



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ PPGE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A INCLUSÃO DO ALUNADO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

ALUNA ERIKA DE SOUZA COSTA

ORIENTADORA DR^a MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS

RIO DE JANEIRO

MAIO

2015

ERIKA DE SOUZA COSTA

A INCLUSÃO DO ALUNADO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA DR^a MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS

2015

A INCLUSÃO DO ALUNADO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Mônica Pereira dos Santos UFRJ

Prof^ª. Dra. Celeste Azulay Kelman UFRJ

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno UFRRJ

Prof. Dr. José Jairo Vieira UFRJ (SUPLENTE)

Prof^ª. Dra. Dagmar de Mello e Silva UFF (SUPLENTE)

Agradecimentos

À minha orientadora Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos pelo apoio e generosidade dispensados para a realização deste trabalho;

Aos pesquisadores (as) do OEERJ e suas equipes pela colaboração e orientação para a realização desta dissertação;

Aos professores (as) e funcionários (as) do PPGE pelo convívio e apoio ao longo de todo o curso de mestrado;

Aos meus colegas de LaPEADE, “seres do bem” como costumam ser tratados [com propriedade] por uma de nós, pelo convívio, aprendizado e pelas contribuições valiosas que, direta ou indiretamente, ajudaram a delinear esta dissertação;

À minha família e aos meus amigos por todo amor e apoio, incondicional, destinados a minha pessoa antes, durante e, com certeza, após o término de mais esta etapa da vida.

A todos muito obrigada hoje e sempre.

Erika Souza Costa

Resumo

COSTA, Erika de Souza. A inclusão do alunado do atendimento educacional especializado no município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta dissertação de mestrado é parte integrante das produções realizadas pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE (UFRJ). A pesquisa também está vinculada ao Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) e ao Observatório Estadual de Educação Especial/RJ (OEERJ), no estado do Rio de Janeiro, com o estudo em rede das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas públicas de quatro municípios: Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e Petrópolis. Esta dissertação questionou a efetiva inclusão desse público alvo, promovida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pelas SRM, no sentido de garantir o direito constitucional à inserção, à participação e à permanência desse público alvo no ambiente escolar das chamadas escolas regulares no município do Rio de Janeiro. Propôs como objetivo geral analisar a implantação das SRM no município do Rio de Janeiro. E como objetivos específicos: descreveu o tipo de atendimento prestado ao alunado da educação especial nas SRM em duas escolas públicas deste município, entre os anos de 2013 e 2014, a partir da análise dos depoimentos, por meio de entrevista semi-estruturada, de duas professoras das SRM que participaram do Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais/OEERJ; levantou uma discussão na qual se comparou a proposta inicial de implantação das SRM com a prática verificada; e analisou a proposta de inclusão em educação a partir desta política em uma perspectiva omnilética (SANTOS, 2013). Neste trabalho foi realizada uma análise de conteúdo de acordo com os preceitos da perspectiva omnilética, além da apresentação do levantamento bibliográfico e das referências teóricas sobre a dialética inclusão/exclusão em educação. A pesquisa apontou o impacto que uma política pública pode gerar nas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação.

Palavras-chave: Inclusão/Exclusão em Educação, Culturas, Políticas e Práticas, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Abstract

COSTA, Erika de Souza. The inclusion of specialized educational supported students in Rio de Janeiro's city. Dissertation (Master's degree in Education). Faculty of Education, Education, Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

This Master dissertation is a part of the scientific production of LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). This research is also associated to National Special Education Observatory – ONEESP (Observatório Nacional da Educação Especial) and Rio de Janeiro's State Special Education Observatory- OEERJ (Observatório Estadual de Educação Especial/RJ) with the study about the multifunction resource facilities – SRM (Salas de Recursos Multifuncionais) in public elementary schools of four cities: Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e Petrópolis. This dissertation has questioned the effective inclusion of this students provided by the multifunction resource facilities program with the intention to guarantee to this public their constitutional rights of insertion, participation and permanence at regular public schools in Rio de Janeiro's city. The general objective was to analyse the multifunction resource facilities program. The specific objectives were to describe the types of attendance services offered by the SRM of two public schools in Rio de Janeiro, during 2013 and 2014, to the students of special education. A semi-structured interview with two teachers that attended the continued education Program entitled “Cicle of Updates about Inclusion in Education for Teachers of The Multifunctional Resource Rooms” was conducted to discuss the initial proposal for the implementation of the SRM and the verified practices; and to analyze the proposal of inclusive education within the omniletical perspective (SANTOS, 2013). In this work a content analysis by means of the omniletical perspective was proposed, as well as a bibliographical research and theoretic references about inclusion/exclusion in education. This research shows the impact a public policy could cause in cultures, policies and practices of inclusion/exclusion in education.

Key-words: Inclusion/exclusion in education, cultures, policies and practices, multifunction resource facilities

Lista de tabelas

Tabela 1- Teses e dissertações acerca da inclusão em educação/ PPGE/ UFRJ p. 17

Tabela 2- Levantamento de teses e dissertações do banco de dados da CAPES p. 18

Tabela 3- Tabela de valores inclusivos fundamentais do *Index* p. 41

Tabela 4 - Esquema dos valores inclusivos relacionados às dimensões p. 42

Tabela 5 - Esquema das entrevistas com as professoras das SRM com base no *Index* p. 56

Tabela 6 - Calendário do Ciclo de Atualização em Inclusão para Professores das salas de recursos Multifuncionais. Parte I, p. 58

Tabela 7- Calendário do Ciclo de Atualização em Inclusão para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Parte II, p. 59

Tabela 8 - Calendário do Ciclo de Atualização em Inclusão para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Parte III, p. 59

Lista de abreviaturas e siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

IHA – Instituto Helena Antipoff

LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NAPES – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OEERJ – Observatório da Educação Especial do Rio de Janeiro

ONEESP – Observatório Nacional da Educação Especial

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Sumário

Resumo.....	5
Abstract	6
Lista de tabelas	7
Lista de abreviaturas e siglas	8
1. Introdução.....	11
1.1 Justificativa	16
2. Marcos legais e breve histórico do AEE no Brasil.....	25
3. Referenciais teóricos	35
3.1 O <i>Index</i> para a inclusão	39
3.2 A omnilética e o pensamento complexo.....	44
4. Referenciais metodológicos.....	50
4.1 Relato de pesquisa e instrumentos	53
4.2 Os campos de estudo	58
4.2.1 O Ciclo de atualização em inclusão em educação para professores das salas de recursos multifuncionais OEERJ (2013).....	58
4.2.2 As participantes do Ciclo	61
4.2.3 As escolas	63
5. Análise e discussão dos dados	65
6. Considerações finais.....	79
7. Referências bibliográficas	83
8. Anexos.....	87
8.1 Anexo 1	87
8.2 Anexo 2	89
8.3 Anexo 3	93
8.4 Anexo 4	94

1. Introdução

O dia a dia de qualquer professor da Educação Básica da rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro, ou em qualquer outra do Brasil, atualmente, pode ser considerado um ato de coragem ou de covardia, dependendo do ponto vista escolhido. Além das mazelas causadas pela burocracia ou pela administração, muitas vezes ineficiente, se faz necessário também lidar com o descaso com o qual a educação parece ser tratada pela comunidade em geral. Não seria absurdo declarar que, muitas vezes, a função social da escola parece esvaziada de sentido. O que espera a sociedade da instituição escola hoje em dia? A que aspiram a comunidade, a família, o aluno e o professor de suas experiências escolares? Essas e outras questões foram a mola que provocou o meu interesse, enquanto professora, pelas questões que permeiam o universo escolar. Só havia duas alternativas: desistir ou lutar.

Em 2010, ao assumir o cargo de Professor I de Língua Inglesa na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro deparei-me com uma realidade educacional que não conhecia. Apesar de estar na carreira do magistério há 10 anos, na ocasião, minha experiência profissional anterior, na rede privada de ensino e no Ensino Superior, trabalhando na maioria das vezes com jovens e adultos, não havia me dado a oportunidade de vivenciar tantos episódios de descaso e exclusão na educação.

Comecei a ministrar aulas de inglês para crianças do Ensino Fundamental I, primeiro segmento, na Zona Oeste da cidade, para crianças que, em sua maioria, eram oriundas de comunidades pobres. Logo no início, percebi que a proposta de ensinar uma língua estrangeira, nas classes regulares, para crianças a partir dos 5 anos de idade, só parecia ser um projeto de sucesso na teoria. Na prática, o que encontrei foram escolas sem infraestrutura ou vontade política para receber e pensar de forma crítica o projeto proposto pela SME/RJ. Na minha visão, para a comunidade escolar (administradores, professores regentes, funcionários e famílias) pouco importava se aquela experiência traria algum aprendizado ou crescimento para os educandos, parecia que apenas interessava que os alunos estivessem confinados em uma sala pequena e lotada sem causar problemas.

Como professora, me senti frustrada quando percebi que ao longo do trabalho aquelas crianças aproveitavam pouco ou quase nada daquela experiência. Recorri à equipe pedagógica e diretiva da escola na tentativa de pedir ajuda como sugestões, conselhos e trocas de experiências profissionais que pudessem melhorar a minha prática pedagógica, uma vez que,

elas estavam há mais tempo naquela realidade. A resposta que obtive, quase em uníssono, me surpreendeu: “Não liga não é assim mesmo eles não aprendem”. Afirmavam que eles tinham “esta” ou “aquela” deficiência, que a família toda era assim etc, várias justificativas para não pensar em uma estratégia que pudesse ajudá-los a aprender e a participar ativamente do próprio processo de ensino-aprendizagem, o que reduziria a exclusão desse alunado naquela situação.

Em 2012, provocada e angustiada com tal situação, resolvi procurar alternativas para incluir esse grupo de estudantes naquele contexto. Busquei informações sobre as “deficiências” e percebi que o problema não era esse. Decidi que precisava saber mais sobre Educação, foi então que ingressei no Mestrado em Educação do PPGE/UFRJ, com a intenção de participar do LaPEADE. Hoje, após ter percorrido uma trajetória de intenso aprendizado, considero que meus objetivos com o curso foram alcançados, uma vez que trabalho na mesma realidade, mas com uma postura diferente. Percebi que havia me enganado em relação à participação dos meus alunos, porque estava, de certa forma, comparando, hierarquizando e desconsiderando as características individuais de cada um. Hoje posso afirmar, com tranquilidade, que os meus alunos, assim como todo e qualquer indivíduo, têm necessidades educacionais específicas e podem aprender e participar ativamente da sua construção do conhecimento independente de fazerem parte deste ou daquele grupo.

Declaro que o processo de investigação, revisão e reflexão da minha prática pedagógica foi intensamente influenciado pelos conceitos e perspectivas que descobri durante a minha trajetória no LaPEADE. Fui sensibilizada por questões que, com certeza, não teria alcançado sem a troca com meus pares nessa experiência mais que profissional — humanizada. As culturas que carrego agora transformam as minhas práticas pedagógicas, que não se encontram mais “enlatadas”, herméticas, prontas e acabadas, e sim em processo, permanentemente em movimento. Muitos desses ideais e conceitos serão apresentados e discutidos nesta dissertação a seguir.

Esta dissertação é parte de uma das pesquisas coordenadas pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE (UFRJ) que tem por objetivo a produção de conhecimento sobre os processos de inclusão/exclusão em educação. A missão do referido laboratório é “apoiar e promover a participação e a diversidade em educação nas dimensões culturais, políticas e práticas das instituições e sistemas educacionais e contribuir para o desenvolvimento, disseminação e acompanhamento

do conhecimento científico-acadêmico a respeito de inclusão em educação” (LaPEADE, 2003).

A pesquisa maior na qual se insere o presente projeto intitula-se Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), projeto interinstitucional coordenado nacionalmente pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O projeto Observatório Estadual de Educação Especial/RJ (OEERJ) surgiu com o objetivo geral de consolidar a proposta de pesquisa do ONEESP, no estado do Rio de Janeiro, com o estudo em rede das SRM nas escolas públicas de quatro municípios: Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e Petrópolis. Para a realização dessa proposta participaram quatro universidades públicas do Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com sete pesquisadores e suas equipes.

Em janeiro de 2011, iniciou-se o estudo inaugural do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que tem como foco de estudo o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM) do MEC. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) da educação especial se destina às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011) e as SRM, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, surgem como alternativa para a proposta de ampliação do AEE. O estudo em rede propôs pesquisas em municípios brasileiros com professores das SRM com base na metodologia da pesquisa colaborativa, que produz simultaneamente conhecimento e formação. Estas pesquisas foram combinadas com um estudo nacional do tipo *survey* com questionário *on line* através do qual se pretendeu coletar dados sobre o trabalho realizado e o atendimento oferecido nas SRM com uma amostra de 2.500 professores.

O ideal de inclusão em educação pretendido pelo LaPEADE não se destina a um grupo específico de educando/indivíduo, mas compreende todos aqueles que, por um motivo ou outro, estejam ou sintam-se excluídos do ambiente escolar. Logo, propõe uma luta pela participação, que segundo SANTOS (2002, p. 107) “diz respeito ao ideário de uma educação democrática, com base em princípios humanistas, reforçados pela afirmação dos direitos humanos”. Em outras palavras, vários grupos em condição de vulnerabilidade estão entre o público alvo desse laboratório, dentre eles, o público alvo do AEE, colocado em evidência pelo presente projeto.

Na década de 90, várias políticas públicas para a educação foram propostas como resultado dos grandes encontros internacionais, tais como a Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtiem, na Tailândia, que teve como marco legal a Declaração Mundial da Educação para Todos. Esta declaração reafirma a educação como um direito humano fundamental de todos. Ainda na mesma corrente, em 1994, em Salamanca, Espanha, acontece a Conferência Mundial de Educação Especial, conhecida como a Declaração de Salamanca (1994), marco legal da educação inclusiva dentro do campo da educação especial, que traz como novidade o termo “alunos com necessidades educacionais especiais” (NEE), tipologia que não se emprega mais ao alunado da educação especial como são hoje definidos. O documento levanta a discussão para a questão da individualidade e o respeito a seus aspectos ao declarar que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (UNESCO, 1994, p. 4) e que antes eram, muitas vezes, ignoradas ou uniformizadas pela prática escolar.

Ainda sob a luz da proclamação de que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p. 4) surgem algumas novas propostas de políticas de inclusão em educação. Entre elas, o programa em nível nacional de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM) promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC se configura como uma proposta do Governo Federal de atendimento educacional especializado (AEE) dentro das escolas regulares, tendo como público alvo os alunos com necessidades educacionais consideradas especiais.

Com isso, uma política educacional em nível nacional pressupõe considerável impacto ao AEE. Sobre essa questão, o OEERJ traz, dentre seus objetivos, o de avaliar as possibilidades e limites do atendimento prestado pelas professoras das SRM. Em relatório apresentado ao ONEESP pelo OEERJ em 2014, impactos positivos já podiam ser apresentados, tais como os a seguir

Coleta e sistematização das informações municipais que subsidiem tomadas de decisões para as políticas de inclusão escolar, permitindo, por exemplo, identificar demandas para a formação de professores, limites e possibilidades das salas SRMs, monitoração do desempenho dos alunos com NEEs na escola, dentre outros;
Promoção da formação sobre AEE e SRMs aos pesquisadores e professores envolvidos no estudo, por intermédio de programas de formação continuada desenvolvidos pelas universidades em parceria com os sistemas públicos de ensino que contemplem o AEE nas SRMs. (Relatório Parcial 3 de Atividades do Programa Observatório da Educação Edital 038/2010/CAPES/INEP Projeto nº 39/2010 ANO BASE: 2013)

A partir da temática do processo de inclusão voltado para a Educação Especial e em conformidade com os observatórios nacional e estadual, este trabalho questiona a efetiva inclusão desse público alvo, promovida pelo AEE oferecido pelas SRM, no sentido de garantir o direito constitucional à inserção, à participação e à permanência desse público alvo no ambiente escolar das chamadas escolas regulares no município do Rio de Janeiro. Logo, esta dissertação propõe como objetivo geral analisar a implantação das SRM no município do Rio de Janeiro. E como objetivos específicos propõe: descrever o tipo de atendimento prestado ao alunado da educação especial nas SRM em duas escolas públicas deste município, entre os anos de 2013 e 2014, a partir da análise dos depoimentos de duas professoras das SRM que participaram do OEERJ; levantar uma discussão na qual se compare a proposta inicial de implantação das SRM com a prática verificada; analisar a proposta de inclusão em educação a partir desta política em uma perspectiva omnilética (SANTOS, 2013).

Para que se cumpram tais objetivos além da apresentação do levantamento bibliográfico e das referências teóricas sobre a dialética inclusão/exclusão em educação, será feita a análise documental e de conteúdo do banco de dados do Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais promovido pelo Observatório Estadual de Educação Especial/RJ (OEERJ) no ano de 2013, e entrevistas com duas professoras das SRM participantes do ciclo.

1.1 Justificativa

Embora o discurso de democratização da escola esteja no centro das estratégias e políticas de investimento para o Ensino Fundamental, e o número de matrículas tenha aumentado nos últimos anos, no que se refere ao direito a uma educação de qualidade para todos, a realidade do atual sistema escolar brasileiro deixa muito a desejar. Será que TODOS estão incluídos neste ambiente, ou apenas constam dos textos legais? Essa reflexão leva a pensar não apenas em uma educação de qualidade, mas também em um ambiente escolar mais inclusivo.

O processo de inclusão em educação é parte fundamental na formação de cada indivíduo e papel social da escola na tentativa de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Algumas mudanças, tais como a de ideologia, conhecimento e entendimento em relação ao alunado da educação especial são de extrema importância para não apenas inseri-los na escola, mas garantir a sua permanência neste ambiente. Segundo SANTOS & PAULINO (2008, p. 13) “a verdadeira inclusão presume o redimensionamento de vários aspectos, tais como estrutura física da escola, adaptações curriculares e mudanças de atitude dos educadores, entre outros”.

O surgimento do atendimento educacional especial em classes e escolas especiais e a implementação das diretrizes inclusivas, segundo VASQUES, MOSCHEN & GURSKI (2013), data das últimas décadas, e com isso adveio o estabelecimento de uma série de leis e políticas para combater as desigualdades e a exclusão escolar. A partir delas, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), entre outras, passam a ser recebidas na escola. Da inclusão ao pertencimento, as autoras apostam no diálogo como a base da mudança do processo de inclusão e, considerando a historicidade, os documentos normativos e as razões diagnósticas, postulam que a experiência escolar envolve uma construção compartilhada a partir de seus pressupostos, da própria educação e da sociedade, uma vez que

(...) com as diretrizes inclusivas, um novo capítulo da educação especial se inscreve. O direito à educação garante acesso irrestrito à escolarização. Os direitos à igualdade e à diferença reorganizam os serviços, os conceitos e os profissionais da escola. (VASQUES, MOSCHEN & GURSKI, 2013, p. 84)

Todavia, é possível afirmar que a escola ainda traz arrastada a ideologia do diferente como inferior, anormal ou ineducável. Em nossa visão, o papel desejável da escola e das políticas que visam à inclusão seria o de garantir novas possibilidades de ser.

Embora a discussão sobre a inclusão em educação e o respeito à diversidade esteja hoje mais acalorada no âmbito das instituições e dos órgãos públicos ligados à educação, se comparada ao cenário de uma ou duas décadas anteriores, percebe-se que apesar desse avanço, ainda há muito a ser feito. Um levantamento acerca do tema feito no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, da UFRJ e, mais adiante, da CAPES, traça um pequeno panorama sobre a situação atual a respeito da discussão e da investigação em andamento. Esse tema tem sido discutido com mais expressão a partir das diretrizes políticas para educação especial desde a década de 90, mas apresenta, ainda hoje, muita divergência em relação às concepções e às práticas.

