básica. Corroborar essa impressão significa abrir mão de reconhecer que os campos de experiência da Educação Infantil dão aos modos de fazer uma arquitetura intelectual que não é menos complexa “porque não ensina” (cdc), mas sim diversamente complexa porque induz fazeres com tudo o que é próprio da criança pequena, e que se expressa na e com sua corporeidade. Quanto mais as etapas seguintes da Educação Básica estiverem sujeitas aos efeitos do “gerencialismo” (CARVALHO, 2020) como critério

de cobrança para a efetividade do trabalho docente, mais as famílias lamentarão a ruptura em relação à Educação Infantil.

Uma nova face do adultocentrismo se configura nos modos como os processos de escolarização têm sido submetidos à elaboração do homem econômico, o futuro empreendedor que contabiliza suas habilidades e competências para “chegar lá sabendo concorrer” (LAVAL, 2020). A Educação Infantil preserva uma potência curricular suficientemente intensa para que possa, com legitimidade, protagonizar debates pedagógicos importantes para toda a Educação Básica.

As estratégias com as quais deficiências e diversidades têm proporcionado experiências “não deficientizadoras” demonstram que a Educação Infantil tem sido sim mais inclusiva, mas não porque ainda não presta contas aos sombrios repertórios da eficiência, mas sim porque sabe (e não se esquece) o que é infância.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.A. **A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). PPG Educação, Arte, História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015.
- AVELINO, Y.D. Imigrantes e refugiados: haitianos em São Paulo In: BAPTISTA, D.M.T.; MAGALHÃES, L.F.A. (orgs). **Migrações em expansão no mundo em crise**. São Paulo, EDUC, 2020, p. 193-212.
- BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- BAENINGER, R. **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2012.
- BAPTISTA, D.M.T.; MAGALHÃES, L.F.A. (orgs). **Migrações em expansão no mundo em crise**. São Paulo, EDUC, 2020.
- BONDIOLI, A. (org). **O tempo no cotidiano infantil**. São Paulo, Cortez Editora, 2004.
- BRAGA, A.C.A. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertinências, sino equipaje**. 2019, Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). PPG Educação, Arte, História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2019.
- BRAGA, A.C.A. O estado da arte da educação para imigrantes. **Ponto e vírgula**, São Paulo, PUCSP, n.25, 2019b, p.2-14.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** , Campinas, (26), 2006, p. 329-376.
- BRONFENBRENNER, U, **Ecologia dello sviluppo umano**. Bolonha, Il Mulino, 1986.

CARVALHO, M.P. Interseccionalidade um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.50, n. 176, p.360-374, 2020.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, v.42 n. 146, p. 351-367, 2012.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19 (62), 1998, p.1-16.

DUBAR, C. **La crise des identités: l'interprétation d'une mutation**. Press Universitaire de France, 2006.

FINCO, D.; BARBOSA, M.C.; FARIA, A.L.G. (orgs). **Campos de experiência na escola da infância**. São Paulo, Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M.C. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A.L.G. (org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo, Cortez Editora, 2007, p. 7-13.

FREITAS, M.C. **O aluno problema: forma social, ética, inclusão**. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

FREITAS, M.C. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo, Cortez Editora, 2013.

FREITAS, M.C.; GONÇALVES, R.B. Crianças diagnosticadas com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. **Horizontes**, Campinas v. 39, p. e021018-26, 2021.

FREITAS, M.C.; JACOB, R.N.F. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, v. 45, online p. e186303, 2019.

FREITAS, M.C.; SANTOS, L.X. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 51, p. e07896, 2021.

FREITAS, M.C.; SILVA, A.P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v.45, p. 680-702, 2015.

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma**. São Paulo, Editora LTC, 2011.

GOFFMAN, E. **Rituais de interação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2012.

GONÇALVES, A.R. **Espaço migrante: entre enunciações e olhares**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010, PPG Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

GRABRIEL, A.K.L. **Jogo de espelhos: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino**. 2016, Dissertação (Mestrado em Educação). PPG Educação, Universidade de São Paulo.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**. São Paulo, Editora Unesp, 2018.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural na esfera pública**. São Paulo, Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo, Editora Martins Fontes, dois volumes, 2012.

