

# O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO DE PROMOÇÃO DA INCLUSÃO: RELATO DE UM ESTUDO DE CASO

CARNEIRO, Lillian Auguste Bruns<sup>1</sup>  
SANTOS, Mônica Pereira dos<sup>2</sup>  
SANTOS, Alline do Nascimento<sup>3</sup>

## **Introdução**

O presente artigo tem como propósito reconstruir os caminhos que a equipe pedagógica do 1º segmento do ensino fundamental da Fundação Osório – escola da rede federal de ensino -, trilhou na busca de conhecimentos teóricos que fundamentassem sua prática escolar e dessem respaldo a sua luta pela inclusão de um aluno em situação especial.

Serão destacados os aspectos que evidenciaram a necessidade de analisar o papel do currículo escolar como ferramenta fundamental para a implementação de culturas, políticas e práticas mais inclusivas, visando minimizar os processos de exclusão escolar.

A equipe pedagógica encontrou em Morin (2010), Santos (2002), (2003) e Booth e Ainscow (2005), suporte teórico fundamental para a reinterpretação do currículo proposto pela escola, investigando a possibilidade de usar esta ferramenta como um dispositivo promotor da Inclusão de alunos impedidos de comparecerem à escola por diferentes razões.

## **O contexto da escola**

O ano letivo começou. Os alunos do 4º ano do ensino fundamental vão chegando e trazem na sua mochila o material escolar solicitado pela escola. Trazem, também, grandes expectativas em relação à sua nova professora, sua nova classe e a esperança de

---

1 Professora-Coordenadora do ensino fundamental da Fundação Osório; pesquisadora convidada do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: lillian.fundacao@gmail.com

2

3 Aluna de Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Pesquisadora bolsista do CNPq pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE. E-mail: allinelibrasines@yahoo.com.br

reencontrar velhos amigos. Mas, este ano há um aluno que não poderá compartilhar suas expectativas com seus colegas. Impedido de comparecer às aulas devido a uma doença autoimune que afeta a sua musculatura e restringe seus movimentos, ele não compartilhará com seus colegas as emoções do primeiro dia de aula.

Diante deste fato, a ação inicial da escola foi chamar os responsáveis e notificá-los da retirada do nome do aluno da lista de chamada e o esclarecimento de que a sua matrícula ficaria suspensa até o ano seguinte ou quando desse seu retorno. Para seus responsáveis, isto não foi o suficiente. Procuraram a coordenadora do segmento e a professora da classe a fim de pedir ajuda e alguma orientação sobre como proceder diante daquele impedimento.

Problema exposto, dá-se início a várias rodadas de discussões e questionamentos sobre a (im)possibilidade de atender um aluno em situação especial. O ângulo de análise mais difícil de ser abordado foi a adaptação curricular. Como as matérias seriam ministradas? De que maneira as avaliações aconteceriam? Quem vigiaria a idoneidade do processo? Para responder a estas perguntas, vários documentos foram analisados. Fomos buscar a referência inicial em Santos (2010, p.1).

Como praticar a inclusão? A primeira pergunta que você precisará fazer para orientar sua prática é: de que modo posso garantir a participação de meus alunos nas aulas, de forma que eles tanto aprendam o que quero ensinar (em termos de conteúdos disciplinares e de comportamento) quanto a utilizar esses ensinamentos na vida cotidiana na escola? (SANTOS, 2010, p.1)

Feita a pergunta pela primeira vez - Como praticar a inclusão? - ela não nos deixou mais. Percebemos, neste momento, que a situação era muito mais complexa do que apenas nos preocuparmos com as formas de avaliar um aluno em situação especial. Precisávamos entender que alguns paradigmas deveriam ser revisto. A proposta inicial da direção da escola em suspender o aluno da lista da chamada não era o suficiente para resolver o problema já que baseava-se unicamente no fato da sua não presença à escola. Então, se a presença era impossível naquele momento, a sua instrução também seria. Uma declaração tácita de que o ensino só poderia ocorrer vis à vis, não aceitando outra forma de acontecer. Argumentos evidentes e simples ilustravam a ação como a lógica da falta de igualdade no tratamento que seria dispensado a este aluno, em especial, diferenciando-o dos outros colegas de classe. O atendimento individualizado

proporcionaria certos privilégios ao aluno em situação especial e isto não seria justo com os outros colegas presentes em classe. Esta é uma lógica que

[...] determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento de valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. (SANTOS, 2006, p. 11)

