

**Mônica Pereira dos Santos (org.)
e coletivo de autores**

Dossiê: “Da Inclusão que Temos à Inclusão que Queremos”



*Série
Inclusão em Educação*

1ª Edição

**Editora
Abrace**
Um Aluno Escritor



Rio de Janeiro
2016

Todos os direitos reservados por Mônica Pereira dos Santos. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação etc., sem a permissão de Allan Damasceno, Angela Maria Venturini, Celeste Azulay Kelman, Edicléa Mascarenhas Fernandes ,Elisângela Regina Estark, Helena Aparecida da Cruz Barreto, Kellen Cristina Florêncio Ferreira, Luciene Aparecida Brocolo Lopes, Maria Fernanda Secco de Almeida e Silva, Marilene Cecília Ramosé, Mariluce Groba Andrés, Marilúci Branco Ramos de Mello, Monica Cristina Moura de Oliveira, Mônica Pereira dos Santos, Mylene Cristina Santiago ,Patricia Hammes Mariano da Silva , Regina Lúcia de Assis Oliveira, Roberta Ramos Sader, Rosana Moraes de Souza ,Rosemar de Tolledo, Sonia Maria Pereira Rosa, Tatiane Maria de Farias Teixeira, Vanessa Moreira Barbatti, Veronica Adriano Pereira de Figueiredo e Wanda Lucia Borsato da Silva.

EDITORA ABRAÇE UM ALUNO ESCRITOR

Associação Brasileira de Comunicação, Cultura, Educação e Multimídia

Rua Senador Dantas, 117/1237 - Rio de Janeiro - RJ

e-mail: multieducacao@globo.com

Tel. (021) 2475 4260

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

D762

Dossiê : 'da inclusão que temos à inclusão que queremos' / organização Mônica Pereira dos Santos. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Abraçe Um Aluno Escritor, 2016.
120 p. : il. ; 21 cm.

ISBN 978-85-7976-104-1

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. I. dos Santos, Mônica Pereira.
16-35263

CDD: 371.9

CDU: 376.011.3-051

A série Inclusão em Educação constitui-se numa iniciativa de professores da Educação Básica e do Ensino Superior na difusão de conhecimentos produzidos sobre os processos de inclusão educacional de estudantes em suas múltiplas possibilidades humanas. Nesse sentido, esta série tem por objetivo o fomento às discussões sobre os mais variados temas que nos remetem aos processos de Inclusão em Educação, como por exemplo, os que se voltam para o público-alvo da educação especial, diversidade e gênero na escola, crianças e jovens em condição de vulnerabilidade social, entre outros.

Os organizadores

Comissão Organizadora da Série

Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Comitê Editorial da Série

Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

David Rodrigues (Universidade de Lisboa)

Fernando Almeida-Diniz (Edinburgh University)

Juan Cornejo (Universidade Católica de Maule)

Luciana Marques (UFJF)

Mary Rangel (UFF)

Reinaldo Matias Fleuri (UFSC)

Rosita Edler Carvalho (UFRJ)

Tony Booth (Cambridge University)

Documento produzido como fruto dos trabalhos realizados por pesquisadores e professores de Salas de Recursos Multifuncionas (SRMs) de Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis e Rio de Janeiro ao longo da pesquisa Observatório Estadual da Educação Especial no Rio de Janeiro/OEERJ (2011-2014)

Coletivo de Autores
Apoio: CAPES e FAPERJ

Sumário

Apresentação Tony Booth	09
Prefácio	11
Introdução	21
Um pouco sobre os autores	23
Nossa Conceção de Inclusão	28
PARTE I- DAS CULTURAS QUE TEMOS ÀS CULTURAS QUE QUEREMOS	33
Introdução.....	35
Inclusão se faz com a participação de toda a comunidade escolar. A escola é um modelo de cidadania democrática?	35
Inclusão: processo que se nutre com o efetivo aumento da participação de todos. Os profissionais, as crianças e famílias criam deliberadamente a cultura de participação e colaboração?.....	43
Inclusão: processo que se nutre com o efetivo aumento da participação de todos	46
Um ingrediente a mais no processo de inclusão: o Atendimento Educacional Especializado. A inclusão é entendida como o aumento da participação de todos?.....	48
Escola para todos: processo e desafios infundáveis.....	53
Barreiras atitudinais e institucionais: desafios a serem enfrentados pela inclusão. Entende-se que aumentar a inclusão envolve combater a exclusão e discriminação?	57
Referências.....	61

PARTE II – DAS POLÍTICAS QUE TEMOS ÀS POLÍTICAS QUE QUEREMOS	65
Introdução	67
Iniciando o debate... Todas as crianças são ajudadas a se acomodar na escola?.....	68
Diálogos sobre diálogos... Há uma política única de recepção para as crianças sempre que elas chegam, venham de onde vierem?	71
Contextos político-legais: tramas de um cenário... Os profissionais desenvolvem sua prática de reconhecer e responder à discriminação e ao bullying, inclusive classicismo, etarismo, deficientismo, racismo, religião, entre outros?.....	73
Inclusão: para quê e para quem? As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responder à adversidade?.....	78
Participação e Inclusão... As atividades de desenvolvimento profissional envolvem associar valores com ações para desenvolver aprendizagem e participação?.....	84
Referências	94
 PARTE III – DAS PRÁTICAS QUE TEMOS ÀS PRÁTICAS QUE QUEREMOS	 97
Introdução	99
As crianças aprendem sobre ética, poder e governo?.....	100
As atividades de aprendizagem são planejadas tendo todas as crianças em mente?.....	104
Os professores reconhecem o tempo adicional requerido por algumas crianças com deficiências para uso de equipamento em trabalhos práticos? As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças e o planejamento de aula dos professores envolve experiências compartilhadas que podem ser desenvolvidas pelas crianças numa variedade de maneiras?.....	108
As aulas encorajam as crianças a falar sobre os processos de pensamento e aprendizagem? As crianças estão ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem?	110
As crianças são envolvidas em descobrir formas de superar as suas barreiras à aprendizagem e as das outras crianças?	111
Conclusão	113
Referências	114

Apresentação

É um prazer escrever algumas palavras antes que vocês iniciem a viagem através deste livro. Sinto-me honrado que o meu trabalho no Index para Inclusão influenciou a estrutura da pesquisa, as atividades nas escolas, e a forma do livro. Minha colaboração com colegas no Brasil tem sido longa e produtiva, começando com um projeto compartilhado envolvendo Mônica Pereira dos Santos e outros colegas do Brasil, Índia e África do Sul em “Desenvolvendo políticas e práticas sustentáveis de inclusão” na década de 1990. A tradução das várias edições do Index em português para o Brasil, liderada por Mônica, continuou e aprofundou esta cooperação e forneceu mais um meio para ligar instituições brasileiras em torno de um texto e compreensão da inclusão compartilhada. A utilização do Index para Inclusão no Brasil tem sido particularmente inovadora, com professores e alunos nas escolas, com as administrações educacionais e até mesmo com os servidores de Tribunais de Contas tornando claro que as ideias de desenvolvimento inclusivo fornecem uma abordagem que pode ser aplicada em qualquer cenário.

O foco deste presente livro é sobre o trabalho com profissionais de educação especial, mas os autores deixam claro que suas atividades têm implicações mais amplas para o

desenvolvimento de ambientes de educação para todos. Na última edição do Index (2011) tenho enfatizado a ideia de colocar valores inclusivos em ação como o significado mais fundamental de inclusão. Cada indicador se preocupa com culturas, políticas e práticas. Cada pergunta transporta os valores do Index. Refiro-me à tarefa de desenvolvimento agora como “desenvolvimento liderado por valores” ou “desenvolvimento liderado por valores inclusivos”. Estamos todos muito conscientes de que existem pressões globais para o desenvolvimento de nossas sociedades de acordo com um quadro bem diferente, neoliberal de valores. Então, quando nós trabalhamos com o índice no detalhe da atividade na escola ou ambiente administrativo, também estamos agindo globalmente para moldar nossas sociedades de acordo com valores humanos, inclusivos.

Tony Booth
September 2015

Prefácio

A demanda pela constituição de redes colaborativas de pesquisa em Educação Especial tem emergido com frequência em vários encontros de pesquisadores ao longo dos últimos cinco anos no Brasil, e vários grupos interinstitucionais de pesquisa tem sido constituído em busca de parcerias colaborativas de produção de conhecimento. No geral duas grandes questões mobilizam a atenção dos pesquisadores nacionais nos frequentes fóruns de discussão da área de Educação Especial: Como produzir conhecimento para avançar as políticas e práticas de inclusão escolar no país? Como melhorar a articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido e as decisões nas políticas educacionais relacionadas à perspectiva de inclusão escolar?

Foi pensando nessas questões que emergiu a ideia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de Educação Especial e da instituição do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp), com foco na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Assim, o Oneesp é uma dessas redes que teve sua proposta original delineada pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos (GP-Foreesp - <http://www.gpforeesp.ufscar.br/>), sediado na Universidade Federal de São Carlos, e que tem como missão produzir estudos que contribuam para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população

alvo da Educação Especial no Brasil.

Assim, a meta com a criação do Oneesp foi a de constituir uma rede colaborativa entre pesquisadores para potencializar a produção de informações substanciais a médio prazo, e de conhecimentos necessários para melhorar as decisões em matéria de políticas de inclusão escolar dos sistemas educacionais, além de oportunizar o compartilhamento de experiências entre pesquisadores para aperfeiçoar a sistemática de produção de conhecimento e de desenvolvimento de pessoal na área de Educação Especial.

E assim nasceu o Oneesp (<http://www.oneesp.ufscar.br>), composto inicialmente por 25 pesquisadores representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação. A ideia era de compor a rede nacional do Oneesp com três pesquisadores por estado, e esses pesquisadores seriam responsáveis por capilarizar as redes estaduais com outros colegas interessados na pesquisa que seria desenvolvida.

A proposta do tema de estudo era a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério de Educação (MEC), e levou em consideração a proposta do governo brasileiro de priorizar que o público alvo da Educação Especial seja escolarizado em classes comuns das escolas regulares, e que recebam apoio do serviço de atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM).

Considerando que o MEC havia lançado em 2005 o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para apoiar os sistemas de ensino a criarem SRM para a oferta do AEE, complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, e que entre os anos de 2005-2011, haviam sido distribuídas 39.301 SRM a municípios brasileiros, de todos os estados e no Distrito Federal, o projeto inaugural do Oneesp se propôs a investigar limites e possibilidades que oferecem a SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos do público alvo da Educação Especial.

O projeto enfocou três eixos para avaliar essa política: a) o processo de avaliação do aluno da SRM (para identificação, planejamento e do desempenho), b) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM, e c) a organização e o funcionamento das SRM.

A rede de pesquisa foi constituída no final de 2009, sendo que o estudo inaugural do Oneesp teve início em 2010. Ao longo de quatro anos a rede foi se ampliando de modo que até o final de 2014 participaram do projeto 808 pessoas, das quais, 203 pesquisadores (49 da rede nacional, 72 das redes estaduais de pesquisa, 77 pesquisadores colaboradores e cinco pesquisadores em estágios de pós-doutorado); 217 estudantes (115 alunos de 22 cursos de graduação, 55 de 14 diferentes programas de pós-graduação, 10 de cursos de especialização, e 37 de graduação envolvidos em dois Programas de Incentivo a Docência- PIBID de suas universidades); e 760 professores especializados de SRM dos vários estados e 36 gestores municipais da educação especial.

Os estudos foram conduzidos em 56 municípios oriundos de 17 estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná). A produção científica em termos de publicações de artigos, livros, capítulos e trabalhos em eventos também é bastante expressiva, e ainda está sendo contabilizada, sendo que muitas produções ainda se encontram em elaboração.

A presente obra reúne os achados do grupo de pesquisadores do Estado do Rio de Janeiro, que compõem o Observatório Estadual da Educação Especial no Rio de Janeiro/OEERJ, referentes aos estudos realizados no período de 2011-2014. No contexto do projeto inaugural do Oneesp, os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Espírito Santo foram os que melhor conseguiram traduzir a lógica da constituição de redes estaduais e isso tornou possível enriquecer o projeto com estudos em vários municípios. Esse fato se explica porque a região sudeste concentra o maior número de programas de pós-graduação e de pesquisadores, e reúne mais condições de

constituição de redes, mas o estado da Bahia nos mostra como a constituição de redes de pesquisa depende também da iniciativa de pesquisadores interessados e engajados.

O título do livro já anuncia o que vai ser abordado: a contradição entre o que seria o ideal e a realidade das escolas, ou como caminhar da inclusão que temos para a inclusão que queremos. Ao mesmo tempo que se reconhece que o que temos ainda não é ideal, os autores vão argumentar porque estamos caminhando na direção de uma nova escola para nossas crianças brasileiras.

O capítulo introdutório inicia explicitando a concepção de inclusão escolar dos autores, aspecto importante considerando-se que na atualidade o termo inclusão escolar tem diferentes significados. Uma dificuldade encontrada ao longo do estudo em rede sem dúvida foi a de acomodar consensos e dissensos relacionados a como deve ser a política de inclusão escolar na realidade brasileira. Assim, ao refletir e discorrer sobre o assunto o OEERJ apresenta um avanço na construção de uma concepção coletiva e construída colaborativamente do conceito de inclusão escolar.

A seguir a obra se divide em três partes abordando os temas cultura, política e prática, considerados pontos centrais do processo da mudança em direção a inclusão escolar desejada.

A parte 1, destinada a questão da cultura, traz quatro capítulos para discutir inclusão social x inclusão escolar, sociedade e escola, democracia e cidadania, a importância da mudança na cultura escolar em vistas a colaboração e participação na mentalidade dos agentes educacionais. Discute-se ainda o conceito de atendimento educacional especializado como proposta de apoio à escolarização de estudantes do público alvo da Educação Especial nas classes comuns e os desafios, na forma de barreiras, a serem enfrentados para combater a discriminação e a exclusão.

A parte 2 apresenta uma reflexão importante sobre as políticas educacionais cujos propósitos sejam de promover a inclusão escolar, e inicia a discussão questionando até que ponto

as políticas universais respondem adequadamente à diversidade dos alunos, e a continua debatendo se as políticas de formação de professores são consistentes com as anunciadas políticas de inclusão. Ao mesmo tempo em que os autores apontam para o avanço e a importância das SRM como serviços de apoio, concluem que só isso não é suficiente para garantir um percurso de escolarização do público alvo da Educação Especial no ensino regular

A parte 3, voltada à discussão sobre as práticas escolares direcionadas a estudantes do público alvo da Educação Especial, os autores trazem várias interrogações e respostas sobre dimensões a serem repensadas em relação ao ensino. Tomando como base a realidade profissional das professoras de SRM do contexto carioca, que são coautoras dessa obra, vários temas são abordados as práticas escolares em relação aos desafios de se garantir acesso ao currículo e de se planejar atividades de ensino para garantir a aprendizagem de todas as crianças. Essas práticas ilustram ainda os desafios de lidar com a diversidade dos alunos em termos de ritmos, conhecimentos, habilidades, motivação, e de prover atividades que encorajem a participação de todos, respeito a individualidade dos estilos de aprendizagem dos alunos, que estimulem os processos de pensamento e aprendizagem, que envolvam ativamente os alunos e que os auxiliem a descobrir formas de superar as suas barreiras à aprendizagem.

Para muito pensar em construir uma escola brasileira inclusiva é impossível, mas a posição dos autores dessa obra é alentadora tomando como base as evidências coletadas sobre as percepções dos professores de SRM do Rio de Janeiro. Eles concluem que as práticas que temos na contemporaneidade, dentro de uma perspectiva de uma educação inclusiva que acolha as diversidades e peculiaridades dos alunos, apontam para um momento de transição na em seu papel de promotores de uma escola inclusiva, na medida em que esse professores especializados estão saindo dos espaços disciplinares e de suas certezas para alcançarem os espaços de interlocução com outros

agentes educacionais, seja no contexto das escolas onde trabalham, seja na construção de coletivos dos professores do atendimento educacional especializado. A conclusão final dessa terceira parte indica que as práticas que queremos devem caminhar para novas perspectivas acerca dos desenhos curriculares, que proporcionem rupturas necessárias para a promoção de uma educação inclusiva.

No conjunto essa obra constitui em mais uma prova de quão importante é a produção de conhecimento em contextos colaborativos e coletivos de pesquisa. Ela mostra também a quão profícua pode ser uma rede colaborativa de pesquisa da dimensão do Oneesp.

Embora as produções sejam baseadas na realidade do Rio de Janeiro, nossos estudos em outros estados mostram que muitos dos seus achados se aplicam também a outros contextos, apesar de cada contexto apresentar também suas próprias singularidades. E assim, em curto tempo, com o esforço de todos o projeto inaugural do Oneesp pode obter resultados fantásticos em termos de formação de pesquisadores e produção de conhecimento.

Destaco ainda como ponto forte dessa obra a coautoria que ela revela entre pesquisadores e professores de SRM, e que mostra a integridade da metodologia da pesquisa colaborativa adotada no estudo, que visou produzir conhecimentos e formação com os professores e não sobre eles. Assim, a coautoria nessa publicação é um reconhecimento público de que os professores das SRM, tanto quanto os pesquisadores, fazem parte da rede e são co-construtores do conhecimento e do processo da própria formação.

Até o presente, ainda que os resultados do projeto não tenham sido totalmente contabilizados, os impactos preliminares obtidos não deixam de ser surpreendentes e extrapolam em muito o que era esperado para esses quatro anos de trabalho pois a constituição da rede do Oneesp contribuiu para:

- 1) Avançar as políticas municipais de inclusão escolar locais a partir da coleta e sistematização de informações que subsidiem tomadas de decisões, permitindo, por exemplo, identificar

demandas para a formação de professores, limites e possibilidades das salas SRM, monitoração do desempenho dos alunos da população alvo da Educação Especial na escola etc.;

2) Estreitar os laços entre as Universidades e as Secretarias Municipais de Educação ampliando as oportunidades de a universidade produzir conhecimento que contribua para avançar políticas e práticas;

3) Prover formação continuada para professores especializados que atuam em salas de recursos de escolas públicas;

4) Prover formação a todos os pesquisadores e estudantes universitários envolvidos em contextos coletivos e colaborativos de produção de conhecimento típicos de redes de pesquisa;

5) Prover a oportunidade de intercâmbio e formação entre os integrantes dos grupos de pesquisa das 22 universidades brasileiras que têm a Educação Especial como objeto de estudo, e com isso fortalecer a produção científica nacional na área de Educação Especial; e enfim

6) Ampliar o impacto do conhecimento científico produzido na definição das políticas de inclusão escolar no âmbito dos municípios, nos estados e no país.