TABELA 1. TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO/ PPGE/ UFRJ

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Dissertações	0	1	0	1	1	3	0	4
Teses	0	0	0	0	1	1	1	0

Fonte: Banco de teses e dissertações do PPGE/UFRJ. <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html>

Se comparadas em números de trabalhos a outras áreas de pesquisa, é possível afirmar que não apenas no papel se evidenciam as barreiras para uma educação mais inclusiva. Com base na leitura desses trabalhos acerca da inclusão, e pensando na lógica omnilética, que considera a totalidade a partir da relação de interação entre as dimensões de culturas, políticas e práticas (SANTOS, 2008) é possível afirmar que embora haja um movimento favorável às propostas de inclusão em educação, nem sempre essas políticas, ditas inclusivas, e que orientam as práticas escolares se concretizam efetivamente. Para tanto, segundo LEME (2011, p. 194) existe “a necessidade de todos os membros da instituição escolar, nela e por ela, desvendarem as possibilidades dos instrumentos políticos; o que demanda a reflexão desde o âmbito internacional até a elaboração e consecução local.” Esse parece ser mais um exemplo claro em que a teoria se distancia da prática, pois ainda segundo a autora

essa peculiaridade evidencia que no discurso (leis, declarações, planos e instrumentos afins) a inclusão é tema central, sugerindo a adesão ao discurso politicamente correto. Em contrapartida, os atores que vivenciam o cotidiano escolar sentem na pele a dificuldade de se efetivar tais normas. (idem p. 196)

Tal declaração traz à tona a questão fundamental dessa pesquisa: a proposta de implantação das SRM nas escolas públicas regulares do município do Rio de Janeiro promove a efetiva inclusão do alunado da educação especial, no sentido de garantir o direito constitucional à inserção, à participação e à permanência desse público alvo no ambiente escolar?

À procura de argumentos para responder essa questão, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o tema “inclusão em educação”. Cabe evidenciar que o banco de dados da CAPES encontra-se em processo de reformulação e atualização e, por conta disso, traz disponível apenas dados sobre os anos de 2011 e 2012. Foi realizada uma busca avançada com os filtros: inclusão em educação; atendimento educacional especializado, em 24.02.15, em que aparece um total de 57 trabalhos; inclusão em educação; salas de recursos multifuncionais, com 14 trabalhos, e por fim, inclusão em educação; culturas políticas e práticas que não apresentou produção disponível nos referidos anos, conforme dados apresentados na tabela 2. O tema Inclusão se desdobra em vários nos resultados da busca simples, ao se pensar em idosos, adultos, crianças, professores, escolas regulares, entre outros, dada a diversidade de público que compreende e interessa à discussão em torno da inclusão. Quando refinada a pesquisa com o AEE o número é de 57 trabalhos; especificando as SRM, observa-se uma queda substancial de 57 para 17 trabalhos; e quando por fim refinamos a pesquisa com as palavras “culturas, políticas e práticas” o banco não traz disponível nenhum dado, embora saibamos que, ainda em número insuficiente, tal discussão não é insipiente, mas apenas incipiente. Com, isso parece óbvia a necessidade de se pensar e discutir as questões que permeiam estas três dimensões, no que se refere ao binômio inclusão/exclusão em educação.

TABELA 2. LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Busca avançada com o filtro	Inclusão em educação, atendimento educacional especializado	Inclusão em educação, salas de recursos multifuncionais	Inclusão em educação, culturas, políticas e práticas
Ano 2011			
Mestrado	23	4	0
Doutorado	2	1	0
Ano 2012			
Mestrado	26	7	0
Doutorado	6	2	0
Total	57	14	0

Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 24.02.15 às 15h e 43min.

Em relação ao alunado da educação especial, objeto de estudo deste trabalho, foi coincidente encontrar entre os trabalhos publicados a concepção de que eles têm o direito à convivência harmoniosa e à troca de saberes e experiências com quaisquer outros públicos, e que o resultado dessa experiência é positivo para o crescimento e aprendizado mais humanizado de

todos e para a edificação de uma escola mais democrática. E para a efetivação e sucesso dessa proposta seria necessário entender a diferença como diversidade, pluralidade, ou seja, mais possibilidades e, portanto, ganho; e não como desigual ou perda. Assim, CAMPOS (2012) postula que

deverá ser proporcionado a todas as crianças com NEE a possibilidade de efetuar uma convivência humana tão alargada quanto possível, proporcionando-se o contato com um leque diversificado de crianças e não apenas com aquelas que têm características ou problemas semelhantes. (CAMPOS, 2012, p. 57)

Dessa forma, para além da educação especial, a proposta de uma educação inclusiva aponta entraves para a escolarização de vários grupos em condição de vulnerabilidade, e tenta derrubar barreiras para o aprendizado tais como a desigualdade social, o preconceito de raça, gênero, classe, idade, entre outros, que acaba por segregar grupos, muitas vezes de forma velada, o que pode contribuir para que classes e grupos diferentes tenham “escolas” diferentes. Logo, a proposta de investigação da implantação das SRM nas escolas regulares do município do Rio de Janeiro e a problematização de sua proposta de inclusão se justifica pelo fato de, em geral, o ambiente escolar ainda trazer arraigada em suas culturas, políticas e práticas uma ideologia que privilegia uma classe hegemônica em detrimento de outra(s). Nesse caso, a do grupo de alunos com deficiência que, embora faça parte de uma minoria, possui os mesmos direitos à educação.

Entendemos que a maneira de pensar de uma sociedade se reflete em ações. Essas ações, quando generalizadas e aplicadas, podem se reverter em políticas, e ambas relacionam-se a uma cultura, vista aqui como o conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc que distinguem um grupo social (HOUAISS, 2001). Portanto, é razoável afirmar que uma política pública para a educação em nível nacional, seja ela destinada a este ou aquele grupo específico, pode gerar um grande impacto nas formas de pensar e de agir no ambiente escolar. Por isso, é possível considerar que o panorama atual da educação no Brasil reflete as mudanças que o sistema escolar vem sofrendo nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 90. Com isso, para o campo científico da educação, se faz notória a necessidade de conhecer, documentar, acompanhar e, principalmente, analisar qualquer política pública de inclusão em educação que esteja direta ou indiretamente relacionada à educação, seja ela de âmbito nacional, estadual ou municipal.

A cidade do Rio de Janeiro possui a maior rede pública de ensino da América Latina¹. A Secretaria Municipal de Educação (SME), segundo dados do *site* oficial da SME/RJ, conta com 1.457 unidades escolares, 247 creches públicas, 202 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e 167 creches conveniadas nas quais 41.038 mil professores atendem a 658.508 alunos. A importância dessa rede para a Educação Básica é notória, uma vez que atende a um número considerável da população em idade escolar do município. A educação especial é parte integrante da rede e está sob a coordenação do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), instituição que norteia a educação especial e atua em uma perspectiva de educação inclusiva com base nas diretrizes e orientações propostas pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). Hoje (2015), existem em funcionamento 366 SRM no município do Rio de Janeiro. É necessário esclarecer que o termo “professoras” empregado neste trabalho para referir-se aos docentes atuantes nas SRM, não é uma questão de escolha, mas de empiria, uma vez que todas as profissionais listadas nos quatro municípios estudados que compõem o OEERJ são mulheres.

Existem hoje várias propostas de tentativas para a democratização da Educação Básica e, assim como o processo de inclusão, a democratização da educação avançou nas duas últimas décadas, mas está longe de ser concluída. Defendemos que para que a escola se transforme em um espaço com menos exclusão, e passe a ser de todos, concomitantemente às práticas é preciso colocar foco nas culturas e nas políticas que permeiam este ambiente (SANTOS, 2013, p. 42). Afirma a autora que “É preciso que as três dimensões (culturas, políticas e práticas) estejam em conjunção dialética e complexa, simultaneamente, em cada um de nós, em cada instituição social, em cada sistema político, social e econômico” (idem).

Para uma escola mais “inclusiva” seria necessária a análise, a compreensão e, principalmente, a prática consciente de que a escola pode, muitas vezes, na tentativa de uniformizar seu atendimento para melhor atender a todos, consolidar as desigualdades. Seria preciso olhar o indivíduo como único, diverso, plural e não apenas considerá-lo - *uma*- parte do todo, mas sim- *a*- parte do todo, qualificando cada sujeito como único. A igualdade democrática verdadeira não pode confundir-se com a igualdade de serviços oferecidos nem mesmo com a desculpa de um viés puramente técnico, como postula Santos (2013, p. 15). Em uma sociedade que pretendesse a inclusão, os serviços oferecidos teriam de ser individualizados e as particularidades de cada sujeito consideradas, ou nas palavras da autora “A homogeneidade

¹ Fonte: www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao_em_numeros. Acesso em 18.04.2015, às 18h e 39min.

não existe, e uma sociedade que, de fato, contemple os interesses de seus cidadãos, sejam eles quais forem, não pode excluí-los sob nenhum pretexto, nem mesmo o mais técnico deles, por mais que aparentemente fundamentado esteja.” (idem).

Esta dissertação pretende apresentar em seu corpo uma discussão e análise de algumas políticas públicas voltadas para o público da educação especial, mais especificamente, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2010). Embora seja este o público alvo, é preciso deixar claro que em nossa visão, inclusão é considerada processo, e como tal, sempre inacabado, conta com um aporte teórico e prático que ressignificam as relações sociais e interpessoais com o objetivo de alcançar um mundo justo, democrático, com relações igualitárias ou menos desiguais, em que os sujeitos tenham seus direitos garantidos (SANTOS, 2013, p. 14), independentemente de fazerem parte, ou não, de um grupo de minorias

Isto implica dizer que a inclusão não se refere unicamente a grupos especificamente constituídos nas sociedades, como por exemplo, os grupos de pessoas com deficiências. Mas sim, que ela se refere à luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo em risco, ou em situação, de exclusão. Resumidamente, nesta concepção poderíamos afirmar que a inclusão é toda forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais. (idem)

É com essa proposta que analisaremos esta política de inclusão em educação, voltada para o público da educação especial, sem desconsiderar as outras partes envolvidas nesse processo. Para que este objetivo se cumpra, é preciso observar a trajetória histórica do AEE, assim como conhecer e refletir sobre algumas políticas públicas voltadas para esse público no Brasil nos últimos anos. Deste modo, organizaremos esta dissertação em cinco capítulos: Introdução; Marcos legais e breve histórico do AEE no Brasil; Referenciais teóricos; Referenciais metodológicos; Discussão dos dados e Considerações finais.

No primeiro capítulo, será apresentado o LaPEADE, laboratório ao qual esta pesquisa está vinculada, com sua missão e seu ideal de inclusão. Também serão apresentados o ONEESP, o OEERJ, observatórios nacional e estadual, nos quais está inserido este trabalho, uma definição do AEE e as políticas públicas voltadas para este público alvo, dentre elas a implantação das SRM, objeto de pesquisa desta dissertação. Ainda na Introdução, a pesquisa é definida como qualitativa, de forma que são propostas as análises documental e de dados, e que estejam de acordo com a perspectiva omnilética. Com base nessa análise, neste trabalho de pesquisa, pretendemos questionar a efetiva inclusão do público alvo do AEE promovida pelo

atendimento oferecido pelas SRM no sentido de garantir o direito constitucional à inserção, à participação e à permanência desse público alvo no ambiente escolar das chamadas escolas regulares no município do Rio de Janeiro. Para tanto, utilizaremos o banco de dados do Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais promovido pelo Observatório Estadual de Educação Especial/RJ (OEERJ) no ano de 2013, e entrevistas com duas professoras, de duas escolas diferentes, que prestam atendimento das SRM e que participaram do ciclo.

No segundo capítulo, que trata da história do surgimento do AEE no Brasil, sua trajetória e as políticas públicas que efetivaram a educação especial no nosso sistema educacional, apresentaremos seu início, na primeira metade do século XX, e a influência da corrente ideológica científica de separação dos educandos entre “normais” e “anormais” que predominava entre os pesquisadores pelo mundo àquela época. Com base na observação da situação de escolarização da população brasileira naquele momento, levantaremos o questionamento de, a priori, a educação especial se delinear paralelamente ao sistema de ensino regular no Brasil.

Ainda nesse capítulo, será apresentada a ruptura de ideal de inclusão do alunado do AEE na educação, a partir da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal (1988), considerada um marco legal para o surgimento e ampliação das políticas de bem estar social, até a chegada da década de 90, quando emerge no mundo e, conseqüentemente, no Brasil, a discussão mais acalorada a respeito dos direitos da pessoa com deficiência. A partir disso, um novo olhar sobre a inclusão desse público na educação surge com a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), documento que impulsiona a criação de novas políticas públicas para a educação. Dos anos 90 para os anos 2000, e até hoje (2015), seguindo a mesma corrente de crescimento, discutiremos a implantação de várias políticas públicas voltadas para o AEE, assim como a criação de órgãos e secretarias específicas para esta causa, tais como, a SEESP (2010) e a SECADI (2012).

No terceiro capítulo, trataremos dos referenciais teóricos que serviram de base para delinear esta dissertação. É importante elucidar que, embora este trabalho tenha considerado outras propostas ideológicas, o seu referencial teórico está alicerçado na perspectiva omnilética (SANTOS, 2013) que, apesar de considerada como uma nova proposta de compreensão e

análise da nossa realidade social está em consonância com as correntes do pensamento complexo (MORIN, 2000) e também com o entendimento de uma realidade multidimensional que considera as dimensões das culturas, das políticas e das práticas (BOOTH & AINSCOW, 2011). Ao longo do capítulo, trataremos de conceituar e discutir a perspectiva omnilética, por meio de analogias e da interação dessa perspectiva com outras propostas epistemológicas, de forma que o nosso leitor possa compreendê-la e reconhecê-la materializada em todo o corpo deste trabalho, e não apenas como uma teoria distinta da nossa prática.

Neste capítulo também será exposto e discutido o nosso ideal de inclusão, considerando que nossa proposta não se destina a este ou a aquele grupo específico de pessoas, como é o caso do público alvo da educação especial, mas a todos que possam estar, de uma forma ou de outra, vulneráveis a algum tipo de exclusão. Nosso ideal de inclusão entende que não existe uma meta inclusiva a ser alcançada, uma vez que incluir é um processo, e como tal está sempre movimento, nunca acabado. Discutiremos a importância do respeito à diversidade, e do desenvolvimento de valores inclusivos, tais como: igualdade e participação para a edificação de comunidades mais inclusivas. Para estabelecer categorias de análise que contribuem para o entendimento do nosso ideal de inclusão, apresentaremos um resumo da proposta de inclusão do *O Index* para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (BOOTH & AINSCOW, 2011), que se trata de um documento norteador no sentido de encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas.

Somados a esses conceitos e para fundamentar nossa argumentação, apresentaremos também neste capítulo a teoria do pensamento complexo de Morin (2005) que está de acordo com a visão multidimensional proposta pela perspectiva omnilética. Segundo o autor, o desafio da complexidade nos permite renunciar de uma vez por todas ao mito da elucidação total do universo, mas em contrapartida nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo, diálogo este que o autor considera como a própria racionalidade. (MORIN, 2005, p. 190) A partir desta “nova” razão é que discutiremos os aspectos de inclusão/exclusão observados no “microuniverso” que constitui esta dissertação.

No quarto capítulo, trataremos dos procedimentos metodológicos utilizados para organizar e tratar os dados provenientes do trabalho realizado, pela equipe do OEERJ, no Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos

Multifuncionais (2013) e das entrevistas realizadas com duas professoras participantes desse curso. Este é um trabalho de pesquisa qualitativa, uma vez que faz uso da pesquisa documental, que possibilitará o tratamento dos dados brutos do banco de dados do OEERJ, mas também se apropria dos preceitos da observação participante, pois alguns dados são fruto da minha observação participante no Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais como membro da equipe OEERJ. Outra característica é a proximidade com o estudo de caso, uma vez que saí a campo para entrevistar duas professoras participantes do Ciclo, o que rendeu duas observações distintas, pois apesar de elas prestarem atendimento educacional especializado nas SRM, são duas realidades distintas e cada uma apresenta uma especificidade no que se refere a suas práticas pedagógicas. Essas descobertas corroboram a nossa visão de que cada parte é um todo completo em si, dentro da incompletude e da complexidade do todo maior, sendo este muito mais do que apenas a soma das partes que o compõem. (MORIN, 2000, p. 143)

No quinto capítulo, discutiremos os dados levantados, faremos uma análise de conteúdo de acordo com os preceitos da perspectiva omnilética.

2. Marcos legais e breve histórico do AEE no Brasil

Ainda na primeira metade do século XX, a educação especial no Brasil sofreu grande influência da ideologia científica de separação dos educandos entre “normais” e “anormais” que influenciava pesquisadores pelo mundo, como por exemplo Helena Antipoff, que também defendia os critérios de agrupamento orientados pelos testes de inteligência vigentes à época (KASSAR, 2011). Tal separação se dava, a princípio, pelos padrões de testes de inteligência ou mesmo pela observação da aparência física, ou habilidade motora de cada estudante. Esta separação objetivava identificá-los como “normais” e “anormais” na tentativa de agrupá-los e formar classes homogêneas, pois acreditava-se que esta prática traria resultados positivos para a educação escolar. Muitas vezes, essa avaliação era feita por um professor que seguia as orientações da ciência medico-pedagógica difundida em muitos países naquela época (KASSAR, 2011). Logo, com base na observação da situação de escolarização da população brasileira na primeira metade do século XX, é possível afirmar que a história da educação especial se delineia paralelamente ao sistema de ensino regular no Brasil. Pois, segundo KASSAR

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p. 62)

Antipoff teve grande influência na constituição do que hoje se reconhece como AEE, chamando a atenção para a questão da exclusão/inclusão social, por meio da escolarização do público alvo do AEE. De origem russa, a referida autora era graduada em Paris e Genebra, em Psicologia - ciência considerada fundamental para a área da educação, pois através de seu estudo considerava-se possível conhecer o “objeto” da educação, ou seja, o educando.

Helena Antipoff chega ao Brasil, em 1929, para implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Com o avanço de sua pesquisa sobre o desenvolvimento mental, dados eram obtidos da aplicação dos testes de inteligência, e os resultados serviriam à organização das chamadas classes homogêneas (CAMPOS, 2003). Embora seus métodos se baseassem nas correntes científicas ideológicas da época, e ainda que estas fossem divergentes do ideal de inclusão escolar pretendido atualmente, ou seja, com todos os alunos

matriculados em classes regulares e não segregados às chamadas classes especiais, sua contribuição para a área da educação especial é inegável. Pois, ainda que o ideal de inclusão em educação à época apresentasse motivações separatistas, a luta de Antipoff pela escolarização dos sujeitos ditos “anormais” já se configurava como grande avanço para a democratização da educação no Brasil.