Havia uma quantidade de complicadores a serem analisados que tornavam a possibilidade do ensino em qualquer modalidade quase que impraticável. As referências paradigmáticas usadas até este momento não serviam mais, pois todas tendiam a simplificação da ação: sem o aluno presente, não haveria possibilidade de ensino. Mais uma vez o texto de referência nos mostrou uma direção:

Outra característica fundamental ao professor que pretende praticar a inclusão é ser flexível na sua relação com seus pares e alunos. Ou seja: partir do princípio de que a nossa visão pode não ser a única, e pode mesmo nem ser a melhor para certa situação. (SANTOS, 2010, p. 2)

### **Encontrando referenciais para análise**

Após a leitura e releitura do artigo, decidimos que era hora de revisitarmos o currículo proposto e superar a racionalidade da fragmentação, que gera um currículo igualmente fragmentado e que aposta num caráter homogêneo, engessando a aprendizagem dentro de um modelo único. Partimos, então, na busca de espaços acadêmicos que nos dessem suportes outros para a reflexão sobre o tema da inclusão. Neste mesmo período o Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, abriu inscrições para o Curso de Gestão de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (GEPEI) e, tendo aceitado a inscrição da coordenadora da escola, acabou por acolher a nossa dúvida sobre como promover a inclusão do aluno em situação especial.

No primeiro encontro com o grupo de estudos do LaPEADE, Morin (2011) nos foi apresentado como uma possibilidade de referência para essa revisita, pois representa, na sua proposição do pensamento complexo, a nossa incapacidade de definir de maneira simples, de por ordem nas ideias, estando elas acompanhadas de confusão, incerteza,

imprevisibilidade e desordem. Este pensamento complexo almeja o conhecimento multidimensional, mesmo sabendo que o conhecimento completo é impossível. Na maneira como estamos acostumados a racionalizar o currículo dizemos que lecionar uma matéria deve obedecer regras preestabelecidas, ou seja, “é assim que a gente ensina”. No pensamento complexo avaliamos e dizemos que as coisas “estão assim”; isto significa eliminar o caráter fixo e imutável do conhecimento que temos sobre o currículo em prol de uma avaliação de um contexto que está constantemente em transformação. As discussões avançaram para o entendimento da complexidade daquilo que tínhamos a nossa frente. Partindo do princípio de que a complexidade trata, portanto, da reforma do pensamento, ao admitir o conhecimento como sendo resultado não somente da análise das partes, mas também do todo pelas partes, evidencia desta forma que ambos (parte e todo) estão contidos um no outro de forma indissociável. Assim podemos estabelecer um paralelo entre aluno e escola, entendendo que não existe aluno sem escola assim como não existe escola sem aluno. O pensamento complexo, de acordo com Morin (2011) nos convida a ir além do mecanismo do pensamento especializado ou fragmentado que nos coloca em compartimentos disciplinares e curriculares rejeitando os laços entre sujeitos e seus contextos. O pensamento complexo é aquele que não se reduz a uma ou duas disciplinas, mas que permite o diálogo entre elas. Ele convive com as incertezas de seu tempo e concebe a organização valorizando a multidimensionalidade dos fatos e dos seres envolvidos. Tão complexo que, entendido como uma tecitura única, não nos permitia alijar do processo educacional um aluno que encontrava-se naquele momento impedido de andar, mas não impedido de pensar, sonhar e desejar continuar suas descobertas. Essa forma complexa de pensar nos evidenciou um paradigma que até então não havíamos sequer suposto que existia: o paradigma do currículo.

Para o prosseguimento das discussões acerca da inclusão do aluno em situação especial a partir de uma visão que abarcasse maior completude, precisou-se compreender os obstáculos que se interpunham à análise: a necessidade de definirmos o que é um paradigma. Procuramos estabelecer uma breve conceituação de paradigma, partindo do significado etimológico e da compreensão que os próprios professores tinham sobre o assunto. Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2004),

*paradigma* - “(do grego: parádeigma) é um exemplo que serve como modelo; padrão”.

A noção de paradigma, compartilhada pelos professores que discutiam o caso do aluno em situação especial, definia-se como um sistema de normas e referências a serem seguidas. Esta visão baseava-se no saber apreendido na sua formação acadêmica referendado por Marcondes (2002, p.15) que explica que, na visão platônica, “um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto”.

Por sua vez, Morin (2010, p.257) nos alerta sobre a generalização dessa hipótese quando afirma que “tudo aquilo que era substância vital tornou-se sistema vivo; tudo aquilo que é social foi sempre concebido como sistema.” Ele afirma que o pensamento sistêmico construiu uma teoria geral e que é aplicada a todos os sistemas, promovendo, assim, uma solução aparentemente total, porém reducionista. O autor considera que esse tipo de relação dominadora determina o curso dos discursos controlados pelo paradigma.