Em relação aos principais achados, em termos da relação entre a política federal e no contexto dos municípios e estados, até o presente estes evidenciam que apesar dos instrumentos que forçam uma padronização da política de inclusão escolar pelo Ministério de Educação, essa política acaba sofrendo múltiplas traduções e interpretações em vários níveis, de modo que as políticas locais acabam assumindo diferentes contornos, seja entre estados, seja entre municípios de uma mesmo estado, ou seja entre diferentes escolas de uma mesmo município.

Hoje quando penso no Projeto Oneesp a primeira associação que me ocorre é o fenômeno de “Serendipity” na pesquisa científica. Serendipity é uma palavra da língua inglesa, sem equivalente em português, criada por Horace Walpole em 1754 a partir do conto persa infantil “Os três príncipes de Serendip”. A história conta as aventuras de três príncipes de Serendip, que posteriormente

chamado de Ceilão, e que é o atual Sri Lanka. Esses três príncipes viviam fazendo descobertas inesperadas, cujos resultados eles não estavam almejando ou necessariamente buscando.

Tomando como base esse conto, na história da ciência o termo serendipity tem sido atribuído a uma descoberta e/ou experiência não intencional e/ou inesperada que acontece por acidente e/ou argúcia. Assim, a minha associação entre serendipity e Oneesp representa uma descoberta surpreendente e incrível, e que ocorreu quase que por acaso, porque nem nos nossos melhores sonhos supomos que o projeto assumiria tal dimensão e que chegaríamos a esses vários resultados e impactos alcançados.

Finalizando esse prefácio eu não posso deixar de agradecer enormemente a todos os pesquisadores do Oneesp em geral que demonstraram na prática o significado de colaboração, e em particular aos pesquisadores do Oerj pela produção dessa obra que muito nos orgulha, pois permite socializar os conhecimentos produzidos a todos os interessados que infelizmente não tiveram a oportunidade de caminhar conosco nessa maravilhosa jornada.

Enicéia Gonçalves Mendes
Coordenadora do Oneesp

Dossiê: “Da Inclusão que Temos à Inclusão que Queremos”

Introdução

Este documento tem como finalidade apresentar um dossiê sobre as reflexões, análises e resultados do projeto OEERJ/2013, Observatório de Educação Especial/RJ, que trata do Estudo em Rede sobre as salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Públicas de quatro municípios do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e Petrópolis. O OEERJ, assim como outros observatórios estaduais, é braço extensivo do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), coordenado pela profa. Dra. Enicéa Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos, que o iniciou em 2011, por meio de projeto de pesquisa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A metodologia de trabalho envolve estudos locais nos municípios com professores de salas de recursos e busca produzir concomitantemente conhecimento e formação através de pesquisa colaborativa realizada por meio de entrevista com grupo focal, seguida de estudo nacional do tipo *survey*.

No Rio de Janeiro, o OEERJ reuniu quatro universidades públicas do estado (UFRJ, UFF, UFRRJ e UERJ), com sete pesquisadores e suas equipes, produzindo, simultaneamente, conhecimento e formação sobre o atendimento educacional especializado (AEE). O projeto OEERJ em 2012 e 2013 teve por objetivo geral consolidar o Observatório Estadual de Educação Especial em consonância com o Observatório Nacional de Educação Especial, como uma rede estadual de estudos, pesquisas e apoio técnico-interdisciplinar relativa ao campo da Educação Especial. Quanto aos objetivos específicos, mantivemos os originalmente

propostos pelo ONEESP e, tendo em vista as diferenças entre referenciais teóricos e a demanda de continuidade acima mencionada, acrescentamos um terceiro: organizar um curso de extensão para professores envolvidos com o AEE no Estado do Rio de Janeiro, a fim de compartilhar conhecimento e atender à demanda de aperfeiçoamento profissional dos professores das redes públicas que trabalham nas SRM.

Partimos do princípio que o Atendimento Educacional Especializado é uma opção desejável para os alunos, público alvo da Educação Especial, interagirem em um ambiente escolar que promova a inclusão, buscando ampliar suas experiências de convívio social, além de afirmar o direito ao acesso a uma escola nas proximidades de sua residência. Por outro lado, também reconhecemos que as SRM não funcionam de forma isolada em uma escola abstrata; fazem parte dos demais setores de atendimentos educacional, cultural e artístico que a escola deve oferecer a seus alunos público alvo ou não. Dessa forma, a inclusão da própria SRM na instituição como um todo, bem como sua interação com os demais setores da escola, com a gestão escolar e com os professores da sala de aula foi, também, objeto do projeto proposto. Isto porque nossa perspectiva teórica compreende a inclusão como um processo interminável, emancipatório e passível de diferentes interpretações, conforme a história e as culturas de cada contexto.

Com base nos dados levantados nos ciclos de formação ocorridos em 2012 e 2013, nos relatos das professoras e gestoras participantes e nas reflexões e análises dos envolvidos, surgiu a proposta de elaboração de um dossiê com a finalidade de:

- a) relatar e documentar as práticas das professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais;
- b) expor suas possibilidades e limitações para a realização de seu trabalho;
- c) e propor novas ações culturais, políticas e práticas para a promoção do processo de inclusão na escolarização de crianças, jovens e adultos.

Um pouco sobre os autores

Allan Damasceno é professor adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde está vinculado institucionalmente ao Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECAMPD). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI). Atua no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) e no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ.

Angela Maria Venturini é professora do Ensino Superior Público do Instituto Superior de Educação do RJ, desde 2005, na área de inclusão para o público alvo da Educação Especial, dentre outras; (Curso de Pedagogia e PARFOR - Plataforma Paulo Freire). Pesquisadora externa do LaPEADE (Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação/UFRJ (OEERJ e GESEI), desde setembro de 2008. Mestra em Psicologia Social e Personalidade (FGV/Rio). Formação em Psicologia (USU). Licenciatura em Psicologia (CEUB).

Celeste Azulay Kelman é professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É membro do LAPEADE e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS. Autora do livro Sons e Gestos do Pensamento – um estudo da linguagem egocêntrica na criança surda, é ainda organizadora de seis livros e autora de capítulos em 17 livros. Possui 21 artigos publicados, dos quais três são em periódico internacional.

Edicléa Mascarenhas Fernandes é professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Coordenadora da Disciplina de Educação Especial do CEDERJ/ UERJ, Psicóloga da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Possui ampla experiência em Educação Especial, Psicologia e Psicopedagogia e engajamento em movimentos sociais voltados a inclusão da pessoa com deficiência e necessidades especiais

Elisângela Regina Estark, graduada em pedagogia pela Universidade Estácio de Sá e atua como educadora da rede pública no município de Petrópolis – RJ há de 10 anos. Atualmente, trabalha em uma escola regular, onde atua no primeiro turno na sala de recursos multifuncionais da unidade e, no segundo turno, em uma turma de 5º. ano do Ensino Fundamental.

Helena Aparecida da Cruz Barreto, graduada em pedagogia pela UNIRIO, trabalha no município de Nova Iguaçu, é professora de sala de Recursos Multifuncionais, atua há 23 anos no magistério e 7 na Educação Especial.

Kellen Cristina Florêncio Ferreira, professora há 20 anos. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora de Sala de Recursos Multifuncionais no município do Rio de Janeiro.

Luciene Aparecida Brocolo Lopes possui formação de professores curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, é graduada em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu, é professora no município do Rio de Janeiro há 26 anos e atua na Sala de Recursos Multifuncionais.

Maria Fernanda Secco de Almeida e Silva, graduada em pedagogia e especialização em educação especial inclusiva pela UCP. Atua há 20 na educação no município de Petrópolis.

Marilene Cecília Ramosé formada em Psicologia pela Universidade Gama Filho. Tem pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes. Coordenadora da Educação Especial/Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

Mariluce Groba Andrés é graduada em Direito pela Universidade de Nova Iguaçu e membro da Equipe da Educação Especial/Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

Marilúci Branco Ramos de Mello é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Profª Nair Fortes Abu-Merhy - Além Paraíba/MG e graduada em história pela UNOPAR - Universidade Norte do Paraná, Pólo Petrópolis/RJ, pós-graduada em psicopedagogia institucional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Profª Nair Fortes Abu-Merhy - Além Paraíba/MG, pós-graduada em gestão educacional: administração, supervisão e orientação educacional pela Universidade Castelo Branco - Pólo Três Rios/RJ e atualmente cursando pós-graduação em psicopedagogia clínica pela Universidade Gama Filho - RJ. Atua na educação há dezesseis anos, no município de Petrópolis como professora da Educação Básica e orientadora escolar.

Monica Cristina Moura de Oliveira é formada em letras português e espanhol e atua no município do Rio de Janeiro em SRM.

Mônica Pereira dos Santos é professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É fundadora e coordenadora do LAPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). Publicou o livro Dialogando sobre inclusão em Educação: contando casos (e descasos). É ainda organizadora de 8 livros e autora de capítulos

em 27 livros. Possui 40 artigos publicados, dos quais sete são em periódico internacional.

Mylene Cristina Santiago possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense e vice coordenador do Lapeade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão em educação e políticas públicas.

Patricia Hammes Mariano da Silva atua há 26 anos na educação, é graduada em pedagogia pela Universidade Católica de Petrópolis e pedagogia gestão e supervisão escolar e psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade Candido Mendes. Trabalha no município de Petrópolis como orientadora escolar.

Regina Lúcia de Assis Oliveira, graduada em pedagogia pela UERJ, atua há 5 anos no AEE, no município de Nova Iguaçu.

Roberta Ramos Sader é graduada em ciências sociais, IFCS, UFRJ e pós-graduada em dificuldade de aprendizagem-prevenção e reeducação pela UERJ. Atua há 10 anos no município do Rio de Janeiro em Sala de Recursos e na Classe Especial TGD.

Rosana Moraes de Souza possui curso de formação de professores pelo Colégio Pio XII, graduação em pedagogia habilitação em administração escolar e matérias pedagógicas do Ensino Médio pela Universidade Veiga de Almeida e pós-graduação em psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Atua na educação há 9 anos, atualmente no município do Rio de Janeiro como professora do AEE e PEJA I.

Rosemar de Tolledo, formada em Pedagogia pela Fundação Educacional Serra Dos Órgãos – FESO. É professora há 17 anos e atualmente é Professora da Sala de Recursos Multifuncionais na Escola Municipal Beatriz Zaleski - Posse/ Petrópolis.

Sonia Maria Pereira Rosa, graduada em letras pelas Faculdades Integradas Simonsen e especialização em educação inclusiva pela UCAM. Atua há 28 na educação no município de Niterói.

Tatiane Maria de Farias Teixeira, graduada em normal superior pelo ISERJ e especialização em gestão escolar pela UCB. Atua há 10 anos na educação no município do Rio de Janeiro.

Vanessa Moreira Barbatti, graduada em pedagogia pela UCP e especialização em psicopedagogia na UCAM. Atua há 12 anos na educação no município de Petrópolis.

Veronica Adriano Pereira de Figueiredo, graduada em pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Atua há 24 anos na educação no município do Rio de Janeiro.

Wanda Lucia Borsato da Silva, graduada em letras e especialização em educação especial, e psicopedagogia pela UCP, mestre em educação pela UFF. Atua há 28 anos na educação no município de Petrópolis.

Nossa Concepção de Inclusão

Inclusão, para nós, não se restringe ao pensar e refletir sobre os grupos excluídos, e sim sobre as causas de sua exclusão. Isto significa dizer, em última instância, que acreditamos que a característica específica de qualquer sujeito (sua cor, sua cultura, sua orientação sexual, seu gênero, suas capacidades físicas, motoras, sensoriais e intelectuais, sua religião, seu tamanho...), em termos éticos e de direitos humanos, nunca pode ser utilizada como justificativa para causar sua exclusão.

Portanto, afirmamos que qualquer situação (ou risco) de exclusão é sempre causada pelo modo como nós, sociedade, lidamos com as características de cada sujeito, e também como a sociedade se estrutura em termos sociais, econômicos e políticos.

Por este mesmo motivo, é impossível pensarmos inclusão sem nos remetermos ao que causa sua necessidade: as exclusões. Este argumento fica mais claro quando paramos para pensar: por que, em algumas situações, uma mesma pessoa é excluída, e em outras, não? Ou ainda: por que em uma mesma situação há quem seja e quem não seja excluído?

Isto nos remete a pensar a questão a partir de uma perspectiva que contemple, como uma totalidade ao mesmo tempo dialética e complexa (MORIN, 2006), as relações entre as dimensões em que nos manifestamos, individual, social e institucionalmente: a dimensão cultural, a política e a da prática (BOOTH, 2011). A esta perspectiva, damos o nome de Omnilética (SANTOS, 2013).

Compreender os processos humanos e sociais de inclusão

em educação omniléticamente é admitir que; 1) inclusão mantém uma relação direta e dialética com seu oposto, a exclusão, e que tal oposto lhe é, ao mesmo tempo, complementar (complexidade); 2) estas relações dialéticas e complexas se verificam no que tange a valores, intenções e decisões tomadas e ações levadas a cabo (culturas, políticas e práticas); 3) em dados momentos, uma dimensão poderá se sobrepor a outra em termos práticos e para efeitos de início de um processo de reflexão-ação que proporcionará a escolha de prioridades a serem abordadas, tendo em vista o iniciar de uma transformação; 4) esta sobreposição é sempre passageira, assim como a prioridade escolhida, pois, a cada passo dado em direção à inclusão outras características (de uma mesma dimensão ou de outra/s) vão surgindo, interagindo dialética e complexamente, gerando a emergência de novas priorizações e novas sobreposições – sempre provisórias, sempre passageiras – destes aspectos em relação aos outros.

Esta concepção implica o abandono de uma reflexão e de um pensamento organizados cartesianamente para uma reflexão que, sendo múltipla, dinâmica, controversa e exponencial **ao mesmo tempo**, permite compreender o mundo como constituído por fenômenos culturais, políticos e práticos que se articulam interminavelmente em processos dialéticos e complexos.

Dito de outro modo: cada caso e/ou exemplo aqui narrados, cada argumento defendido e posto precisa ser multiplamente contemplado e analisado: como um fenômeno cultural (perpassado por valores e subjetividades), político (organizado, visível ou potencialmente, em diretrizes de ação), prático (que se reflete em ações), e como fenômeno que, tridimensionalmente definido, é atravessado dialética e complexamente pelas culturas, políticas e práticas de outros sujeitos, instituições e grupos envolvidos.

Assim é que narramos fatos e evidências no presente livro que precisam ser compreendidos de um modo que intitulamos de *omnilético*. Por exemplo, se um dado município do qual somos parte não oferece a sala de recursos multifuncionais no contra turno do tempo escolar, como determina a legislação nacional, precisamos

entender que 1) o município possui sua própria realidade cultural (com seus valores, sua história, sua política, sua economia, entre outros) que, embora não seja descolada de uma realidade nacional, não lhe é completamente subordinada, tendo em vista vivermos em um regime republicano que implica certa autonomia a estados e municípios; 2) Esta realidade vai gerando organizações e arranjos (dimensão política) do município que tendem a buscar o melhor nível de viabilização da vida cultural, mas mantendo-se ainda flexível o suficiente para ser alterada, sempre que necessário; 3) Tudo isto se reflete nas práticas sociais (dimensão das práticas) de cada sujeito envolvido no caso narrado, individualmente ou em coletividade. Isto posto, convém entender que cada dimensão destas é fenômeno metamórfico: vivem se inter e intra influenciando, constituindo (harmônica ou contrariamente, em sintonia ou em contradição) a si mesmas e constituindo-se entre si (caráter dialético) e surgindo, real e virtualmente, inúmeras novas culturas políticas e práticas, que uma vez mais se relacionarão dialética e complexamente, surgindo, outra vez, novos fenômenos culturais políticos e práticos... infinitamente (caráter complexo).

Compreender *omnileticamente* este evento narrado nos permite, assim, trazer à cena do jogo analítico uma série de variáveis **efetivas** (visivelmente presentes – como por exemplo, a existência de muitos pais/responsáveis que não trazem seus filhos no contra turno por não terem dinheiro, na dimensão das práticas; esta prática ser fundamentada, mesmo que inconscientemente, por uma dimensão cultural de descrença e desvalorização do trabalho da sala de recursos multifuncionais; e ser, ainda, alimentada por uma dimensão política da escola que não priorize tanto este atendimento, e sim a outros), **virtuais concretas** (previsíveis e possíveis de serem imaginadas, mas presentes apenas potencialmente, como por exemplo, quando prevemos que, na dimensão das práticas, uma das famílias cujo filho seja assiduamente levado no contra turno para ser atendido pelo AEE reclame da desorganização do serviço oriundo do excesso de faltosos, defendendo (dimensão das culturas) a relevância e mesmo

dependência do atendimento, e provocando, entre membros da comunidade escolar, uma mobilização tal (dimensão das políticas) que incorra em um processo de revisão da atual organização do mencionado serviço) e **virtuais abstratas** (consideradas como, aprioristicamente, impensável, mas intuitivamente vistas como possíveis, embora ainda não estejam presentes nem potencialmente, requerendo um trabalho de total “inventividade”, como por exemplo, acabar havendo um efetivo encerramento da oferta (dimensão das práticas) que, ao invés de provocar uma mobilização (dimensão das políticas) no sentido de se resgatá-la, faz com que esta se dê no sentido de se estruturar uma contraproposta de serviço (políticas) fundamentada na ideia de que uma sala deste tipo seja excludente (dimensão das culturas).

Referências

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M. P. Santos], 2011.

MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre Inclusão em Educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

Parte I - Das Culturas
que Temos às Culturas
que Queremos

Parte I - Das Culturas que Temos às Culturas que Queremos

Introdução

Nesta parte de nosso trabalho, temos como objetivo apresentar os indicadores que consideramos mais prementes em nossas realidades em termos de valores, percepções, justificativas, crenças, representações.... Enfim, tudo o que caracteriza nossa visão, reflexão e experiência na dimensão da construção de culturas de inclusão em educação.

Deste modo, organizamos a seção de forma a apresentar, por meio de subtítulos, os assuntos contidos no indicador a que tais subtítulos correspondem, e que, durante nosso processo de formação continuada que originou este livro, em 2013, selecionamos como prioritários, tendo por base nossa própria realidade profissional.

Inclusão se faz com a participação de toda a comunidade escolar... A escola é um modelo de cidadania democrática?

Desde o início de nossa experiência coletiva de formação

continuada por meio do programa de formação promovido pela pesquisa ONEESP/OEERJ, esta questão se nos ressaltou como das mais relevantes, incitando-nos a refletir profundamente sobre o que somos e o que queremos como professores, escolas e sistemas de ensino. Tal reflexão foi o que, em última instância, acabou surtindo a ideia do presente livro, tamanha sua importância.

Em nossa discussão sobre o tema, demo-nos conta de que, historicamente, a escola não foi organizada de forma democrática, tendo em vista que, inicialmente, devido ao processo de colonização, o Brasil mostrava no campo da educação marcas de um projeto colonizador, que originou formas dispersas de ensino e aprendizagem que iriam coexistir por muito tempo.

A própria trajetória da profissão docente começou a ser definida com a institucionalização da formação do professor somente a partir do século XIX, visando à formalização e à profissionalização do processo de ensino-aprendizagem. Com a revolução política provocada pela constituição da República, foi aberto o debate sobre o papel da educação na construção do projeto de nação, dando origem à necessidade de aperfeiçoamento do magistério.

Segundo Vilella (2003), as instituições responsáveis por esta tarefa tinham como objetivo a formação dos "novos professores", os quais atenderiam às demandas existentes no contexto social da época. É válido salientar que durante muito tempo o saber foi dosado e distribuído de acordo com as várias camadas da população, dentro de uma visão hierarquizada da sociedade, em que o conceito de cidadania era reduzido e cidadãos "de fato" e de direito eram os que, além de livres, possuíam propriedades. Dessa forma, a distinção variava, havendo segmentos em que a exclusão era maior no que se referia à raça, sexo, condições físicas e mentais, entre outros aspectos; demonstrada de várias formas, pode-se citar como exemplo de funcionamento dos mecanismos de exclusão, a própria diferenciação entre conteúdos curriculares direcionados aos homens e mulheres.

Algumas dessas ideias permaneceram até as grandes

reformas do século XX, que influenciaram várias outras reformas, fazendo com que, aos poucos, os educadores fossem tendo contato com o que havia de mais atualizado no exercício da prática docente. Isso fez com que eles se movimentassem juntamente com o Ministério da Educação para a regulamentação e institucionalização da formação de professores a partir de políticas inspiradas nos ideais defendidos pelo movimento escolanovista¹, juntamente com o surgimento das universidades brasileiras, sendo a primeira a Universidade do Brasil (hoje conhecida pelo nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ).

Com a promulgação do Decreto 19.581, em 11 de abril de 1931, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, ocorreu a expansão no campo do ensino superior, que evoluiu lentamente até os anos 60.

Sob a influência da Era Vargas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, foi promulgada e buscou estabelecer uma política de formação docente, o que promoveu uma verdadeira reforma universitária nos anos 60 e 70. Segundo Xavier (2002, apud ALVES 2007, p.268),

[...] o eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicobiológico dos educandos. Para isso, já apontava o Manifesto dos Pioneiros, os docentes deveriam ter sua formação realizada em nível superior.

Os politicamente turbulentos anos 60 e 70 no Brasil marcaram, em que pese a repressão característica do regime militar de então, um momento de maior expansão do Ensino Superior no Brasil. Evidentemente, esta expansão manteve-se atrelada a interesses políticos e econômicos, como aponta Franco (s/d, p.

¹ liderado pela elite intelectual brasileira que propunha conduzir o país à modernização Movimento por meio da Educação (XAVIER, 2002, apud ALVES, 2007).

12):

Nos anos 60 e 70, o Governo impôs uma política rígida de controle dos níveis salariais e promoveu a expansão e internacionalização da economia. Ao mesmo tempo, sugeriu, através de uma política de desenvolvimento econômico e de investimento em educação, que o caminho para a ascensão social estava na obtenção de níveis cada vez mais altos de escolaridade. Essa política foi implementada através da expansão do número de vagas no ensino superior público e, principalmente, no particular. A evolução das matrículas no período 1960-1973 alcançou um índice de crescimento de 797.5%. A oferta de vagas passou da média de 281 vagas oferecidos por estabelecimento, em 1970, para 467 em 1979, o que dá um crescimento total de 66%. Observando-se os índices de matrícula por dependência administrativa, no período 1960-1972, para um crescimento global de 540,8% nas universidades, encontramos 484,7% nas públicas e 718,4% nas privadas. Os estabelecimentos isolados, particulares na maioria, alcançaram um índice de 1.083,4% no mesmo período (MEC/SESu, 1980:I).

A década de 80 demarcou uma nova era no quadro institucional brasileiro, com o processo de redemocratização do país, tendo como marco histórico, no que se refere ao movimento pela reformulação dos cursos de formação docente, a I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em São Paulo, em 1980, a qual resultou em um documento que expressava uma síntese dos debates realizados.

Os debates a respeito dos rumos que deveriam ser propostos à educação se intensificaram até meados da década de 1990, nos quais estava em foco, simultaneamente, a construção de uma escola como modelo de cidadania, que deveria se organizar a partir de ações democráticas e a Reforma de Estado, que trazia fortes influências da doutrina neoliberal. Os debates educacionais desse período expressavam diferentes concepções que norteariam políticas públicas e reformas curriculares.

Atualmente (2015), discutem-se cada vez mais a questão de educar para a cidadania (em seus aspectos sociais e

mercadológicos) e a questão da formação dos professores, que continua em foco, e mobilizada através da atuação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, os quais devem dar conta de novas realidades, como por exemplo, a proposta de inclusão em educação.

Segundo Monteiro,

Ao processo de formulação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional (2001, v. 21, n. 74).

Passa-se, portanto, a demandar uma educação de um novo tipo, em que esteja em curso a construção de uma nova pedagogia que exige também outro perfil de professor.

O exercício do magistério envolve várias dimensões, dentre as quais destacam-se a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações estabelecidas com o Estado e as formas de organização da categoria profissional. A proposta de inclusão exige o maior envolvimento possível com estas dimensões.

Pensar em sociedade inclusiva implica inicialmente, pensar em educação inclusiva, educação que deve ser foco de reflexão desde a formação dos seus profissionais, de forma a construir a cultura do respeito às diferenças, para que, assim, seja possível também educar de forma diferenciada, de acordo com a necessidade dos educandos (ESCOTT, MULLER E WOLFFENBUTTEL, 2003, p. 41).

No entanto, para muitos professores o anúncio de inclusão ainda causa medo e preocupação com a ideia de que possam lhes faltar as habilidades ou os conhecimentos necessários para incluir os educandos da educação especial enquanto estão desenvolvendo uma proposta de trabalho com os outros alunos ditos normais.

Talvez essa situação seja um reflexo da forma como ocorreu

o processo de profissionalização docente, que, historicamente, demonstra avanços e retrocessos, tendo partido de uma visão de educação elitista que envolvia aspectos ligados à exclusão de todos que não pertenciam as elites.

Segundo Mittler (2003), a grande maioria dos educadores já possui muitas das habilidades de que precisam para atuar de forma inclusiva, o que lhes falta mesmo é a confiança em sua própria competência. À medida que incluem estes indivíduos, percebem que grande parte de seus "medos" não é real, havendo diversas estratégias metodológicas que produzem resultados favoráveis com todos os educandos. Reconhecem também que a problemática existente, juntamente com grande parte das dificuldades, pode ser solucionada a partir de itens relativos à capacitação profissional. Destacamos, assim, que a formação de professores, gestores e comunidade escolar em geral, constitui um permanente desafio para o processo de inclusão, conforme expressamos durante o Ciclo de Formação promovido pela pesquisa OERJ:

[...]o desafio passa a ser a formação do próprio professor. Porque, por exemplo, não ter libras e não ter braille é complicado. O professor que não sabe de tudo, tem que ter tudo. Tem que saber libras, tem que saber braille, tem que saber de tudo. [...]. Então, eu penso que seja desafiador nesse sentido. A formação do professor (professora O.).

Nós temos que caminhar bastante para esta mudança [...] você vai começando a modificar com o professor da sala de aula e principalmente do gestor que essas crianças são capazes de aprender sim e eles começam a dar resultados [...] são as relações humanas com os profissionais envolvidos naquela escola, que não é só professor, nem só o gestor, são todos, desde a merendeira, a servente, o agente educador, porque todos eles têm acesso a essa criança [...] (professora I.)

Nesse processo, as universidades e instituições de ensino desempenham um importante papel, visto que são locais onde se amplia a visão dos professores. Algumas dessas instituições

incluem no currículo o ensino de Educação Especial, o que não garante, necessariamente, a inclusão, mas, no que tange ao alunado com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, pode ser um começo importante. Lamentavelmente, entretanto, estas instituições ainda são minoria no Brasil, como mostram alguns estudos (CHACON, 2005; BUENO, 2002).

Por outro lado, é importante destacar que muitos profissionais já possuem algum conhecimento sobre o assunto, fato este que lhes permite um novo olhar sobre a questão, possibilitando uma prática reflexiva que associa teoria e prática.

De acordo com o MEC e o governo federal, existem vários programas de formação continuada de professores. Contudo, percebe-se que estes ainda são insuficientes para atingir a todos os docentes que, diariamente, encaram sozinhos o desafio de encontrar soluções para as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Para que uma escola se torne um modelo de cidadania democrática, defendemos a necessidade de mudanças nas culturas escolares no que se refere à participação e à concepção de que o processo de inclusão se trata de um projeto coletivo.

Sabemos que modificar o cenário educacional atual de uma hora para outra é impossível e que para que isso aconteça se faz necessário o compromisso de todos nós, bem como das instituições e dos órgãos governamentais no sentido de divulgar a legislação, garantir os direitos e o acesso de todos.

Sendo assim, é necessário refletir sobre a inclusão como um trabalho longo e desafiador, no que diz respeito às instituições educacionais, e como uma política de Estado (em contraposição às de governos), que tenha continuidade e seja levada à risca, independentemente dos resultados de eleições. Quanto às escolas, estas enfrentam uma dupla tarefa: por um lado, proporcionar uma educação comum a todos os cidadãos, que assegure a igualdade de oportunidades e, por outro lado, devem dar respostas à diversidade de necessidades sociais, culturais, linguísticas e individuais com as quais os alunos chegam à escola e as quais

enfrentam na hora de aprender. Essa dupla tarefa possui um objetivo único que se trata de compreender que o processo de inclusão é garantia de direito à aprendizagem para todos.

[...] o objetivo é o mesmo, mas o modo como eu vou alcançar este objetivo é que é diferente. Não só para a criança especial, mas para cada tipo de criança, eu acho que essa é a grande questão, eu acho que para uma escola se tornar inclusiva verdadeiramente [...] precisa ter essa visão, todos, cada um aprende de uma forma, independente se tem uma dificuldade ou não, o caminho que você vai chegar lá, o foco é aprendizagem. [...] A escola é um espaço, eu acho que isso que vem se perdendo um pouco, principalmente na educação especial achar que é só socializar [...] eu acho que não, eu acho que o nosso foco é a aprendizagem, a educação não pode perder este rumo, seja ela especial ou não: é a aprendizagem, que é claro se ela tem uma aprendizagem a gente socializa, eu acho que não é o foco principal, eu acho que é a aprendizagem é isso que eu penso (professora H.).

A partir dessas considerações, chegamos à conclusão de que a garantia de qualidade do ensino e da aprendizagem está relacionada à existência de políticas públicas consistentes. E para que estas se tornem eficazes, é preciso considerar as especificidades do espaço escolar e a formação continuada dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que, a partir dela, estes profissionais estejam comprometidos com o desenvolvimento de seus educandos, estando atentos às diversidades sociais, culturais e pessoais, transformando as diferenças e dificuldades de seus alunos inseridos no processo de inclusão em fontes de conhecimento e crescimento.

Em nossa formação continuada pelo projeto OEERJ, percebemos que, no que tange ao nosso papel, o executamos para além das expectativas, pois além de participarmos daquelas oferecidas por nossas redes de ensino, costumamos buscar outras, por nossa própria iniciativa. Isto indica que estamos sintonizadas com uma cultura de inclusão. No entanto, estas ações e iniciativas,

sozinhas, não resolvem a questão, como colocamos nesta seção. Para que cada escola torne-se um modelo de cidadania, é preciso que todos os atores envolvidos, assim como as autoridades planejem e implementem a educação em nossas redes, com o compromisso e empenho em promover políticas públicas que possam ser sustentadas nas práticas sociais, tenham continuidade e estejam ancoradas em princípios democráticos.

Inclusão: processo que se nutre com o efetivo aumento da participação de todos... Os profissionais, as crianças e famílias criam deliberadamente a cultura de participação e colaboração?

A participação e a colaboração entre profissionais, crianças e famílias são fundamentais para uma educação escolar de qualidade, porém, se apresentam como desafios muito complexos, que envolvem um leque de ações governamentais, institucionais e individuais. A parte governamental diz respeito, principalmente, à formação profissional de educadores e à promoção de políticas públicas que busquem fortalecer o vínculo família x escola, algo que ainda se observa muito restrito em nossa realidade. Em nossa visão, estes aspectos são tão importantes que até mesmo o planejamento envolvendo a participação do coletivo da escola fica limitado, caso nossa formação (inicial e continuada) e nossos vínculos com as famílias não sejam legalmente reforçados:

O planejamento é realizado sob orientação da supervisão pedagógica, com as intervenções das equipes especializadas quando visitam as nossas unidades, mas ainda não com a participação dos professores regentes (professora F.).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é montado com a coordenadora de Educação Especial. Tudo depende da criança. Em alguns casos, o planejamento é feito com a equipe de professores das salas comuns, os professores das Salas de Recursos e a equipe de educação especial. Toda quarta-feira os alunos saem mais cedo,

os alunos vão embora, mas os professores ficam para planejar. O professor me passa todas as dificuldades dos alunos. O professor de apoio também planeja junto (professora D.).

Na medida em que se prioriza alcançar objetivos amplos, no sentido de perceber a escola como veículo de transformação e integração social, esta participação deve estar em nível de paridade com todos os envolvidos, uma igualdade envolta de um pensar filosófico que a justifique. Essa justificativa parte do princípio de que se queremos investir em uma educação de qualidade, sem dúvida, temos que significá-la. Significar seria elaborar maneiras eficazes de fazer com que a escola seja mais do que uma simples instituição detentora de conhecimentos, verdades e, principalmente, soluções para todas as questões sociais. Realmente, deve-se ter a convicção de que a escola não é detentora desse saber.

Dessa forma, faz-se necessário encontrar ferramentas que ajudem a elaborar esse perfil tão essencial e singular. Um referencial que apenas será configurado se cada personagem da instituição (citados no indicador, por exemplo) puder ter a sua "fala" como parte integrante e essencial para a construção de uma proposta com raízes participativas e colaborativas.

Existe a necessidade de provocar a parceria de crescimento contínuo, em um movimento em que todos precisam ter objetivos comuns, para que a educação venha atingir o aluno em sua totalidade, fornecendo instrumentos para intervenções positivas. A escola é um grupo que pode fomentar o crescimento social, dinamizando práticas que configurem a realidade, no entanto, sua prática precisa abranger todos os segmentos da vida do aluno.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. (FREIRE, 1967, P. 90)

Seguindo este pensar de Paulo Freire, é importante ressaltar que a família traz para a escola os acontecimentos do cotidiano, sendo esta uma das maneiras de se conhecer as necessidades da comunidade, traçando assim, muitos dos marcos fundamentais para a aprendizagem.

A escola precisa criar mecanismos que promovam essa cultura de participação e colaboração. Estamos atentos a essa questão, no entanto, temos ciência de que existe uma longa caminhada a percorrer.

Democracia é uma prática que deve ser instaurada na escola em forma de conhecimento, informação, e, principalmente, através de atitudes. O termo “democracia” torna-se inexistente sem o ato de pensar. Percebe-se como imprescindível a inserção de uma cultura escolar embasada no agir. Seria o aprender fazendo, e não o aprender para fazer (algo que acaba por limitar ações).

Dessa forma, o que realmente causa movimento democrático nas escolas é a intencionalidade. Ter em mente que é preciso um “fio condutor” para criar um ambiente democrático. Essa atitude pode ser iniciada pelos líderes das escolas (diretores), através de uma liderança com espaço para discussão e valorização de ideias.

Vale evidenciar que a escola jamais será democrática se não disponibilizar o acesso e a permanência com qualidade social para todos os alunos, oportunizando condições satisfatórias de aprendizagem e participação em todas as atividades e espaços escolares e extra-escolares, que possibilitam aquisição da autonomia e cidadania para todos.

Deste ponto, podemos encerrar com Brian Wren (1979, p.50) quando afirma que:

Qualquer que seja a minha aspiração na vida, será difícil levá-la adiante se eu não tiver liberdade alguma de pensamento, de expressão e de movimento, ou não tiver participação alguma na riqueza que minha sociedade produz.

Tal afirmação expressa a importância da função social da escola em auxiliar no processo de formação de homens e mulheres com capacidade crítica para pensar e intervir no mundo, independente de suas diferenças.

Inclusão: processo que se nutre com o efetivo aumento da participação de todos!