Dado este contexto, com pouca atenção do Estado para os direitos sociais do cidadão, tais como o direito à educação pública e de qualidade, e com orientações “separatistas” para a escolarização das pessoas com deficiências, surgem iniciativas de grupos não governamentais e da iniciativa privada na tentativa de suprir a lacuna deixada pelo Estado, como KASSAR (2011) afirma

Dessa forma, a separação de crianças foi (e talvez ainda seja) uma prática pedagógica proposta para a educação em geral. Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços. (KASSAR, 2011, p. 67)

Pode-se dizer que, no fim da década de 80, uma considerável mudança aconteceu no contexto histórico-social do Brasil, sendo a Constituição Federal (1988) um marco legal para o surgimento e ampliação das políticas de bem estar social, entre elas a educação. Uma de suas características é a ênfase nos direitos sociais, tendo como um de seus expoentes a descentralização e a municipalização de políticas públicas para a área da educação (KASSAR, 2011). Um exemplo disso, é que a Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I- Da Educação, o Art. 208 declara que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Constituição Federal do Brasil, Cap. III, Seção I, Art. 208, pp. 42, 43). O termo “preferencialmente” que consta do texto do documento, embora não imperativo pode ser considerado um avanço para a promoção do processo de inclusão social do público alvo do AEE àquela época, uma vez que ainda se considerava como desejável a separação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, a partir da década de 90, a discussão a respeito dos direitos da pessoa com deficiência fica mais acalorada no mundo e, conseqüentemente, no Brasil. Naquela ocasião (1994), vários movimentos isolados em alguns países convergem para o acontecimento da

Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtiem, na Tailândia, que resulta da Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), documento que é considerado um marco legal que impulsiona a criação de novas políticas públicas para a educação. No documento, são expostos alguns fatores que à época são representativos da situação da educação, como por exemplo, no texto introdutório, é exposto o grande desafio de se pretender um acordo, ou metas de abrangência mundial para a educação. Apesar de tamanha diversidade que separa os vários países com relação às suas características econômicas, sociais, geográficas e culturais, encontra-se também um ponto de convergência no direito à educação de qualidade; e na esperança de que a educação seja uma ferramenta fundamental para alcançar o progresso pessoal e social, assim como o bem estar da população mundial.

Em relação ao AEE, o artigo 3, da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990), que tem como título “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, e apresenta em seu item 5 uma orientação específica para as pessoas com deficiência, declara que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

Assim, parece incoerente, ou desnecessário, separar este público alvo, alegando que as necessidades básicas das pessoas com deficiências exigem atenção especial, uma vez que, em seu artigo 1, “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, no item 1 declara-se que “Cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Com isso, infere-se que como as pessoas com deficiências são, antes de tudo, pessoas, quaisquer que fossem as suas necessidades básicas de aprendizagem, já estariam subentendidas nesse texto, não fosse a exclusão desta população do sistema educacional, muitas vezes pautada apenas pelas suas características físicas.

Dessa forma, a educação especial, assim como no texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), parece se estabelecer e se delinear de forma paralela ao restante de todo o sistema educacional, embora não tenha sido este o direcionamento na sua gênese. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, de 1994, aparece como marco legal dos princípios e das políticas públicas de inclusão para o alunado da Educação Especial. O documento declara ser resultado das ações das Nações Unidas que resultaram do documento “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” (UNESCO,

1994), que garantia como parte integrante do sistema educacional a educação de pessoas com deficiência. A proposta de inclusão em educação para este público alvo se baseou no acesso e na participação desses educandos nas escolas regulares do sistema educacional, conforme proclamado

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo sistema educacional. (UNESCO, 1994)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394, de 1996, em seu Artigo 59, reza que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais”

- I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades
- II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.(idem)

O capítulo II, do Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que em seu Art. 5º, propõe que “ Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” garante o direito de prioridade no atendimento a este público. Além de adotar a definição de pessoas com deficiência, contempladas na Lei 10.690, de 16 de junho de 2003 – que se destina às “pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas, diretamente ou

por meio de seu representante legal” e suas variações – tais como as descritas no texto do Decreto 5.296 (2004), o Decreto 5.296/2004 tipifica as deficiências da seguinte maneira:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, tripaparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.” (Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004.)

Nesse sentido, um avanço para a educação especial ocorreu em 2003, quando o Ministério da Educação implantou a Secretaria Especial de Educação (SEESP), que foi criada com a proposta de apoiar os estados e municípios na promoção de escolas mais inclusivas, democráticas e de qualidade. A ideia era que esse objetivo fosse alcançado com a implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), política que teve como objetivo difundir novos conceitos, informações e metodologias que abarcassem as questões de gestão e pedagógicas. O material apresentava a gestão com diferentes enfoques e papéis a serem assumidos pelo município, pela escola, pela família em que, afirmava o governo, teriam sido pautados em fundamentos filosóficos que defendiam uma concepção da educação especial baseada nos direitos humanos.

Ainda nesse crescente de políticas voltadas para o AEE, em 2005, outro passo importante foi dado com a implantação dos Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, que eram centros de referência na área de altas habilidades/superdotação e foram organizados para a oferta do AEE. A contribuição desses centros se baseava na orientação oferecida às famílias e na formação continuada dos professores o que garantia esse tipo de atendimento aos alunos da rede pública.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que contribuiu diretamente para a formação de professores para a educação especial, o acesso e a permanência das pessoas com deficiências na educação superior e para a política pública que constitui o objeto de análise desta dissertação: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Mais tarde, com a extinção da SEESP (2003) a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) passa a ser, de acordo com o Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, o órgão do Governo Federal responsável pela implementação de políticas educacionais inclusivas para todas as minorias incluindo o público da Educação Especial, uma vez que

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.²

Dentre essas ações destaca-se o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que surge como alternativa de proposta de inclusão escolar para o público do AEE nas escolas regulares da rede pública de ensino de acordo com a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. O programa é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE– Brasil, 2007) e do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011 e tem o objetivo de

apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.³

Uma vez determinado quem é o público alvo do programa, cabe a SECADI (2012) fomentar as escolas públicas de ensino regular a criação de espaço educacional especializado, disponibilizando materiais pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos especializados e de informática, entre outros. Nasce aqui uma parceria, na qual o sistema de ensino deve se comprometer a disponibilizar o espaço físico, ou seja, uma sala de aula, assim como disponibilizar um professor que vá desempenhar a função de atender ao público alvo do AEE,

²Fonte: disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

³ Idem à nota 2

que é definido no Documento Orientador do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais elaborado pelo MEC como

- Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, Art. 2, Inciso IX, enquanto política pública para o apoio da inclusão em educação propõe “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, Art. 2, Inciso IX). Como estratégia de apoio pedagógico à permanência do público alvo da educação especial nas turmas regulares das escolas públicas a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe da criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais descreve, em seu artigo 1º, as SRM como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”.

Fisicamente as SRM costumam ser uma sala situada no prédio das escolas públicas regulares com variações de extensão que dependem do tamanho e da estrutura de cada escola, apesar de ter tamanho especificado pelo Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2010). Os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos que constituem as SRM também são definidos por esse Manual de Implantação, que as classificam em Tipo I e II. “As salas Tipo I são constituídas de: microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal, monitor de 32” LCD, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra cabeça, software para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra-cabeça sobrepostos (sequência lógica), dominó de animais em língua de sinais, memória de antônimos em língua de sinais, conjunto de lupas manuais (3x, 4x e 6x), dominó com textura, plano inclinado – estante para leitura, mesa redonda, cadeiras para

computador, cadeiras para mesa redonda, armário de aço, mesa para computador, mesa para impressora, quadro melanínico. E as salas Tipo II possuem tudo das salas do Tipo I, e mais: impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.⁴

E como última etapa para a implantação do programa das SRM nas escolas regulares da rede pública de ensino, determina-se (MEC/SEESP, 2010) que os gestores do sistema irão definir as escolas indicadas a receberem uma SRM de acordo com a demanda na rede, desde que atendam aos critérios propostos pelo programa, tais como

- A Secretaria de Educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes;
- A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE.⁵

Para além das questões de ordem práticas, tais como a determinação do espaço físico, materiais, equipamentos necessários e critérios seleção para a SRM, é preciso pensar também no profissional que atuará neste ambiente. Com certeza será um professor, ou professora, mas com que formação acadêmica? Qual é a especificidade que um educador deve ter para contemplar tal proposta de AEE? Segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2010, pp. 8 e 9) o profissional do AEE deve ter formação inicial para docência e continuada na educação especial. Por tratar-se de um programa de abrangência nacional para o Ensino Fundamental da rede pública de ensino, em muitos municípios do Brasil, essa formação equivale ao curso Normal de nível médio. Ainda segundo o documento normativo, esse profissional deve cumprir as seguintes atribuições:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;

⁴ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

⁵ Idem nota 4

- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.⁶

As propostas políticas pensadas para o AEE que estão colocadas no conjunto de documentos normativos citados neste trabalho têm em comum a proposta de inclusão desse alunado no ambiente escolar. Esse conjunto, formado pela Constituição Federal (1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994), Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (2011), entre outros marcos legais, objetiva, por meio de suas orientações, a diminuição da discriminação e da exclusão sofridas por este grupo de minoria.

Contudo, com a observação e análise do conjunto dessas políticas e ações voltadas especificamente para o campo da educação especial, é possível afirmar que este conjunto ao propor um bloco articulado de orientações direcionadas exclusivamente para as pessoas com deficiências separa e, portanto, exclui de certa forma, este alunado do restante. O que parece incoerente, uma vez que, os esforços se sustentam com o argumento da garantia de inclusão, como postula SANTOS (2007)

Quanto ao alunado, fica claro que, se antes já havia dúvidas sobre ele sempre ser definido em termo de deficiências, agora essa dúvida dá lugar à certeza de que não há esse limite: no contexto da proposta de educação inclusiva, que por sua vez ressignifica a educação especial dentro da proposta de Educação para Todos, a educação especial deve atender a todos os alunos. Isso implica redimensioná-la para fazer parte do sistema educacional como um todo, o que, por sua vez, justifica as críticas, encontradas na própria Declaração, a respeito de sua organização como um sistema à parte, e contendo legislação e medidas legais e financeiras próprias. (SANTOS, 2007, p. 5)

Ao analisar o panorama do AEE apresentado neste capítulo, é possível afirmar que apesar dos avanços nas políticas públicas específicas e consequentes mudanças positivas no processo de inclusão e na escolarização do público alvo da educação especial, ainda falta muito para que

⁶ Fonte: MEC/SEESP, 2010, pp. 8 e 9

este público tenha seu direito à educação pública e de qualidade garantido, pois enquanto forem necessárias políticas públicas específicas para este alunado, é possível considerar que este público seja tratado diferentemente daqueles que não pertencem à educação especial. Logo, uma vez “separados”, muitas vezes definidos pelas deficiências, é possível afirmar que são ainda hoje discriminados em função das suas diferenças.

3. Referenciais teóricos

Para a análise e a interpretação dos dados dessa pesquisa consideramos a interação dialética e complexa entre as dimensões das culturas, das políticas e das práticas presentes nas relações sociais. Especificamente, consideramos fundamental a assonância dessas três dimensões como princípio para a construção de uma escola orientada para valores de inclusão. O referencial teórico desta dissertação é alicerçado na perspectiva omnilética, que será apresentada ao longo deste capítulo.

Iniciaremos esta discussão com a conceituação de algumas categorias fundamentais para a defesa do nosso ideal de inclusão. Dessa forma, no que se refere à escolarização, Santos (2009, p. 12) considera que a inclusão aparece como princípio fundamental para a construção de uma educação de qualidade como direito universal de cada cidadão. E nas palavras da autora

Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é processo, e como tal reitera princípios democráticos de participação social plena. (idem)

Nesse sentido, para uma escola de orientação inclusiva o esforço de possibilitar a toda sua comunidade, formada por alunos, professores, funcionários e famílias, o máximo de participação possível no planejamento e na realização das suas ações é fundamental para a oferta de uma educação democrática e de qualidade. Independe, dessa forma, pensar em uma escola que atenda a este ou a aquele grupo específico de pessoas, como é o caso do público alvo da educação especial, como postula Santos:

Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de TODO e QUALQUER educando, as atitudes de uma escola cuja orientação seja inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de toda a comunidade educacional e de todo sistema educacional. Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, em QUALQUER instituição de ensino, de QUALQUER nível educacional. (SANTOS, 2009, p. 14)

Esta declaração, ao enfatizar TODO e QUALQUER, nos traz a noção de completude e de integralidade presentes na perspectiva omnilética. Essa ideia contempla as dimensões das culturas, das políticas e das práticas. Logo, ainda que analisemos as políticas públicas voltadas para o público alvo da educação especial, é necessário considerar, de acordo com a perspectiva omnilética, todos os outros grupos que participam, de forma mais ou menos ativa,

na construção dessas relações e os aspectos que os envolvem, como o das culturas e o das práticas, por exemplo. Santos (2013, p. 18) defende que

(...) compreender e promover inclusão requerem a adoção de uma perspectiva omnilética que torna possível vê-la em íntima relação com os processos de exclusão a partir do estabelecimento de e interjogo entre cinco dimensões: além das três dimensões (...) (culturas, políticas e práticas), a dimensão dialética e a da complexidade.(idem)

A seguir, apenas como estratégia de explicação, é possível pensar em “isolar” as dimensões das culturas, das políticas e das práticas em seus princípios essenciais com a finalidade de caracterizá-las. De acordo com Booth & Ainscow (2011) a dimensão das culturas pode ser entendida como a

criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. (...) Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46)

Assim, a dimensão das políticas

encoraja a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46)

E por sua vez, a dimensão das práticas

refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivas.(...) A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes e críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46)

A partir desse raciocínio, cabe explicitar que a base epistemológica desse trabalho de investigação se constitui a partir dos ideários de dois autores Santos e Booth. Ambos consideram a realidade em sua totalidade, com seus aspectos explícitos e implícitos, ou ainda pertencentes a uma dimensão que ainda não conhecemos ou compreendemos, mas que estão presentes determinando, de certa forma, as relações sociais (SANTOS, 2013, p. 23). Os autores apenas diferem em relação à linearidade das dimensões. Enquanto Booth considera que a dimensão das culturas tem caráter incipiente e antecede às dimensões das políticas e das práticas, Santos considera as dimensões com igual importância, em um processo contínuo em que não há começo e nem fim, em que todas são começo, meio e fim. Essa lógica nos conduz a pensar que

A perspectiva omnilética não se resume a uma teoria: ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo omnilética foi criado pela coordenadora da presente proposta e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *ico* (concernente a). Resumidamente, omnilética significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética. (SANTOS, 2013, p. 23)

Pensar em inclusão em educação numa perspectiva omnilética suscita a conscientização da criação de culturas de inclusão para uma determinada situação de ensino-aprendizagem, assim como o desenvolvimento de políticas de orientação inclusiva para determinado contexto e, por fim, da orquestração de práticas inclusivas, neste mesmo ambiente (SANTOS, 2013, p. 14), entretidas dialética e complexamente. Como cada situação, assim como o sujeito, é única (o), nessa perspectiva, uma proposta de inclusão será pensada, desenvolvida e praticada com e para cada comunidade. Pois,

deste modo, assumindo funções sociais, culturais e políticas, a educação, na perspectiva da inclusão, não necessita modificar seus objetivos fundamentais (a menos que em seu processo de avaliação reflexiva conclua que sim), mas, minimamente, reorientar-se quanto aos mesmos na garantia das necessidades básicas essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem e da construção do conhecimento de forma significativa, por meio das relações que estabelece com o meio. Promover, enfim, a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, exercitando suas funções de forma aberta, flexível e acolhedora. (idem)

Para a construção de uma escola mais acolhedora, ou mais inclusiva, ainda segundo Santos (2009, p. 10), é preciso pensar a diversidade como “termo-irmão” da inclusão. Acreditamos que a primeira barreira a ser quebrada para a construção de uma convivência harmoniosa, que compreenda e respeite as diferenças entre sujeitos, sejam elas culturais, étnicas, políticas etc é a noção de que cada ser humano tem igual valor independentemente de sua diversidade. Diferença não pode ser sinônimo de desigualdade, de inferioridade. Para Booth & Ainscow (2011, p. 21) a inclusão se concretiza a partir da prática de valores inclusivos. E esta prática está fundamentada em valores. Segundo os autores, todos os valores são necessários para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, mas priorizam um grupo de cinco, dos quais a diversidade é parte integrante, pois eles declaram que “igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade são os que mais podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola.” (idem)

Pensar no respeito à diversidade de cada sujeito inserido num coletivo é considerar que existem características individuais dentro desse coletivo e, portanto, diversidade dentro de uma suposta homogeneidade de grupo (BOOTH & AINSCOW 2011, p. 23). Pois, ainda que um grupo, em dado momento, seja identificado por uma característica coletiva, como é o caso da língua materna, por exemplo, que é parte integrante da identidade cultural de uma nação, existem características individuais, diversas, idiossincráticas dentro dessa coletividade. No caso da língua, esta particularidade se manifesta nos dialetos, línguas geográficas e regionais; ou ainda nos níveis de linguagem e gírias, escolhas conscientes e pessoais que não podem ser comparadas em termos de maior ou menor valor, apenas diferentes. Da mesma forma também pode ser entendida a diversidade dentro de um grupo de pessoas. Assim, afirma Booth que

O respeito inclusivo envolve valorizar os outros e trata-los bem, reconhecer as contribuições que dão à comunidade graças a sua individualidade bem como através de suas ações positivas. (...) A diversidade inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade diz respeito à diferença dentro da humanidade comum. Ela atinge a todos e não somente os que são vistos como desviados de uma ilusória normalidade. (...) Uma resposta inclusiva à diversidade acolhe a criação de diversos grupos e respeita o igual valor de outros, não obstante as diferenças nele percebidas. Tal interpretação de diversidade faz dela um rico recurso para a vida e a aprendizagem, não um problema a superar. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 23)

A escola é de importância fundamental para a criação desses grupos inclusivos por tratar-se de uma instituição de base para muitas comunidades atualmente. Com o recente processo de democratização da educação, em nível global, é possível afirmar que cada vez mais a escolarização atinge diferentes grupos de pessoas em comunidades do mundo todo e que cada vez mais a escola é o ambiente que abarca e congrega crianças, jovens e adultos com características diversas. Com isso, algumas questões emergem: como fazer com que todos sejam bem recebidos, acolhidos, aceitos e respeitados neste ambiente? Como promover a união entre indivíduos diferentes sem classificá-los ou separá-los neste ou naquele grupo de maioria ou minorias? Como considerar todos os sujeitos respeitando suas diferenças, mas com igual valor? Sem a pretensão de normatizar padrões a serem seguidos, ou propor uma “cartilha” que contemple uma receita pronta para responder a essas e outras questões pertinentes à dialética inclusão/exclusão é que, após um longo trabalho de pesquisa e observação em escolas, Booth e Ainscow (2000) criaram o *Index* para a inclusão, documento que está em consonância com a proposta de análise e interpretação desta dissertação e que será apresentado a seguir.

3.1 O *Index* para a inclusão

O *Index* para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas é um documento norteador no sentido de encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas. Foi escrito por Tony Booth e Mel Ainscow e sua primeira edição foi publicada, na Inglaterra, em 2000. Foi desenvolvido, durante um período de três anos, e contou com a participação de gestores, professores, pais e pesquisadores com ampla experiência em encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas. Com a abordagem de Booth, Ainscow e seus colegas da Open University foi possível ligar inclusão ao desenvolvimento de um sistema abrangente de educação. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 3) Por definição e nas palavras dos autores (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 9) o *Index* “é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, sala de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola”.

Embora o *Index* tenha sido desenvolvido nas escolas inglesas, foi adaptado para o uso em vários países e traduzido para trinta e sete idiomas. Desde março de 2000, data da sua primeira publicação, outras duas edições foram publicadas, a segunda em setembro de 2002, e a terceira em maio de 2011. Trataremos nesta dissertação desta última versão, que foi ampliada e contou com a contribuição e sugestões de vários países, o que alargou o trabalho com os valores inclusivos usados para delinear intervenções que se baseiam em princípios que remetem à sustentabilidade ambiental, cidadania nacional e global, não violência e promoção da saúde.