HUGUES, B. e PATERSON, K. **El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo**. In: BARTON, L (org.) Superar las barreras de la discapacidad. Madrid, Ediciones Morata, 2017, p.107-121.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, Editora Vozes, 2017.

JOIA, A. **Brincar e aprender**. Curitiba, Appris Editora, 2018.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (42): 54-62, 1982.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo, Editora, Elefante, 2020.

MAGALHÃES, G.M. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 2010, Dissertação (Mestrado em Educação), PPG Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MAGALHÃES, G.M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 43-63, jan./abr. 2012.

MARQUES, M.P. **Tempo, corpo e interações face a face: corporeidade de crianças com doenças crônicas neurológicas. Uma etnografia entre o hospital e a escola**. 2019, Tese (Doutorado em Educação e Saúde), PPG Educação e Saúde, UNIFESP, 2019.

MARTÍNEZ, A.M.; REY, F.G. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 2017.

MARTINI, R.M.F. Habermas: 80 anos de percurso filosófico, novos rumos para a teoria crítica e reflexos na educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.19 n.1, p. 187-208, 2011.

MASELLA, A.P.I. **Diferença cultural, política e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no município de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). PPG Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

MAUSS, M. Técnicas do corpo. In: MAUSS, M. **Antropologia e sociologia**. São Paulo, Cosac & Naify, 2003, p.401-424.

McDERMOTT, R.P. Inarticulateness. TANDEN, D (Ed.). **Linguistic in context**. Norwood, N.J:Ablex, 1988, p. 37-68.

McDERMOTT, R.P. The acquisition of a child by a learning disability. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (eds). **Understanding practice**. Cambridge University Press, 1993, p. 269-305.

McDERMOTT, R.P.; VARENNE, H. Culture, development, disability. In: JESSOR, R et alli (eds). **Ethnography and human development**. Chicago University Press, 1996, p. 101-126.

MEAD, G.H. **The philosophy of the present**. Chicago, Chicago University Press, 1932.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1982.

MOLINARI, S.G.S. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), PPG Educação, História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

MORAIS, P.T. **Fronteiras, idiomas e lousas: dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na grande São Paulo nas décadas de 1990 a 2000**. 2007, Dissertação (Mestrado em Educação). PPG Educação, Universidade Nove de Julho, 2007.

MURPHY, R. **The body silent**. New York, Norton Press, 2000.

OLIVEIRA, L. R.P. **Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), PPG Educação, História Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

PATARRA, N.L. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol.19 n.3 Jul/Set. 2005, online.

PINO, A. **As marcas do humano**. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

ROBIM, R. **Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com a de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica**. 2017, Dissertação (Mestrado em Letras). PPG Língua Espanhola e Literatura Espanhola. Universidade de São Paulo, 2017.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M.C. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez Editora, 2016, ed. ampliada, p. 205-228,

SILVA, A. P. **No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde), PPG Educação e Saúde, 2014.

SILVA, T.T. **Alienígenas em sala de aula.** Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

STRATHERN, M. **O efeito etnográfico.** São Paulo, Editora UBU, 2017.

TREMAIN, S. L. **Foucault and the Feminist Philosophy of Disability.** Michigan: University of Michigan Press, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação, necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jomtien, 1990.

VARENNE, H.; McDERMOTT, R.P. Why' Sheila can read. In: SCHIEFFELIN, B.; GILMORE, P. (eds). **The acquisitions of literacy.** Norwood: Ablex, 1986, p. 188-210.

VIEIRA, L.M.F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional de Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, M.C. (org.) **História social da infância no Brasil.** São Paulo, Cortez Editora, 2016, ed. ampliada, p. 165-204.

VIGOTSKI, L. **Mind and society.** Cambridge, Harvard University Press, 1978.

WALDMAN, T.C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito.** 2012. Dissertação (Mestrado em Direito), PPG Direito, Universidade de São Paulo, 2012.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar.** Porto, Porto Editora, 1999.

WOODS, P. **La escuela por dentro.** Barcelona, Paidós, 1998.