A questão da participação é tão cara ao processo de inclusão, que nos sentimos compelidas a aprofundar a temática. Afirmamos que a participação deve ser pressuposto básico para que o processo de inclusão na escola aconteça de fato conduzida de forma a envolver três questões: a conscientização, a formação e a estruturação de cada membro e do seu papel na dinâmica escolar.

A conscientização emerge da necessidade do olhar humano do "se permitir" e do "querer" envolver-se no processo de inclusão, o que para muitos, se constitui um obstáculo, justificado seja pelo medo de lidar com o diferente, seja pelo preconceito propriamente dito. Portanto, é preciso um movimento de sensibilização com toda a comunidade escolar sobre a importância de rompermos com nossas barreiras particulares diante da inclusão. Isso requer uma mudança cultural, capaz de fomentar a criação de valores inclusivos e que envolve tempo e investimento contínuo.

Trata-se de um período em que o grupo envolvido discutirá temas e propostas, que conduzirão a uma reflexão sobre a aceitação da necessidade de trabalhar em uma perspectiva de inclusão das diferenças e não apenas do público alvo da Educação Especial reconhecido através de um laudo médico.

Em um segundo momento, instala-se a necessidade da formação propriamente dita. Para lidar com a inclusão, é necessário processo de formação que proponha revisão de conceitos, valores e concepções. Tal processo não deve contemplar exclusivamente os professores, mas a todos que, direta ou indiretamente, lidarão com os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem e com o apoio necessário para superar as barreiras escolares e atitudinais

que impedem a aprendizagem e participação.

Tal formação precisa ser oferecida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e pelas escolas de forma continuada, pois não é uma discussão que tem um fim em si mesma, ela nos remete a uma compreensão muito maior, que é a ideia de um processo de inclusão muito mais amplo, que envolve a todos: alunos, pais, professores, equipe gestora, equipe de apoio entre outros. Deverá acontecer após e durante as pesquisas e estudos objetivando conscientização e aceitação, trará conhecimentos necessários à construção de estratégias para toda a comunidade escolar, alterações nas culturas e políticas que resultarão em novas práticas pedagógicas. Abrirá caminho para a estruturação de um plano de ações e papéis que serão específicos a cada membro da comunidade escolar, mas que demarcarão, sobretudo, o nível de comprometimento e responsabilidade de cada um no processo coletivo de educação dos alunos.

A estruturação propriamente dita será a possibilitadora da prática das construções planejadas nos momentos de formação. Trata-se da elaboração de calendários para estudos, organização da rotina da escola de forma articulada e não isolada, para que consiga agregar e organizar todas as situações necessárias para o sucesso dos alunos na aquisição de aprendizagem.

Portanto, a inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. A prática da inclusão implica o reconhecimento das diferenças dos alunos e a concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, como um sujeito autônomo, com direito a voz e voto, ou seja, com poder compartilhado de decisão sobre sua própria educação.

O professor na perspectiva da inclusão em educação, amplia as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas organizadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, e sempre em conjunto com seus alunos. Por isso, é

importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar. Este novo olhar e esta nova forma de desenvolvimento profissional e pessoal do professor, e de todos os atores que fazem parte da instituição, tendem a ampliar a participação na escola, e, conseqüentemente, os processos de inclusão.

Reafirmamos que a educação enfrenta o desafio de, no desenvolvimento das práticas cotidianas, transformar-se, para ser capaz de garantir a acessibilidade e a permanência com sucesso escolar de todas as crianças, que consideradas em sua autonomia, passam a decidir sobre sua trajetória educacional. A educação inclusiva, direito assegurado pela legislação. É um processo desafiador para os sistemas de ensino, pois o direito à educação não se baseia apenas no acesso à escola, mas na sua permanência com aprendizagem e participação em todas as atividades e espaços escolares. Por isso é necessário que todos os atores participem dos processos formativos, formando uma verdadeira comunidade escolar, para garantir uma educação de qualidade em todos os aspectos para todos os alunos.

Um ingrediente a mais no processo de inclusão: o Atendimento Educacional Especializado... A inclusão é entendida como o aumento da participação de todos?

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz possíveis avanços para o cenário escolar. Entre as possibilidades, destacamos a sala de recurso multifuncional, local onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado. Para além de um espaço que oferece apoio e oportunidades de ampliação da participação e aprendizagem aos alunos, alvos da educação especial, evidenciamos que o professor de Atendimento Educacional Especializado, pode ser um importante ator na promoção de culturas e políticas no espaço escolar, que amplie a participação e concepção de responsabilidade da comunidade um todo, no processo educacional.

É evidenciado que no decorrer das intervenções da Sala de Recursos, a Unidade Escolar vai se conscientizando sobre a necessidade de mudanças tais como: acessibilidade física, de trato pessoal, de relacionamento escola/família, funcionários/alunos...

A partir do público atendido na Sala de Recursos, a comunidade começa a ver possibilidades de inclusão de crianças que estão no entorno com limitações semelhantes ou que estão em casa segregados. Outro atrativo é o avanço que os alunos matriculados passam a ter, pois:

A inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes. O desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e se baseia em tais diferenças. Isto pode envolver mudanças profundas no que acontece em salas de aula, salas de professores, pátios e nas relações com pais e responsáveis. Para incluir qualquer criança ou jovem precisamos estar preocupados com a pessoa por inteiro. (BOOTH e AINSCOW, 2002, p. 7)

Durante as reflexões feitas no Ciclo de Formação, percebemos que toda escola deve estar envolvida no processo de inclusão. Não se pode pensar em educação sem uma reflexão sobre as questões de uma escola de qualidade, incluindo alunos, professores, funcionários, responsáveis e a comunidade. O processo de inclusão em educação concebe progressivamente a escola como um espaço para todos. E para tal, é necessária a conscientização e o engajamento de todos, principalmente, da equipe gestora, técnica e pedagógica, pois eles são os responsáveis em proporcionar a ponte entre os demais atores envolvidos no contexto. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de religiões e credos, de habilidades, línguas, ritmos e estilos individuais de aprendizagem é um grande passo para criação de uma escola mais inclusiva.

Para atender a todos e atender melhor, a escola necessita de mudanças que são de responsabilidade de muitas frentes. Espera-se que a equipe técnica pedagógica possa se

instrumentalizar quanto ao fazer pedagógico diferenciado para cada aluno, independentemente de suas necessidades. A equipe muitas vezes precisa ser desafiada a dirigir um olhar para os alunos, e também se comprometer a entender as demandas desses alunos que impliquem mudanças institucionais decorrentes do processo de inclusão. Drago (2013, p. 63-4)

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular a criança na escola comum, na verdade implica dar outra/nova lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, a formação dos docentes e demais profissionais, e seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuíram para um novo modo de organização do sistema educacional.

As mudanças decorrentes do processo de inclusão geram questões sobre a diversidade, a serem refletidas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que envolvem a abrangência do sentido e do significado do processo de participação e aprendizagem, considerando a diversidade de aprendizagens e seu direito à equidade. “ (SANCHEZ, 2005, p. 11)

Acreditamos que o atendimento educacional especializado é um passo fundamental para complementar a formação do aluno em processo de inclusão, que visa a sua autonomia na escola e fora dela. Não há nada mais importante nesse processo do que o ser humano. A efetivação de uma educação mais democrática requer a eliminação de preconceitos exigindo uma mudança de atitude e atenção especial à diversidade humana. A questão que nos tem sido colocada se refere às funções do AEE e sala de aula. Seriam elas diferentes ou interdependentes?

[...] o AEE tem uma função na sala de recursos que é imprescindível para esse aluno, mas o AEE na sala de aula

também é imprescindível. Então o professor, a turma, os alunos, toda estrutura tem que estar preparada para isso. [...] Porque a sala de aula tem que ser benéfica para esse aluno. [...] na sala de recursos [...] a gente não trabalha com a questão do desenvolvimento das habilidades das crianças, vai trabalhando com as funções intelectivas, desenvolvendo, potencializando o que eles têm para que permita a eles aprenderem na sala de aula regular. A sala de recursos não tem função de ensinar conteúdos, tem função de trabalhar com essas funções específicas intelectuais [...] o professor da sala de recursos não tem que ser especialista em tudo. [...]. Eu acho que o professor tem que ser especialista em seres humanos (professora R.).

[...]. Eu acho que a sala de recursos, ela trabalha as funções intelectivas da criança, desenvolve as potencialidades, mas a criança tem que aprender a ler e a escrever na sala de aula, não é na sala de recursos. Eu acho que o objetivo da sala de recursos não é alfabetizar. Não é função da sala de recursos fazer isso. Eu acho que a função, a sala de recursos deve apoiar, compartilhar sim, trocar ideias, elaborar estratégias junto ao professor, mas ela vai estimular o desenvolvimento do aluno para ele se alfabetizar na sala de aula regular (professora R.).

A educação com vistas à inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada na defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Precisamos humanizar a escola, buscar conscientizar a todos que somos responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e responsáveis pelas nossas atitudes, pois trabalhamos com o humano, como afirma Morin (2002, p. 17): “A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”.

Mas, que escola temos?

Atualmente, a escola tem lidado com a diversidade de alunos antes velada por mecanismos excludentes próprios de cada época da sociedade.

Podemos dizer que o debate sobre diversidade presente na escola é recente, mas a experiência nem tanto. Assim, diante da realidade flagrada, a escola e seus atores têm apresentado inquietações sobre suas atuações face às peculiaridades do ambiente educacional, condensadas na diversidade da formação pessoal de cada aluno que compõe esse espaço.

Nesse ínterim, a diversidade da sala de aula, que não é própria de uma única época, começou a ser foco de discussão a partir de alguns fóruns como o da Conferência Mundial sobre educação para Todos (Tailândia/1990) e da Declaração de Salamanca (Salamanca, 1994). A partir de então, questões como a escola que temos e a queremos e seus espaços-tempo com condições de ensino-aprendizagem mais efetivas para seus alunos têm sido permanente nos fóruns que se seguiram a esta data.

Apesar dos avanços nas discussões sobre a realidade do cotidiano escolar e a educação com qualidade social, direito fundamental para o exercício da cidadania, ainda persiste a exclusão de determinados alunos, especialmente, quando esses alunos fazem parte do público alvo da Educação Especial.

A escola nem sempre tem clara a dimensão de que ela exclui, muito menos de que os processos por ela estabelecidos em seu cotidiano são excludentes. A escola é feita por pessoas que leem e interpretam as diretrizes e as normas para esse espaço, constituindo-o. Assim, as pessoas que formam uma sociedade, regida pelos valores e percepções desses indivíduos, fazem da escola uma representação em escala menor da própria sociedade.

Por isso, segundo Barroso (2003), a exclusão produzida no interior da escola está relacionada também aos fatores sociais que a envolvem, e pode ocorrer a partir de quatro motivos; a) porque ainda não é de acesso para todos de fato, caracterizando a desigualdade de oportunidades; b) porque não garante o sucesso e a permanência dos que ingressam nela, caracterizando o fracasso e a evasão escolar; c) porque com seus processos ritualizados reforça a condição do aluno fazer parte apenas quando submetesse às regras e cultura escolar predominante, ou seja, inclui

excluindo; ou d) porque em muitos casos a escola não consegue garantir um sentido para sua existência na vida do aluno. Nesse último caso é que o autor denomina a exclusão pelo sentido, ou como entendemos, pela falta do sentido, e em relação ao contexto do aluno a escola acaba obsoleta, inexpressiva e ineficaz.

Diante das reflexões, percebemos que o ato de educar, no contexto de uma Escola para todos, é um caminho a ser percorrido com persistência. Nesse sentido, o ato de educar e suas práticas exigem uma constante reflexão sobre a participação da comunidade identificação e proposição de mudanças necessárias a superação de barreiras à participação e à aprendizagem de nossos alunos.

Escola para todos: processo e desafios infindáveis

A escola, historicamente, tem sido apontada como uma instituição que estabelece critérios seletivos, excludentes e homogeneizantes. Consequentemente, o aluno que não se adapta ao sistema fica à margem do processo educacional. Nesse processo de homogeneização, a avaliação tem exercido papel central ao ser assumida em uma perspectiva de exame e não de investigação do processo de ensino-aprendizagem.

[...] A gente tem muita dificuldade na questão da avaliação, é uma dificuldade de todo mundo, é uma escola grande que tem muitos alunos. Mas enfim, alguns alunos a gente faz adaptação, outros não é preciso, outros fazem a avaliação normal, mas tem uma dificuldade, a gente sabe que tem, mas mesmo assim eles fazem e tem aqueles casos daqueles alunos que não têm condição de fazer esse tipo de avaliação e para isso que existe o PEI, tem um objetivo a ser alcançado, seria assim o nosso documento que nos embasa para essa criança que não tem condições de fazer essa avaliação. Mas na verdade o PEI só é feito para crianças severamente comprometidas, não são feitos para todos os alunos (professora C.).

Além da avaliação homogeneizada do alunado, têm sido cada vez mais frequentes as práticas avaliativas referentes ao

professor. Uma ideia louvável, se não fosse pelo problema de que, muitas vezes, estas avaliações estabelecem critérios rígidos e “desautonomizam” o professor de sua liberdade para criar com seus alunos sua própria trajetória educacional. É como nos aponta FREIRE (1997), ao reconhecer a importância da avaliação de nossas práticas, mas fazendo a seguinte ressalva de que “Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar.” (p. 11)

Como modificar culturas que diferenciam, hierarquizam e classificam cotidianamente nossos alunos e professores no contexto escolar? Para nós, o “segredo” está na promoção da plena participação. Inclusão em educação implica envolver a participação de todos. Incluir exige o repensar de valores, de atitudes, de ações e conseqüentemente uma reflexão de si mesmo, como nos vemos dentro do grupo e quais as nossas concepções diante do ser humano e da própria sociedade.

À medida que as mudanças culturais que propõe a inclusão vão sendo construídas, pela própria necessidade da sociedade, precisamos reconhecer nosso papel nesse novo processo. O novo provoca questionamentos, inquietações e há necessidade de refletirmos sobre o papel político e pedagógico que envolve o fazer da escola.

Quando pensamos na proposta de uma escola inclusiva, que leve em consideração as particularidades, possibilidades e peculiaridades de cada sujeito como mola propulsora da ação pedagógica, têm-se em mente que a inclusão requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que tantas pessoas sejam deixadas à margem do conhecimento escolar por apresentarem características que, muitas vezes, destoam daquilo que convencionalmente se tem como normal, acomodado, cristalizado (DRAGO, 2013, p. 66-7).

Neste sentido, Mittler (2003) nos recorda que inclusão vai além da simples inserção de uma criança na escola. Inclusão

implica, como vimos afirmando, a mobilização de toda a comunidade escolar (de dentro e do entorno). O currículo precisa ser pensado e executado de modo a garantir que todos desfrutem do acesso e do sucesso na aprendizagem de modo a reconhecerem-se, com seus saberes e práticas valorizados, como membros totais da comunidade escolar. Defendemos também que inclusão não se restringe aos alunos com deficiência, mas a todos aqueles que enfrentam barreiras à participação e à aprendizagem nas escolas. Na situação abaixo transcrita, relatamos uma prática superada em uma de nossas escolas, que se tratava de evitar que os alunos com dificuldades fizessem provas de larga escala, por haver uma cultura de premiação institucional que “legitimava” a exclusão de alunos com e sem deficiências em determinados momentos escolares.

[...] as escolas queriam que tal aluno e tal aluno faltassem no dia da prova, então para acabar com esse problema, acabaram com a premiação, que eu acho particularmente muito justo. E assim, eu acho que o que vai realmente mudar aquele quantitativo ali, é a questão pedagógica daquelas crianças que tem dificuldade de aprendizagem, não é dos alunos com deficiência, os alunos com deficiência têm ainda um quantitativo pequeno que tá incluído ainda, tem muito aluno para ser incluído (professora C).

O exemplo acima, além de denunciar uma prática de exclusão, afirma também a existência de exclusões no contexto escolar, visto que em nosso entender todo aluno matriculado em uma escola, estaria (ou deveria estar) incluído na mesma. Deste modo, constatamos que o discurso de uma escola para todos precisa ter referência com práticas inclusivas. Como seres pensantes, questionadores, refletimos as mudanças que se iniciam em nós mesmos, no modo de olhar e reconhecer no outro, possibilidades de convivência saudável e formadora para todos os envolvidos. As concepções e as práticas devem se entrecruzar. O que pensamos, o que queremos, o que desejamos e como agimos

diante das situações que promovem, que cooperam, que criam laços de pertencimento, deverão estar presentes nas mudanças e transformações que a nova cultura do incluir deseja formar.

Entretanto, nos deparamos com desafios impostos pela própria política para romper com os mencionados padrões de "normalidade", uma vez que, para o aluno frequentar as salas de recursos funcionais, lhe é exigido laudo médico. Por outro lado, há uma tendência a se encaminhar todo aluno que apresente barreiras ou dificuldades comportamentais para o AEE, como constatamos abaixo.

[...] a escola tem muita dificuldade de lidar com essa questão comportamental dos alunos [...] A questão da hiperatividade eu já entrei numa sala de aula que quando eu cheguei na escola tem uma professora que diz: "olha tem um caso sério de uma professora ela não está mais aguentando". Bom, fui ver essa criança, quando eu cheguei tinha uma criança no fundo da sala dormindo e tinha esse hiperativo que estava todo se mexendo lá na sala de aula. Aí eu entrei e falei: "ué, porque essa criança está dormindo?" Era uma e meia da tarde. Ai a professora falou assim: "é porque ela toma um monte de remédio e dorme". Quer dizer, aquela criança não estava incomodando aquele profissional, porque realmente ficava escondida lá no final da sala. Então o que acontece, essas crianças chegam na sala de recursos, se deixar a sala de recurso fica amontoadas de crianças, muitas vezes quem tem uma dificuldade de aprendizagem, muitas vezes quem tem uma dislexia, muitas vezes porque tem uma questão social séria e aí o que acontece o profissional acaba muitas vezes recebendo essa criança e quando ele percebe que essa criança não é para estar na sala, ele faz essa devolução para o professor [...] (professora R.).