É preciso esclarecer que o *Index* para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas não se trata de um documento imperativo de padrões, comportamentos e ações engessadas, tais como uma cartilha ou um manual de ações ditas inclusivas a serem seguidas. Sua proposta de inclusão é baseada na reflexão sobre as culturas, políticas e práticas de cada realidade em uma perspectiva de desenvolvimento de ações para a inclusão na escola e na comunidade. Para Booth & Ainscow (2011, p. 13) “o desenvolvimento inclusivo acontece quando adultos e crianças relacionam suas ações a valores inclusivos e juntos delineiam iniciativas compatíveis”.

A proposta de trabalho com o *Index* é que ele se integre ao processo de planejamento promovendo uma reflexão e, conseqüente revisão, da escola com o seu meio, e que esta ação

envolva toda a comunidade escolar. Este processo colabora para o desenvolvimento inclusivo da escola e

(...) fundamenta-se nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade. A revisão é considerada junto com três dimensões: culturas, políticas e práticas. Políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados. Mudar culturas é essencial para que se sustente o desenvolvimento. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 13)

O instrumento utilizado pelo *Index* para provocar essa reflexão e uma consequente revisão das culturas, políticas e práticas escolares são os “indicadores” e questões que nos convidam a pensar sobre os valores inclusivos e suas implicações. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 17)

Com a leitura da descrição deste material é possível que questões tais como: Em que tipo escola é possível trabalhar com o *Index*? ou Se determinada escola já é considerada inclusiva porque trabalhar com *Index*? A resposta para estas e outras questões a respeito desse material? Simples: o convite ao diálogo e a redução das pressões pela exclusão. Pois ao trabalhar com questões que envolvem preocupação com a responsabilidade de desenvolver valores que contribuam para o diálogo e valorizem a troca de experiências entre profissionais, pais, famílias e crianças a utilização do *Index* os processos infundáveis de desenvolvimento da participação e da aprendizagem para todos. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 19)

Uma das bases propostas pelo *Index* é a preocupação com a participação democrática – de todos – no âmbito da educação e para além dele no campo social. Em outras palavras, considerar uma possibilidade de participação de todos no processo de ensino-aprendizagem, envolve aumentar a inclusão. Se todos já estivessem inseridos nesse processo não seria necessária a busca pela democratização, nem trataríamos de promover políticas públicas para determinados grupos de minoria, como é caso do público alvo da educação especial, ou ainda os afrodescendentes, entre outros. Por isso, pensamos e lutamos pela inclusão, que no *Index* é vista

(...) como um processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos, e a promoção de valores inclusivos. Envolve aumento da participação de todos nas culturas, comunidades e currículos das ambientações locais, e a redução de todas as formas de exclusão e discriminação. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 20)

Segundo Booth e Ainscow, os valores inclusivos são importantes uma vez que precedem e norteiam as ações. Cada sujeito, consciente ou não, constrói um sistema valores que orienta as

suas práticas. Na perspectiva omnilética, os valores não apenas orientam as políticas e/ou as práticas como também podem ser orientados por elas, uma vez que, nesse processo cambiante, não são consideradas a linearidade ou a hierarquia entre as dimensões. Para aumentar o desenvolvimento inclusivo da educação e, conseqüentemente, a redução da exclusão é fundamental o desenvolvimento de alguns valores. Igualdade, participação, respeito à diversidade, sustentabilidade, não-violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem, alegria, amor, esperança, otimismo e beleza, entre outros, seriam exemplos claros de valores desejáveis em todas as comunidades que aspirem à inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 21). Na prática

(...) ao desenvolver um sistema de valores, declaramos como queremos conviver e educamo-nos uns aos outros, agora e no futuro. Ser claros sobre a relação entre valores e ações é o passo mais prático que podemos dar na educação. Leva-nos a saber o que fazer em seguida e a entender as ações dos outros. Nas escolas, isto significa associar valores aos detalhes de currículos, atividades de ensino e aprendizagem, interações em salas de professores e pátios de recreio e relações entre todas as crianças e adultos. (idem)

De todos os valores relacionados, os autores consideram igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade e sustentabilidade fundamentais para a estruturação de atividades inclusivas na escola (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 21). E apresentam um esquema que relaciona cada um deles ao seu eixo semântico, conforme tabela a seguir:

TABELA 3. TABELA DE VALORES INCLUSIVOS FUNDAMENTAIS DO *INDEX*

Estruturas	Relações	Espírito
Igualdade	Respeito à diversidade	Alegria
Direitos	Não violência	Amor
Participação	Confiança	Esperança/otimismo
Comunidade	Compaixão	Beleza
Sustentabilidade	Honestidade	
	Coragem	

Fonte: *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. CSIE: 2011, p. 22.

A proposta de revisão do *Index* defende que estes valores inclusivos sejam considerados junto com as três dimensões simultaneamente. Ainda que ora uma ou outra dimensão esteja em evidência, é somente na interação entre elas que é possível pensar um processo de inclusão pleno, completo. No que se refere à educação, usando como exemplo uma escola, a dimensão das culturas refere-se aos valores e crenças enraizados nos sujeitos que formam a comunidade escolar; a dimensão das políticas se expressa na administração e nos planos de mudança da escola; e a dimensão das práticas reflete a escolha do conteúdo (o que) e a maneira como ele é aprendido e ensinado (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 13). Para fins de explicação e

exemplificação, a tabela a seguir apresenta um esquema com os cinco valores inclusivos citados e suas relações com as três dimensões, ainda tendo a escola como exemplo.

TABELA 4. ESQUEMA DOS VALORES INCLUSIVOS RELACIONADOS ÀS DIMENSÕES

Categories de valores inclusivos	Dimensão das culturas	Dimensão das políticas	Dimensão das práticas
Igualdade	Noções equidade, lealdade e justiça para todas as pessoas em nível global	Políticas que garantam o exercício da cidadania de todos os grupos que compõem a sociedade independente de suas especificidades	Todos sejam tratados como tendo igual valor
Participação	Sentimento de envolvimento e aceitação e vínculos com ideias de democracia e liberdade	Políticas que garantam o acesso e a permanência de todos no processo educacional	Engajamento ativo na aprendizagem, na educação, estar junto e colaborar com os outros
Comunidade	Sentimento amplo de companheirismo e incentivo à colaboração	Políticas que promovam o diálogo, o respeito e a troca de valores e saberes entre os diferentes grupos da sociedade	Responsabilidade para com os outros na prestação de serviços públicos e no exercício da cidadania
Respeito à diversidade	Valorizar a contribuição da individualidade e diferenças do outro para a comunidade	Políticas de valorização e da promoção da não discriminação das minorias	Criação de grupos e comunidades sem a classificação e a divisão das pessoas segundo uma hierarquia de valor
Sustentabilidade	Compreensão da natureza e o compromisso com o bem estar das gerações futuras	Políticas de racionalização dos recursos naturais	Preparar pessoas para modo de vida sustentável de não degradação ambiental

Fonte: *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. CSIE: 2011, pp. 22 e 23.

Apenas como representação e com finalidade didática é possível separar as dimensões das culturas, políticas e práticas conforme tabela 4. Pois, em uma realidade multidimensional é preciso compreendê-las com igual importância em todo fenômeno social. Em uma análise omnilética, com uma visão totalizante de percepção desses fenômenos, (SANTOS, 2013, p. 23)

(...) os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações dialeticamente infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte instituída quanto é, esta mesma, na sua instituinte. (idem)

Logo, pensar em inclusão em uma perspectiva omnilética “significa pensar em termos de integralidade, dualidade, complementaridade e transgressividade das dimensões culturas, políticas e práticas em relação ao mesmo tempo dialética e complexa”. (SANTOS, 2013 p. 26)

É a partir dos valores inclusivos relacionados às dimensões das culturas, políticas e práticas que a proposta de inclusão do Index se delinea. A revisão proposta se realiza com a seleção dos indicadores (questões que se desdobram em mais questões) que provoquem ou representem cada instituição, estes podendo sempre ser adaptados para cada realidade, respeitando suas especificidades. O processo (infindável) se inicia criando culturas inclusivas (dimensão A), o que compreende a criação e a manutenção de comunidades acolhedoras, seguras e colaborativas; avança produzindo políticas inclusivas (dimensão B), planos de ações que encorajem e garantam a participação de todos; e culmina desenvolvendo práticas inclusivas (dimensão C), ações que ligam a aprendizagem à experiência e à participação de todos (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46). A nova interpretação desse aspecto dimensional da realidade social, de acordo com o pensamento omnilético, propõe que assim como o processo de inclusão pode se iniciar pela dimensão das culturas, pode também terminar por ela, como por exemplo, recriar novas culturas a partir das práticas ou das políticas, uma vez que as dimensões, quando assumem seu caráter complexo dentro desse processo, não se apresentam linearmente ou hierarquicamente. Com base nessa perspectiva, e intencionando subverter a ideologia de grande parte das propostas de inclusão vigentes no sistema educacional atual, é que se delinea a proposta do Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do OEERJ.

3.2 A omnilética e o pensamento complexo

O binômio inclusão/exclusão no que se refere à escolarização, hoje, pode ser considerado um exemplo claro de luta e resistência dos valores que permeiam as relações interpessoais e sociais no ambiente escolar. Para além da escola, é fundamental pensar na participação social de todos em todas as esferas de uma sociedade democrática, tais como: a produção de conhecimentos, a gestão e o uso de bens de serviço, pois o seu contrário, a não participação, é a materialização da exclusão. Quanto a isto, afirma Mazzotta (2008) que

(...) aquele que fica separado dos demais, isolado, privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto. É precisamente em respeito à *diversidade* e a prática de *cooperação* e *solidariedade* devem ser os sólidos pilares da edificação de uma ordem social que priorize a construção do outro como sujeito e cidadão. (MAZZOTTA, 2008, p. 166) (Grifos do autor)

Logo, com o exemplo das categorias de valores grifadas pelo autor, pretender uma compreensão da multidimensionalidade dessas relações sociais suscita considerar inerentes ao pensamento omnilético, tal como no complexo, os aspectos de incompletude e de incerteza que as permeiam (MORIN, 2005), pois

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. (MORIN, 2005, p. 177)

A ideia de complexidade e do conhecimento multidimensional de Morin (2005) está afinada com os princípios da omnilética, uma vez que, em ambas propostas existe a tentativa de articulação das dimensões (que podem ser culturais, políticas e práticas para a omnilética) e dos múltiplos aspectos que permeiam e moldam os fenômenos sociais.

Acontece que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. (...) Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. (idem) (Grifo do autor)

A partir do que foi discutido, não se pretende aqui dar conta de categorizar e explicar todos os eventos que possam ser percebidos em um determinado fenômeno, mas apontar e selecionar quais deles serão relevantes para a análise dos dados pretendida nesta dissertação, enfim,

Em resumo, assumir uma perspectiva omnilética de análise significa pensar em termos de integralidade, dubiedade, complementaridade, e transgressividade das dimensões culturais, políticas e práticas e dos contextos de efeito e de estratégia em relação ao mesmo tempo dialética e complexa. (SANTOS, 2013, p. 10)

Dito isso, é necessário esclarecer que o conceito de dialética, aqui considerado e empregado como auxiliar à explicação da perspectiva omnilética, assemelha-se à ideia de KONDER (2008, p. 7) em que “na acepção moderna, entretanto, dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. E é essa relação contraditória e cambiante que deve ser pensada e discutida durante o processo de transformação das relações que permeiam a educação, logo, é possível afirmar que

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (GIL, 2008, p. 14)

Em outras palavras, e com base na lógica marxista, segundo NOVACK (2005) é possível afirmar a existência de uma relação multidimensional e complementar entre as leis, as formas de pensamento e o restante da realidade na medida em que esta lógica “afirma que o que sucede na mente humana, tanto em conteúdo como em estruturas, é inseparável do que acontece nas relações sociais e no mundo físico, e que a evolução do pensamento é parte do processo total de evolução orgânica.” (NOVACK, 2005, p. 2)

Segundo Cirne-Lima (1996, p. 8) a tese do pensamento pós-moderno propõe que a razão, tal como era concebida: una e única, morreu, e que hoje vivem as múltiplas pequenas razões com seus relativismos. Dessa maneira, a lógica pós-moderna está de acordo com a omnilética quando considera a totalidade mais do que o conjunto formado pelas partes que compõem o todo.

A razão pós-moderna põe um subsistema ao lado de outro subsistema, e mais outro, e ainda mais outro, sempre um ao lado do outro, sem uma unidade mais alta e mais ampla, que os abranja; os interstícios entre os vários subsistemas ficam vazios. (idem)

Essa proposta não admite a existência de leis ou princípios que sejam universais, ou seja, que sejam sempre válidos em qualquer contexto, em qualquer situação. Assim, a razão omnilética considera, analisa e interpreta cada fenômeno social como único, diverso, e continente, não hierarquicamente, do conjunto dialético e complexo que compõe a totalidade. Dessa forma, pensar em inclusão no ambiente escolar, por exemplo, significa também pensar, com a mesma relevância, as possibilidades de exclusão que podem estar presentes neste contexto a partir de um ideal de inclusão, sem ordenar ou hierarquizar este ou aquele com maior ou menor grau de importância, uma vez que na omnilética cada parte também é um todo. Logo tanto a dialética quanto a omnilética nunca conduzem a um sistema completo e acabado que abarque todas as coisas, inclusive o futuro contingente.

Também em MORIN (2000) é possível argumentar sobre essa visão totalizante da realidade. O autor postula que o conhecimento fragmentado pode impedir um olhar mais consciente entre as partes e o todo e que esse modo de pensar deve ser substituído por uma forma capaz de apreender as coisas, ou as pessoas em seu contexto, em sua complexidade, em seu conjunto. É com esse olhar totalizante que esta proposta de inclusão pretende observar e discutir o binômio inclusão/exclusão e a sua relação com o todo complexo da realidade.

Ao questionar o processo de inclusão do alunado do AEE a partir do atendimento prestado pela implantação das SRM, nas escolas públicas regulares, questiona-se também em que medida essa política pública contribui, ou não, para a construção de uma escola pública democrática de qualidade para todos. Assim, como princípio democrático, entende-se que esta, ao contrário do totalitarismo, apresenta como característica fundamental seu elo com a diversidade (MORIN, 2000). Tomando esse público como minoria, dentro do ambiente escolar, este deve ter o mesmo direito e possibilidade de aprender do que qualquer outro público; pois, segundo MORIN

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão (...) (MORIN, 2000 p. 108)

Diretamente ligado ao direito de expressar-se está a ideia de participação desse alunado. Participar, em termo amplo, é entendido aqui como “tomar parte em; compartilhar” (HOUAISS, 2001) e esse conceito de participação aparece aqui ampliado pela visão de

BOOTH & AINSCOW (2011, p. 22) no qual “A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem”. E acreditamos que no processo de ensino-aprendizagem (FERNADÉZ 1998, p. 23) aprender é um fenômeno complexo que somente se realiza se

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação dos conhecimentos, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade. (idem)

Logo, para o aluno, participar no ambiente escolar é sinônimo de aprender. Uma vez que, é possível argumentar que os saberes aprendidos na escola podem contribuir para que o educando desenvolva-se como indivíduo consciente e ativamente participativo, produtor de conhecimento e transformador da realidade multidimensional da qual faz parte. Para Morin (2005, p. 190) o desafio da complexidade nos permite renunciar de uma vez por todas ao mito da elucidação total do universo, mas em contrapartida nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo, diálogo este que o autor considera como a própria racionalidade. Pois, assim como o referido autor, acreditamos que “(...) A complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação.” (MORIN, 2005, p. 206)

Com isso, assumir essa posição em relação à nossa realidade nos faz pretender um princípio complexo de explicação das nossas relações sociais e do reflexo de suas interações sobre as nossas ações. Diferente da ideia de ordem, categorização e hierarquização proposta pelas ciências humanas já estabelecidas, emerge a busca pela complexidade. Dessa forma, de acordo com o pensamento complexo

(...) A evolução não pode mais ser uma ideia simples: progresso em ascensão. Ela deve ser ao mesmo tempo degradação e construção, dispersão e concentração. Será impossível, nós veremos, de isolar uma palavra-mestre, de hierarquizar uma noção inicial, uma primeira verdade. A explicação não pode ser mais um esquema racionalizador. A ordem, a desordem, a potencialidade organizadora, devem ser pensadas juntas, ao mesmo tempo, em seus caracteres antagônicos bem conhecidos e seus caracteres complementares bem desconhecidos. Esses termos se remetem um ao outro e formam uma espécie de circuito em movimento. Para concebê-lo, é preciso muito mais do que uma revolução teórica. Trata-se de uma revolução de princípio de método. (MORIN, 2002, p. 65)

Essa interpretação múltipla e complexa é também característica da omnilética. Essa nova perspectiva considera os aspectos explícitos da realidade sem desconsiderar o caráter de

obscuridade inerente aos fenômenos sociais. A contradição, a incompletude e a obscuridade pertencentes a esse “circuito em movimento” não devem comprometer a nossa visão da totalidade tampouco devem ser desconsideradas ou menosprezadas em relação aos dados explícitos que podem ser compreendidos e analisados. É preciso conceber a realidade social de forma que os fenômenos, muitas vezes antagônicos e/ou contraditórios, interagem e se complementam entre si, simultaneamente, para a construção daquilo que conhecemos como realidade. Para pensar essa “nova” realidade é preciso considerar que toda ordem suscita um caráter de desordem (e vice-versa), que toda totalidade é também constituída pelo seu caráter de incompletude (e vice-versa) etc sem que isso prejudique nosso entendimento, mas amplie e enriqueça a nossa forma de pensar o mundo. Para entrelaçar a teia da omnilética que tem, metaforicamente, a complexidade como um de seus fios condutores, propomos que “(...) Pensar não é servir às ideias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de modo organizador, e às vezes, desorganizador, para conceber a nossa realidade.” (MORIN, 2005, p. 231)

Segundo Santos (2007) outra contribuição para a compreensão da omnilética está na relação dialética entre os conceitos de contraditório, contrário e de totalidade, como explica Cirne-Lima quando declara que

(...) os contrários, isto é, as antíteses, não são conceitos contraditórios (Ser e Não-Ser, Sérvio e Não-Sérvio), e sim conceitos contrários (Ser e Nada, Sérvio e Bósnio). A soma de dois conceitos contraditórios, Sérvio e Não-Sérvio, abrange a totalidade de coisas existentes e possíveis no universo, como cores, deuses, sabores, melodias e etc. A soma de dois conceitos contrários não abrange a totalidade das coisas existentes e possíveis; aqui sempre *datur tertium*. (CIRNE-LIMA, 1996, p. 107)

A isto, Santos acrescenta que

(...) da relação contraditório e contrário, extraímos a ideia de que a mesma implica reconhecer que a realidade pressupõe a existência de seu contrário e de seu contraditório, e ambos se determinam mutuamente. (SANTOS, 2007, p. 5.)