Desta forma, “a teoria dos sistemas sofre, portanto, de carência fundamental; tende incessantemente a cair nos trilhos reducionistas, simplificadores, mutilantes, manipuladores de que se deveria libertar e libertar-nos” (Morin, 2010, p. 258).

Então,

[...] um paradigma é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções-chaves e princípios-chaves. Esta relação e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império. (MORIN, 2011, p. 59)

O paradigma simplificador (Morin, 2011) procura por ordem no universo expulsando dele a desordem. Este paradigma cartesiano também pode ser entendido como paradigma da disjunção. Tudo é condenado à separação: corpo, alma e emoções, sujeito e objeto, ser humano e natureza, interioridade e exterioridade, eu e outro e assim sucessivamente. A ciência moderna, pautada nas definições de Descartes e corroborada por Newton, não reconhece o subjetivo, a emoção e o desejo como partes do todo real. Este paradigma propunha a busca pela objetividade, a incessante necessidade de estabelecer critérios de avaliação baseados em fórmulas, tabelas, gráficos e regras que, quanto mais precisos, mais dotados de cientificidade estarão. O pensamento é linear, voltado para a ideia de causalidade e técnicas de análise, discriminação, classificação e hierarquização. Nesse sentido o paradigma do currículo encontra seus aportes nessas

relações que formulam e atrelam suas concepções ao conteúdo e a grade curricular, tendo com função homogeneizar todos que dele fazem parte, nivelando discurso e prática pedagógicas. Desta forma este currículo não está “pronto” para lidar com as diferenças nem tão pouco valorizá-las, apenas naturalizando práticas excludentes em nosso cotidiano escolar evidenciando o conceito de paradigma simplificador.

Da revisita ao currículo, entendemos que as concepções reducionistas, revestidas de pensamentos lineares e fragmentados, valorizam o consenso de uma pedagogia que, visando a harmonia e a unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação.

O paradigma da complexidade proposto por Morin (2011) busca uma educação emancipadora justamente porque favorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social. A educação precisa ser repensada a partir de uma visão totalizadora, compreendendo a vida em todas as suas possibilidades e limitações por meio da utilização justaposta de conceitos contraditórios, de modo dialógico.

Entendendo que essa é uma possível maneira de compreender a complexidade do real, exercitando, assim, um pensamento que aceite não apenas ambivalências, mas também o uso de contradições e as incertezas em todas as dimensões, partimos para o estudo dos conceitos apresentados por Booth e Ainscow (2011), que definem as noções de barreiras à aprendizagem e à participação como sendo tudo aquilo que limita o acesso às mesmas, conforme sugerido por Santos (2010). O material disponível para esta ação foi o INDEX para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola, de Tony Booth e Mel Ainscow. Este material foi traduzido pela professora Dra. Mônica Pereira dos Santos (2010, 3ª edição) e produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O INDEX foi desenvolvido para apoiar o desenvolvimento inclusivo da escola que visa, dentre outros resultados, a construção de indicadores de inclusão assim como uma cultura de autorrevisão, ajudando a comunidade escolar a encontrar seus próprios passos em direção à construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas mais inclusivas.

### **Transformando barreiras em oportunidades**

A nossa leitura do INDEX apontou, primeiramente, para a seguinte reflexão:

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para

direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. Os estudantes encontram dificuldades quando eles experimentam barreiras à aprendizagem e à participação. Barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. Barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prejudicar o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola. (BOOTH e AINSCOW,2010. p. 40)

A impossibilidade da presença física do aluno à escola era, de fato, uma barreira à aprendizagem que se colocava diante de nós. Porém, agora, já munidas de um arcabouço teórico, partimos para o aprofundamento das questões que o INDEX nos colocava. O primeiro passo foi a discussão sobre como replanejar conteúdos didáticos para atender o aluno ausente na sala de aula, mas presente em casa. A solução mais eficiente e eficaz para atender o aluno mostrou ser um curso online, acompanhado pelo próprio material didático da sala de aula (livros didáticos). A opção pelo uso da mídia online justifica-se devido a impossibilidade do aluno estar presente a sala de aula. Quanto aos livros didáticos adotados pela escola e que pertencentes ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) poderiam enviados à casa do aluno para que ele pudesse acompanhar as aulas com o material em mãos. Ficou combinado que os conteúdos das aulas seriam postados diariamente em mídia pré-determinada garantindo, desta forma , um fluxo de informação o mais próximo possível do que a classe presencial estivesse fazendo. Desta forma, no momento em que se desse o retorno do aluno à classe, não haveria defasagem de conteúdo/atividade.

