UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

Educação e Inclusão: Reflexões sobre Projetos de Trabalho de uma Sala de Recursos

Ana Carolina da Rocha

Duque de Caxias
2017.

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – PPGHCA
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

Educação e Inclusão: Reflexões sobre Projetos de Trabalho de uma Sala de Recursos

Ana Carolina da Rocha

Sob a orientação do Professor Doutor

Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio – "Professor José de Souza Herdy", como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Duque de Caxias
2017.

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

R672e Rocha, Ana Carolina da.

Educação e inclusão: reflexões sobre projetos de trabalho de uma sala de recursos / Ana Carolina da Rocha. - Duque de Caxias, 2018.

122 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2018.

“Orientador: Prof°. Dr°. Márcio Luiz Corrêa Vilaça”.

Bibliografia: f. 104-112.

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Deficientes físicos - Educação. 5. Inclusão escolar. I. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

CDD – 370

Ana Carolina da Rocha

Educação e Inclusão: Reflexões sobre Projetos de Trabalho de uma Sala de Recursos.

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

13/12/2017

Aprovado pela banca examinadora:

Prof. Dr. Marcio Luiz Correa Vilaça
Orientador

UNIGRANRIO

Profª. Drª. Jurema Rosa Lopes
Examinador Interno

UNIGRANRIO

Profª. Drª. Mylene Cristina Santiago
Examinador Externo

UFF

Epígrafe

É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica.

(MARX, Teses sobre Feuerbach, 1982, p.3)

Dedicatória:

Para quem, bem além do arco íris, me quer bem!

Agradecimentos

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.
Antoine de Saint-Exupéry

A Deus por mais esta oportunidade em minha vida;

Ao meu orientador Márcio Luiz Corrêa Vilaça, pela orientação criteriosa e pelas incansáveis leituras. A você minha gratidão e respeito;

À professora Mylene Cristina Santiago pelas conversas instigadoras e pelo acolhimento caloroso quando precisei... A você minha admiração e ternura;

À professora Jussara Rosa Lopes pela disponibilidade em participar da banca com suas observações de cunho metodológico e crítico. Grata pelas valiosas contribuições;

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

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Mestrado e Doutorado - PROPEP pelo suporte fornecido por meio da bolsa de estudos CAPES;

Aos meus alunos que me ensinam a cultivar o desejo pela inclusão;

Aos amigos Flávio Mina, Raquel Mina, Mozart de Carvalho, Giselli Avíncula, Patrícia Cabral Pereira, Alex Braz da Silva e Maria da Graça Quintela (minha sogrinha!) pela oportunidade de compartilhar sobre a minha antiga e longa trajetória rumo ao mestrado. Grata pelas escutas, incentivos e preces diante dos desafios enfrentados nessa caminhada acadêmica.

Ao meu amado pai Joaquim (in memorian) por me fazer um ser melhor. A você devo tudo o que sou;

À minha mãe Maria Teresa pelas preces e orações;

Ao meu PARceiro Luis Filipe, pelas conversas que estimularam o meu pensar e, sobretudo, por compartilhar sonhos e por apoiar minhas escolhas, enfim, por todo amor;

Às minhas companheiras de quatro patas Bia e July que estiveram, literalmente, ao meu lado durante toda a elaboração desse trabalho.

A todos muito obrigada hoje e sempre,

Ana Carolina da Rocha.

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo geral promover a discussão sobre Projetos de Trabalhos como recursos potencializadores do processo de inclusão. Como objetivo específico, busco refletir, através da análise de relato de experiência pedagógica sobre três projetos pedagógicos realizados numa Sala de Recursos Multifuncional (SRM) localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro. Enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pesquisadora, busquei na minha prática pedagógica material de análise para entender a complexidade da inclusão. No primeiro momento da pesquisa, abordei a história das políticas públicas sobre Educação Especial para compreender os conceitos de *segregação, integração* e *inclusão*. Em seguida, realizei uma análise sobre as políticas voltadas para a implementação das Salas de Recursos em território nacional como marco legal no que se refere à perspectiva inclusiva de Educação. No percurso que envolveu a construção do trabalho, inicialmente o enfoque consistiu em revisão da literatura especializada sobre o tema. Nesse sentido a fundamentação teórica norteia-se sobre o papel social do professor Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobre a Tecnologia Assistiva (TA) e sobre a importância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como serviço e recursos fundamentais para a composição das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Ao trazer a ideia da complexidade no que tange a inclusão (MORIN, 2000), abordei o conceito relacionado à *tridimensionalidade* (BOOTH, 2013) para analisar as dimensões, culturais, políticas e práticas presentes em cada *projeto de trabalho* apresentado. Através da proposta de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) elegi a concepção de conhecimento rizomático (DELEUZE e GUATARRI, 2000) como possibilidade de revisão do currículo tradicional a partir da construção de um currículo problematizador, formativo e inclusivo. Meu objetivo, enquanto educadora, pesquisadora e autora da dissertação, foi exercitar o olhar analítico através da perspectiva tridimensional e complexa sobre o processo de inclusão a partir da proposta de Projetos de Trabalho oferecida por uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) num movimento inspirador por novas práticas inclusivas. Através de três projetos de trabalho foi possível analisar cada eixo, favorecendo assim, nossa percepção para focar em quais fatores precisam ser mais contemplados para suprir as demandas referentes ao processo de inclusão.

Palavras chave: Sala de Recursos Multifuncional, Inclusão, Atendimento Educacional Especializado, Projetos de Trabalho.

Abstract

The main objective of this dissertation is to promote a discussion about the work projects as an enhancement resource of the inclusion process. As a specific objective, it is sought to reflect, through the analysis of documental pedagogical experience, about three pedagogical projects carried out in one Multifunctional Resource Room (SRM), in the northern of the city of Rio de Janeiro. As a teacher of Specialized Educational Assistance (AEE) and researcher, I sought in my pedagogical practice for analysis material to understand the complexity of inclusion. In the first moment of the research I approached the historical data of public policies on Special Education was traced to understand the concepts of segregation, integration and inclusion. Next, I analyzed about the policies aimed at the implementation of the Resource Rooms in the national territory as a legal framework regarding the inclusive perspective of Education. In the course that involved the construction of the work, initially the focus consisted of a specialized literature review on the subject. In this sense, the theoretical basis was based on the social role of the Specialized Educational Assistance (AEE) teacher, on Assistive Technology (TA) about the importance of the Individual Development Plan (PDI) as a service and fundamental resources for the composition of the Multifunctional Resources rooms (SRMs). When we bring the idea of complexity into inclusion (MORIN, 2000), we approach the concept related to *tridimensionality* (BOOTH, 2013) to analyze the dimensions, cultural, political and practical present in each project presented. Through the proposal of work with projects (HERNÁNDEZ, 1998) we have chosen the rhizomatic knowledge conception (DELEUZE and GUATARRI, 2000) as a possibility to revise the traditional *curriculum* based on the construction of a problematizing, formative and inclusive *curriculum*. The dissertation invites us to exercise our analytical perspective on the inclusion process from the project proposal offered by a Multifunctional Resources Room (SRMs) in an inspiring movement for new inclusive practices. Through three work projects it was possible to analyze each axis, favoring thus our perception to focus on which factors need to be more contemplated to provide the demands related to the inclusion process.

Key words: Multifunctional Resource Room, Inclusion, Specialized Educational Assistance, Work Projects.

Lista de Quadros

Quadro 1: Acontecimentos que marcaram a *segregação* e a *integração* nacional.....27

Quadro 2: Documentos sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.....35

Quadro 3: Recursos Disponíveis na Sala de Recursos tipo I.....41

Quadro 4: Recursos Disponíveis na Sala de Recursos tipo II.....42

Quadro 5: Funções do Atendimento Educacional Especializado.....43

Quadro 6: Indicadores de Análise de Projeto de Trabalho.....71

Quadro 7: Plano de Desenvolvimento Individual: estudantes X – Dados Pessoais.....78

Quadro 8: Plano de Desenvolvimento Individual: estudantes X – Plano de Ensino.....78

Quadro 9: Etapas do Projeto "FAROFAFÁ".....80

Quadro 10: Indicadores a partir da Tridimensionalidade 83

Quadro 11: Plano de Desenvolvimento Individual: estudantes Y – Dados Pessoais.....89

Quadro 12: Plano de Desenvolvimento Individual: estudantes Y – Plano de Ensino.....90

Quadro 13: Etapas do Projeto "Diversidade é a Sentença".....92

Quadro 14: Indicadores a partir da Tridimensionalidade 94

Quadro 15: Plano de Desenvolvimento Individual: estudantes Z – Dados Pessoais.....97

Quadro 16: Plano de Desenvolvimento Individual: estudantes Z – Plano de Ensino.....98

Quadro17: Etapas do Projeto "O Sal da Terra".....99

Quadro 18: Indicadores a partir da Tridimensionalidade 101

Lista de Siglas

ADA – Americans With Disabilities Act

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AMAVOC - Associação de Moradores e Amigos da Vila Operária Confiança

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAA - Comunicação Alternativa Aumentada

COMLURB - Companhia Municipal de Limpeza Urbana

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DI- Deficiente Intelectual

IBC - Instituto Benjamin Constant Instituto Nacional de Educação de Surdos

IERJ - Instituto de Educação do Rio de Janeiro

IHA - Instituto Helena Antipoff

INES – Instituto Educacional de Educação de Surdos

ISM - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NEEs- Necessidades Educacionais Especiais

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual

PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGHCA – Programa de Pós Graduação Humanidades Culturas e Artes

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

SESI - Serviço Social da Indústria

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TA- Tecnologia Assistiva

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento.

Sumário

1- Introdução.....12
1.1 - Um Caminho Metodológico.....13
1.2 - Minha Trajetória Inclusiva.....16

2- A Educação Especial no Âmbito Nacional:.....21
2.1- A *Segregação* e *a Integração* como Promotoras da Exclusão.....22
2.2 - Políticas de Inclusão no Território Nacional.....28

3- Promovendo a Inclusão em Parceria com a Rede de Apoio.....38
3.1 - Sobre Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).....39
3.2 - O Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).....42
3.3 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).....45
3.4 - A Tecnologia Assistiva (TA).....48

4- Por um Currículo Inclusivo Através da Pedagogia de Projetos:.....53
4.1 - A Manutenção da Exclusão Através do Currículo Tradicional.....53
4.2 – Buscando um Currículo Inclusivo pelo Conhecimento Rizomático.....57
4.3 - Pensando a Inclusão Através de Projetos de Trabalho.....60
4.4 - A Tridimensionalidade da Inclusão.....65

5- Apresentando e Analisando Projetos de uma Sala de Recursos.....72
5.1 - Projeto "FAROFAFÁ".....76
5.2- Projeto "DIVERSIDADE É A SENTENÇA".....87
5.3- Projeto "O SAL DA TERRA".....94

6- Considerações Finais: Em Busca da Emancipação pelo Caminho da *Práxis*.....101

Referências Bibliográficas.....104

Apêndices.....113

1 - Introdução

> *"A teoria sem prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificada da realidade." (FREIRE, 1999, p.67).*

A presente dissertação faz parte de um processo de busca da pesquisadora e educadora por práticas inclusivas. A partir dessa necessidade, apresento seis capítulos subdivididos em algumas seções voltados à temática da inclusão. Neste primeiro capítulo descrevo, brevemente, a trajetória escolhida para abordar os demais capítulos.

Como objetivo geral discuto o *Projeto de Trabalho* (HERNÁNDEZ, 1998) como recurso potencializador do processo de inclusão. Em seguida, analiso três *Projetos de Trabalhos* realizados no âmbito público de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro. A partir desse objetivo específico, utilizo a metodologia de análise documental para refletir sobre a minha prática educacional em busca de novas práticas inclusivas.

Também como objetivo específico trago a historicidade relacionada às políticas públicas de inclusão para compreendermos como se deu a implementação da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no território nacional. Somaremos ao trabalho outro objetivo específico ao pesquisar o papel social do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além de trazer a funcionalidade desse serviço de apoio, abordo o Plano Educacional Individual (PDI) e a Tecnologia Assistiva como recursos viabilizadores no processo de inclusão.

Por entender que a inclusão é um processo complexo (MORIN, 2000), multifacetado, com idas e vindas e se dá a partir da participação coletiva (BOOTH, 2013) refleto sobre as dimensões culturais, políticas e práticas de cada projeto de trabalho como exercício para (re) pensarmos nosso *saberfazer* em busca da almejada *práxis*. Para Freire (1999), o termo *práxis* designa a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto, entre a essência e aparência. Assim como este educador pernambucano, acredito que por meio da *práxis* que o homem pode se libertar da opressão. O embate dialético entre ação-reflexão presente nesta dissertação pretende favorecer a criticidade, a reflexão contínua sugerindo, assim, a luta pela emancipação humana através do exercício da práxis educacional.

1.1 - Um Caminho Metodológico

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."