A contribuição dessa relação dialética é que ela concebe a existência da contingência e da historicidade do homem e das coisas. Por isso, nos fenômenos sociais existem situações que podem ser de uma maneira e que podem, por igual, ser diferentes, pois existe contingência (CIRNE-LIMA, 1996, p. 107). Dito isso, após apresentadas as relações entre a dialética (CIRNE-LIMA, 1996), as dimensões das culturas, das políticas, das práticas (BOOTH & AINSCOW, 2011) e o pensamento complexo (MORIN, 2000) podemos considerar estes três conceitos como as bases de categorias para a omnilética. Esta, por tratar-se de uma perspectiva analítica e prática ao mesmo tempo,

(...)Vale dizer que, na perspectiva omnilética, vários contrários serão possíveis, ao mesmo tempo e em um mesmo contexto, inclusive aqueles que ainda não

conseguimos vislumbrar com clareza. (...) A totalidade tem a ver com a compreensão da funcionalidade das partes em suas múltiplas relações com o(s) todo(s), bem como compreender suas origens e consequências e entender como as partes estão integradas, interligadas, relacionando-se entre si e formando todo(s) que se constituirá(ão) novamente em parte(s). (SANTOS, 2007, p.7)

Logo, a partir do exposto, para as interpretações e análises subsequentes realizadas nesta dissertação serão considerados todos os aspectos aqui citados por tratarem-se estes dos componentes teóricos e epistemológicos da perspectiva omnilética.

4. Referenciais metodológicos

Nesta etapa da pesquisa, assim como nas anteriores, não nos serviremos dos referenciais metodológicos utilizados para a construção deste trabalho de forma convencional ou hermética. Aqui também, consideraremos a perspectiva omnilética como norte para, a partir de seus preceitos, delinear as estratégias de ordenação, compreensão e análise dos dados utilizados para chegar ao resultado metodológico a que almejamos. Isso implica dizer que, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, foi necessário integrar e fazer uso de diferentes estratégias de ordenação, análise e compreensão dos dados, tais como a análise documental, a observação participante e o estudo de caso. Todas essas maneiras de pensar e fazer pesquisa têm proximidade com os nossos ideais e, de certa forma, estiveram presentes em alguma etapa do nosso trabalho. A combinação e a interação entre elas foram fundamentais para alcançar o objetivo de realizar uma análise omnilética do contexto estudado.

De acordo com o nosso entendimento, a escolha pela pesquisa qualitativa é a mais adequada para este trabalho uma vez que,

(...) na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. (...) As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32) (Grifos da autora)

Dessa forma, concordamos com Gerhardt e Silveira (2009) quando declaram que somos agentes e pacientes (sujeito e objeto) ao mesmo tempo da nossa pesquisa. Depois de iniciado o trabalho de investigação, seja o levantamento bibliográfico ou documental, a observação participante ou a saída a campo, o que vamos encontrar pela frente, embora levantemos hipóteses a respeito do problema a ser estudado, é impossível prever o resultado das nossas investigações. Em pesquisa social, a interação entre as nossas ações, como sujeitos ativos dentro do contexto estudado com aquilo que recebemos daqueles a quem pretendemos “pesquisar” depende também do “não dado”, da contingência, do por vir. Com isso, a cada novo encontro surge um novo conceito, uma nova forma de observar a realidade social à qual pertencemos, e à medida que vamos avançando no trabalho de pesquisa, vamos também influenciando e sendo influenciados pelas situações experienciadas naquele contexto.

Dessa forma, ainda que tenhamos consciência do conhecimento parcial e limitado do pesquisador que aspira a uma pesquisa de abordagem qualitativa, é preciso considerar que o que nos interessa nesse tipo de pesquisa é, também, produzir conhecimento científico. Para tanto, e de acordo com Minayo (2001, p. 34 e p. 35) o fazer científico compreende a reconstrução da realidade, por meio da definição de um objeto de conhecimento científico e que as maneiras de investigá-lo trazem em si muitas dimensões. Em um projeto de caráter científico a autora considera fundamentais três dimensões interligadas, tais como: a dimensão técnica, que abrange as regras reconhecidamente científicas; a dimensão ideológica, que compreende as bases teóricas que definem as escolhas do pesquisador; e a dimensão científica, que articula as duas anteriores. Assim,

(...) para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. (GIL, 2008, p. 9)

Logo, neste capítulo, nos interessa apresentar e descrever e as escolhas feitas e os caminhos percorridos para a construção dos argumentos apresentados e da conclusão a que chegamos nesta pesquisa. Para esse fim, entendemos que a

(...) metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados. A atividade preponderante da metodologia é a pesquisa. O conhecimento humano caracteriza-se pela relação entre o sujeito e o objeto, podendo-se dizer que esta é uma relação de apropriação. A complexidade do objeto a ser conhecido determina o nível de abrangência da apropriação. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 11)

Assim, para a construção da metodologia desse trabalho, consideramos que

(...) a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. (...) O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 2005, p. 192)

Com isso, retomamos a declaração inicial deste capítulo em que afirmamos fazer uso de alguns métodos científicos, assim como alguns “conceitos/modelos” de pesquisa científica, a saber: a documental, a observação participante e o estudo de caso, mas sem nos limitar a eles.

Pretendemos, a partir da contribuição prestada pelos conceitos iniciais dessas formas de pesquisa científica, ampliar as possibilidades de entendimento e análise dos dados de acordo com a perspectiva omnilética.

O objeto de estudo desta pesquisa, mais especificamente o atendimento educacional especializado prestado nas SRM, nas escolas públicas regulares na cidade do Rio de Janeiro, ao público alvo da educação especial, interessa à pesquisa educacional, uma vez que, a implantação das SRM se configura como uma política pública de abrangência nacional e que, portanto, pode gerar grande impacto para a educação. Segundo André (2007), junto com o processo de democratização da educação, por meio do aumento da escolarização, cresce também o número de trabalhos de pesquisa em educação, assim como a variedade de temas e problemas, as referências teóricas e as referências metodológicas também se ampliam, de acordo com a autora,

(...) constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais. Pode-se afirmar que há um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais. (...) as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises. (ANDRÉ, 2007, p. 121)

Tal declaração ratifica a escolha de transitar por mais de uma “dimensão” investigativa no decorrer da trajetória de pesquisa percorrida.

4.1 Relato de pesquisa e instrumentos

Cronologicamente e, de acordo com o propósito da pesquisa do ONEESP, no segundo semestre de 2012, o OEERJ promoveu a realização de grupos focais com as professoras das SRM dos quatro municípios envolvidos: Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Niterói e Petrópolis. Nesses encontros as professoras participantes relataram suas práticas de AEE e suas concepções de inclusão em educação. De março a novembro de 2013, o OEERJ realizou um ciclo de formação continuada para as professoras participantes, no qual foram apresentados e discutidos temas pertinentes às práticas inclusivas com base na perspectiva omnilética de inclusão. Além da produção científica já publicada com dados levantados pelo OEERJ, em 2014, aconteceu um estudo do tipo *survey*.

Com base nos dados provenientes do Ciclo de atualização em inclusão em educação para professores das salas de recursos multifuncionais OEERJ (2013) foi realizada uma análise documental. Dentre os documentos analisados estão: a ementa do curso, contendo os objetivos e os conteúdos temáticos; o dossiê, documento de produção coletiva entre as participantes do Ciclo e os pesquisadores; e a transcrição dos áudios das falas das professoras das SRM; e a transcrição das entrevistas concedidas por duas dessas participantes. A escolha de começar pela análise documental se deve ao fato de o objeto dessa pesquisa ser contemporâneo, estar em curso e em processo de expansão. Pois a implantação das SRM como alternativa de ampliação do AEE trata-se de um fenômeno recente, uma vez que teve início em 2007, e tem proposta de expansão que pretende abranger todo o território nacional nos próximos anos. Logo, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009)

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANE, 2009, p. 2)

Ademais, com o objetivo de ampliar o entendimento do objeto, além dos documentos descritos pelos autores citados, para a realização desse trabalho de pesquisa, foram consideradas fontes bibliográficas tais como livros e artigos científicos. Escolhas que visam contribuir para a apresentação de argumentos e de embasamento teórico acerca do tema inclusão/exclusão em educação. Tais fontes bibliográficas são imprescindíveis, no sentido de ampliar àquelas que se poderia pesquisar diretamente. Entretanto, é a pesquisa documental que possibilitará o tratamento dos dados brutos do banco de dados do OEERJ e a técnica de

análise de conteúdo que também envolveu todo o trabalho de pesquisa qualitativa realizado para esta dissertação.

Logo, a proximidade entre pesquisa documental e bibliográfica é evidente (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANE 2009), mas a distinção entre elas se faz necessária para o desenho dessa pesquisa. O banco de dados do OEERJ, conta com documentos tais como transcrições das falas e textos escritos pelas professoras participantes do Ciclo; relatórios sazonais das atividades realizadas pelos pesquisadores participantes, listas de presenças entre outros. Essas fontes primárias ainda não tinham recebido nenhum tipo de tratamento ou interpretação, o que segundo Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009) já distingue a natureza do tipo de pesquisa, uma vez que

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANE, 2009, p. 6)

Nesta dissertação o trabalho de investigação documental cumpriu três etapas de análise desses dados considerando que por documentos são entendidos, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009, p. 147)

não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados.

Na primeira etapa, foram selecionados os documentos a serem tratados tais como decretos, portarias e ofícios que determinaram a implantação das SRM; a relação de professoras nomeadas para as SRM do estado do Rio de Janeiro; os materiais didático-pedagógicos propostos às professoras dessas SRM; a transcrição das falas das professoras participantes dos grupos focais realizados no ano de 2012, assim como os relatos verbais e escritos da descrição do trabalho realizado por elas nas SRM, durante o Ciclo de Atualização em inclusão em educação para professores das salas de recursos multifuncionais, promovido pelo OEERJ, em 2013.

A segunda etapa do processo investigativo consistiu na exploração e na classificação dos documentos selecionados na etapa anterior. Para esse exercício, foi necessário descrever e ordenar cronologicamente cada fonte a ser apresentada no trabalho e, posteriormente,

estabelecer categorias distintivas entre elas, com o objetivo de classificá-las. Tal distinção contribuiu para o entendimento da natureza e da pertinência de cada uma delas para a realização da pesquisa.

A terceira e última etapa contemplou o tratamento e a interpretação dos dados sob a perspectiva omnilética (SANTOS), que considera a observância de fatores simultâneos coexistindo, atuando e determinando as dimensões culturais, políticas e práticas que permeiam as relações sociais.

Além das análises bibliográfica e documental, outra forma de análise que contribuiu para a realização dessa pesquisa se aproxima da proposta da observação participante, uma vez que, como aluna do Mestrado em Educação (PPGE/UFRJ) e membro da equipe do OEERJ, participei da organização do Ciclo de atualização em inclusão em educação para professores das salas de recursos multifuncionais OEERJ (2013), frequentando todos os encontros ocorridos entre 23 de março de 2013 e 30 de novembro do mesmo ano. Como não poderia deixar de acontecer, durante esse período, interagi com o grupo, me fiz parte daquela comunidade e, conseqüentemente, construí a minha visão crítica sobre aquele contexto. A partir dessa experiência, concordo com a proposta de Gil (2008) quando o autor declara que

(...) a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103)

Dessa maneira, posso afirmar que alguns dos argumentos propostos na discussão deste trabalho foram pensados e influenciados pela experiência, ou pela troca de experiências, de participar e de me sentir parte integrante daquele grupo de estudos e reflexão acerca do binômio inclusão/exclusão em educação.

Neste estágio da pesquisa, e mesmo de posse de todos esses instrumentos de análise citados anteriormente, sair a campo se fez necessário. Nesta etapa, era importante saber como aquelas professoras voltaram às suas atividades profissionais depois de frequentar o Ciclo. De que forma as questões sobre a reflexão e a autorrevisão dos conceitos e das práticas pedagógicas que permeiam o processo de inclusão em educação de acordo com a proposta de trabalho nas SRM emergiram no ambiente escolar de cada uma delas? Com a intensão responder a esse

questionamento, foi proposta uma entrevista semiestruturada com base no trabalho de desenvolvimento inclusivo a partir da proposta do *Index*, a qual envolve funcionários, gestores, pais/responsáveis e crianças que integram o processo de planejamento e prevê a estruturação e revisão detalhada da escola e a sua relação com a comunidade e o seu entorno de uma escola (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 13). A estrutura de planejamento dessa proposta se materializa em um conjunto de indicadores, que são definidos e funcionam como “– aspirações inclusivas para a sua escola – contribuem com uma revisão mais detalhada. Cada indicador se liga a questões que definem seus sentidos, refinam suas explorações, iniciam reflexões e diálogos e incitam a novas questões”. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 13)

Dessa forma, foram realizadas as entrevistas para esta dissertação. Elas contaram com a participação voluntária de duas professoras da educação básica, da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, e que prestam atendimento em SRM. O roteiro das perguntas foi feito com base nos indicadores e questões do *Index*, escolhidos, previamente, pelo grupo de professoras participantes durante o Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais, do qual fizeram parte também as duas professoras entrevistadas para este trabalho. Contou com um total de 7 perguntas que envolveram os indicadores e suas questões relacionadas, conforme o esquema das entrevistas que se apresenta a seguir.

TABELA 5. ESQUEMA DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DAS SRM COM BASE NO *INDEX*

Dimensões	Eixos componentes	Indicadores	Questões relacionadas
A- Criando culturas inclusivas	A1- Edificando a comunidade A2- Estabelecendo valores inclusivos	A.1.7- A escola é um modelo de cidadania democrática?	N- Entende-se que aumentar a inclusão envolve combater a exclusão e a discriminação?
B- Produzindo políticas inclusivas	B1- Construindo a escola para todos B2- Organizando o apoio à diversidade	B.1.7- Todas as novas crianças são ajudadas a se acomodarem na escola?	I- As atividades de desenvolvimento profissional envolvem associar valores com ações para desenvolver a aprendizagem e a participação?
C- Desenvolvendo práticas inclusivas	C1- Construindo currículos para todos C2- Orquestrando a aprendizagem	C.1.13- As crianças aprendem sobre ética poder e governo? C.2.1- As atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente? C.2.4- As crianças são ativamente envolvidas em descobrir formas de	Não houve questões relacionadas a esses indicadores

		superar as suas barreiras à aprendizagem e as das outras crianças?	
--	--	--	--

Fonte: *Index* para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. BOOOTH & AINSCOW, 2011.CSIE, UK.

4.2 Os campos de estudo

4.2.1 O Ciclo de atualização em inclusão em educação para professores das salas de recursos multifuncionais OEERJ (2013)

O Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais foi promovido pelo OEERJ, entre os meses de março e novembro do ano de 2013, e fez parte da quarta etapa da pesquisa colaborativa realizada. O observatório de pesquisa OEERJ, em concordância com o ONEESP, tem como objetivos avaliar as possibilidades e os limites das SRM como sistema de apoio à escolarização do público da educação especial; e identificar alguns aspectos os quais tenham a possibilidade de potencializar o AEE, oferecido aos educandos pelos professores nas SRM.

Durante o ano de 2013, entre os meses de março e novembro, foram promovidos nove encontros, todos aos sábados, nos horários de 8h e 30min às 12h. O curso teve carga horária de 60 horas, das quais 48 horas presenciais e o restante à distância. Nos encontros presenciais foram abordados conteúdos temáticos pertinentes às realidades e às práticas docentes das professoras participantes. O uso do termo no feminino se justifica, uma vez que, todas as participantes do ciclo eram do gênero feminino. As atividades à distância basearam-se nos relatos e nas reflexões das professoras participantes sobre os aspectos abordados nas aulas presenciais. A organização do ciclo, assim como conteúdos temáticos e datas estão apresentadas nas tabelas a seguir:

TABELA 6. CALENDÁRIO DO CICLO DE ATUALIZAÇÃO EM INCLUSÃO PARA PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. PARTE I

Datas	23/03	25/05	29/06
Objetivos	Apresentar os conceitos teóricos que direcionarão as discussões e reflexões a serem desenvolvidas o curso;	Contextualizar as legislações atuais com marcos filosóficos e legislativos que as precederam.	Discutir as conceitualizações de NEE adotadas nas políticas vigentes, confrontando-as com as concepções do grupo.
Conteúdos temáticos	Culturas, políticas e práticas de inclusão escolar: definindo conceitos; o processo dialético da inclusão-exclusão no desenvolvimento de	Marcos legais da gestão em educação especial. articulação de políticas públicas relativas à inclusão. marcos legais do AEE. legislação que institui o AEE. a) convenção dos direitos da pessoa com deficiência, 2006.	Caracterização do AEE. população estudantil do AEE. objetivos do AEE.

	culturas, políticas e práticas de inclusão no campo da educação; apresentação do index; reflexões sobre os conceitos de identidade, diferença, diversidade e barreiras de aprendizagem.	b) política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; c) decreto 5296/2004 d) decreto 7611/2011 e) decreto 7612/2011 - plano viver sem limites; sistemas educacionais inclusivos: acesso, participação e aprendizagem. identificação de demandas de acesso.	
--	---	--	--

Fonte: LaPEADE: Banco de dados do OEERJ.

TABELA 7. CALENDÁRIO DO CICLO DE ATUALIZAÇÃO EM INCLUSÃO PARA PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. PARTE II

Datas	06/07	10/08	24/08
Objetivos	Refletir sobre a implementação do atendimento educacional especializado e a organização das salas de recursos multifuncionais no ppp da escola.	Discutir a importância de enfatizar as potencialidades de cada aluno no AEE.	Identificar barreiras existentes no cotidiano das escolas e nas salas de recursos multifuncionais. -criar estratégias coletivas para superar barreiras identificadas.
Conteúdos temáticos	O projeto político pedagógico: autonomia e gestão democrática; trabalhando o index para a inclusão: as políticas institucionais; promoção do trabalho colaborativo. participação da família e da comunidade.	Identidades e diferenças: desvelando potencialidades; avaliação no processo ensino-aprendizagem. conceitos básicos nas áreas de medida e de avaliação. práticas pedagógicas e avaliativas	Principais barreiras encontradas para a implementação da educação inclusiva enfatizando uma abordagem psicoeducacional, discutindo possibilidades e estratégias para ações no âmbito escolar, incluindo os estudantes e suas famílias.

Fonte: LaPEADE: Banco de dados do OEERJ.

TABELA 8. CALENDÁRIO DO CICLO DE ATUALIZAÇÃO EM INCLUSÃO PARA PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. PARTE III

Datas	21/09	19/10	30/11
Objetivos	Caracterizar o trabalho desenvolvido em cada município, com base nas falas dos grupos focais.	Planejar atividades para o AEE, com base nas questões destacadas no módulo anterior;	Planejar atividades para o AEE, com base nas questões destacadas no módulo anterior; desenvolver com os alunos uma avaliação do curso;
Conteúdos temáticos	Caracterização do	Caracterização do	Plano de atendimento

	trabalho desenvolvido nas SMS de cada município com base nas falas dos grupos focais.	trabalho desenvolvido nas SMS de cada município com base nas falas dos grupos focais;	educacional especializado. apresentações dos trabalhos – 2ª parte avaliação do curso
--	---	---	--

Fonte: LaPEADE: Banco de dados do OEERJ.

4.2.2 As participantes do Ciclo

O Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais promovido pelo OEERJ, em 2013, teve como participantes professoras das SRM dos quatro municípios do estado do Rio de Janeiro envolvidos na pesquisa do Observatório Nacional: Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis e Rio de Janeiro. Os dados coletados ao longo da pesquisa com estes quatro municípios são muitos e, para esta dissertação foi feito um recorte no qual somente serão trabalhados os dados do município do Rio de Janeiro. As professoras eram todas funcionárias públicas da SME/RJ e foram contatadas e indicadas pelas suas respectivas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), mas tiveram a opção de participar ou não. De um total inicial de 34 inscritas, 15 concluíram o curso, sendo uma delas Coordenadora e outra da equipe administrativa do IHA. As professoras exercem o cargo de Professor II, nomeadas para as SRM. Em relação à formação profissional do grupo, embora exerçam uma função em que a exigência mínima é de Nível Médio, o curso Normal, a maioria tem formação de nível superior, a saber: Pedagogia, Normal Superior, Letras e Ciências Sociais.