Encontramos no INDEX, argumentos que corroboraram nossa escolha, pois:

A mudança para uma diferente maneira de pensar sobre as dificuldades educacionais gera complexidade, já que para alguns propósitos nós temos que trabalhar com a linguagem existente. Mas aqueles que adotam conceitos alternativos descobrem que eles ajudam a prover novas possibilidades para identificar e superar dificuldades nas escolas. (BOOTH e AINSCOW,2010. p. 9)

### **Apresentando a solução: O Projeto da Vila Getúlio**

O projeto da Vila Getúlio, como passou a ser chamado pela equipe , prevê o atendimento individualizado do aluno adotando, como estratégia, atividades que envolvam pesquisa, aula expositiva, vídeos e exercícios de fixação de conteúdo, tendo a

instrução como supletiva aos conteúdos propostos para a série/ano.

No contexto educativo, a internet vem se tornando uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento de aprendizagens voltadas à pesquisa (buscar, selecionar e analisar informações) e à comunicação digital (trabalho em rede e a distância). O uso das tecnologias como ferramentas visando o ensino-aprendizagem já não é mais novidade dentro do cenário educacional brasileiro. Lançando mão desta estratégia, pretendemos promover oportunidades, tanto para a professora quanto para o aluno em situação especial, de assumirem uma postura ativa na construção das habilidades necessárias para terem acesso às oportunidades que a internet oferece. Considerando as possíveis dificuldades na promoção desta nova metodologia, o ensino que exigirá do aluno em situação especial autonomia e autodisciplina, bem como dos profissionais envolvidos algum conhecimento das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, garantindo assim a seriedade e a credibilidade das atividades oferecidas.

Desta forma, ao mesmo tempo que fascina por seu poder de alargamento da ação educativa em novos espaços de aprendizagem, esse meio torna ainda mais complexas as tarefas de ensinar e aprender. A escolha dos recursos tecnológicos são pontos que devem ser considerados com especial atenção. Deve levar em conta a sua facilidade de utilização e acessibilidade, pois são exatamente esses recursos que permitirão ao aluno visualizar, participar, interagir, cooperar e construir o conhecimento.

Motivar o aluno que se encontra afastado da escola requer um cuidado que envolve atitudes positivas, de valorização de desempenho e de estabelecimento de vínculo afetivo acima de tudo. Estratégias específicas devem ser adotadas, mas a motivação maior será a possibilidade de interação com os colegas via *webcam*, álbum de fotos, vídeos individuais, contato via Facebook e similares. Embora distante da classe, o objetivo maior é manter o interesse do aluno nas atividades que estão sendo realizadas presencialmente, bem como instigá-lo a mostrar sua capacidade em dominar a tecnologia ligada a internet e “postar” seus avanços nas disciplinas curriculares. A principal mídia de interação escolhida foi ambiente virtual oferecido pelo Google – GMAIL. Outras estratégias didáticas ainda poderão ser usadas para o atendimento do aluno, como: leitura de textos enviados em formato \*.doc ou \*.pdf; endereços virtuais relevantes de páginas na *web*. No que se refere à interação aluno-aluno e aluno-

professor, há uma série de ferramentas (síncronas e assíncronas) que podem promover a comunicação nesses ambientes, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Ambientes interativos, como os sugeridos para o propósito escolar como aquelas que proporcionam interações síncronas, como o chat, e assíncronas, como o fórum, blog e wiki. (fóruns, salas de bate-papo, blogs e listas de discussão), são os mais populares da internet. Todos têm a finalidade de colocar grupos de pessoas em comunicação. Alguns são mais adequados a este ou àquele tipo de situação, mas o ambiente virtual, sem dúvida, acenava como uma saída estratégica funcional. A escolha por esta solução geraria mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, nos tipos de interação entre quem aprende e quem ensina e na relação com o conhecimento, gerando estratégias pedagógicas inusitadas. Para além do desafio que se posta diante de nós, reconhecemos que a solução potencializará estratégias importantes como a cooperação, o registro e o sentido social dos trabalhos escolares. Na verdade, não deveríamos dar como resolvida a questão da inclusão do aluno em situação especial apenas por termos conseguido chegar até a proposição da sua instrução via online, lançando mão dos meios digitais como ferramenta pedagógica. Temos claro em nossa proposta pedagógica a relação que desejaríamos estabelecer com essas ferramentas a partir do entendimento de como ressignificariam a escola na qual estamos inseridos. Estávamos certas de que integraríamos o aluno, mas será que isto garantiria a sua inclusão?