(FREIRE, 1999, p.8)

A presente dissertação pretende discute os projetos de trabalho como recurso promotor da inclusão. A partir de três projetos de trabalho realizados previamente por mim, pesquisadora e autora, busco promover reflexões sobre o processo de inclusão nas escolas apontando avanços e retrocessos de cada proposta pedagógica apresentada. Longe de tentar transformar as ações pedagógicas apresentados em receitas prontas de ensino, pois não acredito nessa possiblidade, na medida em que cada experiência é única e subjetiva, desejamos, sim, refletir sobre três práticas pedagógicas num movimento de busca para (re) pensarmos em novas práticas inclusivas pelo caminho da pesquisa.

O registro de cada projeto – realizados em diferentes momentos do meu percurso profissional- foi elaborado a partir de duas etapas: primeiramente foi gravado o percurso realizado do projeto com o objetivo de trazer à memória as lembranças e sentimentos referentes aos fatos ocorridos naqueles momentos. Posteriormente, realizei a transcrição de cada projeto construindo um diário de bordo a partir das experiências vividas. De acordo com Alves (2001):

> O diário de bordo é considerado como um momento em que o professor pode transformar o pensamento em registro escrito, documentando desta forma aquilo que os professores pensam tanto no momento de planejamento das aulas quanto de qualquer outra atividade relacionada à docência. A própria função da escrita pelo esforço cognitivo exigido faz com que se converta ela mesma em processo de aprendizado. (p.14)

Sendo assim, utilizo fragmentos do diário de bordo, a partir da metodologia de análise documental, na medida em que concordamos com Zabalza (2004) quando menciona que o professor (re) constrói seus saberes uma vez que:

> [...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de "distanciamento" reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender. (p. 10).

Para compreender como se deu a trajetória da implementação das Salas de Recursos, pesquiso na segunda seção, também como objetivo específico, documentos de identidade pública como leis e decretos, para trazer a historicidade da Educação Especial no âmbito

nacional.

A relevância dessa pesquisa está na busca de divulgar o trabalho desenvolvido numa Sala de Recursos como contribuição para (re) pensarmos o processo de inclusão escolar dos estudantes que frequentam a turma regular de ensino. Vivenciamos um momento em que mundialmente se fala sobre inclusão de pessoas com deficiência. Vale esclarecer que usarei o termo *pessoas com deficiência* para designar alunos com deficiências intelectual, sensoriais (surdos, deficiência auditiva, cegos ou baixa visão), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências físicas e múltiplas.

A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas diferenças. Entretanto, tal iniciativa perpassa pela necessidade de desenvolver as habilidades e potencialidades de cada estudante. Sendo assim, serão apresentados, na terceira seção da dissertação, como objetivo específico, os *recursos* e *serviços* disponíveis da Sala de Recursos Multifuncional como possibilidades afirmativas para viabilizar o processo de inclusão a partir da análise documental de estudiosos sobre o assunto.

Apesar da crescente importância da temática sobre inclusão em educação, ainda podemos observar que há uma necessidade de mais estudos se aprofundando na questão do trabalho desenvolvido no âmbito nacional pela rede de apoio denominada Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). Portanto, a proposta da pesquisa justifica-se pela possibilidade de contribuir com a formação continuada dos professores de Atendimento Educacional Especializado e dos outros sujeitos partícipes do processo de inclusão; professores de turma regular de ensino, coordenadores pedagógicos, gestores e demais serviços de apoio multidisciplinar.

Sobre o plano metodológico, Cellard (2016) aponta que: “os documentos servem como testemunho e fonte sendo dos mais variados tipos, escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de identidade públicas, gravações, filmes, mapas, correspondências, etc.” (p.296). A eleição pela metodologia da pesquisa documental foi feita na medida em que entendemos ser de fundamental importância trazer resoluções, planos educacionais, decretos e leis sobre o tema para que possamos analisar de forma contextualizada como se deu a implementação das Salas de Recursos no território nacional. Comumente, será oportuno trazer a análise de autores como; Mazzotta (2005), Jannuzzi (2004), Batista (2006), Sassaki (2009), Mantoan (2016) dentre outros, para contribuir com a fundamentação teórica sobre a Educação Especial nas perspectivas referentes à *segregação*, à *integração* e à *inclusão* no território nacional. A partir da análise desses pensadores busco a convergência de opinião entre eles embora reconheçamos que há certa divergência de pensamento entre tais pesquisadores.

Na terceira seção do trabalho também será tecido um diálogo entre as políticas inclusivas propostas com a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e sua funcionalidade no contexto educacional. Serão apresentadas quatro subseções com as seguintes abordagens: a história da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), o papel social do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a proposta do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o recurso da Tecnologia Assistiva (TA) para compreendermos as vertentes do trabalho desenvolvido pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). Nesse momento da pesquisa, o trabalho estará apoiado em alguns pesquisadores da área como Rossetto (2013), Poker (2013), Braun e Vianna (2011) e Sartoretto e Bersch (2014).

A quarta seção da dissertação também será dividido em quatro subseções; na primeira abordaremos a questão da fragmentação do conhecimento que vem normatizando os estudantes e alimentando, assim, a exclusão social através do currículo tradicional. Ao adotarmos a visão filosófica de conhecimento *rizomático*, proposta por Deleuze e Guatarri (2000), na segunda subseção, discutiremos a proposta do currículo problematizador. Ao trazer a concepção de *projetos de trabalho* em Hernández (1998) nos debruçaremos no campo metafórico denominado conhecimento rizomático (DELEUZE e GUATARRI, 2000), na medida em que tal concepção filosófica opõe-se ao paradigma da fragmentação e da normatização por acreditar que os conhecimentos estão interligados.

A partir da terceira subseção, abordo o conceito de *projetos de trabalho* como instrumento transformador para se (re) pensar o currículo escolar tradicional a partir de autores como Arroyo (2013), Hernández (1998), Valente (2000), Machado (2000) e Japiassú (1976). Já na quarta subseção será propício trazer os conceitos de complexidade e tridimensionalidade da inclusão através de autores como Morin (2006) e Booth e Ainscow (2013) para consolidar a compreensão sobre as dimensões *culturais, políticas* e *práticas* no processo de inclusão.

Partindo do pressuposto de que a inclusão é um processo complexo (MORIN, 2006) com idas e vindas e perpassa pelas dimensões *culturais, políticas e práticas,* nos apoiaremos no conceito da *tridimensionalidade* (BOOTH e AINSCOW, 2013) para compreender as infinitas facetas desse processo. A eleição pela teoria da complexidade perpassa por acreditar no não-saber quando se trata de inclusão. A complexidade, portanto, aceita a incerteza, o imprevisível e a contradição. Ao trazer à tona as dimensões *culturais, políticas* e *práticas* de cada projeto descrito teço também um diálogo com autores como Geertz (1989), Santos e

Santiago (2013), Foucault (2002), Freire (1999) dentre outros.

A dissertação é fruto de uma caminhada pedagógica antiga da autora. Graças a tal trajetória de vida, a necessidade de pesquisar sobre temática referente à inclusão foi inevitável. Sendo assim, vivenciar o Mestrado através do programa de Pós-Graduação em Humanidades Culturas e Artes (PPGHCA), oferecido pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), foi de fundamental importância na medida em que a ementa interdisciplinar do curso promoveu conexões significativas em diversas áreas de conhecimento. Diante dessa perspectiva, a antropologia, a filosofia, a pedagogia, a tecnologia dentre outras áreas estiveram interligadas num exercício pela compreensão do processo de inclusão.

No entanto, há uma caminhada que trouxe a educadora e pesquisadora até aqui. A seguir iremos trazer um pouquinho dessa trajetória num exercício de pensar sobre futuro a partir do passado...

1.2 - Minha Trajetória Inclusiva

"Quero trazer à memória aquilo que me dá esperança..." (Jeremias 3:21)

Sinto, sobretudo, a necessidade de revisitar o passado e minha trajetória nessa apresentação, a fim de redimensionar o mundo e, consequentemente, reinventar-me nele. Relembrar minha história de vida, embora não possa revivê-la na íntegra, é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências de outrora. É a partir desta relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro, que pretendo descrever um pouco sobre a minha caminhada profissional.

O que me levou a optar e a me identificar com a área da Educação? Acredito ter sido influenciada pela minha realidade social. Tendo nascido e crescido na Vila Operária Confiança do bairro de Vila Isabel, tive a oportunidade de crescer no âmbito de movimentos sociais. Aos treze anos de idade comecei a auxiliar uma professora de um projeto de reforço escolar dessa comunidade e foi no 'tateamento', na 'intuição', pela falta de mediadores capacitados e pelo desejo de fazer a diferença, que fui contribuindo no processo de alfabetização de crianças e adultos inseridos nesse bairro ao longo de oito anos.

Contudo, fui observando que precisava me instrumentalizar. O curso de formação de professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) foi um caminho facilitador para que eu pudesse terminar o ensino médio e ter a profissão que almejara desde pequena. Em seguida, comecei a ministrar aulas de alfabetização para jovens e adultos no Serviço Social da Indústria (SESI) no período noturno, enquanto no diurno trabalhei em alguns

projetos sociais e instituições privadas como a Fundação Bradesco e a escola Ogamitá.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1999 pois percebia que precisava avançar mais, ir além pela pesquisa acadêmica. A necessidade da instrumentalização para continuar lecionando de forma menos empírica e mais "segura" me impulsionou a investir num estudo sistematizado. Meu desejo era sair da mesmice, do senso comum e encontrar as respostas/pistas sobre as inúmeras incógnitas que somara no cotidiano de trabalho. Foram seis anos de muita aprendizagem e de muita alegria. Lembro-me com emoção das reflexões e debates nas aulas, das conversas informais com os professores, da monitoria em Filosofia da Educação que tive a oportunidade de fazer parte e das aulas de música que oferecia aos alunos na creche UFF através da bolsa de CNPq.

O encantamento foi tanto pela produção do conhecimento que resolvi continuar minha formação acadêmica com o curso de pós-graduação em Educação Brasileira e Movimentos Sindicais, também oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Foram dois anos de pesquisa participante e discussões significativas. Recordo-me com carinho do meu orientador João Baptista Bastos que compartilhava livros, frutas e ânimo nas manhãs de sábado em que passávamos em pesquisa. Nesse mesmo momento vivenciava uma militância como presidente da Associação de Moradores e Amigos da Vila Operária Confiança (AMAVOC) e, diante da luta pela memória cultural do bairro e pela garantia dos direitos trabalhistas dos operários e familiares da antiga Fábrica de Tecidos Confiança, utilizei dados da minha pesquisa para materializar a história dessa comunidade e fortalecer os moradores que estavam sendo ameaçados politicamente e vulneráveis a perderem suas casas. Assim, "Quem é da Vila Não Vacila: uma História de Resistência no Bairro de Vila Isabel" foi meu trabalho de conclusão do curso de especialização e instrumento de empoderamento coletivo pela moradia e pelo reconhecimento desse patrimônio cultural, culminando anos depois na permanência do tombamento arquitetônico e na garantia dos direitos de apropriação de algumas moradias para os antigos trabalhadores da Fábrica Confiança.

Em 2007, terminei a especialização e, nesse mesmo período, fui convocada para tomar posse no concurso da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) assumindo, então, a disciplina de Ensino Religioso. Durante a regência nessa disciplina, busquei a realização de um trabalho agregador sobre a diversidade cultural a partir da valorização da subjetividade singular no contexto social coletivo. Utilizei o recurso da música popular brasileira para trabalhar temáticas inclusivas não apenas como metodologia prazerosa de ensino, na medida em que acredito, sobretudo, que essa linguagem já impera, intrinsicamente, uma finalidade nela mesma.

Em 2012, participei de uma seleção interna na Secretaria de Educação do Estado do Rio (SEEDUC) para o cargo de Orientação Educacional. Desde então, faço parte da equipe gestora, ao lado do diretor e do coordenador pedagógico, tendo a função de desenvolver projetos voltados a conteúdos atitudinais em parceria com a coordenação pedagógica. Além de mediar conflitos cotidianos e contribuir na construção da autonomia cognitiva e comportamental dos estudantes. Até a presente data realizo essa função atendendo cerca de mil e trezentos alunos do Ensino Médio em um colégio de três turnos na zona Norte do Rio de Janeiro.

Meu interesse sempre foi contribuir para a inclusão de grupos que, historicamente, não têm seus interesses representados no processo político. No entanto, as multicausalidades da vida foram me impulsionaram a dedicar minhas energias à causa da Educação Especial. Após vivenciar uma experiência familiar marcante meu interesse e minha urgência para pesquisar mais sobre a temática aumentou. O fato ocorreu no ano de 2001 com o meu pai. Após passar por um Acidente Vascular Cerebral seguido de Trombose, ele teve a amputação de uma perna além de perder os movimentos superiores. O inesperado me ensinou a conviver com as adaptações arquitetônicas, físicas e pedagógicas dentro de casa. Sendo assim, enquanto aprendia na teoria conceitos como emancipação, diversidade e preconceito na universidade, também convivia na prática com os mais diferentes entraves do processo de inclusão. A “escola da vida” me trouxe sensações, emoções e incontáveis sentimentos que me fizeram ser uma pessoa mais sensível e disponível para a militância no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência.