Lidar com a questão da deficiência, implica em enfrentar as próprias concepções de normalidade e as próprias idealizações. Acreditamos que não seja provável fazer isso no plano teórico, longe do contato com as pessoas e suas histórias. As mudanças concretas, tanto estruturais quanto pedagógicas vão se dando pelo próprio movimento dessas pessoas no interior da escola (ANJOS;

SILVA; MELO, 2013, p. 68-69). Ou seja, a inclusão nos provoca a romper com nossas próprias barreiras atitudinais.

Nesse contexto, vemo-nos diante da necessidade de identificar barreiras para então superá-las e, assim, produzir culturas de inclusão que envolvam a participação da comunidade escolar como um todo.

Mudanças iniciam-se nos desejos, mas eles devem caminhar com o apoio social, com políticas públicas que atentem para as necessidades de adaptações que oportunizem a participação de todos. Os princípios que regem a nossa sociedade distanciam-se muitas vezes da igualdade de condições e possibilidades que geram a equidade...

Barreiras atitudinais e institucionais: desafios a serem enfrentados pela inclusão... Entende-se que aumentar a inclusão envolve combater a exclusão e discriminação?

Apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, a efetivação do direito à educação encontra obstáculos nas desigualdades sociais e regionais, que impedem a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental e, que inviabilizam, ainda, a efetivação de dois outros princípios da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos.

A legislação educacional brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e para o Plano Nacional da Educação (PNE) enfatizam a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica.

Reiteramos que o processo de democratização do ensino está associado ao acesso e à permanência com sucesso no interior do sistema escolar. Os limites internos da organização escolar e

as condições externas contribuem para que o acesso à escola seja mero detalhe na garantia do direito à educação. Daí a importância do acesso e permanência estarem atrelados ao conceito de qualidade, que não se trata de uma questão meramente técnica, mas também política e econômica, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer análise de custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

A reforma do estado brasileiro nos anos de 1990 gerou redefinição no papel do Estado na condução de políticas educacionais, com base na influência decorrente dos efeitos da globalização e das recomendações de agências internacionais. A construção de políticas públicas tem sido mais sujeita às intenções de órgãos externos em função de demandas de mão de obra e formação de mercado consumidor, do que propriamente ao atendimento de necessidades oriundas da realidade das camadas da população a que se destina.

O grande desafio do atual momento histórico é fazer com que o direito à educação seja garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, se torne uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, se consubstanciando em um projeto de emancipação e inserção social. Enfim, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de discriminação e de exclusão.

A partir do momento em que compreendemos que os seres são únicos e que cada um merece atenção especial pela sua particularidade, estaremos automaticamente combatendo a exclusão e a discriminação. Ao se pensar em inclusão, é importante refletir acerca do que é incluir de fato. De acordo com Sasaki (1997), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total. Para isso, a escola precisa romper com a cultura homogeneizadora que tanto discutimos nesta parte do dossiê e adotar estratégias para assegurar os direitos de

aprendizagem de todos, respeitando suas especificidades. Conforme explicita a transcrição abaixo:

(A função da sala de recursos é minimizar) as barreiras, para que o aprendizado ocorra lá (sala regular), porque senão esse aluno fica sendo “o aluno da sala de recursos” aí a gente segrega entendeu? Aí é seu aluno, não! Ele não é meu aluno, ele é seu aluno onde está chegando no meu apoio especializado para que ele aprenda lá (sala regular), entendeu? Eu sempre coloquei dessa forma na minha escola... (professora H, dezembro de 2012)

Quando se fomenta atitudes inclusivas, muda-se o olhar para o outro, fazendo com que ao longo de sua trajetória todos os profissionais da educação possam construir uma escola e uma educação que contemple todos os segmentos da sociedade, inclusive as pessoas que ao longo de um processo histórico foram renegadas ao direito de participar de uma escola regular.

Lidar com diversos comprometimentos no dia a dia muda também a postura do professor que passa a levar para o seu entorno social, uma sensibilidade no olhar e no trato com as diferenças.

É necessário que haja, em primeiro lugar uma concepção de inclusão ampla, que não diga respeito apenas aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A escola deve ter um compromisso com a inclusão de cada e de todos os alunos. Quando se tem a dimensão deste processo amplo de inclusão, passa a existir a preocupação com os alunos e as famílias de uma maneira geral, em que questões como a indisciplina, a repetência, a evasão, a ausência das famílias na escola passam a ser assuntos da pauta da inclusão.

A escola precisa começar a pensar em criar culturas que “incluam” os alunos que apresentam indisciplina; os alunos que apresentam rendimento insuficiente; os alunos que apresentam baixa frequência ou os que evadem da escola e as famílias que não se fazem presentes, em movimento contrário à cômoda ação de excluí-los, “dar o histórico” ou “convidar a se retirar” todos aqueles que não se enquadram às regras da escola, transferindo

ou eliminando problemas, como era antigamente. Hoje, o nosso alunado aumentou e está em nossos bancos escolares, necessitando de uma educação de qualidade e muito mais. Embora a educação tenha mudado bastante, precisamos pensar em novos desafios, possibilidades para que nossos alunos busquem cada vez mais o seu espaço na sociedade.

Não é fácil mudar conceitos, comportamentos e tampouco criar mecanismos para resgatar a aprendizagem, a disciplina, a frequência e a participação. Contudo, muitas vezes, é preciso excluir para incluir. Excluir pré-conceitos sobre aquele determinado aluno ou família, excluir resistências que criamos porque o outro não pensa como nós, enfim, excluir a ideia de que teremos uma escola em que todos vão chegar com os mesmos valores e padrões de comportamento, por que, será que tal pretensão já não é excludente, por natureza? Toda esta discussão se constitui num grande desafio.

Neste sentido, a escola necessita construir um Projeto Político-Pedagógico, cuja filosofia seja baseada em valores e concepções que garantam a harmonia e o equilíbrio, assim como, estabelecer critérios de avaliação, para que todos alcancem uma aprendizagem significativa, e por outro lado, admitir que os caminhos e o tempo para que cada um atinja, segundo suas possibilidades, precisam ser diferentes, só assim, as diferenças são incluídas, como parte do processo e da essência da inclusão, garantindo que cada um seja tratado como cidadão participativo e respeitando suas particularidades. A educação sem desafio não acontece. Inexiste receita pronta. Seguimos muitos teóricos que contribuem para a nossa formação, mas o contato direto com nossos alunos, o estar próximo, o respeito, faz a diferença.

Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. A Formação dos professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ANJOS, H.P; Silva, K.R; MELO, L.B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. 63-82.

BARROSO, J. Factores organizacionais da exclusão escolar – a exclusão inclusiva. In David Rodrigues (org.). **Perspectivas sobre a inclusão** – Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.p. 26-36.

BUENO, José Geraldo. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.136p.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.321-336.

DRAGO, R. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VITOR, S.L; DRAGO, R; PANTALEÃO, E. **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 63-82.

ESCOTT, C. M; MÜLLER, M. B. C; WOLFFENBÜTTEL, P. Inclusão na

Universidade. In: **Centro Universitário FEEVALE. Programa de Pedagogia Universitária.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Acesso à Universidade: uma questão política e um problema metodológico. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/105.pdf>. Acesso: 04/03/14.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér, Rosângela Gavioli Prieto; Vália Amorim Arantes (orgs.). São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade. Campinas: **CEDES**, v. 21.n. 74, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 6º ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnalz. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**. Editora Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Ano 1 - Nº 01 - Outubro de 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. **Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX**. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>. Acesso em: 23 abr.2008

WREN, Brian. **Educação para a justiça**. São Paulo, Loyola. 1979.

**Parte I - Das Políticas
que Temos às Políticas
que Queremos**

Parte I - Das Políticas que Temos às Políticas que Queremos

Introdução

Neste capítulo apresentamos os indicadores do INDEX em educação, elemento *práxico* que se constituiu em veículo de discussão teórico-prático durante a pesquisa que originou essa obra, na forma de provocações/problematizações/inquietações que nos acompanham nesse diálogo histórico-político-legal que aqui delineamos.

Assim, debatemos as percepções acerca das Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de quatro municípios do estado do Rio de Janeiro, participantes da pesquisa organizada pelo Observatório de Educação especial do Rio de Janeiro (OEERJ), em consonância com os objetivos determinados na pesquisa em âmbito nacional denominada Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), devidamente caracterizados nas páginas iniciais deste livro.

Nesse sentido, o objetivo específico deste capítulo foi compreender as realidades estruturais e as concepções políticas no contexto escolar e da docência, cotejadas aos seus impactos na contemporaneidade, no âmbito da modalidade educação

especial. Deste modo, organizamos cada seção por meio de subtítulos, de forma que os assuntos se relacionam com cada indicador correspondente ao INDEX. Dessa maneira, vale enfatizar que as políticas instauradas não se tratam de simples modismos, sendo indispensável que não apenas os profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) conheçam os direitos dos estudantes público-alvo da citada modalidade, mas todos que constituem o cenário escolar. Assim, as possibilidades da inclusão dos referidos estudantes estão fundamentadas e alicerçadas em direitos expressos em vasto arcabouço legal, o que nos permite estabelecer a análise: Das Políticas que temos às Políticas que queremos.

Iniciando o debate... Todas as crianças são ajudadas a se acomodarem na escola?

A Educação Especial, na perspectiva das atuais Políticas públicas, é concebida como uma modalidade de ensino não substitutiva à escolarização realizada na sala de aula comum/regular, e oferecida aos estudantes público-alvo (estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) no contra turno, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), consolidado na organização das salas de recursos multifuncionais (SRM), de forma que esse atendimento ocorra com permanente interlocução entre os professores das referidas salas.

Por intermédio deste atendimento, os estudantes têm acesso a recursos e materiais pedagógicos adaptados, utilizados pelo professor da sala de recursos com diferentes estratégias, objetivando potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que utilizam do serviço. De acordo com o documento da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), em sua publicação sobre as *Salas de Recursos Multifuncionais* – espaço do atendimento educacional especializado, é afirmado que:

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (MEC, 2006).

A Resolução nº. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009) caracteriza em seu Art. 2º que a função do AEE “é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

Deste modo, é preciso que haja uma ressignificação pelas instituições escolares sobre a concepção dos processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva de se oferecer aos estudantes público-alvo da Educação Especial oportunidades educacionais consentâneas às suas demandas de aprendizagem, articuladas as possibilidades pedagógicas e educacionais do Atendimento Educacional especializado (AEE). Nesse sentido, a sala de recursos multifuncionais (SRM) não deve se constituir num espaço isolado, mas seu trabalho precisa ser desenvolvido de forma dinâmica e interativa com a sala de aula comum/regular nas escolas públicas brasileiras.

A sala de recursos é multifuncional devido às suas múltiplas possibilidades pedagógicas no que diz respeito ao atendimento diversificado dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O serviço que é oferecido pelas salas de recursos é denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são estratégias que promovem a educação dos estudantes atendidos nas salas de aula comum/regular. Nesse sentido, nos esclarece a Resolução nº. 4/2009 em seu artigo 9º:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Em síntese o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função complementar e/ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a ser realizado na sala de aula comum/regular, atuando na perspectiva de eliminar os obstáculos que impedem o processo de construção/aquisição de conhecimento desses estudantes. Neste contexto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 10) prevê que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Assim, a concepção de Educação Especial no cenário educacional brasileiro contemporâneo, considerando que vivemos um momento cultural favorável à inclusão das diferentes subjetividades na escola, é a de que o trabalho pedagógico cooperativo entre os professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), e na sala de aula comum/regular, oferece aos estudantes público-alvo da modalidade supracitada condições mais favoráveis ao desenvolvimento de seus processos de ensino-aprendizagem do que a segregação historicamente vivida nas escolas especiais.

Diálogos sobre diálogos... Há uma política única de recepção para as crianças sempre que elas chegam, venham de onde vierem?

A concepção/implementação de uma escola inclusiva tem como significado político a democratização da escola, ou seja, uma educação de/e para todos os estudantes/indivíduos no âmbito educativo. Neste sentido Adorno (1995, p. 5) pensa que “uma democracia não deve apenas funcionar, mas sobretudo trabalhar o seu conceito, e para isso exige pessoas emancipadas. Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados.” Dessa maneira, os profissionais das instituições de ensino necessitam significar o que é e para que serve a emancipação, para então atuar na perspectiva de uma formação emancipadora com seus estudantes.

Nesse sentido, pensar numa escola para todos e de todos, ou seja, uma escola emancipadora, significa pensar que sendo a diferença uma característica humana, independente da presença de um estudante com deficiência, por exemplo, todos os indivíduos possuem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Assim, uma educação para emancipação, de professores e estudantes, é sinônimo de uma educação para a humanização!

Glat (2007, p. 34) discute as adequações que as escolas inclusivas/humanizadas precisam obter:

(...) a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança radical na gestão do sistema educacional de modo amplo, e de cada escola especificadamente, priorizando ações em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil aos programas para a formação de professores. Faz-se prioritária, também, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas

de recursos multifuncionais (SRM) são caracterizados por espaços que desenvolvem ações que favorecem a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, humanizando e emancipando as estruturas escolares historicamente marginalizadoras. Para tanto, é necessário que a formação docente possibilite o desenvolvimento da sensibilidade, além de prover aos professores os conhecimentos necessários, para atender às novas/atuais demandas que se configuram no contexto do AEE e da escola como um todo, por meio da ampliação de recursos e investimentos públicos, considerando o princípio básico de atender e responder as necessidades/especificidades de aprendizagem dos estudantes de forma solidária e humana.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) não deve se reduzir na relação professor – estudante, visto que o AEE é um serviço pedagógico que precisa ser constituído nas interlocuções entre toda a equipe, objetivando o sucesso escolar. Nesse sentido, é essencial que as Políticas públicas sejam implementadas, no alcance das suas diretrizes e previsões, considerando que o Brasil tem uma das legislações mais propositivas no assunto em todo mundo. Dessa maneira Adorno (1995, p. 12) pensa que:

O fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão.

Assim, uma escola democrática, cotejando ao pensamento de Adorno, não só deve ter a preocupação, mas o dever de se instituir democraticamente, na perspectiva da emancipação humana.

Nessa perspectiva o AEE é um dos meios para a promoção da democratização do ensino, na medida em que oportuniza a educação dos estudantes público-alvo da Educação especial de forma humanizada, democrática: todos juntos numa escola, tendo

oportunidades de aprendizagem condizentes com suas diferentes necessidades de aprendizagem, diferentemente das escolas especiais, que agem como um espaço de segregação. De acordo com Damasceno (2010. p. 2):

Contudo, observo que as escolas especiais se constituíram em espaços estratégicos para a manutenção do distanciamento do convívio social dos estudantes com necessidades especiais, ratificando assim a lógica da exclusão presente na sociedade de classes. O momento atual que vivemos, da educação inclusiva, é de busca da superação da escola especial. Os professores e toda a comunidade escolar podem e devem agir se desejam promover a reestruturação da escola para se tornar inclusiva, atendendo não só aos estudantes especiais, mas todos aqueles que se encontram excluídos: Os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros.

Em síntese, o que se busca na contemporaneidade é a oferta de uma educação que supere as amarras do aprisionamento das consciências postas na concepção de que segregamos para proteger e oferecer uma educação melhor. Quando uma educação apartada, que não ajuda na superação de preconceitos devido a superproteção, que não permite o convívio entre as diferenças num mesmo espaço será melhor?

Contextos político-legais: tramas de um cenário.... Os profissionais desenvolvem sua prática de reconhecer e responder à discriminação e ao bullying, inclusive classicismo, etarismo, deficientismo, racismo, religião, entre outros?

A implementação das Políticas públicas educacionais vem impondo desafios à formação dos professores e ao cotidiano escolar no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, as Políticas públicas educacionais se entrelaçam com os diferentes contextos de formação, trazendo impactos e novas demandas organizacionais e pedagógicas ao espaço escolar,

impulsionando possibilidades em cenários contraditórios. Quanto a esse aspecto, é importante ressaltar que as atuais diretrizes políticas do Ministério da Educação (MEC) em relação aos estudantes público-alvo da modalidade educação especial têm se centrado no suporte à inclusão via implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que tem sido montadas nas escolas da rede pública no intuito de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de que este serviço dispensado aos referidos estudantes ocorra de forma complementar/complementar ao trabalho pedagógico na classe comum. Cabe ainda destacar que esse atendimento é feito no contra turno e não pode ser substitutivo ao trabalho pedagógico da sala de aula regular. Segundo, o decreto 6571/2008, que institui e define o AEE,

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), preconiza:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Coadunando com as referidas leis acima o atual decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 também dispõe sobre a educação especial com referência ao atendimento educacional especializado e dá outras providências através dos seguintes dispositivos e artigos:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - Aprendizado ao longo de toda a vida;

III - Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - Apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) é essencial para o desenvolvimento do estudante considerado público-alvo da educação especial, garantindo a sua permanência na escola em articulação com a classe comum, proporcionando-lhe desenvolvimento acadêmico e pessoal. Além disso, é um espaço que amplia as experiências de interações sociais e determina o direito ao acesso em uma escola próxima de sua residência.

Desta forma, é importante enfatizar que a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial é determinada por dispositivos legais que constituem o arcabouço legal das Políticas públicas de educação inclusiva. Assim, Costa (2003, p. 31) afirma que "os desafios formadores do fazer pedagógico voltado para a demanda humana dos alunos com deficiência estão postos a todos nós professores e demais profissionais da educação no Brasil e nos demais países do mundo".

A mudança e sensação de rompimento com vínculos anteriores exigem da escola um olhar diferenciado e acolhimento ao aluno. Diante do novo, sempre há uma expectativa que gera angústias, anseios e desequilíbrio. A história da educação mostra a exclusão como conceito básico na organização da escola. A separação entre meninos e meninas na escola parece um fato ultrapassado. Entretanto, a escola ainda reforça e alimenta essa representação estereotipada na sua estrutura organizacional. Uma vez que, ainda é presente na fala de alguns profissionais atuantes nas unidades escolares a ideia de que não foram preparados para trabalhar com crianças incluídas, gerando muitas vezes uma sobrecarga naquele que está aberto ao novo e ao acolhimento de

todos os estudantes sem distinção. Conforme destaca Adorno (1995, p. 112 -113):

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos [...] Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa [...] Um tal arcaísmo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta arcaísmos no próprio comportamento destes, quando ralham, repreendem, discutem etc; atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de fraqueza e insegurança.