Dada a grande quantidade de dados a serem trabalhados e o limite de prazo para a defesa desta dissertação, foi necessário fazer um recorte nos dados da pesquisa. O primeiro critério de escolha foi reduzir o número de professoras a serem entrevistadas. Foi decidido que, dentre as 15 professoras que concluíram o Ciclo, apenas as mais assíduas seriam convidadas para a etapa das entrevistas. Conforme a lista de presença do Ciclo foram selecionadas 7 professoras que frequentaram o maior número de aulas, como foi impossível estabelecer contato com a maioria destas selecionadas, ampliamos o contato para todas as 13 professoras participantes, uma vez que dentre as 15 participantes que concluíram o Ciclo, duas não atuavam em SRM.

A partir de então, um novo contato foi estabelecido com as selecionadas via *email*, telefone e um convite, que consta em anexo, para participar da entrevista. A resposta desse novo contato nos surpreendeu, pois apenas duas destas professoras se mostraram disponíveis para a entrevista. Ainda que tenha sido dito a elas que nós as encontraríamos para uma breve entrevista, de aproximadamente vinte minutos, em dia, local e horário escolhidos por elas e que o roteiro de entrevista contava com apenas sete questões (indicadores e questões relacionadas do Index) e, que estas tinham sido propostas pelo grupo durante as aulas do Ciclo OEERJ, a maioria não foi responsiva e por isso, mais uma vez o contato não pode ser

estabelecido. Mesmo entre as professoras que consegui contato, algumas manifestaram a vontade de não participar alegando motivos pessoais e/ou de saúde por exemplo. Por fim, apenas duas professoras participantes do Ciclo não só aceitaram dar a entrevista como se mostraram muito satisfeitas com essa troca de experiências, e ainda salientaram a importância desta contribuição para o trabalho delas.

Dessa forma, a pesquisa acabou por se aproximar de um estudo de caso do atendimento prestado nas SRM de duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro nas quais essas professoras trabalham. Pois de acordo com Yin (2003),

(...) a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2003, p. 21)

Estas professoras serão identificadas no texto como Ana e Bruna e suas declarações contribuíram para levantar uma reflexão e fundamentar a construção dos argumentos apresentados na discussão e conclusão deste trabalho de pesquisa.

4.2.3 As escolas

Com isso, temos então duas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro que aqui serão identificadas como Escola Alfa e Escola Beta. A escola Alfa atende à educação infantil e ao ensino fundamental primeiro segmento, é considerada uma escola de porte médio e possui aproximadamente 350 alunos em turno integral de 7h e 30min às 14h e 30min. Sua estrutura física é composta de oito salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e sala de recursos multifuncionais. Sua infraestrutura dispõe de água, esgoto e energia da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à Internet banda larga. Quanto aos equipamentos, além dos já citados da SRM, possui TV, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), fax, câmera fotográfica e filmadora.⁷

A Escola Alfa está localizada no bairro do Engenho de Dentro, na Zona Norte na cidade do Rio de Janeiro, o bairro faz parte da XIII Região Administrativa (Méier). O Engenho de Dentro é considerado um bairro heterogêneo, possui desde moradores de comunidades, classe média baixa até a classe média alta, na comparação com outros bairros da cidade que ocupa, com base em seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a posição 48 entre os 126 bairros analisados.⁸

A Escola Beta atende à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação de jovens e adultos e à educação especial, é considerada uma escola de grande porte, possui aproximadamente 1.480 alunos em dois turnos, matutino de 7h e 30min às 12h e vespertino de 13h às 17h e 30min. Sua estrutura física é composta de 25 salas de aula, sala de diretora, sala de professores, laboratório de informática, SRM, quadras de esportes coberta e descoberta, cozinha, sala de leitura, parque infantil, banheiro fora e dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, banheiro com chuveiro, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto. Sua infraestrutura dispõe de água, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet com banda larga. Além dos

⁷ Fonte: <http://www.escol.as/180515-escola-municipal-helio-smidt>, acesso em 20.03.15, às 15h e 57min.

⁸ Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Engenho_de_Dentro, acesso em 20.03.15, às 16h e 20min.

equipamentos da SRM, possui TV, videocassete, DVD, copiadora, retroprojektor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow) e fax.⁹

A Escola Beta está localizada no bairro Inhoaíba, bairro de classe média baixa localizado na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, pertence a XVIII Região Administrativa (Campo Grande) e base em seu IDH a região ocupa 115º lugar entre as 126 analisadas.¹⁰

Em visita às escolas, pude observar que ambas têm espaços limpos e organizados, funcionários e professores aparentemente receptivos aos visitantes. Elas, apesar de pertencerem a regiões geográficas diferentes da cidade, têm como clientela crianças e jovens oriundos das comunidades carentes do seu entorno. Essas e outras percepções sobre o nosso objeto de estudo serão detalhadamente apresentadas e discutidas no capítulo a seguir.

⁹ Fonte: <http://www.escol.as/181234-engenheiro-wagner-gaspar-emery>, acesso em 20.03.15, às 17h.

¹⁰ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Inhoa%C3%ADba>, acesso em 20.03.15, às 17h e 31min.

5. Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, serão privilegiadas as análises, proposições e percepções que surgiram ao longo do trabalho com os dados levantados de todos os capítulos anteriores, e que estejam de acordo com a perspectiva omnilética. Hoje, no Brasil, pensar no recente processo de democratização da escola e no direito universal à educação como uma das bases para a democracia social, implica problematizar a quantas anda a proposta educacional da escola pública e de qualidade para todos, e, concretamente, quanto de meta, de ideal ou de utopia este objetivo envolve.

A problemática de algumas minorias, como é o caso do público alvo da educação especial, logo surge como uma barreira para se alcançar o ideal de democratização da escola. Uma reflexão nos leva a pensar que, caso o público alvo do AEE tivesse igual acesso à escolarização tanto quanto outras parcelas da população, políticas públicas específicas, leis, decretos e documentos norteadores não seriam necessários. Logo, se como vimos ao longo deste trabalho, ainda hoje, temos uma avalanche de imperativos por meio dessas propostas, é sinal que existem grupos excluídos e que, por consequência, estes estão tendo seus direitos negados. Parece que para a consolidação da democratização da educação, a luta que precisa ser travada é a tentativa de garantir a igualdade de direitos a todos, sem que isso implique desconsiderar a diversidade de cada indivíduo, o que caso ocorra, correríamos o risco de condenar toda uma sociedade a uma “ditadura” educacional. Sobre esse aspecto, Mazzotta (2008) esclarece que

(...) cabe lembrar que a busca do homem pela liberdade, no plano individual, e pela igualdade de direitos e de oportunidades, no espaço social, é elemento essencial à construção de sua identidade pessoal e social. Sua participação nas comunidades locais e regionais não pode ser ignorada ou diminuída, quer em suas relações cotidianas quer na elaboração, discussão, entendimento e aplicação das políticas sociais públicas. A ninguém é lícito, pois, ignorar a responsabilidade por sua própria inclusão e dos demais nos mais variados espaços sociais. (MAZZOTTA, 2008, p. 165)

Com isso, a responsabilidade de garantir o direito de participação das minorias não só no sistema educacional, mas em todas as esferas sociais, não é apenas daqueles que por uma característica ou outra integram um determinado grupo discriminado. É também de responsabilidade daqueles que não pertencem a grupos de minorias e que, portanto, têm seus direitos civis, políticos e sociais garantidos. O direito à educação é a via que transita entre as três formas de direitos do cidadão, sendo estes, segundo Bendix (1996), os

Direitos *civis* como “liberdade pessoal, liberdade de palavra, pensamento e fé, o direito à propriedade e a concluir contratos válidos, e o direito à justiça”.
Direitos *políticos* tais como o direito de voto e o direito ao acesso a cargo público.
Direitos *sociais* que vão do “direito ao bem-estar econômico e à segurança mínimos ao direito de participar inteiramente na herança social e a viver a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões prevalentes na sociedade.” (BENDIX, 1996, p. 11)

Logo, concordamos com Mazzotta (2008) quando

(...) entendemos que o reconhecimento do valor de cada um implica ultrapassar o âmbito da igualdade formal como princípio da democracia social; implica agir em direção à mais ampla igualdade de oportunidades possível, sabendo-se que sua concretização se dá em situações específicas, historicamente determinadas. (MAZZOTTA, 2008, p. 165)

Assim, não seria utópico pensar que o momento histórico que vivemos em relação à educação e, portanto, construímos, participamos, influenciamos e somos influenciados, enquanto cidadãos e enquanto profissionais da área da educação, pode ser uma importante etapa para uma mudança de ideologia, de cultura, que aspire à inclusão, pois ainda segundo o autor,

(...) as mudanças internas não ocorrem por imposição legal, a despeito da importância da legislação contemplando anseios da sociedade em cada momento histórico. Daí a importância e necessidade de se conhecer e analisar os elementos ideológicos e comportamentais da cultura impregnada na sociedade que deseja, de fato, a inclusão social dos sujeitos que a compõem. (MAZZOTTA, 2011, p. 381)

Logo, com o objetivo de conhecer, refletir e questionar o tipo de atendimento prestado ao público alvo do AEE pelas SRM, nas escolas públicas regulares do estado do Rio de Janeiro, e almejando, de fato, a inclusão social de todos aqueles que se encontram em situação de escolarização é que o OEERJ promoveu o Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (2013). As questões suscitadas e discutidas durante esse curso aparecem aqui, nesta etapa do trabalho, como base argumentativa para a apresentação do nosso ideal de inclusão em educação. Dada a complexidade dos fenômenos sociais que permeiam esta situação social, cabe lembrar que, como dito antes, diante da impossibilidade de categorizar, perceber e compreender todos eles, escolhemos aqueles que se apresentaram, aparentemente ou temporariamente, mais pertinentes ao nosso entendimento.

Retomando a ideia da multidimensionalidade, trataremos de analisar o conteúdo dos dados a seguir com base na perspectiva omnilética que incorpora as dimensões de BOOTH & AINSCOW (2011), a dialética de LUKÁCS (2002) e KONDER (1981) e a complexidade de MORIN (2002). A dimensão das culturas envolve a ordem dos valores, das crenças e das

considerações a respeito da realidade (SANTOS, 2009, p. 14), por assumir essas características, é de grande importância para que o processo de inclusão tenha sucesso. Assim como o conceito de inclusão pode ser polissêmico, dependendo da vertente que se queira defender, também é o conceito de cultura, ou o seu plural culturas, como preferimos adotar. Para pontuar nossa discussão, partimos da definição de MORIN (2000, p. 56) em que

a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (idem)

Assim, mesmo que nem sempre tenhamos consciência da resposta desses valores em nossas ações, eles (as culturas) estão ali presentes e se manifestam nos planos, nas metas (as políticas) que antecedem as nossas realizações (as práticas), ou como numa via mão dupla, são influenciadas pelas políticas e práticas, gerando uma mudança de cultura. Com isso, pensar em um plano de inclusão em educação, envolve como parte do trabalho refletir e revisar as culturas arraigadas nos sujeitos que constituem a escola. Se após a revisão desse conjunto de valores, planos e práticas que permeiam a escola percebe-se que algumas atitudes e comportamentos necessitam de mudança para que esta se torne um ambiente mais receptivo, mais acolhedor, menos excludente, e, portanto, mais inclusivo, dessa forma, podemos pensar que

o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46)

A visão apresentada é encontrada no excerto de fala de uma das professoras entrevistadas, que atua na educação básica, de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, e que atende ao alunado da educação especial em uma Sala de Recursos Multifuncionais. As declarações expostas aqui tiveram como norte uma pergunta com base no indicador do *Index A.1.7* – A escola é um modelo de cidadania democrática? E a questão N- Entende-se que aumentar a inclusão envolve combater a exclusão e a discriminação? Ambas pertencentes à dimensão das culturas, o que não nos impede de propor, de forma omnilética, quais os aspectos das políticas, das práticas, e aqueles que se relacionam dialeticamente à complexidade dos fenômenos sociais nesse dado contexto.

“Aqui na escola, eu tô aqui nessa escola há 4 anos, e quando nós chegamos, eu cheguei aqui nessa escola, um grupo grande de professores chegou aqui na escola, nós não tínhamos a sala de recursos, a classe especial não funcionava, então quer

dizer que em 4 anos o perfil da escola mudou. Então, nós, nesse período, a gente tem feito questão de mostrar o trabalho de inclusão, mostrar que a gente não deve discriminar o outro, aqui em todas as atividades que a gente faz, a gente não faz separado”. (professora Ana)

A fala da professora marca uma comparação entre os valores de “antes” e os de “agora” na escola. Ela declara que houve uma mudança, a princípio de caráter positivo, segundo ela, em relação aos valores inclusivos dessa escola. As marcas textuais que confirmam esta leitura são percebidas quando ela faz uma demarcação cronológica ao lembrar-se que chegou à escola há quatro anos. Outra observação relevante para uma possível mudança é que ela expõe que, junto com ela, chegou um grupo grande. Logo, como defendem Booth & Ainscow (2011) os valores das culturas estão integrados à identidade dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, e são transmitidos àqueles com quem se relacionam. Portanto, se um grande grupo chega num ambiente como a escola, por exemplo, é provável que, de posse de sentimentos, percepções e valores distintos daqueles do grupo já estabelecido, este novo grupo possa influenciar e porque não “contaminar” as crenças pré-existentes.

Primeiro passo para a mudança: o diálogo. O debate ou o embate de valores pode levar a uma mudança de perspectiva o que, conseqüentemente, pode levar a uma mudança de planos e de ações. Quando a professora declara que a escola não contava com uma sala de recursos ou uma turma especial, o que hoje, quatro anos mais tarde, existe, ela afirma que esforços foram feitos no sentido de melhorar a proposta de inclusão e de democratização daquele espaço público. Ao pensar no plano das ações, das políticas, pois, com certeza, foi feito um trabalho de planejamento, operacional e prático, para que esta turma especial fosse criada. Foi necessária a disponibilização de um espaço físico, um docente, informar a comunidade da intenção de abertura dessa turma, para que as matrículas pudessem ser feitas etc. Tudo isso junto envolve culturas, políticas e práticas.

Separando apenas didaticamente as dimensões, podemos afirmar que uma das barreiras à democratização e à inclusão no ambiente escolar está associada às culturas. Algumas vezes se faz necessária uma observação mais atenta do interlocutor para que este perceba o conteúdo semântico daquilo que foi expresso no discurso e que, muitas vezes, nem mesmo o falante tem consciência dos valores (das culturas) que difunde. Esses valores podem estar impregnados de sentimento de discriminação e de exclusão. Por isso, nem todas as declarações são claras no ambiente escolar, ou em qualquer outra situação comunicativa.

No excerto da fala da professora Ana, entre os avanços considerados de caráter inclusivos, está o surgimento da turma especial, uma declaração, no mínimo contraditória, para uma professora da SRM. A proposta de inclusão das SRM, teoricamente, traz um novo ideal de inclusão em educação, uma vez que, diferente das políticas anteriores, como as classes especiais, entende que a inclusão depende da interação e da troca entre os educandos, tendo todos, independente de suas características particulares, o direito à educação, frequentando classes regulares, sem estarem segregados, ou agrupados pelas suas diversidades, ou diferenças, sejam estas físicas, psíquicas, e/ou motoras etc. O atendimento prestado na SRM deve ser apenas um apoio para facilitar a aprendizagem e a participação dos estudantes. Dito isto, como a professora Ana poderia colocar na mesma escala de valores, positivos, a saber, a criação da SRM e da classe especial da escola dela? Talvez ela não perceba a tendência discriminatória e de exclusão que envolve “escolher” e classificar quem deve frequentar a classe especial e quem pode frequentar a SRM.

No exemplo citado, temos a questão não só da negação do direito à educação, mas também da falta do respeito à diversidade e, sobretudo, a questão da formação da identidade do indivíduo, nesse caso o educando. Como entender quem somos se, por vezes, antes já fomos rotulados como “isto” ou “aquilo” por outros indivíduos que, muitas vezes, estão munidos do discurso de autoridade conferido pela ciência, como é o caso do especialista em educação, o professor, ou do médico. Pensar em termos de complexidade envolve refletir sobre como os valores de respeito à diversidade, direito à participação e à identidade podem influenciar as relações sociais e propiciar, ainda que sem a intenção de, a exclusão. Sobre essa questão, Mazzotta (2003) declara que

(...) a complexidade que envolve a questão da identidade pessoal, da identidade social e mesmo das identidades nacionais deve-se, em grande parte, à dualidade determinada pela presença ou ausência de participação ativa, dignidade e respeito. Em outras palavras, deve-se às situações de inclusão e exclusão ou marginalização do ser humano enquanto ser que pensa e age. (MAZZOTTA, 2003, p. 12)

A hipótese levantada sobre a incoerência na declaração da professora Ana é que a falta de incentivo e de hábito de reflexão sobre o trabalho pedagógico pode levar os profissionais da educação à reprodução mecânica das suas ações. Essa reprodução de ações esvaziadas de sentido é o que, muitas vezes, impede a democratização e favorece as exclusões. Simplesmente receber e implementar uma nova política pública no ambiente escolar sem refletir sobre as culturas, políticas e práticas que a permeiam e os impactos que ela pode gerar

para a educação, pode ser, ao invés de um avanço, um retrocesso na trajetória educacional, sobretudo, nesse caso, aquilo que diz respeito à promoção da inclusão no ambiente escolar.

Em outra situação comunicativa, é possível notar a difusão de culturas de discriminação no relato de uma conversa entre a professora da SRM e a professora regente de uma turma regular do Ensino Fundamental I, a seguir

Professora regente da classe regular: eu não consigo lidar com uma criança incluída, então, por favor, não coloca nenhuma criança incluída na minha turma porque eu não sei lidar com essa situação, sabe?

Professora da SRM (Ana): Mas você não quer aprender?

Professora regente da classe regular: Não quero.

Comentário professora SRM (Ana): colocam essa barreira, não quero aprender, pra mim do jeito que está tá bom e eu não quero nada novo, tem essa questão também.