Em 2008, fui convocada pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME), para tomar posse do concurso para professora dos primeiros anos do ensino fundamental. Nesse mesmo ano realizei avaliação interna na mesma Secretaria Municipal e fui requisitada pelo Instituto Helena Antipoff (IHA) para desenvolver o trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Instituto Helena Antipoff é um estabelecimento público de ensino especializado em Educação Especial pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. Desde 1977, esse centro de referência em Educação Especial no Brasil foi criado com o objetivo de realizar a formação de professores para desenvolverem a aprendizagens dos estudantes com deficiência nas diferentes modalidades de ensino. Dentre as modalidades podemos destacar o investimento da instituição em promover a formação continuada de professores da Classe Especial e daqueles que realizam o serviço de Atendimento

Educacional Especializado (AEE). O primeiro profissional atende alunos com diversas síndromes numa turma denominada Classe Especial. Já o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende aos alunos com deficiência inseridos na turma regular de ensino no contraturno realizando atividades complementares/suplementares para viabilizar a inclusão desse público. A função de Atendimento Educacional Especializada é antiga em nosso contexto histórico brasileiro. Ao longo do tempo o AEE tinha um caráter *integracionista* (no próximo capítulo iremos abordar com maior propriedade o conceito de *integração*) na medida em que buscava auxiliar os estudantes com deficiência a se adaptarem ao contexto escolar.

Diante de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva, a partir de 2005, a função do Atendimento Educacional Especializado ganha nova dimensão: a inclusão passa a ressignificar o papel social desse professor na medida em que legalmente, tal profissional precisa possibilitar caminhos para que a escolar seja adaptada para atender a esse público.

Como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), minhas funções consistem em realizar adaptação de provas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para alunos incluídos nas turmas regulares de ensino; auxiliar na formação de mediadores da Rede de Ensino que desenvolvem atividades com alunos com deficiência inseridos nas turmas regulares, construir e adaptar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em parceria com os professores regentes de cada educando incluído, dentre outras tarefas. Diante da elaboração e execução do trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais tenho como objetivo central reconhecer e valorizar as diferenças de cada educando especial para que o mesmo se desenvolva cognitivamente e emocionalmente, contribuindo, assim, com sua autonomia para além dos muros escolares.

Desta forma, refletir sobre a minha prática pedagógica enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado será um desafio pela busca da coerência entre as leituras propostas pela Universidade e a ação cotidiana na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) num movimento *práxico* pois, assim como Konder (1992), acredito que:

> A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.(p.115)

Por ser uma “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo”, desejo me afirmar enquanto educadora ao refletir sobre a minha prática de forma questionadora para verificar os *acertos e desacertos* durante o processo de elaboração de projetos realizados por mim no âmbito da Sala de Recursos Multifuncional. Através do resgate de depoimentos no diário de bordo sobre três projetos de trabalho foi possível refletir sobre o saberfazer pedagógico. O mesmo autor traz a seguinte contribuição sobre o conceito de *práxis*:

> Teria de ser a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação. Por isso Marx escreveu: “A coincidência da modificação das circunstâncias com a mudança da própria atividade humana, ou a autotransformação, só pode ser compreendida e racionalmente entendida como práxis revolucionária.” (p. 117)

Por acreditar que a mudança precisa, primeiramente, partir de mim, é que me desafio na *autotransformação* ao refletir sobre a minha prática enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) num movimento dinâmico e dialético, promotor da almejada *práxis revolucionária*.

Finalmente, trago à memória o que pode me trazer a esperança. Esperança de ter ainda mais acesso ao aprofundamento teórico das questões educacionais a partir da pesquisa e da condição humana emancipatória. Esperança em ampliar e continuar exercitando minha curiosidade científica através do saber fazer é um grande desafio que tem me alimentado e cativado dia após dia...

2 - A Educação Especial no Âmbito Nacional

"A toda hora rola uma história que é preciso estar atento/A todo instante rola um movimento que muda o rumo dos ventos/Quem sabe remar não estranha vem chegando a luz de um novo dia..."
(PAULINHO DA VIOLA, 1970)

Nesta primeira seção, busco compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência ao apresentar as políticas públicas pela garantia dos direitos desse público alvo ao longo da história. A proposta é apresentar políticas voltadas para a Educação Especial no âmbito nacional enfatizando conceitos distintos denominados: *segregação, integração* e *inclusão.* A discussão acerca da educação humana, justa e democrática assume prioridade nas políticas públicas de educação devido ao longo período histórico de injustiça e exclusão trilhado pelas pessoas com deficiência. Por isso, entendo que a trajetória histórica que será apresentada é de suma importância para que o passado não seja esquecido muito menos desejado na medida em que entendo que o desenvolvimento da consciência crítica se faz pelo conhecimento e pela análise da realidade histórica.

Sassaki (2009) e Carvalho (2013) apontam que no Brasil, a partir de influências norte-americanas e europeias, no século XIX, se começa a pensar em práticas voltadas para atender as pessoas com deficiência. Tais iniciativas não faziam parte das políticas públicas de educação. Apenas depois de um século, é que a Educação Especial começou a ser um componente do nosso sistema educacional. Isso aconteceu devido às profundas transformações ocorridas na sociedade. Dentre elas é possível destacar a crescente urbanização e industrialização; a expansão dos meios de comunicação de massa e o desenvolvimento tecnológico e científico.

Segundo Mantoan (2016), a história da Educação Especial brasileira pode ser dividida em três momentos: "de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até os dias de hoje - caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar." (p.06). Vale ressaltar que em todos os períodos houve a participação ativa de políticos, educadores, pais e personalidades brasileiras que contribuíram para retardar ou avançar o processo de inclusão. Sendo assim, descreveremos as especificidades da *segregação* e da *integração* como práticas excludentes diferenciadas e, em seguida, apontaremos os movimentos em favor da *inclusão* no território nacional.

2.1 - A Segregação e a Integração como Promotoras da Exclusão

A história da Educação Especial carrega a discriminação e o preconceito desde seus primórdios. Corrêa (2010) nos mostra que a exclusão pela segregação foi o caminho naturalmente praticado ao longo da história. Algumas sociedades valorizavam a força humana para a guerra e para a agricultura, dependendo dela para sua sobrevivência. Sendo assim, os deficientes físicos eram vistos como algo intolerável e, por isso, estes eram sacrificados logo após o nascimento. Já os deficientes intelectuais ficavam diluídos na sociedade, uma vez que alguns podiam realizar serviços braçais e aqueles com maiores comprometimentos eram cuidados pelas famílias. O autor relata que, com o advento do cristianismo, a deficiência foi atribuída às causas divinas; a sociedade passou a atribuir uma alma a todas as pessoas e a acreditar que todos mereciam um tratamento caridoso, mesmo que fossem deficientes.

Durante todo o período do feudalismo a religião era o critério de norma apontando respostas para as aflições humanas. Com a queda do feudalismo, o divino é substituído pela tentativa de compreender a natureza das deficiências e de tratá-las conforme as possibilidades do campo científico. Mantoan (2016) nos mostra que no século XVI, surge o primeiro hospital psiquiátrico. Neste local as pessoas com deficiência ficavam confinadas na tentativa de receberem tratamento médico, ou seja, existia uma ideia de que a deficiência era sinônimo de doença e cabia à ciência investigar uma possível cura. Para Sassaki (2009), essa mudança da visão da sociedade onde o “natural” passa a ser o critério de norma e valor juntamente com a criação das instituições caracteriza o primeiro paradigma da sociedade em relação ao deficiente: a institucionalização. Os deficientes eram levados para hospitais psiquiátricos, eram tirados de circulação na medida em que as famílias não davam conta de promover a tutela na medida em que precisavam trabalhar para a crescente industrialização.

A história nos mostra que as pessoas com deficiência apresentavam diferentes representações sociais. Num determinado contexto eram mortas, em outro eram dignas de compaixão e acolhimento assistencialista. Mantoan (2016) relata que durante muito tempo, os sentimentos com relação a esse público tinham valores diversificados, uma mistura de piedade e compaixão, cuidado e abandono, perseguição e proteção, nutrindo assim, a *segregação.* A palavra segregar vem do latim *segrego*, que significa “separar do rebanho” (HOUAISS, 2010, p. 2.535). O termo *segregação* pode ser usado, de forma precisa, no sentido de separação e isolamento de grupos humanos, como por exemplo, os hospitais psiquiátricos.

A partir das leituras em Sassaki (2009) podemos entender que durante a segregação são criadas instituições voltadas para atender as pessoas com deficiência. Os espaços de

segregação eram criados pautados na necessidade científica de separar os “normais” dos “anormais”. Nesse período, podemos dizer que surge um marco no que diz respeito à Educação Especial: a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1854, sendo esta, a primeira escola especial do país. A instituição foi criada pelo Imperador D. Pedro II e recebeu o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos através do seguinte decreto:

> Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Hei por bem, em virtude da autorização concebida no paragrapho segundo do Artigo segundo do Decreto nº 781 de dez do corrente mez, crear nesta Côrte hum instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo Regulamento que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em doze de Setembro de mil e oitocentos cincoenta e quatro, trigésimo terceiro da Independencia e do Imperio Luis Pedreira de Coutto Ferraz. (Decreto nº 1 428, de 12 de Setembro de 1854)

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007), esse decreto foi o primeiro passo concreto do país no que se refere à legitimação da Educação Especial. Embora a questão relacionada sobre a Educação Especial já houvesse aparecido nos termos da Constituição de 1824, a história nos revela que apenas trinta anos depois é criada uma instituição voltada para o atendimento de uma parte desse público.

Em 1857, foi criado, também pelo imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) com denominação mudada para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse momento foi de suma importância na medida em que promoveu uma série de debates na sociedade sobre a importância da Educação Especial. No entanto, a Educação Especial ainda representava uma medida precária se tratando da necessidade de atendimento às mais diversificadas deficiências. Glat (2011) aponta que o desenvolvimento da Educação Especial foi fortemente marcado pelo modelo médico/assistencialista na medida em que a segregação institucional ganhava campo graças aos métodos e recursos especializados da iniciativa privada pois os cofres públicos ainda não estavam abertos para investir nessa população.

Aranha (2005) relata que, a partir de 1889, a República toma o lugar do Império e os Estados e Municípios passam a ter maior autonomia e começam a criar suas próprias leis. A partir desse momento os Estados e Municípios se tornam os responsáveis pelo ensino, desde a etapa primária até a profissionalizante, já a União se responsabiliza pelo ensino secundário e superior. Nesse momento, cresce a preocupação da medicina em desenvolver pesquisas

voltadas ao tratamento das pessoas com deficiência. A autora nos mostra que a partir de 1930, a criação de instituições especiais cresce, porém, tais espaços, em sua maioria, eram filantrópicos e não governamentais. Mesmo a partir da Constituição de 1934 em que a educação é colocada como direito de todos, devendo ser gratuita e obrigatória, verificamos que tais leis não foram colocadas em prática na medida em que o número de instituições públicas criadas nesse período não foi relevante.

Na década de 20, a Educação Especial recebe consideráveis influências de professores e psicólogos europeus que eram trazidos para ministrar cursos aos educadores brasileiros. A partir da influência de pesquisadores como Helena Antipoff, foram realizados diversos debates através de congressos que possibilitaram discutir a ideologia da *segregação* promovendo uma nova fase denominada *integração*. Nascida na Rússia, e tendo feito a formação universitária em Paris e Genebra, Antipoff veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos. A Reforma, uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores com ênfase no ensino da psicologia. A educadora e psicóloga russa buscou então recriar, na Escola de Aperfeiçoamento, o ambiente de integração entre teoria e prática.

A partir da análise de autores como Sassaki (2009) e Mazzotta (2005), podemos dizer que Helena Antipoff soube combinar a razão científica e a sensibilidade para com o outro em propostas objetivas, práticas e de grande alcance social e humano. A educadora influenciou a formação de vários profissionais para desenvolverem o trabalho no âmbito da Educação Especial, além de ter participado de forma ativa do movimento que culminou na primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

A partir das contribuições de Mendes (2006) podemos perceber que no começo do século XX o questionamento sobre o modelo segregador ganha força, pois se reconhece que a vida na instituição era desumanizadora, afetava a auto-estima, tornava os pacientes impossibilitados de viver em sociedade além de ser consideravelmente oneroso para o governo manter esse público sem produzir.