Com base no pensamento de Adorno, compreende-se que os professores estão submersos em um “arcaísmo”, no qual os impossibilita de acolher o que é novo/heterogêneo no âmbito escolar. Dessa forma, o “arcaísmo”, segundo Adorno, é bruta e engessado, impedindo a imersão do processo de significado de sua atuação/práxis pedagógica, sobre o que pensam e vivem no papel de ser professor. Deste modo, faz-se necessário que toda a unidade escolar se envolva nesse processo de inclusão. Mediante as realidades institucionais, observa-se que tal prática se estabelece de forma natural e gradativa. A adaptação ocorre em via de mão dupla, tanto para o aluno quanto para a instituição. Lembrando que a inclusão do estudante público-alvo da educação especial não deve ser confundida com integração, isto é, o estudante se adapta ao ambiente sem que o ambiente se adapte a ele. De acordo com o pensamento de Becker, (Apud: Adorno, 1995, p. 144):

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em

um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo.

A chegada em uma sala comum/regular de um aluno público-alvo da educação especial é um desafio que deve ser entendido e aceito, porque ele é um cidadão com direitos adquiridos que precisam ser reconhecidos. Dessa forma, criar momentos de reflexão e vivências inclusivas para a equipe escolar é possibilitar uma estratégia de conscientização, a fim de sensibilizar e fazer perceber a pluralidade existente nas relações que se aprofundam no âmbito escolar e que são trazidas por cada indivíduo. E a educação é um direito inerente e emancipatório de qualquer ser humano. Conforme destaca Mittler (2003, p. 34):

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Inclusão: para quê e para quem? As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responder à adversidade?

A inclusão escolar transcende os muros da escola, além de ser uma ação social, cultural, política e pedagógica que busca a equidade na perspectiva de defesa dos direitos de todos os estudantes de compartilharem o mesmo espaço, aprendendo e participando sem serem excluídos.

Entretanto, entendemos que a política interfere e perpassa as práticas de recepção desses alunos nas unidades escolares. Nas escolas, em que, observamos uma melhor aceitação e recepção

do estudante, há uma sensibilidade inerente aos grupos gestores em lidar com a diversidade. Entende-se, então, que partindo de uma Política pública começa a surgir uma cultura de inclusão e, conseqüentemente, uma prática da/na escola/comunidade, facilitando o acolhimento e desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, de acordo com as narrativas estabelecidas pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) participantes de nosso estudo, observaram sobre esta reflexão:

“A escola onde trabalho, a princípio é muito acolhedora. Normalmente é levada a SR, no qual, eu faço um acompanhamento. Acho que não existe uma ‘política’, mas uma cultura e prática de acolhimento na chegada do aluno. Todas se preocupam e acompanham essa chegada, professores, diretor, secretária e etc.” (Professora SRM – Niterói).

“Minha experiência é com a EJA e é bem parecida com a fala da colega. A escola é bem receptiva e procuram o auxílio da professora da SR” (Professora SRM – Niterói).

“Trabalho também como professora itinerante. Então, a entrada nas escolas é diferente. Eu vejo que as escolas onde a coordenadora pedagógica acompanha com mais ênfase, o desenvolvimento das crianças incluídas é mais evidenciado” (Professora SRM – Rio de Janeiro).

“Minha experiência é em Coordenação de Educação Especial, conhecendo a realidade de várias escolas no município de Niterói. Observo que a entrada nas escolas é diferenciada, a política pública da cidade é inclusiva, mas as realidades nas Unidades Escolares são diferentes, na maioria das vezes depende muito da direção escolar. Mesmo assim, em sua maioria, as escolas são muito acolhedoras, e se preocupam nas adaptações e intervenções pedagógicas” (Professora SRM – Niterói).

“A política vem de cima. Ela vem, cai na nossa cabeça e aí se vira. Cumpra-se. Tinha uma diretora que falava: ‘você é funcionária pública (inaudível), você não pensa, funcionário público não pensa, executa’ [...] Então, é uma lei que ela veio, mas que nós temos que ir adaptando, tentando, cada um no seu

jeito, vai tentando adaptar para que nós possamos cumpri-la” (Professora SRM– Nova Iguaçu).

“Observo na escola onde atuo que o processo de recepção dos alunos geralmente é o mesmo, havendo uma preocupação em recepciona-los e encaminha-los para a turma que a princípio poderá melhor atendê-los. Além de buscarem também o auxílio da professora da Sala de Recursos” (Professora SRM – Petrópolis).

Percebe-se pelos relatos dilemas e possibilidades que se configuram no cenário escolar em relação à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. As escolas se organizando politicamente e juridicamente em prol de um projeto educacional na perspectiva inclusiva dos estudantes possibilitam a ressignificação da *práxis* pedagógica e um significativo acolhimento conforme a maioria dos relatos em destaque. Todavia, a implementação das atuais Políticas públicas para a educação especial ainda revelam contradições/rupturas no espaço escolar. E o desafio é sair das salas de recursos e conquistar todos os espaços da escola rompendo preconceitos e envolvendo toda a comunidade escolar. O professor da Sala de Recursos Multifuncionais tem várias obrigações e essa é a maior questão. Como dar conta dessas atribuições, se o próprio sistema permite a individualização/ heteronomia de forma que não haja comunicação entre os profissionais atuantes na escola? Não há horário para um planejamento coletivo, o Projeto político-pedagógico (PPP) é fictício, professores que trabalham em várias escolas. Barreiras como a ausência da família, da saúde, da assistência social, entre outros, são aspectos que estão para além da escola.

Segundo Adorno (1995), a organização do mundo transformou-se em si mesma e em sua própria ideologia, isto é, em sua ideologia capitalista massificante, exercendo uma forte pressão nos indivíduos que, por sua vez, acaba manifestada na regressão da educação. Logo, a emancipação, que é atribuição da sociedade, transforma-se em obscurecimento da consciência,

exercendo um engessamento na forma de pensar, pois “os pais com que temos de lidar são, por sua vez, também produtos desta cultura e são tão bárbaros como o é esta cultura” (ADORNO, 1995, p. 167).

A família necessita romper com o pragmatismo da visão obscurecida quanto ao aspecto da identidade/rótulo de deficiência de seus filhos e ajudá-los, superando a visão de que são meros “limitados”, e percebendo-os como pessoas que são capazes de abrir os ferrolhos embrutecidos pela sociedade capitalista e meritocrática. Nesse sentido, a entrada do estudante com necessidade especial e a integração com a família devem ser estabelecidas através dessa aproximação, com uma relação de confiança, troca de informações que possibilitam melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Cabe também ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e toda a equipe profissional da educação (gestor, coordenador, orientador, entre outros) compreenderem a importância da “resistência à previsibilidade posta na sociedade que tende a classificar/categorizar os indivíduos para dominá-los” (DAMASCENO, 2010, p. 143). O estreitamento do diálogo entre família e profissionais da escola, na perspectiva em destaque, tende a criar contextos mais emancipatórios para todos.

Nesse caso, há uma opacidade das relações sociais, em que, não são derivadas pelas consciências, mas mediatizadas pelas coisas e pelas instituições, isto é, uma relação mecânica da relação capital – trabalho – política. A humanização necessita perpassar pela sociedade e pela escola como um todo, no sentido de conscientizar todos os profissionais atuantes na escola, fazendo ver que somos responsáveis pela aprendizagem dos alunos e por nossas atitudes de ser e estar sendo professor na perspectiva de trabalhar com o humano.

Desta forma, a formação continuada dos profissionais da educação é essencial, pois é da maior importância que estes profissionais saibam atuar/interagir com a heterogeneidade na escola. Conforme um relato de uma professora da Sala de Recursos

Multifuncionais (SRM):

“Por exemplo, se o nosso curso tivesse a presença dos diretores, analisando a escola, seria muito mais proveitoso. Poderíamos sair com ideias e possíveis soluções para as nossas questões, no lugar de pensarmos solitariamente e, principalmente, sem poder de decisão. Pois, quando voltamos para a escola com todas as ideias e sugestões, fica parecendo ser uma questão individual e não do todo”. (Professora SRM – Rio de Janeiro).

“Eu me considero uma boa profissional, faço um bom trabalho, mas eu queria falar também das minhas outras colegas. Acredito que elas também fazem um bom trabalho. Eu vejo, às vezes uma ou outra mais insegura, mas a maioria das pessoas que estão ali, vejo fazendo um trabalho. E muitas vezes nós não víamos o resultado deste trabalho por conta dos externos e não por causa do trabalho da sala de recursos, às vezes os fatores externos do grupo de políticas públicas, e tem o da própria escola. É uma escola que de repente faltou um professor e aquele professor da SR é sempre aquele que pode colocar no lugar porque tem trabalho que acaba ficando um pouco menor dentro da escola. Estou dando exemplo do município. Mesmo que, o município em lei, na própria política do município, venha escrito que esse professor não pode fazer esse papel, então, às vezes nós vemos isso acontecer. Então se eu tenho uma escola que o diretor tem essa política, então, eu não vou ter o resultado final da mesma maneira que eu gostaria” (Professora SRM – Niterói).

Por isso é importante destacar que o comprometimento e a responsabilidade de toda a comunidade escolar são imprescindíveis nesse processo, pois a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial é uma política de reavaliação de comportamentos diante das diversidades existentes na sociedade. Além disso, priorizando uma formação que contemple o trabalho em equipe, a elaboração de conhecimentos e fazeres educacionais que priorizem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma significativa, não se restringindo somente ao protagonismo do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Deste modo, Damasceno (2012, p.19) pensa que:

[...] é possível se pensar uma práxis educativa resultante do permanente exercício intelectual crítico, a qual se contraponha à “indiferença frente ao objeto” e oportunize, isto sim, a constituição de uma dimensão humana e pedagógica para além do círculo de mercadoria, do reprodutivo, do privado, da mesmice e da modelagem educacional. Ao possibilitar a formação do professor nessa perspectiva, vislumbra-se a resistência à segregação na escola pública imposta aos alunos com deficiência. Este é, dentre outros, um desafio à implementação das políticas públicas educacionais para a inclusão escolar.

É importante também destacar que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), já tinha previsto para crianças e adolescentes com deficiências direitos e deveres, destacando através dos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art.227. § 1º - O estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

[...] II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Nessa direção, a Constituição Federal (1988) previa em vários artigos e incisos os direitos e deveres dos estudantes com deficiência. Por isso, é importante compreender os processos nos contextos histórico-políticos que perpassam a educação como um

todo. A inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas é um fator que está sendo permanentemente construído e pautado em ações/políticas efetivas para a (re) organização das escolas, que “apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção à uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 44).

Participação e Inclusão... As atividades de desenvolvimento profissional envolvem associar valores com ações para desenvolver aprendizagem e participação?

É importante compreender que as políticas são desafios postos à (re) organização da escola democrática na contemporaneidade, superando as barreiras que estão presentes neste processo. A acessibilidade também é um importante fator que necessita ser contemplada na Política pública educacional quanto ao aspecto físico/arquitetônico, curricular e didático-pedagógico, em que se configura as diferentes demandas dos estudantes em relação aos diferentes materiais pedagógicos adaptados e o espaço escolar, permitindo a livre locomoção. Conforme destaca a professora de Niterói da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

“Uma das escolas que acompanhamos, recebeu uma aluna com múltiplas deficiências já no meio do ano, e que não tinha frequentado ainda escola regular. E com dificuldades de comunicação e locomotores; comprometimentos severos. A escola realizou um trabalho de recepção e adaptação com as crianças e a família sentiu-se totalmente acolhida; uma aluna também com distorção séria e idade acentuada, sem fala, conseguiu construir com o grupo uma relação de amizade, além dos muros da escola. Quando conseguimos uma vaga perto de sua residência para o ano seguinte, os pais pediram que ela continuasse na mesma escola, pois não tinham experimentado essa relação de amizade entre colegas e sua filha.”

Dante do exposto, o Decreto nº 5.296/2004 preconiza através do:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

As condições ambientais e sociais saudáveis favorecem a inclusão qualitativa de nossos estudantes. O trabalho das Políticas públicas é criar meios para atender as necessidades de nossos estudantes melhorando as condições de acessibilidade e dos espaços educacionais. As mudanças favorecem a todos da escola, os benefícios criam novas expectativas: nos professores, nos alunos, nos outros profissionais da escola e também na família. Entretanto, ainda se encontram muitos entraves a serem derrubados no espaço escolar, conforme é destacado por uma fala da professora da Sala de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro sobre a acessibilidade:

“Nem todas as leis criadas atendem as necessidades como deveriam, geralmente há a necessidade de adequações. Portanto, me considero peça fundamental para sinalizar pontos que nem sempre são adequados à prática do dia-a-dia. Como, por exemplo, atendimento em contra turno para alunos que apresentam dificuldades de locomoção e não apresentam condições físicas ou psicológicas de permanecerem tanto tempo na escola. Existem casos variados, mas que precisam ser analisados e viabilizar a estadia do aluno na escola, para que seja prazerosa e não sacrificante. Alunos que apresentam graves comprometimentos, sejam eles: sensoriais, motores, comunicação, comportamentais, necessitariam de monitores ou auxiliares para o apoio nas necessidades básicas ou pedagógicas, no entanto, não o possuem. A Lei garante adequações arquitetônicas, no entanto, o que fazer quando a própria escola

é de difícil acesso? A decisão da presidente em manter as Instituições, escolas especiais ou especializadas em atendimento, continuará favorecendo muitos alunos que não apresentam condições de estarem em sala de aula regular, ou que necessitam de uma preparação para serem inseridos em turma. "

A compreensão de acessibilidade física/arquitetônica é algo que precisa ser aprofundado/discutido na sociedade como um todo. Como, por exemplo, acesso a rampas e transportes urbanos para locomoção das pessoas com necessidades especiais, para além do espaço escolar. Pois, "os ambientes acessíveis não promovem apenas bem-estar para as pessoas com deficiência, mas também contemplam e atendem a toda gama das diferenças humanas" (MACHADO, 2009, p. 134). A Declaração de Salamanca (1994) destaca também a acessibilidade curricular na proposta de educação inclusiva para os estudantes com necessidades especiais, afirmando que:

Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidades e interesses diferentes [...] Crianças com necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferente. (p. 33)

É importante que a acessibilidade curricular não seja identificada como um "outro currículo", mas um currículo adaptado/flexibilizado ao estudante, oferecendo subsídios necessários para uma aprendizagem significativa no contexto educacional contemporâneo. E essas ações acontecem a fim de apoiar a inclusão do estudante público-alvo da educação especial, estimulando sua participação em todos os momentos curriculares e extracurriculares. Entender a conjuntura que envolve os vários níveis da acessibilidade é conceber a ideia de uma educação para a emancipação, ou seja:

Uma vez que não bastam somente mudanças estruturais, organizacionais nos sistemas de ensino, o mais importante é que todos os atores envolvidos nestes sistemas tenham consciência do papel que cada um representa dentro deste novo cenário. Os gestores, os professores e os administradores precisam ter consciência da Educação e da Escola que hoje o movimento da inclusão impõe. (GOFFREDO, 2007, p. 78)

Portanto, no âmbito sociopolítico brasileiro, somente a existência de Políticas públicas não são suficientes para que a implementação das ações seja efetiva no contexto social e escolar. É um processo que implica transformações e efetivas no contexto escolar, em parceria com as famílias e o setor de saúde. Pois, a diversidade e a diferença precisam ser vistas no contexto da educação contemporânea como perspectivas que trazem o olhar do outro para o outro e não do eu centralizado – o “eu do eu”, aquilo que nego que sou e aquilo que eu entendo. Segundo Costa (2002a), as questões referentes ao acolhimento dos estudantes com deficiências nas classes inclusivas demandam Políticas públicas que venham alicerçar esse acolhimento. Por isso, não basta somente uma matrícula efetivada de um estudante com deficiência na escola, pois:

A perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (BUENO, 2001, p. 27).

Desta forma, não bastam políticas decretadas por leis no papel, se essas políticas/leis não são fortalecidas pelos próprios profissionais atuantes na escola, isto é, se a invisibilizam

disseminando o pensamento de que as leis não funcionam e assim continuam (re)produzindo a sociedade heterônoma, individualista e com conformismo extremo. Pois, são as leis que legitimam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com necessidades especiais nas escolas, uma vez que possuem o mesmo direito à educação que qualquer outro estudante sem deficiência. E nesse aspecto, apresentamos os seguintes relatos das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre seus conhecimentos a respeito das Políticas públicas no âmbito dos seus dispositivos e leis da educação inclusiva na perspectiva da educação especial.

"Verdadeiramente eu digo que não [...] as demais têm buscado, até mesmo para poder estar argumentando sobre essa inclusão, muitos professores criam muita resistência, então a gente procura na legislação o direito que aquela criança tem [...]" (Professora SRM – Nova Iguaçu).

"Conheço, até porque acabei de me formar em AEE. É muito importante não apenas conhecer a legislação, mas também saber como acessar" (Professora SRM – Petrópolis).

"A gente tem o conhecimento sim, mas saber dizer o número e tal não, temos literatura em casa para pesquisar" (Professora SRM – Niterói).

"Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008" (Professora SRM – Rio de Janeiro).

Sim. A mais recente no Brasil foi o Decreto nº 17/11/2011, garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis com base na igualdade de oportunidades, não terminando com as classes especiais, mas priorizar a inclusão ofertando a escolha. As escolas que tem aluno incluído receberão a dupla matrícula (o aluno é contado em dobro para o repasse das verbas públicas), o AEE deverá integrar ao Projeto Político Pedagógico da escola, família e articulação com as demais políticas públicas. Os estados e municípios deverão oferecer a formação continuada à gestores e professores na perspectiva da educação inclusiva.

Disciplina de libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, das instituições e privadas de educação superior. Foi criado cursos de Letras/Libras e no curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue. Melhor acessibilidade nas Unidades Escolares. Os alunos com surdez terão o direito à intérprete na sala de aula e instrutor na sala de recursos multifuncional (Professora SRM - Rio de Janeiro).