Na fala da professora regente da classe regular é possível identificar o desacordo com, pelo menos, quatro valores inclusivos (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 22) tais como: igualdade, participação, comunidade e respeito à diversidade. O que é expresso na fala dessa professora regente quando declara que não quer nenhum aluno “incluído” na sala dela porque não sabe trabalhar com “eles”, a princípio, fere a noção de igualdade de valor entre os sujeitos. É como se claramente ela declarasse que é diferente e mais difícil trabalhar com o público alvo da educação especial. Como se ensinar crianças ditas “normais” fosse diferente de ensinar aquelas consideradas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, uma das questões centrais nas relações de ensino-aprendizagem deveria ser o entendimento por parte dos profissionais da educação, mais especificamente do professor, considerar que o centro da atividade pedagógica deve estar voltado para o aluno, e que este é único e diverso ao mesmo tempo, o que implica considerar que cada um, independente de suas características étnicas, sociais, culturais, psicológicas, físicas, motoras etc, tem suas necessidades educacionais especiais, ou seja, específicas. O primeiro grande equívoco que pode ser interpretado na fala da professora em questão parece estar relacionado à crença de que as pessoas podem ser separadas e classificadas hierarquicamente por características físicas ou psicológicas, ou seja, por suas particularidades. Tal entendimento é preocupante para uma escola que almeje a inclusão e pode se manifestar como uma barreira para uma proposta de inclusão de sucesso, pois segundo Booth & Ainscow (2011, p. 41)

(...) rotular crianças como ‘portadoras de necessidades educacionais especiais’ pode levar a expectativas menores. Quando associados com a categorização de crianças como ‘dotadas e talentosas’, isto pode fazer parte da criação da hierarquia de valor das crianças vistas como aprendizes ‘abaixo do normal’, ‘normais’ e ‘acima do normal’. (idem)

Nesse caso, o trabalho de reflexão e revisão privilegiaria, no primeiro momento, a dimensão das culturas. O que fazer para que esta professora conseguisse olhar para todas as crianças da turma, ou ainda, da escola e considerar todas em sua individualidade, em sua particularidade, cada uma com a sua necessidade educacional específica, mas essencialmente de igual valor? Além da reflexão e autocrítica, para uma mudança positiva seria necessário o diálogo e a troca entre pessoas pertencentes àquela comunidade educacional com valores diferentes, preferencialmente, valores inclusivos de igualdade, de respeito à diversidade, de participação e de sentimento de comunidade. Outra possibilidade seria a influência que a professora em questão poderia receber através da observação e do resultado alcançado por outros profissionais da educação com a orquestração de práticas mais inclusivas.

No que diz respeito à participação e ao sentimento de comunidade, tanto para as crianças em questão quanto para a professora, quando aprender e ensinar encontram barreiras se faz necessária a elaboração de planos para reduzi-las (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 40), pois

(...) usar a noção de ‘barreiras à aprendizagem e à participação’ no sentido de ajudar a resolver dificuldades educacionais pode substituir a identificação de crianças como tendo ‘necessidades educacionais especiais’. A ideia de que dificuldades educacionais podem ser resolvidas rotulando-se as crianças desta maneira e, em seguida, intervindo individualmente tem limitações consideráveis. A visão das ‘deficiências’ das crianças como principal causa de suas dificuldades educacionais nos desvia das barreiras em todos os demais aspectos das ambientações e sistemas e obscurece as dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo. Isto encoraja as crianças a serem vistas pela lente da ‘deficiência’ em vez de como pessoas integrais que podem sofrer uma gama de pressões exclusionárias. (idem)

Outra noção inclusão que não concebe a diferença, entre o alunado do AEE e os outros alunos da escola, de forma discriminatória pode ser “lida” na fala de outra professora, também da educação básica, que presta atendimento na SRM, em outra escola pública no município do Rio de Janeiro, identificada aqui como Professora Bruna, na qual declara

(...) eu vou tentando mostrar pra ela que dificuldade ela vai ter sempre, mas a gente tem que tentar fazer, então tem que mostrar que pode ser o que for, se a gente for parar pra pensar, eu sou especial, você é especial, né? Você não é igual a mim em determinados momentos, nós temos as nossas deficiências também, né?(Professora Bruna)

É possível ler na fala dessa professora que seus valores em relação à diversidade de cada um não se referem às deficiências. Ela declara acreditar que existem componentes distintos em cada sujeito e que isso o torna diferente, especial, mas não em sentido redutivo ou pejorativo do termo, como muitas vezes aparece (des) qualificando o público alvo do AEE. E ainda sobre o alunado do AEE a Professora Bruna afirma“(...) eu quero que eles percebam que não

por eles serem especiais, entendeu? Que eles são incapazes, que é impossível aprender, é isso que eu penso.”. Esta declaração reafirma a noção de participação em uma proposta de educação inclusiva em que todos são capazes de aprender.

Para a construção de culturas inclusivas que fundamentem o desenvolvimento educacional da escola, o *Index* sugere como exercício que, a cada mês, seja colocado em foco de atenção um valor diferente. Este valor se torna uma referência constante em todas as atividades da escola, sejam elas mais ou menos formais, e que envolvam adultos e crianças (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 30). A importância desse exercício está pautada na escolha dos valores a serem trabalhados. Como cada escola representa um universo único, o exercício de refletir e compartilhar a escolha de determinada categoria de valor naquele contexto, já é um ponto inicial para o reconhecimento de questões relevantes ao processo de ensino-aprendizagem daquela comunidade. Como resultado, surge a possibilidade de integração como consequência da responsabilidade de participação ativa que cada um assume no grupo.

Em resumo e de acordo com SANTOS (2009, p. 16), “A dimensão das culturas representa, para nós, o plano em que, internamente, construímos nossas práticas discursivas, nossas justificativas, nossas crenças e tudo aquilo que, provavelmente, legitimará nossas políticas/intenções e ações”. Com base na omnilética, o processo de inclusão se baseia nas relações de integralidade visível de determinado fenômeno social e em suas potencialidades e na relação de permeabilidade entre essas três dimensões, na qual culturas, políticas e práticas têm igual valor, mas que, de acordo com o contexto, uma ou outra pode estar em evidência, ainda que momentânea. E pensar em inclusão em educação dessa maneira aponta para uma resposta de sucesso, uma vez que, essa forma abarca não somente uma ou outra forma de inclusão, mas todas as formas possíveis.

Para a análise do mesmo contexto, mas com foco na dimensão das políticas, podemos dizer que a materialização dos valores inclusivos envolve o conjunto formado pelos planos e metas que orientam o trabalho da escola. De acordo com o *Index*, a reflexão e a troca de opinião entre os membros garantem políticas orientadas para valores de inclusão, uma vez que

(...) as políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46)

Santos (2009) esclarece e exemplifica concretamente essa dimensão quando acrescenta que,

Trata-se da dimensão em que as intenções são explicitadas (baseadas – mas nem sempre admitidas (e aí está sua probabilidade de sutileza) na primeira dimensão – a dos valores). Verificamo – las materializadas nas Missões institucionais, nos Projetos Político- Pedagógicos, nas regras disciplinares, códigos de condutas, Declarações, Moções, Pautas, Planejamentos de aula e assim sucessivamente. (SANTOS, 2009, pp.16 e 17)

Podemos perceber a consciência da existência e da importância da dimensão das culturas para o processo de inclusão na fala da professora Ana, quando declara que

(...) a própria direção da escola, elas , a diretora adjunta, a equipe de direção, eles incentivam muito agente tá fazendo esse trabalho de inclusão. Ano passado nós fizemos a nossa 1ª mostra de educação especial aqui na escola, a gente pode expor pra toda a escola o que eles fazem em sala, aí eles falaram poxa eles conseguem fazer isso! É eles conseguem, e aí nós fizemos a semana inteira, e aí com isso a gente pode fazer a atividade em conjunto com as crianças, nós fizemos mostra de vídeos, nos fizemos oficinas, onde as crianças ditas especiais junto com as ditas normais e aí todo mundo era criança não tinha essa segregação, essa separação, todas eram crianças ali fazendo uma atividade. (professora Ana)

Ao afirmar que a direção da escola e sua equipe incentivam o trabalho de inclusão entende-se que as propostas pedagógicas, o planejamento das ações, assim como a disponibilização de tempo, espaço e materiais necessários para as tarefas são dispostas com a intenção de incluir toda a comunidade escolar, inclusive o público alvo do AEE. Em relação à dimensão das práticas, quando a professora Ana cita exemplos de ações/realizações tais como: mostra de educação especial, mostra de vídeos, oficinas nas quais participaram todas as crianças da escola, inclusive o público do AEE, ela considera tal atitude como uma proposta inclusiva de sucesso, em que não se faz distinção, ou segregação entre um público e outro. Nesse exemplo, percebe-se que a professora contenta-se com o conceito de igualdade de valor em uma situação que, talvez, antes não pudesse ser pensada, dado o histórico de segregação e de exclusão que, em geral, existia no sistema educacional. Antes das propostas recentes de inclusão que aspiram, ainda que em teoria, a não segregação, pelo menos no que diz respeito ao espaço físico, uma vez que o atendimento prestado nas SRM privilegia a matrícula do aluno em classe regular e não em uma turma especial, e por isso ela considera um avanço.

No excerto, outro aspecto interessante a ser analisado apresenta uma característica contraditória ao ideal de inclusão suscitado no fenômeno social relatado, a professora em questão argumenta sobre a validade do trabalho de inclusão que, em dada situação, considera a todos os envolvidos de igual valor e não segregados por suas diferenças. De acordo com esse ideal, ou de acordo com o nosso ideal de inclusão, e percebendo os fenômenos de forma omnilética, parece incoerente a proposição da atividade da “1ª mostra de educação especial”,

pois em uma concepção de escola para todos, não deveria ser apenas “1ª mostra de educação” e ponto final? Aqui temos a contradição em propostas de orientação para a inclusão em que ora existe um avanço, como no exemplo, expor os trabalhos do público alvo do AAE, com a intenção de mostrar para os que não pertencem aquele grupo que os “outros” também são capazes de aprender e de produzir e de participar das ações da escola, tanto quanto eles. Ora temos um retrocesso, ou uma incoerência, no processo de inclusão quando o público do AEE recebe e realiza uma proposta de atividade que é pensada apenas para eles, o que configura uma segregação. Mais uma vez, a escola na tentativa de incluir acaba por excluir este ou aquele grupo usando como argumento propostas de inclusão.

Esta proposta de atividade poderia de forma crítica pensar a participação considerando que

(...) a aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem uma das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 46)

Dessa forma, e completando esta ideia, Santos (2009) nos esclarece que

O termo orquestrando não é desprovido de intensão. Ele pretende nos remeter justamente à complexidade da colocação de princípios (valores) e políticas (intenções que orientam ações) em prática. Orquestrar, em nosso caso, significa não apenas reconhecer a existência de variados aspectos que tanto podem, como não, ser repletos de complexidades que precisam ser encaradas (orquestradas). (SANTOS, 2009, p. 17)

Logo, refletir e revisar as práticas pedagógicas com regularidade, adequando as ações para cada situação de acordo com o seu contexto e com suas particularidades é um exercício crítico, sobre as culturas, políticas e praticas de orientação inclusiva, que poderia contribuir para que a escola em questão iniciasse um processo de inclusão que abarcasse realmente todos os envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem.

Em outro exemplo, retirado da fala de uma professora da SRM que frequentou o Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (2013), no qual ela reflete sobre a sua prática pedagógica a partir do indicador do *Index* que questiona se: C.2.1. As atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente? Temos o seguinte discurso:

(...) essa reflexão serviu pra 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 o planejamento com atividades nas 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 novas possibilidades de aprendizagem para os alunos como um todo. (Coletivo de autores, *Dossiê: da inclusão que temos à inclusão que queremos*, No prelo, p. 62, professora da SRM)

Em uma análise omnilética desse discurso, na qual tentamos perceber e analisar os múltiplos aspectos inerentes ao fenômeno social em questão, na fala da professora quando o termo “penso” é elucidado percebe-se um exemplo de cultura sendo difundido, assim como o de prática também, pois os termos “penso” e “falo” denotam reflexão sobre o fazer pedagógico. Na declaração “integro um coro dos que afirmam que a inclusão é para todos” percebe-se a dimensão das políticas e das práticas, uma vez que o termo “integro” a coloca no papel de sujeito agente de uma ação e, portanto, aquele que é conscientemente responsável pelo planejamento (culturas) das propostas de trabalho (práticas) que visem à inclusão de todos aqueles envolvidos no processo de escolarização. A dialética, por sua vez, é evidenciada quando a professora declara “acabo por não ampliar o trabalho e o planejamento com atividades nas quais outros alunos se beneficiarão” em que aparecem, na sua reflexão, comparação e mudança de foco de atenção de um público alvo, no primeiro momento o público do AEE, e outro, ou seja, aqueles que não pertencem a este grupo. Ela explicita sua intenção de receber o outro ponto de vista, naquele dado momento, oposto ao seu, para depois do jogo dialético, possivelmente, dar uma resposta de trabalho que contemple os dois lados da situação. Mais adiante, na declaração “pensar novas possibilidades de aprendizagem para os alunos como um todo” temos o caráter de complexidade com suas múltiplas possibilidades do fazer pedagógico, pois cada nova realidade, é um microuniverso complexo que apresenta uma infinidade de possibilidades que precisam ser percebidas e pensadas para que assim possa surgir uma nova compreensão dessa realidade.

Nesse exemplo, ao refletir sobre sua prática, a professora parece ter se dado conta de que uma proposta de inclusão em educação que se configure em uma política pública que ofereça um tipo de atendimento educacional diferente para uma minoria, como é o caso da proposta de implantação das SRM, não contempla o ideal de incluir todos. Tal proposta, apesar de parcialmente representar um avanço para a educação, quando idealiza matrícula para todos os estudantes em classes regulares, continua por configuração a perpetuar o caráter de exclusão do modelo de escola elitista que herdamos, classificando e hierarquizando pessoas, quando oferece AEE a somente uma parcela do alunado, apenas deslocando a atenção diferenciada de um público alvo para outro e, conseqüentemente, produzindo novas formas de exclusão.

Em outro relato de experiência, a professora Ana descreve uma atividade e fala sobre a inclusão da classe especial manifestando, consciente ou inconscientemente, suas culturas sobre o trabalho de inclusão quando declara que

(...) a classe especial tá fazendo uma atividade que não vai ser só apresentada por eles não, eles são incluídos em todas as atividades, essa semana a gente vai ter a festividade da consciência negra, nessa sexta-feira a gente vai fechar o mês de novembro, praticamente o ano, também fazendo o trabalho da consciência negra, aí todas as turmas estão envolvidas, inclusive a classe especial, de que forma, a classe especial esta envolvida nessa atividade junto com as turmas de 3º ano, na festa junina foi junto com as turmas de 4º ano, então a gente procura fazer tudo junto, sem fazer essa separação. (Professora Ana)

Em seu discurso, ela valoriza a união e a não segregação do público do AEE na realização das atividades para a festividade da consciência negra. Em sua fala afirma que a classe especial está tão envolvida quanto todas as outras turmas da escola, trabalhando com o 3º ano escolar, ora se esta professora, assim como o coletivo de professores parece prezar pela convivência e colaboração de todos os alunos da escola nas atividades planejadas, o que justifica a existência de uma “classe especial” ainda hoje na escola? Por que as crianças da chamada classe especial não podem ser agrupadas por ciclos e/ou séries escolares como todas as outras? É possível afirmar que para estas crianças o simples fato de serem logradas em turmas que recebem uma tipologia, ou uma classificação diferente das outras já sofram certo tipo de discriminação, uma hierarquização que os inferiorize em relação aos outros.

A proposta de inclusão promovida pelo atendimento prestado pelas SRM, quando comparada à ideologia que defendia a existência de classes especiais, parece ser um avanço no que diz respeito à socialização e à integração do público alvo do AEE. Mas o simples fato de, em algum dado momento, a criança atendida pelas professoras da SRM precisar sair das classes regulares a que pertencem para receber um atendimento separado de seus colegas, pode ser uma barreira à aprendizagem dessa criança. Temos um exemplo na fala de uma professora da SRM no Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (2013) quando declara que

(...) 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. (Coletivo de autores, *Dossiê: da inclusão que temos à inclusão que queremos*, No prelo, p. 62, professora da SRM)

Nesse exemplo, fica claro que, independente de precisar de atendimento especializado ou não, a criança quer socializar, ouvir o que seus pares têm a dizer e falar, se esforçando para se expressar. Este pode ser um exemplo claro de barreira a sua participação, uma vez que para além dos conteúdos, das habilidades e das competências específicas desenvolvidas pela atividade pedagógica, esta criança quer pertencer ao grupo. O sentimento de pertencimento social é uma das formas pelas quais o ser humano constrói a sua identidade individual e de grupo.

Dessa forma, aceitar uma prática de atendimento educacional segregado, além de difundir uma cultura que menospreza o convívio social como fator importante para a construção da identidade do indivíduo também fere o direito de participação dessa pessoa na construção do próprio conhecimento e dos seus pares, por meio do enriquecimento cultural gerado pela troca de experiências. Nesse caso, podemos concluir que nem sempre o atendimento individualizado é o mais indicado nas situações de ensino-aprendizagem do público alvo do AEE ou de qualquer outro público em situação de escolarização. Logo, é possível afirmar que, em determinadas situações de ensino-aprendizagem, o atendimento prestado ao aluno na SRM nem sempre cumpre seus objetivos de inclusão para esse alunado. Acontece também que, em uma relação dialética, muitas vezes, as professoras das SRM projetam muita expectativa, o que está relacionado às suas culturas e políticas, em relação à resposta, ou seja, suas práticas e aos objetivos, também referentes às políticas, desse tipo atendimento, como se apenas esta política pública pudesse dar conta de resolver ou amenizar todos os aspectos multidimensionais, dialéticos e complexos que permeiam as situações de exclusão no ambiente escolar. Em relação aos objetivos do trabalho realizado, uma professora da SRM declara que

(...) as atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais devem trazer consigo como objetivo principal o desenvolvimento do aluno em seus diversos aspectos físico, cognitivo, social, emocional e outros. (Coletivo de autores, *Dossiê: da inclusão que temos à inclusão que queremos*, No prelo, p. 64, professora da SRM)

Logo, quando ela fala das “atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais” está se referindo à dimensão das práticas, quando cita “como objetivo principal” refere-se à dimensão das políticas, e quando relaciona essas dimensões ao “desenvolvimento do aluno em seus diversos aspectos físico, cognitivo, social, emocional e outros” está considerando o caráter dialético e complexo que integram essas relações. Encarado dessa maneira, parece no

mínimo pretensiosa a proposta de atendimento das SRM quando tenta abarcar e solucionar todos os aspectos, por vezes, sutis e complexos, que envolvem as culturas, políticas e práticas pedagógicas. Dessa forma, toda e qualquer proposta de política com orientação realmente inclusiva deveria ser destinada a todos os estudantes, para que assim respeitasse o princípio de diversidade e de igualdade de direitos entre os seres humanos. Sobre isso, Mazzotta (2008) nos esclarece que

(...) vale lembrar aqui, também, o sociólogo francês Alain Touraine (...) que coloca a seguinte questão: como combinar o reconhecimento das diferenças e a afirmação de um princípio universalista de igualdade entre todos os seres humanos? O próprio Touraine nos indica uma resposta tríplice. É preciso, diz ele: em primeiro lugar, o reconhecimento da diversidade, e que se afaste toda homogeneização, toda negação da diferença; em segundo lugar, o reconhecimento das diferenças que seja compatível com as atividades instrumentais independente das culturas nas quais são executadas; em terceiro lugar, o reconhecimento, em toda sociedade, dos direitos humanos fundamentais em referência ao sujeito. (MAZZOTTA, 2008, p. 166)

Enfim, no que se refere às situações de inclusão/exclusão no ambiente escolar é fundamental pensar que nenhuma política pública que seja direcionada apenas a uma parcela do alunado possa dar conta de contribuir positivamente para a redução da discriminação e, portanto, da exclusão de grupos de minoria no ambiente escolar.

6. Considerações finais

A partir da dialética inclusão/exclusão e com foco no processo de inclusão voltado para o público alvo da Educação Especial, esta dissertação questionou a efetiva inclusão desse alunado, promovida pelo AEE oferecido pelas SRM, no sentido de garantir o direito constitucional à inserção, à participação e à permanência desse público alvo no ambiente escolar das chamadas escolas regulares no município do Rio de Janeiro.