Segundo Mantoan (2016), foram promovidos diversos debates sobre Educação Especial, contribuindo, assim, para que o atendimento clínico fosse ampliado também para o pedagógico. Assim, no final da década de 50, o governo federal assume em âmbito nacional o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Com base nos estudos da autora, verificamos que o Ministério da Educação, a partir de 1958, realiza as primeiras assistências

técnicas financeiras às secretarias de educação e instituições especializadas, promovendo, assim, a implementação das classes especiais nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4 024/61, é a primeira referência à Educação Especial no Brasil. A Lei apontava para o direito dos "excepcionais"[1] à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. A partir desse momento houve uma divisão entre o sistema educacional em Regular e Especial. Para Ferreira e Guimarães (2003):

> O movimento organizado por pais de crianças a quem era negado ingresso nas instituições educacionais suscitou no surgimento das escolas especiais e, mais tarde, das classes especiais no ensino regular. O sistema educacional dividiu-se, portanto, em dois subsistemas que funcionavam paralelamente, o que possibilitou a referência a dois tipos de educação: a regular e a especial. (p.93)

As autoras analisam que a partir desse momento, a escola passa a oferecer um número desenfreado de novas matrículas para a classe especial mesmo diante da falta de estrutura arquitetônica e pedagógica para atender os estudantes com deficiência.

No final da década de 70, o Brasil recebe fortes influências da proposta de *integração* internacional, sobretudo, dos países encandinavos com Bank Mikkelsen (1969) e Nirje (1969). Mendes (2006) relata que tais pensadores questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações desse tipo de serviço no que diz respeito ao estilo de vida. A partir dessa análise, percebemos que a normalização surge, no âmbito nacional, como possibilidade de integrar os estudantes nas instituições educacionais com o objetivo de promover a adequação social:

> O princípio da integração tinha como pressuposto básico a ideia de que toda a pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006 p.389)

Sendo assim, o princípio da *integração* consiste no processo de normalização da pessoa com deficiência. Sobre o conceito de normalização encontramos a seguinte definição em Mantoan (2016): "a normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade." (p.120). O paradigma das

---

[1] - Para Sassaki (2009), excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficientes mentais. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 80 e 90, o termo excepcionais passou a referir-se a pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios).

instituições segregadoras para atender as pessoas com deficiência é substituído pelo modelo integracionista. O aluno especial é inserido no contexto escolar como qualquer outro sem nenhuma adaptação de recursos, pois nesse modelo é o aluno quem tem que se adequar ao sistema educacional como menciona Mantoan (2016): “o conceito de integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, os quais devem se adequar e se integrar ao modelo escolar proposto.” (p.16). Sobre a prática da integração Sassaki (2009) acredita que;

> “a prática da integração perpassa pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguem méritos pessoais e profissionais próprios na medida em que utilizam os espaços físicos e sociais sem nenhuma modificação por parte da sociedade.” (p.34).

Nesse modelo, a diferença continua sendo negada e não há a preocupação com as individualidades do processo de aprendizagem pois cabe ao estudante com deficiência se adequar à realidade institucional. Para o autor, o modelo integracionista pouco exige ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de adaptações estruturais e de práticas sociais, pois compete à pessoa com deficiência os seguintes investimentos:

> (...) moldar-se aos requisitos e serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc...); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc...), contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc...);
> lidar com as atitudes discriminatórios da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc...) com autonomia mas não necessariamente com independência." (p.35)

Sendo assim, a *integração* propõe a inserção da pessoa com deficiência desde que ela faça um esforço unilateral. O princípio da *integração* norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial. Não é possível mencionar com exatidão quando se inicia e quando se termina as fases citadas pois tanto a *segregação* quanto a *integração* ainda estão presentes no processo de inclusão. Sejam por ideologias ou até mesmo por práticas isoladas. No entanto, pode-se observar no quadro abaixo que tais períodos são marcados por situações pontuais.

Quadro 1: Acontecimentos que marcaram a *segregação* e a *integração no âmbito nacional:*

Segregação: 1854 – 1856	**Integração: 1957 – 1993**
Criação do IBC – 1854	Aumento de debates sobre a *segregação*
Criação do INES – 1857	Criação de Classes Especiais – 1958
Fundação da Sociedade Pestalozzi – 1926	LDB 4 024/61 referente à Educação Especial
Fundação da APAE – 1954	Influência dos países encandinavos década 70

Fonte: Original deste trabalho.

A partir da análise desses dois momentos, é possível dizer que a exclusão imperou tanto no contexto da *segregação*, através da fundação de instituições que isolavam as pessoas com deficiência, quanto no contexto da *integração* na medida em que a educação passa a ser dividida em regular e especial. No entanto, no final da década de 80 o debate sobre a universalização do ensino ganha força a partir de uma série de documentos voltados à democratização da educação. A Constituição de 1988, também conhecida como *Constituição Cidadã*, promulgada após o regime militar foi um divisor de águas na nossa sociedade por ser uma peça fundamental para a consolidação do Estado democrático de direito. Nela, está assegurado o direito à Educação para todos sem discriminação de qualquer espécie, sendo de responsabilidade do Estado a garantia dessa norma em todo o território brasileiro como podemos ver no artigo 205:

> "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, p.01).

No que se refere às pessoas com deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos numa perspectiva inclusiva:

> O processo de inclusão em educação constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos, que busca articular igualdade e diferença como valores indissociáveis. Esse processo reconhece as dificuldades existentes nos sistemas de ensino e busca criar alternativas para superá-las, ou seja, implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas e participação garantida no processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que isto não significa, de modo algum, desobrigar o Estado de suas responsabilidades com a Educação e simplesmente transferi-las para as escolas. No contexto da inclusão em educação, a política nacional tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares." (SANTIAGO; COSTA; GALVÃO; SANTOS, 2013, p. 461).

A seguir iremos abordar a política nacional voltada à perspectiva *inclusiva* a partir de documentos que legitimam um novo paradigma no território nacional que visa o direito ao acesso e à permanência de todas as pessoas na escola.

2.2 – Políticas de Inclusão no Território Nacional

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como *Constituição Cidadã,* marcou por promover possibilidades mais universais dos direitos sociais e também por permitir a descentralização administrativa e de recursos financeiros, concedendo maior autonomia aos municípios para tratar de seus problemas locais. Segundo Mendes (2006): "A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e melhorar a qualidade do ensino." (p. 02)

No inciso terceiro do artigo 208 da Constituição, há uma menção à questão do Atendimento Educacional Especializado: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 1988, p.3). O mesmo artigo da Constituição Federal de 1988 aponta para a necessidade do Atendimento Educacional Especializado como complemento para o estudante com deficiência inserido na turma regular de ensino. Isso porque, antes dessa Lei, o Atendimento Educacional Especializado era realizado como um ensino substitutivo de caráter segregador. Com o aparecimento do Atendimento Educacional Especializado como rede de apoio complementar, podemos dizer que a inclusão vai ganhando forma e, com isso, as políticas educacionais em favor da inclusão escolar começam a ter evidência no território nacional. A *inclusão* se caracteriza por ser o inverso da *integração*. Para Mantoan (2016):

> Na inclusão a Escola deve se adequar ao aluno, dando-lhe condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica. Assim, todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular, tendo acessibilidade ao conteúdo ministrado. (p.18)

A acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica precisa caminhar juntas para que, de fato, a inclusão seja promovida na escola. Um fator indispensável para o processo de inclusão refere-se à adaptação da escola nos mais diversos aspectos. Entendemos que o objetivo fundamental da inclusão é não deixar ninguém fora da escola comum. Na inclusão não há condicionantes, todos têm o direito de estar participando, cada qual dentro de

suas potencialidades que devem ser compreendidas e ampliadas. Mantoan (2016) ressalta que; “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o benefício da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência.” (p.80). Segundo a autora, todos ganham no processo de inclusão pois aprendem a conviver com às diferenças.

A década de 90 é marcada por muitos movimentos relacionados à inclusão escolar. Alguns documentos nascem a partir militância a favor da inclusão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990) também foi um marco para a garantia do direito à igualdade de condições para o acesso à educação. O Estatuto consiste num conjunto de normas jurídicas de proteção integral da criança e do adolescente. No artigo 5, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) podemos encontrar a seguinte norma; “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, descriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei.” (BRASIL,1990). Através do Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas famílias começaram a se empoderar de seus direitos acionando o Ministério Público para denunciar atitudes discriminatórias de diversas instituições escolares.

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, na Tailândia (1990), proporcionou muitas ações afirmativas no Brasil. A Conferência teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários para uma vida mais autônoma e justa. A partir desse movimento com repercussão mundial, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para todos, cuja meta era assegurar a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo.

A partir da *Conferencial Mundial sobre Educação para Todos*, no ano de 1994 foi promovida pelo governo espanhol e a UNESCO, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, que dá origem a Declaração de Salamanca. A Declaração recebeu o nome de Salamanca, devido ao fato da referida Conferência ser realizada na cidade de Salamanca (Espanha). Sua finalidade principal consistiu, em termos mundiais, na necessidade de criação de políticas públicas educacionais buscando atender todas as pessoas de forma igualitária com o princípio da equidade, independente das suas condições sociais, econômicas, culturais e pessoais. Sendo assim, esse documento pontuou como essencial a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Considerando a análise de Sassaki (2009), podemos dizer que a Declaração de Salamanca foi um dos principais documentos norteadores sobre educação inclusiva. A partir da Declaração de Salamanca, o Brasil, a exemplo dos demais signatários, começou a implantar políticas de

inclusão no ensino regular de alunos com deficiência pois a partir desse momento histórico a democratização do ensino ganha força.

No entanto, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9 394/96), que o currículo individualizado começa a ser pensado como necessário no processo inclusivo. E, consequentemente, a questão da formação continuada do professor entra em voga. Segundo a LDB 9 394/96, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação professores com especialização adequada para realizar o atendimento especializado com o objetivo de viabilizar a inclusão nas turmas regulares de ensino.

A Lei aponta para um currículo específico para atender às necessidades das pessoas com deficiência e menciona a importância de especialização dos professores para trabalharem com todos os alunos nas turmas regulares de ensino. Já a partir do decreto 3 298, de 1999 que regulamenta a Lei 7 853/89 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, podemos observar que o Estado começa a estabelecer princípios para a garantia não apenas de leis. Há um investimento também operacional para assegurar os direitos das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva. No mesmo ano de 1999, a Convenção de Guatemala promulgada no Brasil no ano de 2001, através do decreto 3 956, ratifica os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais para tal público. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destacam a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade, ratificando, assim, a perspectiva inclusiva de educação. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica manifestam o compromisso do país com o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.06). A Resolução ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos na escola como podemos verificar a seguir:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais[2], assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p.29)

Sendo assim, não é mais o aluno que precisa se adaptar à escola, mas as instituições educacionais que têm a responsabilidade de se organizarem para atender todos os educandos.

---

[2] O termo "necessidades educacionais especiais" caiu em desuso na medida em que estudiosos fizeram a seguinte reflexão: "A palavra educativo significa algo que educa. Ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação" (SASSAKI, 1999).

O conceito de *educação inclusiva* é encontrado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica pois menciona o papel social da escola ao trazer um projeto pedagógico agregador. Entretanto, a medida política implementada na escola gerou uma série de resistências e questionamentos de todos os envolvidos direta e indiretamente no processo de inclusão escolar na medida em que tais leis e decretos foram criados, mas na prática não houve investimento financeiro considerável para dar suporte ao novo contexto social.

No ano de 2003, o Ministério da Educação cria o *Programa Educação Inclusiva*, buscando garantir o direito à diversidade através dos sistemas educacionais inclusivos, proporcionando o direito de acesso de todos à escolarização com acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado através da formação continuada da equipe pedagógica. Segundo o MEC (2003): "O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva." (p.01). Ao promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, o *Programa Educação Inclusiva* pretende investir na capacitação docente como recurso indispensável para a promoção da Educação Inclusiva. Segundo os dados do MEC (2007), o *Programa Educação Inclusiva* funciona em 162 municípios-polo em parceria com o Ministério da Educação. Tais municípios oferecem cursos em que são formados os denominados multiplicadores.

Na Lei 10 845/2004, podemos perceber que há um investimento para garantir a inserção dos educandos com deficiência nas turmas regulares de ensino com a criação do *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência* – PAED (2004). No artigo primeiro são apresentados os seguintes objetivos no âmbito do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação - FNDE :

> I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
> II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2004 p.02)

O Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) foi instituído no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com a finalidade de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado. Com o objetivo de reafirmar o direito da

escolarização de alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino, em 2004, o Ministério Público Federal apresenta o documento *O Acesso de Alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*:

> O documento do Ministério Público O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos. (BRASIL, 2004, p.08)

No documento O Acesso de Alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, podemos encontrar uma análise da legislação pertinente à educação inclusiva além de orientações pedagógicas que discutem as práticas dos educadores. Em 2005, o Núcleo de Atividade das Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S é implementado em todos os Estados e no Distrito Federal com a formação de centros de referência para o Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de orientar às famílias e capacitar os professores:

> A criação dos Núcleos de Apoio às Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S apresenta-se como uma resposta adequada aos problemas propostos pela área. Além de atender ao alunado identificado como superdotado, os Núcleos objetivam a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. (MEC, 2005, p.2)

Os Núcleos de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram criados a partir de 2005 para atender de forma suplementar os alunos identificados como superdotados. Além desse atendimento especializado, os espaços promovem formação continuada para professores das redes públicas.

A Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 30 de março de 2006, no Equador, conhecida como Declaração de Organização das Nações Unidas, teve por finalidade o compromisso e os direitos das pessoas com deficiência, através da não-discriminação, da igualdade, dos direitos às diferenças, visando à inclusão social. O Brasil aprovou a referida Convenção por meio de uma emenda constitucional em 13 de maio de 2008. Ao ratificar essa Convenção, o Brasil trouxe para o contexto nacional questões que envolvem os direitos das pessoas com deficiência como a garantia da dignidade, da igualdade de oportunidades e da acessibilidade através do acesso ao transporte, à comunicação, à habitação e demais serviços públicos.

No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aponta para a necessidade da implementação da Sala de Recursos com o objetivo de disponibilizar os instrumentos necessários para o desenvolvimento individual do estudante especial incluído na turma regular de ensino. O PDE é um conjunto de programas que busca melhorar a Educação no Brasil num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento em 2007. Nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). Dentre elas podemos destacar o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* com materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Sobre o objetivo da Sala de Recursos, o MEC (2010) apresenta:

> A proposta é atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, desde que os alunos com as características citadas estejam registrados no Censo Escolar . A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais (SRMs). (BRASIL, 2010, p. 5).

A implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, a partir de 2007, vem sendo um divisor de águas no processo de inclusão do estudante na medida em que se propõe viabilizar e elaborar materiais pedagógicos adaptados e a acessibilidade arquitetônica para garantir a inclusão do estudante na turma regular de ensino.

Em 2013, visando atender aos novos princípios que norteiam a construção do processo inclusivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96 em seus artigos que versam sobre a Educação Especial foram modificados e passaram a ter as seguintes redações através da Lei: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino.” (BRASIL, 2013- parágrafo único). Com isso, podemos observar que houve um maior investimento em políticas públicas para ampliar os atendimentos dos estudantes com deficiência no âmbito da instituição educacional através da implementação de mais Salas de Recursos. No ano de 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), que determinou as metas para o decênio 2014-2024, através da Lei 13.005/14 de 25 de junho, que estabeleceu sobre a Educação Especial 19 (dezenove) estratégias, no que concerne a essa modalidade educacional. Garcia (2014) constata que apesar dos avanços propostos pelo PNE/2014, no que tange a estruturação de uma escola inclusiva, suas estratégias e metas ainda

demonstraram ambiguidades, no que concerne à Educação Especial em sua trajetória histórica, onde os setores privados, filantrópicos e assistenciais tiveram um grande peso na sua constituição. Dando continuidade às legislações para construção do processo inclusivo, em 2015, o Brasil instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº13 146 que ratificou as propostas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). As leis e decretos sancionados que acabamos de apresentar foram frutos de muita luta. No quadro abaixo, sintetizamos alguns acontecimentos fundamentais relacionados à política de inclusão a partir da década de 90:

Quadro 2: Documentos sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

ANO	Documento
1988	A Constituição Cidadã
1989	Decreto 3.298, regulamenta a Lei 7.853
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1990	Conferência Mundial sobre Educação para todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia
1990	Plano Decenal de Educação para Todos
1994	Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha
1996	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação
1999	Convenção de Guatemala
2001	Decreto 3.956
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica
2003	Ministério da Educação cria o Programa de Educação Inclusiva
2004	Lei 10.845/ Criação do Programa de Complementação ao AEE
2005	Implementação do Núcleo de Atividade das Altas Habilidades/ Superdotação
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - Implantação de SRMs
2007	Programa Educação Inclusiva
2013	Lei 12.796/13
2014	Lei 13.005/14
2015	Lei n. º 13.146

Fonte: Original deste trabalho.

Apesar de todo o suporte garantido por lei para promover a inclusão da pessoa com deficiência na turma regular, observamos que a educação inclusiva ainda está distante da realidade cotidiana das escolas brasileiras. Glat apud Pletsch (2011) nos alerta que; “não basta garantir a matrícula do aluno com deficiência na turma regular de ensino, é preciso que eles tenham condições de participar ativamente das propostas escolares com o máximo de autonomia possível.” (p.13). A autora enfatiza que o ato de incluir implica em transformar a estrutura organizacional e física, no entanto, também precisa ser mudada a concepção pedagógica e filosófica da instituição escolar. Sobre essa questão estrutural nos aleta Carvalho (2013): “Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas e avaliação, além de uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade.” (p.05).

O autor salienta que mesmo com os avanços das Políticas Públicas inclusivas ainda há inúmeras barreiras a serem transpostas para garantir, de fato, a inclusão:

> Dessa maneira, considerando certo avanço nas Políticas Públicas para a garantia dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência, na prática, as instituições escolares enfrentaram e ainda enfrentarão algumas dificuldades tais como: tensões vividas por vários atores no cotidiano; contradições e ambiguidades oriundas das leis e de sua interpretação; e uma dicotomia entre o discurso e a prática (...) Apesar da proposta de inclusão ou educação inclusiva ser reconhecida, ainda existem muitas barreiras que impedem sua implementação na realidade escolar brasileira. (CARVALHO, 2013,p.5)

Inúmeras são as barreiras que podem inviabilizar o processo de inclusão. Não basta a “presença socializadora” da pessoa com deficiência nas turmas regulares de ensino como culturalmente as instituições educacionais promovem ao longo do tempo. É preciso que todos estejam envolvidos para viabilizar a inclusão. Assim, a participação coletiva é essencial para que os investimentos legais sejam prática cotidiana. Além disso, é necessário que os recursos e serviços estejam voltados para a instrumentalização cognitiva desse público. Segundo Ainscow (2013, p.17):

> Eu compreendo a inclusão como um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

Para o autor, o processo de inclusão perpassa pela presença e também pela participação e pela aquisição dos saberes das pessoas com deficiência. A mera presença dessa população na escola não representa a completude da proposta da inclusão. Portanto, mais que estar na escola, esse público precisa interagir com os demais colegas e participar das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, bem como aprender os conhecimentos científicos. Observamos a partir dos documentos legais e das reflexões de estudiosos e pesquisadores que a dicotomia entre o discurso e a prática está presente na Educação Inclusiva na medida em que a legalidade aponta para os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência, mas no cotidiano as políticas públicas ainda são insuficientes no que dizem respeito à promoção de recursos e à formação pedagógica continuada para que a legalidade seja cumprida. Para Pletsh (2010): "a discussão sobre o conceito educação inclusiva é pouco compartilhada na prática." (p.14). A autora defende a ideia de que as práticas cotidianas escolares precisam ser compartilhadas para que possamos conhecer as condições reais do processo educacional na perspectiva inclusiva. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, currículo, avaliação e gestão do processo educativo.

A partir desse questionamento buscaremos nesta dissertação, através do trabalho desenvolvido numa Sala de Recursos, discutir como se dá o processo de inclusão através de *projetos de trabalho* desenvolvidos por mim. No decorrer da pesquisa, traremos os entraves e as ações afirmativas vivenciadas através de três projetos. Embasaremos-nos na concepção do conhecimento *rizomático* proposto por Deleuze e Guatarri (2000) para elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) num movimento para repensarmos o currículo tradicional excludente. A partir do conceito da tridimensionalidade (BOOTH, 2013), em que aponta a complexidade da inclusão a partir dimensões práticas, culturais e políticas iremos promover um diálogo na busca de compreender as especificidades do processo inclusivo.

No entanto, é necessário primeiramente compreender a função social do espaço da Sala de Recursos. A seguir iremos conhecer um pouco mais sobre essa rede de apoio especializado com o objetivo de caracterizar e problematizar a Sala de Recursos Multifuncional.

3 - Promovendo a Inclusão em Parceria com a Rede de Apoio

> *"Se uma pessoa não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que pode aprender."(MARION WELCHMAM,1997, p.1)*

Como vimos na seção anterior, desde a década de 90, o governo brasileiro procura implantar uma nova política educacional que pretende garantir a universalização da escolarização. A partir desse período, o processo de democratização do ensino vem ganhando força, com a disseminação da ideia de justiça social, por meio da garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. As políticas públicas voltadas à perspectiva inclusiva, por meio de leis e decretos, vêm se comprometendo em transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo, o que significa, em termos curriculares, que as escolas públicas devem ser planejadas e os programas de ensino organizados, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem do aluno.

Na perspectiva inclusiva, a escola e seus currículos precisam ser bem diferentes do que propõe a educação tradicional. Sua atuação deve ser mais ampla e complexa, considerando os interesses, as competências e as limitações dos sujeitos inseridos nas diferentes realidades. A partir dessa concepção tornou-se necessário o programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais no território nacional.

A primeira subseção pretende apresentar o papel social da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e sua configuração no contexto educacional brasileiro. Na segunda subseção, iremos compartilhar o trabalho desenvolvido pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já na terceira subseção abordaremos o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e seu caráter agregador ao contemplar um planejamento significativo a ser desenvolvido para o estudante incluído na turma regular de ensino. A quarta subseção corresponde à apresentação dos recursos e serviços propostos pela Tecnologia Assistiva como promotores da autonomia na medida em que podem favorecer a eliminação das barreirais que impedem o processo da inclusão.

3.1 – Sobre a Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais

A partir de 2007, a proposta da Educação Inclusiva oferecida pelas escolas públicas brasileiras passou a contar com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A seguir iremos compreender os aspectos legais e pedagógicos que permeiam a implementação desse

programa dentro da política de educação nacional. A proposta da Sala de Recursos Multifuncional foi iniciada em 2005, mas foi instituída legalmente através da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007 pelo MEC:

> Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" O MINISTRO DE EDUCAÇÃO no uso de suas atribuições legais, e considerando o art. 61 do Decreto nº 5.296/2004, que define como ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida; considerando a importância do atendimento educacional especializado, para que os estados e municípios brasileiros possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem; considerando o que faculta a Constituição Federal/88, a LDB Nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, o atendimento educacional especializado constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo. (BRASIL, 2010p.7)

O trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), tem por objetivo proporcionar ao estudante com deficiência um atendimento complementar específico para que ele possa superar e/ou compensar as limitações causadas pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades. Segundo o *Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais* (2010):

> O Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da Educação Inclusiva, assume um caráter exclusivamente de suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno. Tem como objetivo oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum. (p.19)

O “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007) com o objetivo de atender o seguinte público:

> ● Alunos 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 obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

> ● Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil;
> ● Alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, 2010, p.8).

O MEC (2017) destina o programa às escolas das redes estaduais e municipais de educação, desde que os alunos com as características citadas estejam registrados no Censo Escolar. Desde 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização das Salas de Recursos Multifuncionais. Anteriormente, essa função era desempenhada pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP).

No entanto, como é feita a implementação da Sala de Recursos? Segundo o *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (2010) cabe ao gestor do sistema de ensino definir quanto à implementação das Salas de Recursos assim como selecionar as escolas a serem contempladas atendendo, assim aos seguintes critérios:

> • 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 de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
> • A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
> • A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (p.10)

De acordo com o manual de implantação do programa, após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das Salas pelo programa, as Secretarias de Educação devem monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas, acompanhar o funcionamento da Sala conforme os objetivos, validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC, promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos além de apoiar a participação dos professores nos cursos de formação. (BRASIL, 2010).

As Salas de Recursos podem ser apresentadas em dois tipos: Tipo I e Tipo II. O que irá diferenciar uma da outro é o material na medida em que as Salas do Tipo II recebem itens além da Sala do Tipo I devido ao atendimento de alunos com deficiência visual:

Quadro 3: Recursos Disponíveis na Sala de Recursos do Tipo I:
microcomputador com gravador de CD
leitor de DVD e terminal
monitor LCD 32 polegadas
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-cabeças sobrepostos (sequência lógica)
dominó de animais em Língua de Sinais
memória de antônimos em Língua de Sinais
conjunto de lupas manuais (aumento três, quatro e cinco vezes)
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

(BRASIL, 2010, pág12)

Quadro 4: Recursos disponíveis na Sala de Recursos do Tipo II: **Todos os materiais do Tipo I, incluindo:**
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

(BRASIL, 2010, pág12):

A partir dos materiais apresentados, podemos verificar que muitos são os recursos disponíveis para serem utilizados na Sala de Recursos com alunos do público alvo da educação inclusiva. No entanto, será que o professor de Atendimento Educacional Especializado recebe formação continuada para se apropriar de cada recurso? Como se dá a instrumentalização desse professor diante das mais diversificadas deficiências? A partir desses questionamentos, conheceremos a representação social do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para entendermos o funcionamento da Sala de Recursos. Na próxima seção, iremos apresentar as funções desse professor e sua importância no contexto da educação inclusiva.

3.2 - O Professor de Atendimento Educacional Especializado

Como vimos na subseção acima, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido pela Sala de Recursos Multifuncional (SRM), tem a incumbência de atender às necessidades educacionais especiais de cada estudante proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares.