Nos relatos destacados depreende-se que a maioria das professoras tem um conhecimento sobre as Políticas públicas que envolvem a educação inclusiva na perspectiva da educação especial. Também observamos que buscam através de formações, ou por vontade própria, o conhecimento sobre os dispositivos e as leis que garantem a efetivação da inclusão do estudante público-alvo da educação especial nas escolas públicas de ensino regular. Torna-se necessário que não somente os profissionais atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) conheçam e compreendam os direitos dos estudantes, mas todos os participantes da ação educativa. É importante esclarecer-se no sentido das atuais Políticas públicas existentes no contexto contemporâneo. Logo, segundo Adorno (1995, p. 169):

O esclarecimento é a saída dos homens de sua auto inculpável minoridade [...] A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas para evitar um trabalho irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento.

Cada profissional da educação necessita ter a compreensão de seu papel de atuação no cenário escolar, tendo consciência de que são as peças chaves no processo de escolarização dos estudantes. Nesse sentido, é ir além da naturalização das ideias fazendo com que os indivíduos reflitam revisitando aquilo que está posto com a objetividade crítica e não da mera adaptação/culpa ou do comodismo existencial, isto é, sendo dissolvidas em produtos de uma ideologia marcada pela falsa racionalidade do pensar sob

o pensar. Dessa forma, “as pessoas que se adaptam [ao momento] relativamente sem esforço [...] revelam-se como não-emancipadas (ADORNO, 1985, p. 180).

Deste modo, a denúncia e a indignação necessitam ser transformadas em ações efetivas com a ampliação e o uso adequado de recursos e investimentos públicos na implementação das Políticas públicas para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, a fim de que se tenha uma organização que verdadeiramente possa ser reconhecida como um espaço inclusivo. Cabe enfatizar que é necessário haver esforços coletivos – sociedade e escola – que criem possibilidades por meio da reflexão crítica sobre o conhecimento dos valores sociais e os direitos, que muitas vezes são negados aos estudantes pela alienação sobre as políticas que se inserem no cenário escolar e na sociedade. Assim, Damasceno (2006, p.09) esclarece que:

Ter essa compreensão é ter o pensamento voltado para a emancipação crítica. Pensando nessa afirmação e fazendo uma analogia à questão da formação do professor da/para escola inclusiva, pensamos que o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá tornar àquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto inculpável minoridade.

As mudanças exigem conhecimento e disposição para efetivação política da escola inclusiva, consolidada no nível da reflexão aprofundado sobre o significado de democratização da educação, pois “na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como “pressão do mundo administrado” (ADORNO, 1995, p. 150). Logo, as Políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva estão

avançando/caminhando no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, apesar do cenário de contradições evidenciado

Assim, “pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a chave para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais que desconsideram essa diversidade” (COSTA & DAMASCENO, 2012, p. 27).

Em vista disso, destacamos algumas narrativas das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que apresentam suas concepções sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na contemporaneidade:

”Eu penso da seguinte forma: a demanda da mudança de ida desses alunos para a escola mexeu com toda essa política da educação dentro dos municípios. Entendi que foi uma coisa de cima para baixo. Eu comecei a botar um aluno na escola para depois eu formar o professor. Eu não formei o professor para depois colocar o aluno, então a inclusão aconteceu antes da formação. Quando você propõe uma lei e depois implantou uma política pública para, a partir dali, começar a receber o aluno na escola, você mudou a política pública do município que teve que obrigatoriamente oferecer uma formação para esse professor. Você mudou a vida desse professor porque para esse movimento precisou se formar. Então essa foi a minha visão em relação a essa demanda das políticas públicas que foi uma coisa que venho de cima para baixo, mas se não tivesse sido feita assim, não iria acontecer (Professora SRM – Niterói).

“[...]. Por isso que eu acho interessante isso aqui. A formação continuada. Para que possamos ter essas experiências [...] Agora se colocou a criança tem que estar matriculada. Então, está todo mundo agora se mexendo. Por que quantos anos...? Quantos anos existem pessoas especiais? Não começou ontem também. Então, só que essas pessoas ficavam dentro de suas casas, presas, era muito mais fácil [...]. Esse espaço que nós estamos aqui hoje. Se nós não estivéssemos essa inclusão, nós não estaríamos aqui hoje [...] Mas, se nós não fizemos nada, quando é que vai ser feito? “ (Professora SRM – Nova Iguaçu).

“Acho que sinceramente, assim, adoro o que eu faço. Mas, essa inclusão no nosso Brasil está deixando muitas falhas e a desejar. Porque o governo dá meio suporte, não o suporte total. E para os professores tão pouco. Porque a maioria desses professores que tem que estar recebendo esses alunos incluídos nessa lei da inclusão, eles não são preparados para isso [...]. Então, é mais lá de cima, do governo mesmo. O suporte tem que vir lá de cima mesmo [...]. Que tinha que dar esse suporte para o município, para o Estado [...]. Isso para mim está é, máscara. Entendeu?” (Professora SRM – Nova Iguaçu).

“A política realmente manda favorecer os alunos que estão chegando e a própria lei já reconhece que a formação continuada aconteça. E acredito que as transformações estão acontecendo, muitos cursos nas redes que são convencionados, nas universidades públicas, mas acho que é necessária a sensibilização dos professores para buscar essa formação. Nós estamos buscando, a rede está buscando, mas é necessário que seja trabalhada a sensibilização dos outros professores para buscar por essa formação” (Professora SRM – Petrópolis).

“A Rede Municipal de Niterói tem se movimentado a favor do acolhimento de todas as crianças. Vejamos as matrículas e transferências para o ano seguinte que foi baseado em levantamentos e dados que oportunizassem a inserção dos alunos mais próximos de sua residência. Ao ingressarem na escola já estão sinalizados alunos com necessidades especiais. O receio que os pais tinham em apontar a dificuldade do filho para ingressá-lo na rede está sendo substituído pela organização e pelo crédito do atendimento especializado” (Professora SRM – Niterói).

Nesse sentido, é preciso investir na elevação do nível de consciência dos profissionais da educação para o desenvolvimento de sua sensibilidade, os empoderando no enfrentamento do desafio de viver experiências e desafios com a inclusão escolar, lembrando que “corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências [...] que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procurarmos expor, a educação

para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

A escola e a sociedade estão em permanente vivacidade e movimento, e entender essa perspectiva é estar aberto a oferecer possibilidades de que todo ser humano tem suas singularidades, independentemente de suas condições sociais, culturais, emocionais, intelectuais, físicas e sensoriais e que tem o direito de ampliar seu repertório de conhecimentos e aprendizagens. Além disso, uma escola que esteja aberta ao novo, em que seus profissionais estejam qualificados e inseridos no ideal de promover uma educação de excelência e flexível, onde as diferenças não sejam vistas como barreiras para a aprendizagem, mas como estímulo para a busca de novas estratégias e possibilidades. É preciso reiterar que a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial é um processo que implica transformações no âmbito escolar, demandando políticas institucionais mais efetivas. Como processo, não se fará num “passe de mágica”, nem muito menos sem a participação de todos os profissionais da educação na escola contemporânea.

Assim, sem reflexão crítica daquilo que se faz ou está sendo feito é impossível uma ação que dê liberdade de sentido da práxis pedagógica no engajamento das Políticas que temos às Políticas que queremos. Pois, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121), o que poderá contribuir para o enfrentamento do desafio que lhe convidamos a refletir com base no todo aqui exposto... *As crianças são apresentadas aos valores da escola e como se espera que as pessoas se tratem entre si?*

Referências

ADORNO, T.W. **Dialertik der Aufklarung**. Frankfurt, Fischer Verlag, 1971. (Edição brasileira: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.)

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Resolução nº. 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CP, 2009.

_____. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto n.º 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**

n.9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, vol.9, n.8. São Paulo, 2001, Pp. 21-27.

COSTA, V. A. da. Educação escolar inclusiva: Demanda por uma sociedade democrática. **Revista Cadernos de Educação Especial**: 2003, nº 22, pp.3.

_____. Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas**. Niterói, ano 3, p.39-43, jan./jun. 2002a.

DAMASCENO, A.; PEREIRA, A. S & ANDRADE, P. F. de. Formação de professores e inclusão escolar de estudantes com deficiências: desafios e possibilidades. In: DAMASCENO, Allan & OTRANTO, Célia (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores: pesquisas em confluência – Seropédica**, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013.

_____. & DAMASCENO, A. Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação. In: DAMASCENO, A.; PAULA, L, L. de & MARQUES, V. (Orgs.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

_____. **Educação inclusiva e organização da escola: Projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

_____., COSTA, V. A. da & PAGAN, J. V. C. Educação Inclusiva: a formação de professores e a democratização da escola pública

brasileira. In: **IV Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar**, 2006, Aveiro. Anais do IV Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro – Portugal.

GLAT, R. & BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. **Fundamentos da educação especial**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Na área das necessidades educativas especiais. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

**Parte III- Das Práticas
que Temos às Práticas
que Queremos**

Parte III- Das Práticas que Temos às Práticas que Queremos

Introdução

Estamos chegando à última parte do livro – a que vai falar sobre as práticas docentes. O grupo de professoras encarregado desta missão entende que práticas docentes não se referem apenas ao ensino, mas a todas as atividades que o professor realiza dentro da escola. Como profissionais que querem uma inclusão melhor, entendemos que existe uma relação estreita entre as práticas docentes inclusivas e o sucesso acadêmico dos alunos que de uma maneira ou de outra são e/ou se sentem excluídos, dentre eles, os alunos que constituem o público alvo da Educação Especial.

Para que isso ocorra, há um conjunto de saberes dos quais os professores da classe comum e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) precisam se apropriar, sejam eles científicos, filosóficos, éticos ou matemáticos. Mas, acima de tudo, é importante que o/a professor (a) compreenda que o conhecimento não é um processo individual, mas coletivo. Recusamos a concepção que o aluno aprende sozinho, que o desenvolvimento da mente é um processo individual. Ao contrário, enfatizamos a importância da construção coletiva do conhecimento, adotando valores inclusivos em cada atividade de aprendizagem a ser proposta, possibilitando assim o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos.

Para Bruner (2001), a mente não é unicamente individual, mas resultante das interações que se realizam de forma dialógica. E a inclusão envolve um esforço para que o aluno potencialmente excluído se sinta um verdadeiro aprendiz.

Nos encontros de formação continuada nosso grupo escolheu alguns indicadores para debater e refletir sobre as práticas docentes, sempre nos baseando no INDEX. Escolhemos então subtópicos dentro dos dois indicadores da Dimensão C, que foram: As crianças aprendem sobre ética, poder e governo (C1.13); as atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente (C2.1); as atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças (C2.2). Estes itens foram selecionados, tendo por base a realidade profissional das professoras coautoras. Assim, as experiências aqui assinaladas emanam das práticas narradas pelo grupo.

A escola em debate... As crianças aprendem sobre ética, poder e governo?

Para analisar as práticas atuais que ocorrem dentro da escola e propor práticas inovadoras, partiu-se do princípio de refletir como a escola vem preparando as pessoas para a cidadania e como as crianças vêm entendendo a ética, o poder e o governo; em especial o que entendem sobre Democracia.

Percebemos que os significados de democracia são trabalhados de forma pontual e estanque no cotidiano escolar, o que pode inviabilizar uma formação sistemática para o exercício da cidadania e da democracia. O exemplo vivido pela Escola Municipal Beatriz Zaleski, em Petrópolis, ilustra essa constatação. Em 2013, a escola acolheu o Projeto Escola da Paz como tema gerador para sua Feira Multidisciplinar que acontece anualmente na escola. Esse projeto foi idealizado por um técnico do poder judiciário local, atuando na vara da infância de Petrópolis, que propôs trabalhar com os alunos da escola os direitos e deveres da criança e do adolescente, elucidados pela Lei 8069, de 13/07/1990,

conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A intenção era modificar as relações no interior da escola adotando uma atitude proativa de promoção da paz na escola.

Assim, os artigos do ECA foram desdobrados em temas que foram trabalhados pelas turmas da Educação Infantil até o 9º ano de escolaridade, explorando questões como direito à saúde, à educação e à formação para o trabalho, o respeito ao próximo e ao meio ambiente.

Em decorrência do movimento de pesquisa e busca dos alunos para a realização de trabalhos, com uma mobilização de toda a comunidade escolar, foi possível perceber um entendimento real dos direitos e deveres por parte de todos, passando a fazer parte do cotidiano da escola.

A participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo. (Profa. R)

Esse envolvimento de todos serviu para que os educadores reavaliassem o seu papel diante da formação dos alunos para o exercício da cidadania. Percebeu-se que as atitudes dos educadores corroboram a motivação para uma perspectiva de futuro, que pode ser reforçadora e reprodutora de ciclos viciosos de discriminação, mas também pode exercer uma função transformadora. Um projeto que inicialmente tinha como característica trabalhar questões que envolviam os valores da democracia, tais como direitos e deveres, serviu também para atuar na maior sensibilização dos professores da escola para o tema.

Como essa escola está localizada em um distrito de potencial agrícola, compreendeu-se que cursos de agronomia e veterinária

iriam ao encontro dos interesses dos alunos. Mas, e se essa compreensão estiver equivocada? Muitas vezes, a própria escola reproduz como já citaram tantos mestres da educação, as desigualdades sociais e com ela todo o tipo de exclusão.

Perrenoud (2001, p. 24) menciona que são múltiplos os fatores que interferem no processo de aprendizagem, fazendo o aluno aprender. Dentre essas possibilidades encontram-se: "sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma família e de uma comunidade; não se sentir ameaçado em sua existência, sua segurança, seus hábitos e sua identidade". Um projeto que trabalhe as condições geradoras da paz na escola certamente envolve ações práticas que abordam e estimulam a formação de sentimentos inclusivos nos alunos da escola, eliminando ou diminuindo a chance de haver preconceitos.

A perspectiva teórica de Bourdieu e Passeron (1970) ajuda-nos a compreender que a escola pode ser um poderoso aparelho de reprodução das ideologias dominantes na sociedade. Os autores apontaram sobre as práticas e os "hábitos" naturalizados no cotidiano da escola que demarcam, reproduzem e perpetuam as discriminações sociais. Embora estes autores estivessem nesta época preocupados com as questões sociais e culturais e a imposição das ideologias dominantes a partir do capitalismo, podemos atualizar esta concepção para pensarmos nos modelos impositivos dominantes nas lógicas dos corpos perfeitos, dos sistemas de comunicação, nas línguas dominantes e os desafios da inclusão de alunos com deficiências físicas, e sensoriais num universo escolar que de forma inconsciente perpetua modelos de "alunos ideais" e "famílias ideais".

Sem dúvida, as concepções subjacentes a este modelo de reprodução influenciaram e ainda influenciam as formas como o trabalho docente é constituído. Fernandes (2012) destaca a importância do pensamento foucaultiano. Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* analisou como a distinção hierárquica dos atos e saberes nas práticas escolares legitimaram este modelo de sociedade disciplinar; classificando, marcando desvios contribuiu

para a perpetuação de um modelo disciplinar.

Outro aspecto fundamental é refletir sobre a questão do currículo e sua relação com a construção do conceito de democracia pelos alunos. Ele deve deixar de se constituir em uma prática monocultural para se transformar, através de uma metodologia que atenda às diferenças e especificidades da sala de aula e da escola (CANDAU, 2012). Essa autora ressalta a importância de uma perspectiva intercultural que visa “promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.” (p. 51). Se essa prática for adotada pela escola, é possível a criança entender que tem o direito de se expressar e ser ouvida, assim como ouvir o outro e respeitar o que a maioria deseja.

Kelman (2012) ressalta que um currículo democrático combate as tentativas de inferiorização de um grupo minoritário dentro da escola. O multiculturalismo pode ser entendido como o estabelecimento de “níveis de respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros” (p. 54).

As práticas pedagógicas devem atingir às necessidades de um alunado diverso, baseada em princípios éticos, que respeitem suas peculiaridades, sejam elas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, obesidade, minoria linguística, étnica ou religiosa. Devem buscar explorar temas como o descrito acima sobre a promoção da paz. Essa ideia é corroborada por diferentes autores (CANEN, 2008; CANEN & OLIVEIRA, 2002) que apontam para a valorização de práticas pedagógicas que apresentam potenciais multiculturais. Mostram profissionais que, de certa forma, tentam incorporar os temas que promovem o respeito às diferenças.

Moreira e Candau (2008) abordam temas que visam romper com a hegemonia dentro da escola e estimulam o pensamento crítico de toda a comunidade escolar. Para isso escrevem, com demais autores, sobre diferenças identitárias; raciais; sobre sexo e opções sexuais; religião; e cultura juvenil, sempre vinculando esses temas ao currículo da escola e às experiências dos

professores, ou seja, estabelecendo um nexo entre temática contra hegemônica e a prática pedagógica. As discussões podem ocorrer na sala de aula, na sala de leitura ou em qualquer ambiente do espaço escolar, lembrando que a escola é por excelência um espaço político, ideológico que deve procurar romper com relações hierarquizadas e estruturas de poder que inibem a força dialógica que a democracia na escola envolve.

Assumindo direcionamentos: construindo planejamentos... As atividades de aprendizagem são planejadas tendo todas as crianças em mente?

Em busca de uma educação inclusiva, a prática docente deve centrar sua ação em atividades que envolvam a construção de uma proposta educacional colaborativa. A Aprendizagem Colaborativa pode ser definida como uma metodologia de aprendizagem, na qual, por meio do trabalho em grupo e pela troca entre os pares, as pessoas envolvidas no processo aprendem juntas (Bernarski; Zych, 2009). O intuito do trabalho cooperativo ou colaborativo é que se desenvolva uma espécie de inteligência coletiva. Este conceito desafia e ressignifica a didática tradicional porque os alunos pesquisam juntos e compartilham as suas descobertas. A definição dos papéis é negociada e definida pelos próprios alunos.