Teve como objetivo geral descrever alguns aspectos sobre as culturas, políticas e práticas do tipo de atendimento prestado ao alunado da educação especial nas SRM da cidade do Rio de Janeiro, com base nos dados gerados pelo Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais/OEERJ (2013); levantou uma discussão na qual se comparou a proposta inicial de implantação das SRM com a prática verificada; e discutiu a proposta de inclusão em educação a partir desta política em uma perspectiva omnilética (SANTOS, 2013).

O trabalho em questão é de pesquisa qualitativa, fez uso da pesquisa documental, mas também se apropriou dos preceitos da observação participante, e apresentou proximidade com o estudo de caso. Neste trabalho foi realizada uma análise de conteúdo de acordo com a perspectiva omnilética, além da apresentação do levantamento bibliográfico e das referências teóricas sobre a dialética inclusão/exclusão em educação. A pesquisa levantou questões sobre o impacto que uma política pública pode gerar nas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação nas chamadas escolas regulares.

Depois de realizado o trabalho de pesquisa e análise dos dados, conforme apresentado no capítulo da discussão e análise de dados, algumas considerações tornaram-se entendimentos. A primeira constatação é que para que se alcance o objetivo de democratização e universalização da educação no Ensino Fundamental das chamadas escolas regulares da rede pública de ensino é necessário que o público alvo da educação especial receba políticas específicas para este alunado. Como proposta de melhoria de acesso e de permanência do público alvo do AEE se faz necessário que tais políticas se convertam em leis, planos de trabalho, metas, verbas etc que eliminem ou minimizem as barreiras à educação desta minoria.

Ainda hoje (2015), mesmo com a proposta de um debate mais acalorado do que em décadas anteriores sobre inclusão em educação na agenda política nacional, encontramos muitas barreiras à escolarização desse alunado. Muitas propostas e planos de trabalhos embora pareçam pertinentes e coerentes na teoria, quando postas em prática são desarticuladas pela realidade escolar. Como exemplos podemos citar prédios públicos escolares que, construídos sem a preocupação de atender a essa demanda, apresentam arquitetura limitadora de acesso a pessoas com mobilidade, visão etc comprometidas. Um “detalhe” que pode comprometer toda a promoção de processo de inclusão de sucesso. Como seria possível atender a um estudante cadeirante na SRM de uma escola em que esta sala estivesse no segundo andar e que o acesso fosse feito exclusivamente pelas escadas? Parece ilógico, mas acontece.

Sobre as políticas externas de inclusão desse alunado parece necessário que além destas sejam pensadas políticas internas que tenham sido pensadas, elaboradas e propostas pelos atores envolvidos no processo de inclusão, ou seja, toda a comunidade escolar. Cada unidade escolar, embora façam parte de sistema educacional, é um microuniverso social que apresenta características diversas e particulares e que, portanto, teria uma melhor resposta às propostas educacionais pensadas e produzidas dentro daquele universo escolar. Durante o trabalho de observação participativa no Ciclo de atualização em inclusão em educação para professores das salas de recursos multifuncionais OEERJ (2013), foi percebido na fala das professoras que algumas propostas de trabalho segundo as orientações das SRM não faziam sentido, ou não eram possíveis serem trabalhadas em determinadas realidades. Quanto a essa questão, a palavra mais utilizada era “adaptar”, ou seja, as propostas externas tinham, muitas vezes, a necessidade de serem adaptadas para cada realidade. O que ainda não é realidade como mostra a declaração de uma professora participante do Ciclo:

(...) “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 contraturno 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.”
(*Dossiê: da inclusão que temos à inclusão que queremos*. No prelo, p. 46)

Com a análise das falas das professoras das SRM foi possível perceber que entre os profissionais da educação, sobretudo os da área da educação especial, parece existir uma intensão e uma predisposição à inclusão do alunado do AEE, assim como do alunado em

geral, seja este pertencente ou não a esse público alvo. A impressão geral que se teve foi que embora existam divergências entre os profissionais que se declaram receptivos aos valores de inclusão e outros que, de uma maneira ou de outra, aparentemente, não apresentam tal disposição, trazendo arraigada uma velha cultura de hierarquização, segregação ou exclusão de determinadas minorias, essa resistência se apresentou em menor número, pelo menos no grupo estudado.

A partir do exposto, foi possível reafirmar que eliminar ou diminuir as barreiras à escolarização desse público alvo seria uma maneira de garantir a igualdade de direitos civis, políticos e sociais a essa minoria e a uma sociedade que aspire à inclusão de todos os seus cidadãos. Oferecer escolarização e educação ao público alvo do AEE garantiria a eles os direitos civis de expressar liberdade de pensamento e de palavra por meio das linguagens; o que, conseqüentemente, de posse desse conhecimento lhes garantiria os direitos políticos de voto e de acesso a um cargo público; e por último os direitos sociais de bem-estar econômico e de participação nas esferas sociais de forma civilizada como qualquer outra pessoa.

Em relação às culturas, políticas e práticas parece imperativo aos profissionais da educação, e não apenas o (a) professor (a) da SRM, mas que todos os envolvidos tenham uma postura mais reflexiva sobre suas ações, e entendam que não existe estado final a se alcançar, nem em educação, nem em inclusão, pois ambas tratam-se de processos que devem ser pensados e revisados *ad eternum*.

Em resumo e retomando os objetivos dessa dissertação, acredito que foi alcançado o objetivo geral de analisar o processo de implantação das Salas de Recurso Multifuncionais no município do Rio de Janeiro, pois os casos estudados podem ser considerados microuniversos sociais que podem representar e ajudar a compreender a complexidade do todo em questão. Quanto aos objetivos específicos, defendo que a proposta de implantação das SRM nas escolas públicas regulares do município do Rio de Janeiro como política pública e isolada não dá conta de promover a efetiva inclusão do alunado da educação especial, no sentido de garantir o direito constitucional à inserção, à participação e à permanência desse público alvo no ambiente escolar, embora represente um avanço no processo de inclusão desse alunado, quando comparada às propostas de classes especiais. O objetivo de descrever o tipo de atendimento prestado ao alunado da educação especial nas SRM nas duas escolas públicas do município do RJ pesquisadas, entre os anos de 2013 e 2014, foi cumprido parcialmente pois

através da entrevista apenas alguns aspectos dessa realidade foram apresentados representando, mas não esgotando as análises.

E por fim, acredito ter cumprido o objetivo de analisar a proposta de inclusão em educação a partir desta política em uma perspectiva omnilética por considerar a integralidade, a dubiedade, a complementaridade e a transgressividade das dimensões (culturas, políticas e práticas) e dos contextos do objeto numa relação dialética e complexa ao mesmo tempo.

7. Referências bibliográficas

BENDIX, Reinhard. *Construção Nacional e Cidadania*. EDUSP, São Paulo. 1996. (Nation-Building and Citizenship: studies of our changing social order. 1964).

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Londres: CSIE, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB 2 de 11 de setembro de 2001.

_____. Decreto 3956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Convenção da Guatemala, 1990.

_____. Ministério da Educação. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826

_____. Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU em 18/11/2011.

_____. Decreto 7690 de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

CAMPOS, Ana Paula. *A inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: percepção de docentes, encarregados de educação e representantes do conselho executivo*. Dissertação (mestrado em ciências da educação). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2012.

CIRNE-LIMA, Carlos. *Dialética para principiantes*. Coleção ideias 5. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1996.

FERNADÉZ, Fátima Addine. *Didática e optimizacion del processo de enseñanza-aprendizaje*. In: Instituto Pedagógico Latinoamericano e Caribeño. La Havana: Cuba, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades*. *Educ. Soc.* vol.32, n.116, p.619-638, Set 2011.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. F. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Luísa Azevedo. *Das culturas às práticas: o que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão*. Dissertação. (Mestrado em Educação) Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

GUEDES, Marta Cardoso. *Inclusão em Educação na Rocinha: As Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico nas Culturas, Políticas e Práticas de uma escola de ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KASSAR, M. C. M. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KONDER, Leandro. *O que é a dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008, 6ª reimpr. da 28ª ed. de 1981.

LEME, Erika Souza. *Inclusão em Educação: das políticas públicas ao cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

LUKÁCS, G. L. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do ser*. (C. N. Marinho, Trad.) São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. L. *O fim de uma era*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. *Identidade dos alunos com necessidades especiais no contexto da política educacional brasileira*. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, nº 7, p. 11, de 18 de maio de 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Reflexões sobre inclusão com responsabilidade*. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, nº 2, p. 165-168, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. *Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: Cultura, Educação e Lazer*. Saúde Soc.: São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 82ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4ª edição - Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NOVACK, George. *Introdução à lógica marxista*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

PIMENTEL, A. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, nov., 2001.

SANTOS, Mônica Pereira. *Educação inclusiva: redefinindo a educação especial*. Ponto de vista, Florianópolis. n. 3/4, 2002, p.103-118.

SANTOS, Mônica Pereira. *Formação de professores no contexto da inclusão*. Paradoxa - Projetivas múltiplas em Educação – Ano IX – n. 15/16 – jan/dez 2003.

SANTOS, Mônica Pereira. *Deficiência e eficiência: quem é o sujeito? In: Psicomotricidade: educação especial e inclusão social*. FERREIRA, C. A. M. e RAMOS, M. I. B. WAK Editora: Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira, PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira, PEREIRA, Michele e MELO, Sandra Cordeiro. *Inclusão em educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: CRV, 2013.

SÁ-SILVA, J.R., ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J.F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, n. 1, jul. 2009.

VASQUES, Carla K. MOSCHEN, Simone & GURSKI, Roselene. *Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial*. Educ. Pesqui. vol. 39, n.1, p.81-94, Mar 2013.

8. Anexos

8.1 Anexo 1

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - 2008

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme quadro abaixo: N° de Ordem	Especificação
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32” LCD
03	Fones de ouvido e Microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colméia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço

27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos conforme descrição abaixo: Nº de Ordem	Especificação
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa Eletrônica
04	Reglete de Mesa
05	Punção
06	Soroban
07	Guia de Assinatura
08	Globo Terrestre Adaptado
09	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
10	Calculadora Sonora
11	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

8.2 Anexo 2

CICLO DE ATUALIZAÇÃO EM INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

SOBRE O CURSO:

O presente curso faz parte da quarta etapa da pesquisa realizada pelo Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ), em consonância com o Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP). Ambos os observatórios têm por objetivo geral avaliar os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) como sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e identificar aspectos que possam potencializar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido nas SRMs. O ONEESP, atualmente, conta com a participação de 48 Universidades públicas em 18 brasileiros. O OEERJ, por sua vez, conta com a participação de cinco Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, sendo elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

OBJETIVOS:

GERAL:

Atender à demanda de aperfeiçoamento profissional dos professores das redes públicas para a reconfiguração da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Promover experiências que estimulem o trabalho integrado entre os professores responsáveis pelo AEE e os professores regentes.

ESPECÍFICOS:

- 1) Proporcionar aos participantes o conhecimento das diretrizes e marcos legais relativos à gestão e às práticas de educação inclusiva para pessoas com deficiências;
- 2) Capacitar os participantes a desenvolverem estratégias de cooperação e de educação inclusiva para alunos com deficiências nas escolas das redes públicas, tendo como estratégia principal o desenvolvimento do Index para a Inclusão.

ESTRUTURA DO CURSO:

Carga Horária: 60 horas, sendo 48 horas presenciais e o restante virtual, à distância

Encontros presenciais: Sábados – 8:30 às 12 horas

PESQUISADORES DO OEERJ:

Prof^ª Dr^ª. Mônica Pereira dos Santos - UFRJ

Prof^ª Dr^ª. Celeste Azulay Kelman - UFRJ

Prof^º Dr^º. Allan Rocha Damasceno - UFRRJ

DATAS	OBJETIVOS	CONTEÚDO
1ª Aula (23/03) Sábado Horário: 8:30h às 12h Carga Horária: 3horas	OBJETIVO: - APRESENTAR OS CONCEITOS TEÓRICOS QUE DIRECIONARÃO AS DISCUSSÕES E REFLEXÕES A SEREM DESENVOLVIDAS O CURSO;	CONTEÚDO TEMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> • CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: DEFININDO CONCEITOS; • O PROCESSO DIALÉTICO DA INCLUSÃO-EXCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO; • APRESENTAÇÃO DO INDEX; • REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE IDENTIDADE, DIFERENÇA, DIVERSIDADE E BARREIRAS DE APRENDIZAGEM.
2ª Aula (27/04) Sábado Horário: 8:30h às 12h Carga Horária: 3horas	OBJETIVO: - CONTEXTUALIZAR AS LEGISLAÇÕES ATUAIS COM MARCOS FILOSÓFICOS E LEGISLATIVOS QUE AS PRECEDERAM.	CONTEÚDO TEMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> • MARCOS LEGAIS DA GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS À INCLUSÃO. • MARCOS LEGAIS DO AEE. • LEGISLAÇÃO QUE INSTITUI O AEE. <ul style="list-style-type: none"> a) CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2006. b))POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA; c) DECRETO 5296/2004 d) DECRETO 7611/2011 e) DECRETO 7612/2011 - PLANO VIVER SEM LIMITES; • SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM. IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS DE ACESSO.
3ª Aula (25/05) Sábado Horário: 8:30h às 12h Carga Horária: 3horas	OBJETIVO: - DISCUTIR AS CONCEITUALIZAÇÕES DE NEE ADOTADAS NAS POLÍTICAS VIGENTES, CONFRONTANDO-AS COM AS CONCEPÇÕES DO GRUPO.	CONTEÚDO TEMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> • CARACTERIZAÇÃO DO AEE. POPULAÇÃO ESTUDANTIL DO AEE. • OBJETIVOS DO AEE.
4ª Aula (29/06) Sábado Horário: 8:30h às 12h Carga Horária: 3horas	OBJETIVO: - REFLETIR SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PPP DA ESCOLA.	CONTEÚDO TEMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> • O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA; • TRABALHANDO O INDEX PARA A INCLUSÃO: AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS; • PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO. PARTICIPAÇÃO DA

		FAMÍLIA E DA COMUNIDADE.
5ª Aula (06/07) Sábado Horário: 8:30h às 12 h Carga Horária: 3horas	OBJETIVO: - DISCUTIR A IMPORTÂNCIA DE ENFATIZAR AS POTENCIALIDADES DE CADA ALUNO NO AEE.	CONTEÚDO TEMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> IDENTIDADES E DIFERENÇAS: DESVELANDO POTENCIALIDADES; AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. CONCEITOS BÁSICOS NAS ÁREAS DE MEDIDA E DE AVALIAÇÃO. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIATIVAS INCLUSIVAS TENDO POR BASE AS DIMENSÕES DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.
6ª Aula (10/08) Sábado Horário: 8:30h às 12 h Carga Horária: 3horas	OBJETIVOS: - IDENTIFICAR BARREIRAS EXISTENTES NO COTIDIANO DAS ESCOLAS E NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. -CRIAR ESTRATÉGIAS COLETIVAS PARA SUPERAR BARREIRAS IDENTIFICADAS.	CONTEÚDO TEMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> PRINCIPAIS BARREIRAS ENCONTRADAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENFATIZANDO UMA ABORDAGEM PSICOEDUCACIONAL, DISCUTINDO POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA AÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR, INCLUINDO OS ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS.
7ª Aula (24/08) Sábado Horário: 8:30h às 12 h Carga Horária: 3horas	OBJETIVOS: -CARACTERIZAR O TRABALHO DESENVOLVIDO EM CADA MUNICÍPIO, COM BASE NAS FALAS DOS GRUPOS FOCAIS.	CONTEÚDO TEMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SRMS DE CADA MUNICÍPIO COM BASE NAS FALAS DOS GRUPOS FOCAIS.
8ª Aula (21/09) Sábado Horário: 8:30h às 12 h Carga Horária: 3horas	OBJETIVOS: - CARACTERIZAR O TRABALHO DESENVOLVIDO EM CADA MUNICÍPIO, COM BASE NAS FALAS DOS GRUPOS FOCAIS.	CONTEÚDO TEMÁTICO: -CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SRMS DE CADA MUNICÍPIO COM BASE NAS FALAS DOS GRUPOS FOCAIS;
9ª Aula (19/10) Sábado Horário: 8:30h às 12 h Carga Horária: 3horas	OBJETIVO: - PLANEJAR ATIVIDADES PARA O AEE, COM BASE NAS QUESTÕES DESTACADAS NO MÓDULO ANTERIOR;	CONTEÚDO TEMÁTICO: PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. <ul style="list-style-type: none"> APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS - 1ª PARTE
10ª Aula (30/11) Sábado Horário: 8:30h às 12 h Carga Horária: 3horas	OBJETIVO: - PLANEJAR ATIVIDADES PARA O AEE, COM BASE NAS QUESTÕES DESTACADAS NO MÓDULO ANTERIOR; - DESENVOLVER COM OS ALUNOS UMA AVALIAÇÃO DO CURSO;	CONTEÚDO TEMÁTICO: PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. <ul style="list-style-type: none"> APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS – 2ª PARTE AVALIAÇÃO DO CURSO

ATIVIDADES PRESENCIAIS CARGA HORÁRIA: 30 HORAS	ATIVIDADES COMPLEMENTARES VIRTUAIS CARGA HORÁRIA: 30 HORAS	CARGA HORÁRIA TOTAL: 60 HORAS
---	---	--------------------------------------

8.3 Anexo 3



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO DE JANEIRO

CERTIFICADO

Certificamos que _____ participou do **CICLO DE ATUALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**, organizado pelo Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro – OEERJ, vinculado à pesquisa do Observatório Nacional da Educação Especial – ONEESP (Edital Observatório da Educação Nº 38/2010/CAPES/INEP), entre 23 de março e 30 de novembro de 2013, com carga horária de 60 horas, realizado no Campus da Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2013.



Prof^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Coordenação Geral



8.4 Anexo 4

CONVITE PARA ENTREVISTA SOBRE CICLO DE FORMAÇÃO OEERJ 2013

Realizaremos outra etapa da pesquisa colaborativa ligada ao OEERJ, com base no Ciclo de Formação de Professores das SRM 2013. Essa etapa tem como proposta uma entrevista, com as professoras do município do Rio de Janeiro, que foram mais assíduas no Ciclo de Formação OEERJ 2013. As perguntas feitas têm base nos indicadores do *INDEX*, escolhidos pelas professoras participantes, e discutidos no documento de elaboração coletiva – o Dossiê. Neste documento, no total foram elencados 23 indicadores, dos quais 7 foram selecionados para serem repensados aqui, nesta entrevista, após a conclusão do Ciclo de Formação.

Acreditamos que a sua contribuição terá grande importância nesta etapa da pesquisa, e contamos com a sua colaboração em compartilhar suas opiniões sobre as questões aqui levantadas.

Culturas

Na sua visão:

A.1.7. A escola é um modelo de cidadania democrática?

N - Entende-se que aumentar a inclusão envolve combater a exclusão e discriminação?

Qual era a sua visão sobre esses assuntos antes do Ciclo de Formação em relação a estas questões?

Políticas

B.1. 7. Todas as novas crianças são ajudadas a se acomodarem na escola?

I – As atividades de desenvolvimento profissional envolvem associar valores com ações para desenvolver aprendizagem e participação?

Qual era a sua visão sobre esses assuntos antes do Ciclo de Formação em relação a estas questões?

Práticas

C.1.13. As crianças aprendem sobre ética, poder e governo?

C.2.1. As atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente?

C.2.4. As crianças são ativamente envolvidas em descobrir formas de superar as suas barreiras à aprendizagem e as das outras crianças?

Qual era a sua visão sobre esses assuntos antes do Ciclo de Formação em relação a estas questões?