Nesse sentido, a ação pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) deve ser detalhadamente planejada de forma a suprir as necessidades educacionais de cada aluno, criando condições que venham favorecer a sua aprendizagem, superando as barreiras antes existentes. Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter inicialmente formação superior que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Para Rossetto (2013):

> O AEE é uma temática em evidência, se apresenta como um apoio significativo para as escolas regulares (...) principalmente após a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo este, o AEE tem a função de "identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas." (p. 111).

A autora diz que o Atendimento Educacional Especializado é um apoio significativo para viabilizar a inclusão dos estudantes com deficiência nas turmas regulares de ensino. No entanto, quais são as atribuições desse profissional de educação? Ainda sobre as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado, encontramos no *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* as funções que o professor de Atendimento Educacional Especializado deve exercer:

Quadro 5: Funções do Atendimento Educacional Especializado

Item	Função
1	Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno.
2	Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno.
3	Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis.
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.
5	Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares.
6	Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.
7	Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno.
8	Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

(MEC, 2010, p. 08)

Além dessas orientações, é possível encontrar outros documentos que apresentam as atribuições desse professor, como as Notas Técnicas SEESP/GAB/N.09 (BRASIL, 2010a) e SEESP/GAB/N.11 (BRASIL, 2010b) em que está previsto que o profissional de Atendimento Educacional Especializado deve oferecer o atendimento na Sala de Recursos para o aluno em período de contraturno, também é sua função realizar um trabalho colaborativo para subsidiar as ações e a formação do professor da sala regular, além de elaborar materiais específicos para o uso dos alunos incluídos nas salas de aula.

Uma das funções do professor de AEE é identificar as necessidades educacionais específicas dos educandos incluídos nas turmas regulares de ensino, e através de um Plano de

Desenvolvimento Individual (PDI), traçar objetivos para que seja proporcionada às devidas condições para a aprendizagem desses alunos.

Além de receber os estudantes com deficiências, é necessário garantir condições de acesso e de aprendizagem para que estes sejam empoderados a conquistar sua autonomia para além dos muros escolares. A Resolução 4 do artigo 13, menciona a importância da parceria entre o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor da turma regular para viabilizar o desenvolvimento do estudante:

> IV- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, Art.13).

Na extensa lista de atribuições delegadas ao profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) chama a atenção o fato de que o documento delega ao professor inúmeras ocupações que extrapolam a função docente.

A partir das atribuições mencionadas acima, tal profissional deve atuar não apenas com aos alunos, mas também promover situações de formação para toda comunidade escolar, orientar as famílias quanto ao acompanhamento educacional dos alunos e buscar parcerias intersetoriais para garantir melhor qualidade no processo de inclusão escolar.

Diante desse cenário, Pletsch (2010) levanta vários questionamentos no sentido de pensarmos sobre como o professor do AEE atenderá à pluralidade de atribuições. Milanesi (2012) também questiona a multiplicidade de atribuições delegadas ao professor do AEE ressaltando que é inviável cumprir todas essas atribuições no período de trabalho escolar, além disso, destaca também que a formação do professor não contempla todas essas dimensões profissionais. Ela defende que o atendimento realizado dentro das SRMs não deveria ser atribuído apenas ao professor especialista, mas a um conjunto de profissionais que atuariam de forma integrada para garantir a escolarização dos alunos.

No entanto, na realidade educacional desse serviço de apoio, o professor de Atendimento Educacional Especializado além de inúmeras atribuições que ultrapassam o atendimento direto ao aluno, este precisa se disponibilizar para se reunir com os mediadores, professores, psicólogos, médicos e demais serviços para articular saberes. Esse profissional é também responsável pela liderança na elaboração coletiva do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

A seguir abordaremos o Plano de Desenvolvimento Individual como planejamento indispensável para o processo de inclusão do estudante com deficiência na turma regular de ensino.

3.3 - O Plano de Desenvolvimento Individual

Como vimos na primeira seção, desde a década de 90, o governo brasileiro procura implantar uma nova política educacional que pretende garantir a universalização da escolarização. A partir desse período, o processo de democratização do ensino vem ganhando força, com a disseminação da ideia de justiça social, por meio da garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. (BRASIL, 2014). As políticas públicas voltadas à perspectiva inclusiva, por meio de leis e decretos, vêm se comprometendo em transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo, o que significa, em termos curriculares, que as escolas públicas devem ser planejadas e os programas de ensino organizados, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Na perspectiva inclusiva, a escola e seus currículos precisam ser bem diferentes do que propõe a educação tradicional. Sua atuação deve ser mais ampla e complexa, considerando os interesses, as competências e as limitações dos sujeitos inseridos nas diferentes realidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9 394/96, ao reforçar os preceitos contidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reconhece que alunos com deficiência têm o direito de estudar preferencialmente na rede regular de ensino, nas salas comuns, sendo dever do Estado a oferta da educação pública e gratuita.

No artigo 59, há indicativos de que os sistemas de ensino devem promover a esse público currículo, métodos e recursos específicos; certificação da terminalidade específica àqueles alunos com deficiências múltiplas que não atingiram conteúdos curriculares mínimos exigidos para a conclusão do ensino fundamental; e, ainda, a aceleração de estudos nos programas escolares para os superdotados.

Diante das tarefas exercidas pelo professor de Atendimento Educacional Especializado, cabe destacar a necessidade da elaboração de um planejamento individualizado que contemple as demandas educacionais dos estudantes incluídos nas turmas regulares de ensino. Esse profissional precisa identificar as dificuldades e habilidades dos alunos para eleger os recursos bem como as atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na Sala de Recursos. Sobre a questão do planejamento individualizado, Poker (2013) traz a seguinte contribuição:

> É necessário que se faça um diagnóstico a respeito da situação cognitiva, sensorial, comportamental, física, motora, escolar de cada aluno atendido, por meio de uma avaliação pedagógica diferencial e, a partir desse trabalho, seja elaborado um plano de ensino individualizado que considere as suas dificuldades e valorize as suas capacidades e potencialidades. (p.20)

A autora destaca a importância da adoção de instrumentos didáticos para orientar a ação pedagógica na Sala de Recursos abordando, assim, a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que se caracteriza como um roteiro descritivo que visa auxiliar na avaliação, na caracterização do perfil e das condições de aprendizagem acadêmica do estudante em questão. Através da elaboração desse plano, o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), passa a conhecer as demandas educacionais desse educando para oferecer as melhores condições de atendê-lo por meio de estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Como vimos na subseção anterior, o professor de Atendimento Educacional Especializado desempenha inúmeras funções em seu trabalho pedagógico. Esse profissional é o articulador para que o estudante com deficiência esteja inserido na turma regular de ensino para desenvolver-se nos mais diferentes aspectos cognitivos e sociais. Na perspectiva inclusiva, o respeito pela individualidade de cada estudante é fundamental.

O modelo integracionista que trazia a ideia de normalização através da padronização dos conhecimentos, como vimos no primeiro capítulo, passa a não ter mais sentido. Na perspectiva da educação inclusiva, o professor precisa adaptar o currículo para atender o estudante. A partir dessa concepção agregadora, podemos observar que a discussão sobre o currículo vem ganhando uma dimensão significativa entre os docentes.

Sabemos que ainda encontramos uma estrutura bastante engessada e, por vezes, descontextualizada sobre os conteúdos a serem trabalhados nas instituições educacionais e que, tais conteúdos são apresentados aos professores de forma verticalizada pelas Secretarias de Educação. Mesmo diante dessa realidade normatizadora, a legalidade nos mostra que temos autonomia pedagógica para elegermos quais conteúdos são os mais significativos para desenvolvermos com cada estudante e através da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual essa realidade passa a ser registrada e legitimada.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela Sala de Recursos Multifuncional (SRM) tem a incumbência de viabilizar recursos que possibilitem a quebra das barreiras de cada aluno com deficiência que impede o seu desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, a ação pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado deve ser detalhadamente planejada.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento elaborado para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. O documento apresenta diferentes fontes de dados, como: entrevista com os pais; dados do prontuário escolar do aluno; relatórios de profissionais da saúde; anamneses anteriormente realizadas etc. Há inúmeras questões a serem abordadas pelo Plano de Desenvolvimento Individual. Dentre elas, Braun e Vianna (2011) destacam algumas perguntas geradoras para a elaboração desse planejamento:

> *Quem é o aluno?
> *O que ele sabe?
> *O que precisa aprender?
> *O que será ensinado à turma? Por quê? Para que será ensinado?
> *Que via ensinar? Como será ensinado?
> *Quais os recursos que serão utilizados?
> *Como será a avaliação desse ensino? (p.25)

Essas são algumas questões importantes que podem contribuir para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). E para a obtenção de tais perguntas é fundamental que o professor de Atendimento Educacional Especializado esteja articulado com os demais professores da turma regular. Glat e Pletsch (2013) trazem a seguinte contribuição para definir o Plano de Desenvolvimento Individual:

> (...) um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares (p. 22).

Sendo assim, é indispensável que o professor de Atendimento Educacional Especializado saiba os objetivos gerais elaborados por cada turma comum para construir e adaptar materiais e recursos de acessibilidade para cada estudante através dos recursos da Tecnologia Assistiva (TA).

Mas o que é Tecnologia Assistiva? Quais são os materiais e recursos da Tecnologia Assistiva? Como se dá a adaptação curricular através da Tecnologia Assistiva? No próximo capítulo faremos uma abordagem sobre a funcionalidade da TA no contexto do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais.

3.4 - A Tecnologia Assistiva

"Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis.
Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis."
(RADABAUCH, 1993)

Nesta subseção traremos o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) como um ramo tecnológico para viabilizar a inclusão dos estudantes com deficiência nas turmas regulares de ensino. Ao mencionarmos o termo tecnologia pensamos imediatamente nos produtos mais sofisticados que estão em evidência no mercado. Porém, a tecnologia não consiste somente nisso. Precisamos lembrar que a tecnologia surge junto com o primeiro homem quando ele descobriu que era possível modificar a natureza para melhorar a sua vida. A história nos mostra que o homem iniciou seu processo de humanização, distinguindo-se dos demais seres vivos, a partir do momento em que utilizou os recursos existentes na natureza para criar novos sentidos para benefício próprio. Sobre o início da tecnologia, encontramos a seguinte contribuição em Kenski (2012):

> Quando os nossos ancestrais pré-históricos utilizaram-se de galhos, pedras e ossos como ferramentas, dando-lhes múltiplas finalidades que garantissem a sobrevivência e uma melhor qualidade de vida, estavam produzindo e criando tecnologias. (p.59)

A autora pontua que a tecnologia não é algo recente e nem inusitado na medida em que cada época é composta por diferentes culturas que criam e modificam tais tecnologias. O termo tecnologia vem do grego "tekhne" que signfica "técnica, arte, ofício" juntamente com o sufixo "logia" que significa "estudo". Para Castells (1999), o termo tecnologia refere-se a um conjunto de conhecimentos especializados, com princípios científicos que se ampliam a um determinado ramo de atividade, modificando, melhorando e aprimorando os produtos oriundos do processo de interação dos seres humanos com a natureza e destes entre si.

A Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda novo utilizado para identificar todo o arsenal relacionado à serviços e recursos que favorecem o processo de inclusão das pessoas com deficiência. O termo Tecnologia Assistiva foi determinado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1988, por meio da jurisprudência, delegada como Public Law 100-407, que integram com outras leis o ADA - Technology-Related Assistace for Individuale with Desabilities Act-. Esta legislação surge com a finalidade de regulamentar o direito das pessoas com deficiência a serviços e produtos que possam lhe auxiliar a ter maior qualidade de vida, ou seja, mais independência para a promoção da inclusão social.

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria 142/2006 propõe o seguinte conceito para o termo Tecnologia Assistiva:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Ata VII/2006).

Kenski (2012) ao exemplificar as tecnologias traz a seguinte contribuição:

> As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência (p. 18).

A autora mencionar o talher, por exemplo, como uma tecnologia presente no nosso cotidiano. Entretanto, nem todas as pessoas conseguem utilizar o talher da forma convencional para se alimentar. Uma pessoa com deficiência física, apresentando comprometimento motor dos membros superiores, certamente não garantirá autonomia para se alimentar se o talher não sofrer uma adaptação. Sendo assim, o uso da Tecnologia Assistiva (TA) propiciará maior autonomia para a realização de suas atividades diárias.

Como exemplo, podemos citar a colher adaptada pela técnica do engrossamento. Essa colher é fabricada com o punho em borracha termoplástica proporcionando conforto e segurança ao comer. O cabo engrossado permite que a colher seja pega com maior firmeza, evitando a transferência do calor para as mãos.

Além desses benefícios, a colher também pode ser giratória, permitindo uma maior liberdade em relação ao manuseio. A adaptação dos utensílios para as pessoas com deficiência durante as suas atividades diárias poderá de forma pró ativa elevar os níveis de autonomia, favorecendo assim o processo de inclusão.

Para Teixeira (2010), a Tecnologia Assistiva é um ramo que busca promover a independência, pois através dos serviços de profissionais de diferentes áreas como saúde, educação, engenharia, artes, dentre outros, é possível elaborar recursos tecnológicos que sejam significativos para as pessoas com deficiência.