As atividades escolares devem desenvolver a capacidade de pensar, falar, escrever e aprender. Mas será que essas capacidades humanas são válidas para todos? No cotidiano escolar encontramos alunos que não conseguem desenvolver o raciocínio no mesmo ritmo e no mesmo nível que os seus pares, outros não têm ouvem ou veem como os seus colegas, e outros não conseguem correr e brincar e jogar como os demais alunos da turma. No entanto, é importante que as atividades que envolvem a aprendizagem sejam pensadas de forma que todas as crianças da turma possam contribuir, de alguma forma: uns escrevem, outros desenharam.

De acordo com a perspectiva apresentada por Fusari (1993), a construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na

unidade escolar. Podemos perceber que o atual cenário educacional brasileiro evidencia a ausência de um trabalho coletivo que tenha como a finalidade a elaboração de uma proposta pedagógica, principalmente no que se refere as instituições pertencentes a rede pública de ensino. Visto que muitas destas apresentam um trabalho desarticulado e fragmentado, o qual não contribui para a formação plena dos indivíduos nem para a transformação da realidade. Nesta perspectiva, somente a partir de um processo de planejamento participativo será possível a construção de uma proposta educacional que vise a formação da cidadania do educando.

Sendo assim, se faz necessário que os educadores estejam permanentemente envolvidos com o trabalho que desejam realizar, identificando os problemas enfrentados pela instituição, a fim de caracterizar e elaborar propostas para a superação destes. Ou seja, estejam construindo, avaliando, revisando e reconstruindo o planejamento das ações educativas diariamente. Tendo em vista que o planejamento é um tema central no cenário pedagógico, como nos diz MAIA (2000)

Será que as atividades de aprendizagem desenvolvidas são planejadas tendo em mente apenas um modelo ideal de criança? Ao refletir sobre essa questão, percebemos que ainda há muito o que caminhar no planejamento e trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais, em relação aos outros alunos da escola.

Em Niterói, por exemplo, o planejamento está focado no Plano de Educação Individualizado – PEI, principalmente nas escolas especiais, onde os alunos são severamente comprometidos. O PEI é um instrumento de adequação curricular para todos os alunos, quer estejam em escolas especiais, quer estejam em classes regulares. Esse conceito tem sua origem nos Estados Unidos. Foi criado para atender a uma lei federal do Ministério da Educação que obriga cada serviço educacional especializado a elaborar um PEI específico e diferente para cada aluno. Refere-se a serviços educacionais especializados e oportuniza que professores, gestores, pais, equipe técnica da escola e do distrito escolar e o próprio aluno para o qual se elabora o PEI participem de sua

elaboração (há casos em que a participação do aluno é impossível). Todos trabalham juntos para melhorar o rendimento escolar do aluno. O PEI é um marco da qualidade na educação e foi criado para atender à legislação pertinente. Desde 1975 existe o *Individual Disabilities Educational Act – IDEA*, referendado e aperfeiçoado pelo *No Child Left Behind Act (nenhuma criança fica para trás)*, Decreto de 2001. O PEI se propõe a traçar objetivos anuais, indicar quais são os serviços educacionais que devem ser frequentados, busca acompanhar em que medida a criança com necessidades especiais incluída na classe regular interage com seus pares em atividades tanto na sala de aula quanto em outras experiências promovidas pela escola.

O PEI está sendo adotado no mundo inteiro: Espanha, Nova Zelândia, Brasil. No entanto não há uma regulação federal como nos Estados Unidos e cada município, responsável pelo ensino fundamental adota o seu modelo. Em Ipatinga, Minas Gerais, por exemplo, ele é chamado de Programa de Desenvolvimento Institucional (SOUZA, 2011). Entretanto, muitos municípios desconhecem o PEI como um instrumento da educação especial a serviço da inclusão dos alunos com deficiência.

O PEI, como um documento internacional, dá o direito à mãe ou a qualquer responsável pela criança, de acessá-lo a qualquer momento. O PEI fica na pasta do aluno para que a mãe possa acompanhar as adequações que a escola está fazendo. Quando se elabora o PEI, a escola apresenta não só à família como ao próprio aluno. Quando o aluno participa na elaboração do plano educacional, torna-se um sujeito ativo e construtor dos desígnios do seu plano educacional, para só então concordar com as metas estabelecidas e assinar o mesmo. Entretanto, alguns municípios desconhecem o PEI como um instrumento da educação especial a serviço da inclusão dos alunos com deficiência. A responsabilidade de informar aos professores sobre as características específicas do aluno fica sob responsabilidade do professor da sala de recursos multifuncionais, depois que a criança é avaliada pelas agentes da CRE.

As escolas fazem o encaminhamento com um relatório. As agentes, então fazem o convite para o responsável ir com o aluno para a avaliação em uma escola próxima. Essas agentes trabalham diretamente com a Gerência de Educação da CRE. E são elas que fazem essa avaliação (Luciana, do Rio, 2012), p. 4 da transcrição).

Logo depois disso eles são encaminhados para os professores da sala de recurso, da escola mais próxima à casa do aluno. É feito o primeiro contato com os responsáveis, através de uma entrevista e logo depois disso começamos o atendimento. É feito todo um planejamento para se trabalhar com aquele aluno. (Gilca, RJ)

O que se observa então é que o planejamento das atividades de aprendizagem é feito pela professora da sala de recursos, que informa à professora da classe comum as especificidades do aluno. Esse planejamento é chamado plano de desenvolvimento individual e é bimestral, desenhado para atender à necessidade específica daquele aluno, Ele vem do órgão central, mas é o professor da SRM quem o preenche (Luciana, p. 21 RJ).

Nesse contexto a professora da classe comum torna-se um ser passivo, dependente da professora da sala de recursos, inibindo qualquer eventual iniciativa da mesma. Mantem-se assim a concepção que o aluno é da professora da sala de recursos e é ela quem sabe e orienta o que deve ser feito.

Entretanto há escolas que rompem com esse paradigma de que é o professor da sala de recursos quem conhece o aluno com deficiência ou transtornos do espectro autista. Promovem uma interação entre toda a equipe docente. Quando o atendimento é na mesma escola em que a criança estuda, a comunicação fica ainda mais fácil.

No Rio de Janeiro tem um centro de estudos. Nós fazemos juntos também, coordenador pedagógico, os professores e a da sala de recursos. No quinto dia não atendemos os alunos. Aí fazemos o planejamento, organizamos tudo. O que nós temos lá é o

estagiário que coopera para a inclusão do aluno (Cláudia Regina, RJ).

Mas quando o atendimento educacional especializado ocorre em uma escola diferente daquela em que a criança estuda, algumas professoras adotam uma prática interessante, merecedora de ser copiada. Algumas escolas do Rio instituíram um instrumento que se revela um poderoso elemento de aproximação entre quem está distante, no caso a professora regente, a professora da sala de recursos e os próprios responsáveis.

Tem um caderno de comunicação que a gente vai tirando as dúvidas, o que o professor precisa ele manda pelo caderno de comunicação, e a gente vai fazendo essa troca durante o ano. A família também participa escrevendo nesse caderno. O caderno é individual. Ele vai e volta com o aluno todos os dias (Alessandra, RJ).

Eu procuro acompanhar o planejamento do professor regente. Há uma troca nisso (Luciana, RJ)

O caderno de comunicação é uma prática que não só aproxima os professores que desempenham diferentes funções, mas que também terminam por planejar conjuntamente as atividades de aprendizagem.

Problematizações em foco... Os professores reconhecem o tempo adicional requerido por algumas crianças com deficiências para uso de equipamento em trabalhos práticos? As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças e o planejamento de aula dos professores envolve experiências compartilhadas que podem ser desenvolvidas pelas crianças numa variedade de maneiras?

As professoras mostram que na prática as atividades compartilhadas em sala de aula são pouco frequentes, mas

acontecem principalmente quando os trabalhos são em grupo, cabendo a alguns alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial atuarem no grupo de acordo com as suas possibilidades. Por exemplo, se não consegue pesquisar ou escrever sobre o tema, pode desenhar, colar ou montar o trabalho. Se não consegue atuar em uma peça, falando, pode participar na iluminação ou na distribuição dos convites. A questão é se pensar de que maneira todos podem participar.

Essa reflexão serviu para eu me questionar. Quando penso, falo e integro um coro dos que afirmam que a inclusão é para todos, acabo por não ampliar o trabalho e planejamento com atividades nos quais outros alunos se beneficiarão, tenham ou não necessidades educacionais especiais. Se eu disser que o trabalho é restrito à sala de recursos, o fato de não ampliar já é uma forma de limitar o trabalho pedagógico e não pensar nas novas possibilidades de aprendizagem para os alunos como um todo.

Então se verifica que o trabalho pedagógico deve envolver mais do que a atuação do professor da sala de recursos. Deve ser compartilhado naquilo que se chama de aprendizagem cooperativa (LEITÃO, 2006), a ser desenvolvido principalmente na sala de aula e não na sala de recursos. Leitão descreve uma série de técnicas que envolvem a interdependência social dos alunos e uma responsabilidade individual. Uma estrutura cooperativa que se pode citar, por exemplo, é o compartilhamento de pensamento, envolvendo um saber construído pelos grupos/alunos e que é posteriormente compartilhado com os demais alunos da classe. Uma professora, em sua prática, já utiliza recursos da estrutura cooperativa citada por Leitão. Ela diz:

No início do ano eles se retraem um pouco. Depois eles percebem que tem que parar, tem que ajudar. Na sala que eu trabalho, eu falo assim, um tem que ajudar o outro. Tem um que sabe mais, o outro está com dificuldade, não custa nada, se ele já terminou a tarefa. Terminou, não vai te prejudicar, então ajuda o colega.

E eles ajudam muito os meninos surdos. Os surdos também contribuem, não vou dizer que não. Há uma troca. (professora, local, ano)

Processos de “ensinagem” e aprendizagem... As aulas encorajam as crianças a falar sobre os processos de pensamento e aprendizagem? As crianças estão ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem?

Piaget já ressaltava a importância do sujeito cognoscente ser capaz e ter as condições para construir o seu próprio conhecimento. Vygotsky introduziu a importância da sociogênese (a matriz do desenvolvimento é social) no desenvolvimento da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo). Nesse sentido, o aluno deve ser protagonista das suas atividades de aprendizagem, tendo uma participação ativa na experiência coletiva do grupo. Ter o desejo de realizar a atividade e propor-se a desenvolvê-la.

Para Vygotsky a aprendizagem leva ao desenvolvimento e, embora ele proponha em seus estudos de Defectologia que as crianças apresentam processos de desenvolvimento distintos, com ritmos, tempos e formas diferentes, todas elas necessitam aprender para se desenvolver,

Nas escolas, as crianças que constituem o público alvo da educação especial devem estar também participando ativamente para que a inclusão possa ocorrer. Mas nem sempre é o que se vê na prática.

A maneira como está ocorrendo a inclusão não está sendo benéfica para os alunos surdos. Os conteúdos são jogados, o aluno é obrigado a acompanhar no mesmo tempo que o ouvinte e está muito difícil de lidar com o planejamento. Muitas vezes o professor do ensino regular não aceita as adaptações. Isso já aconteceu comigo. É muito bonito, mas o aluno está sendo prejudicado na prática.

Os professores identificam a necessidade de se preparar

para atenderem necessidades e peculiaridades de seu aluno em um processo de formação continuada e de busca pessoal:

“Só no ano passado fiz Braille, LIBRAS, os cursos básicos de Educação Especial do IHA, que são muito bem feitos. Também fiz de Comunicação Alternativa, sabe? Então, assim, a minha capacitação é para trabalhar com qualquer tipo de aluno. O professor de Braille era do IBC, o curso de LIBRAS era do INES, a professora de comunicação alternativa era da UERJ, uma fonoaudióloga daqui, né. Inclusive, complementando o que as meninas falaram, a gente tem realmente uma gama de capacitações para fazer aqui no Rio, eles investem muito. Eu estou apenas há dois anos na sala de recursos e já fiz curso de LIBRAS, fiz curso de Braille, até aqui pela UERJ, pelo grupo Rompendo Barreiras, é... fiz curso de Comunicação Alternativa. Fiz um curso também que não era direcionado aos professores de salas de recursos. Era um curso de animação de filmes (Animamund) e o projeto era em escola. Embora ele seja direcionado para professores do ensino regular, podia ser feito por professores de salas de recursos. Então, assim, eu fiz muita capacitação, e sempre aparecem cursos, a gente tem um leque, assim, de oportunidades que a gente pode estar aproveitando bastante.” (Professora do Rio de Janeiro)

Desafios e superação... As crianças são envolvidas em descobrir formas de superar as suas barreiras à aprendizagem e as das outras crianças?

Muitas vezes algumas habilidades estão sendo desenvolvidas sem que o professor tenha plena consciência de que elas estão acontecendo. Isso faz com que o professor deixe de realizar algumas tarefas, às vezes simples, porque não percebe e nem dá importância ao desenvolvimento daquela atividade na vida do aluno. Nem sempre o atendimento individualizado é o melhor para o aluno. Um bom exemplo, analisa uma professora, são os atendimentos em pequenos grupos nas salas de recursos multifuncionais. Ela diz:

[...]. Na sala em que trabalho, atendo a uma aluna com paralisia cerebral, e que é bem comprometida e algumas vezes pensei em atendê-la em um grupo menor para que o trabalho pudesse render mais; pois quando a atendo em grupo de seis alunos, meu atendimento a ela fica bem precário, mas o brilho da aluna quando a sala está cheia, é algo difícil de ser explicado. Ela fica extremamente feliz por estar em grupo. Nesse momento o aspecto social está em pleno desenvolvimento, ela também vibra quando diz algo e todos ficam preocupados tentando entender, pois sua fala é bem comprometida. [...]

Ou seja, uma forma de superar as barreiras à aprendizagem é evitar o atendimento individual, pois o estímulo do grupo propicia o desenvolvimento ontogenético, além de possibilitar que as diferentes formas e estilos de aprendizagem possam ser compartilhados pelo grupo facilitando desta forma o desenvolvimento potencial de cada aluno do grupo.

Conclusão

As práticas que temos na contemporaneidade dentro de uma perspectiva de uma educação inclusiva que acolha as diversidades e peculiaridades dos alunos apontam para um momento de transição na percepção dos professores em seu papel de promotores de uma escola inclusiva saindo dos espaços disciplinares e de certezas numa perspectiva foucaultiana para alcançarem os espaços de interlocução com outros docentes sejam os das classes comuns quanto os do atendimento educacional especializado.

As práticas que queremos apontam para novas perspectivas acerca dos desenhos curriculares que proporcionem rupturas necessárias para a promoção de uma educação inclusiva. Fernandes (2012) aponta a necessidade de paradigmas que permitam a circulação de saberes, trabalhando com elementos e indícios. Esta concepção é analisada por Boaventura (apud VASCONCELOS, 2002); onde este autor aponta que os indícios partem de concepções incompletas e inacabadas de nossa modernidade. O estado inacabado e de incompletude como podemos verificar nas falas dos professores acerca de suas concepções antes de ser um entrave é uma abertura, pois são elementos que nos permitem passar de uma visão monoculturalista para uma multiculturalista, possibilitando a comunicação com culturas até então reduzidas ao silêncio.

Referências

ANJOS, H.P; SILVA, K.R; MELO, L.B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. **Prática pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2013.

BERNARSKI, Elza Luiza Filus; ZYCH, Anizia Costa. **Aprendizagem colaborativa aplicada numa sala de recursos**. Porto Alegre, 2009.

Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2052-8.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**: éléments pour unethéorie du systèmed'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA. Lei nº 8069/90, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da**

Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In: CANDAU, Vera Maria (org). Didática crítica intercultural aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANEN, Ana & XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Gestão do currículo para diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores.** Currículo sem fronteiras. V.12, n.2, p. 306-325, 2012.

DRAGO, Rogério. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, S.L; DRAGO, R; PANTALEÃO, E. **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Princípios metodológicos da disciplina prática pedagógica em educação inclusiva na formação de professores em cursos de licenciatura da UERJ. In: MENDES, E; ALMEIDA, M. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões.** Marília, SP: ABPEE, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 24ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

FUSARI, J.C. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar.** Série Ideias n.16, São Paulo: FDE, 1993. p. 69-77.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no**

Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

GALLO, SILVIO. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. IN: ALVES, N; GARCIA, R.L (orgs). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p 17 a 40.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: A.C. LODI, A.D.B. de Mélo & E. FERNANDES (orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LEITÃO, Francisco Alberto Ramos. **Aprendizagem cooperativa e inclusão**. Lisboa: Ramos Leitão, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAIA, ENY. **A formação do professor e o projeto pedagógico**. Programa Salto para o Futuro. Brasília: MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/textoe~1.pdf>

MAIA, Eny Marisa; CARNEIRO, Moaci Alves. **A reforma do ensino médio em questão**. Editora Biruta, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos**

- pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MARTINS, Lúcia Araújo Ramos, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.) **Inclusão: compartilhando Saberes.** 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução: Windy Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, M. Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.**10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: FUNDEPE, 2004.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2001.
- PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças.** Porto Alegre: Artmed, 2ª. edição, 2001.
- _____ **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

**Conselho Editorial da
EDITORA ABRACE UM ALUNO ESCRITOR**

Alfredo Ênio Duarte
Leni Neves bandeira
Ricardo Bernardes da Conceição

Diagramação

Ana Carolina Chungara
Leonardo Ricardo B. da Conceição

Comissão Organizadora da Série

Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Comitê Editorial da Série

Celeste Azulay Kelman (UFRJ)
David Rodrigues (Universidade de Lisboa)
Fernando Almeida-Diniz (Edinburgh University)
Juan Cornejo (Universidade Católica de Maule)
Luciana Marques (UFJF)
Mary Rangel (UFF)
Reinaldo Matias Fleuri (UFSC)
Rosita Edler Carvalho (UFRJ)
Tony Booth (Cambridge University)



Série
Inclusão em Educação



Impresso no Rio de Janeiro, Novembro de 2016,
para Editora Abrace um Aluno Escritor./CAPES/ Série Inclusão em Educação
As fontes usadas no miolo são Calibri, corpo 9/10/12
e Impacto, corpo /12/14/18
O papel do miolo é Polen Soft 80g,
e o da capa é Triplex 300g/m2.