Santos (2002) discute os termos *inclusão* e *integração* e seus diferentes usos nos discursos e textos oficiais e, para nós, coube interpretar de que maneira a solução do curso online promoveria ambas ações. Desta forma:

[...] a inclusão fica claramente caracterizada por uma ruptura conceitual e paradigmática quando comparada à integração. O foco de ação fica visivelmente redirecionado: do indivíduo para o sistema e suas diferentes formas de organização para ajuste às necessidades dos que as possuem. Fica, ainda, claro o aprofundamento das discussões no plano político: é necessário discutirmos – e sabermos - o que temos em mente quando falamos em educação: que tipo de sociedade queremos construir, de que mudança precisamos para que isto se torne realidade. Em outras palavras, impõe-se a necessidade de sabermos o que é preciso redefinir (em todas as dimensões: individual, política, social, econômica, educacional, familiar...) para que os novos objetivos se concretizem. (SANTOS, 2002, p. 107)

Queríamos integrar o aluno em situação especial de maneira tal que o Censo Escolar, quando preenchido, contabilizasse seu nome como presente, mas, acima de tudo, era preciso garantir a sua inclusão proporcionando possibilidades de interagir, inferir e produzir conhecimento junto com seus pares. Na verdade, o que estávamos procurando acabou-se traduzido pelo conceito *omnilético* que pode ser entendido como

[... ] uma construção conceitual que reúne as noções de dialética, complexidade e tridimensionalidade para compreender os processos de inclusão/exclusão considerando como ponto de partida de análise a existência de três dimensões que perpassam os fenômenos sociais e humanos: a dimensão cultural, a política e a prática (estas conforme BOOTH, 2005). (SANTOS, 2012, p.3)

O pensamento *omnilético* possibilitou a compreensão do universo escolar sob uma nova perspectiva. Isto nos levou a ressignificar e reconfigurar nossa percepção dos fenômenos culturais, políticos e práticos.

Segundo Santos (2010), estes fenômenos - culturais, políticos e práticos – são eixos obrigatoriamente presentes para quem quer pensar a prática inclusiva na escola. Como uma percepção gestáltica, esta tridimensionalidade dialética e atemporal nos propõem uma compreensão daquilo que está além do visível, do evidente. A partir deste entendimento, traduzimos as reflexões sobre o paradigma da complexidade e a diferença entre integrar e incluir em conceitos sobre os objetos transformando-os em possibilidade de ação.

### **Considerações finais**

O projeto de inclusão do aluno em situação especial começou a ser implantado na escola. Ele pretende, além de combater a exclusão escolar, servir como *piloto* para uma nova prática pedagógica ao mesmo tempo que impulsiona os envolvidos com a ação a conhecer novas tecnologias que possam promover o ensino e a aprendizagem enquanto oferecem novos espaços para a produção de conhecimento além de aprenderem a manipular o ambiente virtual. Desse esforço já começamos a colher alguns frutos como o interesse da equipe de professores a darem continuidade nos estudos sobre o INDEX, bem como o desejo de reconstruir o projeto político pedagógico da instituição. Há, também, aqueles que buscaram maior entendimento sobre as ferramentas tecnológicas chegando a participar de cursos sobre Designer

Instrucional e a propor a construção de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) usando a tecnologia Moodle.

Porém, pedras no caminho sabemos que teremos e elas já começam a surgir na forma de discurso opositor promovido por aqueles que temem mudanças. Mas isto já é uma outra batalha.

#### Referencias Bibliográficas:

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos, PhD. Editora CSIE-UK. Editado pelo LaPEADE-BR, 2012.

GALUPPO, Marcelo Campos. **Igualdade e diferença**: Estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). A crise dos paradigmas e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 35).

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas** (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Práticas de inclusão em Educação**: dicas para professores. Revista eletrônica do Instituto Municipal Helena Antipoff. Disponível em: <<http://ihainforma.wordpress.com/2010/09/14/praticas-de-inclusao-em-educacao-dicas-para-professores/>>. Acesso em 5 de fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002

\_\_\_\_\_. **Construindo culturas, desenvolvendo políticas e orquestrando práticas de inclusão no cotidiano escolar**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Sigma Documenta, Código: 22188 2012