Segundo Sartoretto e Bersch (2014), os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizados para aumentar ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Já os serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. Sobre os recursos e serviços os mesmos autores apresentam as seguintes definições:

> - **Recursos**: Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.
> - **Serviços**: São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de Tecnologia Assistiva. Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Os serviços de Tecnologia Assistiva são normalmente transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: fisioterapia, terapia educacional, fonoaudiologia, enfermagem, medicina, engenharia, arquitetura, desing e técnicos de muitas outras especialidades. (p.01)

A legislação brasileira, desde a LDB 9394/96, prevê o desenvolvimento de recursos e serviços específicos que propiciem independência na realização de atividades para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1996). No entanto, foi a partir do ano de 2007, com a implementação da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) em território nacional que se torna possível a realização das adaptações para os estudantes com deficiência através do trabalho desenvolvido pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Cabe ao professor de Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade de confeccionar recursos para promover a acessibilidade do estudante com deficiência em parceria com os demais profissionais que atendem o aluno.

Para isso, o professor de Atendimento Educacional Especializado, em parceria com outros serviços, precisa avaliar as demandas de cada estudante atendido, mediar e avaliar quais adaptações serão importantes e que poderão contribuir para desafiar e gerar autonomia discente, favorecendo assim, sua aprendizagem de forma envolvente com propõe Bersch (2014):

> Fazer Tecnologia Assistiva na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa "fazer" de outro jeito. É valorizar seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador e etc. É envolver o aluno ativamente desafiando-a experimentar e conhecer permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de expectador e atribuir-lhe a função de ator. (p.07)

Na Tecnologia Assistiva, há uma gana de recursos que podem despertar o sentimento de poder ser capaz, de fazer mais do que poderiam fazer antes. Com a evolução dos estudos nessa área observa-se que as pessoas com deficiência estão apresentando maior independência e autonomia para realizar incontáveis tarefas. Portanto, os recursos desenvolvidos pela Tecnologia Assistiva auxiliam a deixar ainda mais evidente, o enorme potencial de desenvolvimento e aprendizagem de todas as pessoas favorecendo assim, a cidadania e a participação no processo de inclusão.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM), através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deverá se beneficiar dos recursos para promover a acessibilidade do estudante especial, favorecendo, assim, o processo de inclusão. O documento *Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado* destaca as seguintes sugestões de recursos didáticos:

> ∗ jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Os jogos e materiais pedagógicos podem ser confeccionados pelos professores da sala de recursos e devem obedecer a critérios de tamanho, espessura, peso e cor, de acordo com a habilidade motora e sensorial do aluno. São muito úteis as sucatas, folhas coloridas, fotos e gravuras, velcro, ímãs, etc;
>
> ∗ jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, história e outros;
>
> ∗ livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, com simbologia gráfica e pranchas de comunicação temáticas correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros de histórias virtuais, livros falados, livros de histórias adaptados com velcro e com separador de páginas, dicionário trilíngüe: Libras/ Português/Inglês e outros;

> ∗ recursos específicos como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora (...) softwares, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento da linguagem, reconhecimento de formas e atividades de vida diária, e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional;
>
> ∗ mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas, quando necessário; tapetes antiderrapantes para o não descolamento das cadeiras
>
> (BRASIL, 2006, p. 20).

Cabe, então, ao professor de Atendimento Educacional Especializado, em parceria com outros Serviços, avaliar as demandas de cada estudante atendido, mediar e avaliar quais tecnologias serão significativas e que poderão contribuir para desafiar e gerar autonomia discente, favorecendo assim, sua aprendizagem de forma envolvente com propõe Bersch (2006):

> Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa "fazer" de outro jeito. É valorizar seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador e etc. É envolver o aluno ativamente desafiando-a experimentar e conhecer permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de expectador e atribuir-lhe a função de ator. (p.07)

A autora também revela que não basta introduzir tais ferramentas sem uma reflexão mais profunda sobre os objetivos educacionais a serem traçados pela escola. Podemos ter inúmeros recursos inclusivos e práticas pedagógicas excludentes. Por isso, podemos dizer que o processo de inclusão é mais complexo e requer investimento não apenas de recursos acessíveis e de rede de apoio de serviços, mas de mudança de pensamento. Foi pensando nisso que resolvi trazer para o meu cotidiano escolar algumas práticas pedagógicas a partir de *projetos de trabalho* como instrumento interdisciplinar numa tentativa de viabilizar um currículo transformador.

4 - Por um Currículo Inclusivo Através de Projetos de Trabalho

"Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento". (ARROYO, 1994)

Nas seções anteriores constatamos que as políticas voltadas para educação inclusiva, sobretudo, a partir da década de 90, fomentaram na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais em território nacional. Mesmo diante da legalidade voltada para a perspectiva inclusiva, ainda presenciamos grande resistência por parte da equipe pedagógica e da família para vivenciar a inclusão. Isso acontece por causa de uma série de fatores. Dentre eles, é possível mencionar as questões relacionadas às inseguranças e medos diante das exigências do cumprimento do currículo.

O conceito de *integração* ainda aparece marcadamente tanto na fala de pais e professores ao desejarem que o aluno com deficiência dê conta dos conteúdos por áreas do conhecimento legitimados pela Secretaria de Educação.

Diante desse cenário, torna-se urgente investir na aplicabilidade do currículo que contemple a formação humana, que promova os bens culturais e seja facilitador da diversidade a partir de uma mudança de pensamento coletivo. Ao longo do tempo, as práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia.

Nesta quarta seção, será realizada uma análise sobre o currículo tradicional e a manutenção das desigualdades sociais, em seguida traremos a proposta dos *projetos de trabalho* como uma possibilidade de revisão do currículo tradicional em busca de um currículo problematizador, formativo e inclusivo a partir da ideia de conhecimento *rizomático* (DELEUZE; GUATARRI, 2000).

Em seguida, o trabalho se apoiará no conceito da *tridimensionalidade* (BOOTH, 2013) enquanto compreensão de que a inclusão é um processo complexo que não depende apenas de práticas pedagógicas democráticas.

Por não acreditar que a escola exerce um caráter redentor na sociedade, entendo que é necessário um investimento na mudança de pensamento cultural e político para que a inclusão seja prática ativa.

4.1 - A Manutenção da Exclusão Através do Currículo Tradicional

O processo de industrialização no final do século XIX foi um facilitador para que a fragmentação do conhecimento fosse naturalizada. Não era lucrativo para o dominante promover o pensamento global dos dominados. Assim, quanto mais compartimentado fosse o conhecimento menos domínio sobre o todo o estudante teria e, consequentemente, mais alienado seria o operário. Segundo Morin (2006):

> O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (p. 69)

A partir dessa fragmentação, os estudantes acabam não conseguindo fazer as conexões entre as disciplinas e, desestimulados, não compreendem a relação entre elas na medida em que não há um significado vivencial com a teoria.

Sobre essa questão Japiassú (1976) menciona: “a crise, em nosso sistema de ensino, pode ser percebida na frustração dos alunos, na fraqueza dos estudantes, na ansiedade dos pais, na impotência dos mestres. A escola desperta pouco interesse pela ciência.” (p. 52).

Para Althusser (1970), a escola pode ser compreendida como o maior *Aparelho Reprodutor do Estado* na medida em que essa instituição serve para manter a “ordem” de maneira coercitiva e direta sobre os educandos ao reproduzir conteúdo de forma padronizadora, homogênea, regular e obrigatória.

A instituição escolar vem sendo um importante mecanismo de perpetuação das desigualdades pois reproduz as relações de produção desde cedo de maneira socialmente indispensável, regular e natural. Ao compartimentar os saberes alimenta o poder da classe dominante formando indivíduos aptos para serem subalternos e alienados. O que importa é a manutenção da “ordem” posta pelo sistema dominante. Sendo assim, a fragmentação dos saberes aparece como estratégia para reproduzir as desigualdades.

A partir da análise de Bourdieu & Passeron (1999), podemos observar que ao longo do tempo a escola vem proporcionando instrumentos para a reprodução das desigualdades que ela mesma, em sua essência, se propõe a reduzir.

A questão se dá pelo fato dela abordar com “indiferença a diferença.” (BOURDIEU, 1982 Apud NOGUEIRA, 2001, p.27). Os pensadores afirmam que a cultura escolar não é neutra sendo apresentada como legítima apenas a cultura da classe dominante.

Ao falarmos de currículo, por exemplo, podemos perceber que a seleção dos conteúdos é produto de forças entre grupos sociais. Sobre esse aspecto salientamos que: “Uma cultura escolar puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não teriam o sentido que têm num conjunto mais amplo.” (BOURDIEU e PASSERON, 1999, p. 23).

A partir dessa análise podemos verificar que a democratização do ensino ainda é uma utopia na medida em que o currículo escolar é formulado pelo dominador, sendo assim a instituição educacional funciona como uma máquina de reprodução das desigualdades.

Para Bourdieu e Passeron (1999): “O sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele produz pelo seu funcionamento.” (p.28).

Assim, os educandos passam a sofrer, nas palavras dos autores, um tipo de violência simbólica a coerção passa a ser prática pedagógica naturalizada:

> (...) Coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural. (p.29)

Por meio deste conceito, foi possível demonstrar que as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola favorecendo, ao longo da história, a auto-(re) produção.

De acordo com a perspectiva tradicional de ensino, o currículo contempla a questão simplesmente técnica, pois pretende discutir as melhores e mais eficientes formas de organizar as disciplinas buscando a neutralidade entre os saberes.

A discussão sobre a fragmentação dos conhecimentos vem sendo feita por inúmeros autores que buscam superar a normatização do conhecimento a partir da integração dos saberes. Edgar Morin (2006), um dos teóricos desse movimento, compreende a complexidade como um caminho para reformar o pensamento. A articulação dos conhecimentos seria alcançada na medida em que os saberes estivessem interligados de tal forma que fossem indissociáveis. Segundo o autor:

> A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação, o de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (p. 23).

A reforma do pensamento perpassa pela complexidade, busca captar a totalidade e deseja romper com o pensamento cartesiano. Os sistemas de ensino nos ensinam a separar a disciplina ao invés de reconhecer suas correlações obrigando-nos a reduzir o complexo ao simples, ou seja, a separar o que está ligado. No entanto, como a instituição educacional pode romper com a ideologia tradicional do currículo? Ao longo do tempo, pesquisadores vêm analisando de forma crítica o currículo tradicional. Martins (2004), relata que é na elaboração das propostas curriculares que se define que tipo de cidadão se quer formar:

> No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo "enviada" por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus "universais" (p19).

Martins (2004) nos mostra que no currículo descontextualizado não interessa os sentimentos, a humanização não é importante, na medida em que nesse contexto, o importante não é contribuir para o desenvolvimento de seres críticos mas reproduzir o conteúdo para a manutenção de uma ordem hegemônica.

A partir dessa realidade, faz-se urgente adotar uma nova concepção de currículo, em que os saberes possam ser instrumentos de empoderamento dos estudantes para a transformação social. Apresentaremos a metáfora do conhecimento *rizomático* elaborada por Deleuze e Guatarri (2000) como possibilidade prática para repensar o currículo tradicional. Acreditamos que a escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu público.

Podemos dizer que a escola inclusiva é aquela que reconhece as necessidades diversas dos estudantes e busca adaptar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem com o objetivo

de possibilitar um bom desempenho na educação para todos. Esta forma de se pensar a escola representa um novo paradigma que implica na responsabilidade dessa instituição em promover práticas inclusivas. Assim como Abramowicz (1997) consideramos que:

> A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados. (p.16)

Este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas escolares, no qual os educadores passam a compreender a diferença humana em sua complexidade contribuindo para transformar a realidade histórica de segregação ao tornar efetivo o direito de todos à educação. Mantoan (2016) relata que ainda vigora a visão tradicional de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. Diante desse desafio apresentaremos a seguir a proposta do currículo problematizador como possibilidade de inclusão a partir da concepção de conhecimento *rizomático.*

4.2 - Buscando um Currículo Inclusivo pelo Conhecimento Rizomático

Nesta subseção iremos abordar o paradigma do conhecimento *rizomático* proposto por Deleuze e Guatarri (2000), como possibilidade de reformulação do currículo tradicional. Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (2000) discorrem sobre a noção de rizoma, que assume um caráter ontológico de suas obras. O conceito de rizoma é voltado para a área da Botânica, onde a estrutura de algumas plantas teria seus brotos podendo ramificar-se em qualquer ponto, bem como transformar-se em bulbo ou tubérculo. O rizoma tanto pode funcionar como raiz, talo ou ramo; independente de sua localização na figura da planta.

É desta forma, portanto, que as formulações filosóficas dos autores reconhecem as multiplicidades e as trazem como metáfora para compreendermos como se dá o conhecimento. O rizoma diferentemente das árvores e suas raízes, conecta-se de um ponto qualquer a outro ponto qualquer. Ele é feito de linhas; tanto linhas de continuidade quanto linhas de fuga que ao serem seguidas se metamorfoseiam, mudando de natureza. Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas assim como o

conhecimento. Sendo assim, pensar na lógica de um currículo problematizador a partir da ideia metafórica de conhecimento rizomático consiste em rompe com os sistemas hegemônicos representados pela ideia de conhecimento *arbóreo*, metáfora também utilizada por Deleuze e Guatarri (2000), ao se referirem à hierarquização dos conhecimentos :

> Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. (p. 36)

A estrutura *arborecente,* mencionada pelos autores nos permite compreender que a organização dos saberes foi determinada por subordinação hierárquica entre as disciplinas. O quadro comparativo nos auxilia a compreensão desses conceitos:

Árvore	**Rizoma**
Linear	Dinâmico
Estrutura	Sistema
Hierarquia	Transgressão
Continuidade	Ruptura
Único	Múltiplo

Fonte: Original deste trabalho.

Ao longo do tempo a escola vem tratando o conhecimento de forma segmentada, ao criar turmas a partir do critério de apropriação de componentes curriculares verticalizados. Tais conteúdos são apresentados de maneira desconexa favorecendo, assim, a compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas dificulta a compreensão do conhecimento como algo interligado. Na lógica do conhecimento *rizomático,* qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, diferentemente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem.

Podemos fazer uma analogia do conhecimento *rizomático* à proposta da educação interdisciplinar na medida em que esta promove uma ruptura com as disciplinas compartimentadas favorecendo as conexões híbridas entre os conhecimentos. A proposta da educação interdisciplinar surge como um enfoque teórico-metodológico na segunda metade do século passado em resposta a uma demanda de superação da fragmentação dos saberes

causada pelo positivismo. A partir da análise de Japiassú (1976), podemos entender que não é possível estabelecer uma única definição sobre o termo interdisciplinar na medida em que a própria ideia de definir é limitada e foge da complexidade do próprio conceito. No entanto, o autor apresenta algumas pistas para reconhecermos um caminho para realizarmos a atividade interdisciplinar:

> Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas às vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados*. Donde podermos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (1976, p. 75)

Assim, percebemos que o papel da interdisciplinaridade consiste em ligar as barreiras, sendo ponte globalizante para que haja uma interlocução entre os conhecimentos. Através da interdisciplinaridade, podemos organizar o currículo de maneira integrada e problematizadora. Na análise de Frigotto (1995), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma do "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social." (p.26).

A partir das análises de Demo (2001) sobre a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem podemos encontrar no campo da pesquisa um princípio educativo e científico fundamental para rompermos com a compartimentalização dos saberes. Quando pesquisamos, nos despimos das certezas postas em busca de novas descobertas e nos (re) construímos enquanto sujeitos partícipes do conhecimento pela possibilidade do *devir*.

O conceito de *devir* é de fundamental importância para a relativização da forma moderna de se lidar com o tempo. A linearidade, a determinação, o encadeamento necessário entre passado, presente e futuro são bruscamente dissolvidos, postos em cheque pelo *devir* como apontam Deleuze e Guatarri (2000): “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo.” (p.10).

Para os filósofos, o *devir* é a possibilidade de suspender as identidades pré estabelecidas, as determinações objetivas pela busca da liberdade para sentirmos nossa humanidade. O *devir* não imita algo ou alguém mas deseja a superação do que está posto, podemos dizer que seria a realização do deseja de algo novo e libertário. Optar por uma educação para a liberdade é, em Freire (1999), sinônimo de um processo educacional com

perspectivas emancipatórias, uma vez que o autor é defensor de que por tal processo, os indivíduos podem transformar o status quo vigente, embora tenha, ao mesmo tempo, consciência de que a educação sozinha não dá conta de transformar a sociedade em seu conjunto.

O processo educacional deve ultrapassar a dimensão meramente do treinamento e atingir o desenvolvimento de práticas curriculares problematizadoras em que os sujeitos sejam construtores do seu próprio processo formativo. Abramowicz (2006), ao abordar a ideia de um currículo formativo, enfatiza o aspecto de ser uma construção que compreende quatro dimensões: histórica, cultural, social e política, comprometida com a democracia, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Freire (1999), embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, acaba discutindo essa questão em suas pesquisas. A crítica desse pensador ao currículo está resumida no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno como um ato de depósito:

> A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositados e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção 'bancária' da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta visão distorcida de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1999, p. 80-81).

O educador brasileiro critica o fato da educação se resumir apenas em transmitir o conhecimento, um ato de depositar saberes reproduzindo, assim, o sistema vigente. A partir desse cenário tradicional, ele propõe um novo conceito de educação problematizadora, no qual defende que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece na medida em que o conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os homens se educam. Nessa perspectiva, as experiências dos alunos servem para determinar os conteúdos programáticos, tornando, assim, o conhecimento significativo para quem aprende.

Diante dessa questão, trazemos o conceito de *Projetos de Trabalho* como uma possibilidade de transformação do currículo tradicional. Acreditamos que reorganizar o currículo por projeto possa ser uma possibilidade de re-significação do espaço escolar na

medida em que o trabalho se abre às suas múltiplas dimensões do conhecimento. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino-aprendizagem. A partir dessa proposta, aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, os aspectos cognitivos, emocionais e sociais estão presentes numa reunião crítica e reflexiva. O *projeto* busca o desenvolvimento da autonomia do educando através da criatividade, do exercício da capacidade analítica e do poder de decisão na medida em que tais alunos são sujeitos do próprio conhecimento. A seguir iremos trazer a proposta dos *projetos* como possibilidade de romper com a ideia cartesiana de conhecimento.

4.3 - Pensando a Inclusão Através dos Projetos de Trabalho

A proposta de *Projeto de Trabalho* ganha força com Hernández (1988) na década de 80 ao defender a ideia de que os problemas dos alunos fossem abordados a partir da situação de sala de aula. O educador espanhol pretendia, também, que os professores se relacionassem criticamente com a prática pedagógica numa visão de reconstrução da experiência. Ele se baseia nas ideais de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. No entanto há uma considerável diferença entre os conceitos pedagogia de projetos e projetos de trabalho. Apesar de aparecerem como sinônimos em diversos trabalhos acadêmicos é oportuno trazer a definição que diferencia tais princípios. A diferença fundamental, em primeiro lugar, diz respeito ao contexto histórico.

A pedagogia de projetos surge nos anos 1920 e projeto de trabalho surge nos anos 1980. Além disso, os princípios são diferentes. A partir da análise de Hérnandez (1998), podemos constatar que a pedagogia de projetos trabalhava um modelo fordista, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. Já os projetos de trabalho tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente.

Segundo Menezes e Cruz (2007):

> O projeto é, portanto, a re-significação do espaço escolar, tornando a sala de aula um ambiente dinâmico de interação, de relações pedagógicas e de construção do conhecimento. É mais do que uma forma de organizar o conhecimento escolar, pois, implica numa mudança de currículo e, consequentemente, numa mudança da própria escola; implica no desenvolvimento de um trabalho pedagógico cooperativo, compartilhado e de estudo de conteúdos para além do escolar, ou seja, numa visão de globalização relacional. (p.116)

A concepção de *projetos* compreende os saberes escolares de maneira integrada em que os estudantes ao invés de produzirem os conteúdos de forma mecânica, passam a ser construtores do conhecimento através de suas práticas e experiências coletivas. O *projeto* concebe a ideia de que os saberes escolares estão indissociáveis dos saberes sociais. Através dos *projetos* os conteúdos são estudados a partir de um determinado eixo temático. Sobre tal conceito, encontramos em Hernández (1998) a seguinte definição:

> A função do projeto é possibilitar a criação de estratégias para facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento. Trata-se de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexo, a estrutura, o problema vinculado à informação que se quer e que permite a aprendizagem de forma interdisciplinar.(p.50)

Menezes e Cruz (2007) pontam algumas estratégias para a elaboração de um *projeto*. A primeira diz respeito ao tema. A escolha do tema é o ponto de partida para a elaboração de um *projeto de trab*alho. O tema pode ser definido pelo professor, considerando os objetivos das próprias áreas de conhecimento, como pelos alunos, a partir dos seus conflitos cognitivos ou de situações reais apresentadas pelo cotidiano. A segunda refere-se à previsão de objetivos e de conteúdos em termos de conceitos, princípios, fatos, valores, atitudes e procedimentos. A terceira estratégia para a elaboração de um *projeto* envolve o planejamento das atividades. O professor apresenta o *projeto* através de atividades problematizadoras ou desencadeadoras de diagnósticos. Através dessas propostas, os alunos expressam suas ideias e seus conhecimentos sobre o tema a ser estudado. No instante seguinte, o professor propõe aos alunos a elaboração (individual ou coletiva) de um primeiro índice de questões do que precisam aprender sobre o assunto. Esta é a fase do levantamento de conhecimentos em que o professor percebe o que os alunos já sabem sobre o tema, as suas hipóteses e o que precisam saber do problema a ser estudado ou investigado. A quarta estratégia compete à interpretação do conteúdo implícito nos índices que os alunos elaboraram, ou seja, o que realmente desejam saber.

Com esses dados, o professor elabora um segundo índice que apresenta e discute em sala de aula. O índice se configura como um roteiro inicial, importante para a organização do

trabalho. O desenvolvimento do *projeto* seria a quinta estratégia. É neste momento que o professor e alunos buscam respostas para as questões e hipóteses levantadas anteriormente. Já a sexta e última estratégia apresenta-se como fechamento, pois seria o momento do planejamento em que os alunos vão definir como o *projeto* será concluído demonstrando o que aprenderam sobre o tema e estabelecendo relações entre o que sabia antes e os novos conhecimentos adquiridos.

A partir da reflexão realizada na seção anterior, podemos constatar que os conhecimentos não estão estanques, mas há uma conexão vital entre as áreas do saber de forma indissociável. O *projeto* possibilita o diálogo entre as disciplinas de uma forma horizontal relativizando a ideia compartimentada dos conhecimentos. O desenvolvimento de *projetos* tem como objetivo, resolver questões relevantes para o indivíduo e para o grupo, gerar necessidades de aprendizagem, ou seja, tornar a aprendizagem ativa, interessante, significativa, real e atrativa para o aluno, englobando a educação em um plano de trabalho agradável, sem impor os conteúdos programáticos de forma autoritária.

Assim o aluno faz investigações, formula hipóteses, levanta dados e converte tudo isso em pontos de partida para a construção e ampliação do conhecimento. O *projeto* possibilita o diálogo entre as disciplinas favorecendo, assim, a prática da interdisciplinaridade.

Enquanto professores, precisamos escolher: ou contribuímos reproduzindo o sistema excludente que padroniza e segrega nossos alunos ao lançarmos conteúdos descontextualizados ou partimos para a transgressão ao buscarmos a humanização dos conhecimentos em busca de saberes fundamentais que possam favorecer o empoderamento dos estudantes. Sobre essa questão Arroyo (2013) apresenta a seguinte reflexão:

> Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização; isto implica reconhecer a desumanização ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos de humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocados pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização da sua humanização no contexto real, concreto, do Brasil. Este é o desafio pedagógico do Projeto Popular. Recuperar a humanidade roubada do povo. (p.06)

Assim como Arroyo (2013), consideramos que pensar num projeto educativo humanizador possa ser a maior transgressão exercida pelos educadores. Foi pensando na humanização dos conhecimentos para promover a inclusão que elegi a perspectiva do *projeto* para desenvolver o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O *projeto de trabalho* é entendido como uma oportunidade onde os alunos percebem que o conhecimento

não é exclusividade de determinada disciplina. Sendo uma possibilidade de romper com a forma rígida e cartesiana de enquadrar os conteúdos ao apresentar um enfoque integrador.

Para Valente (2000), o *projeto* é a possibilidade do educando aprender no processo do conhecimento a partir da produção de novas relações, sendo o professor o mediador que irá orientar a busca por novas descobertas pelo caminho da pesquisa. A partir desse novo cenário inclusivo, o educador deixa de ser o detentor central do saber e transforma-se no aprendente importante pois segundo Freire (1999): "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". (p.18). O educador brasileiro visualiza uma escola em que as trocas de experiências sejam presentes para que a alegria da descoberta aconteça de forma horizontalizada. No contexto ideológico dessa nova escola, o professor precisa estar aberto para conhecer o universo cultural e o contexto social do educando. Na perspectiva do trabalho com *projeto*, é fundamental que o professor saiba aonde deseja chegar. A intencionalidade é imprescindível para a consistência do trabalho. Certamente, haverá infinitos caminhos para se alcançar o objetivo. No entanto o objetivo precisa ser traçado de forma lúcida para possamos nos aventurar no campo das incertezas de forma filosófica e não improvisada.

O trabalho por projetos aparece como possibilidade de mudança de paradigma na estrutura organizacional tradicional da instituição educacional. Para Hernández (1988): "o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola" (p. 49). Observamos que ainda é um desafio trabalhar na perspectiva de projetos. Assim, envolver a equipe pedagógica nessa concepção torna-se fundamental para que haja a reconstrução de uma nova escola.

Hernández, na obra *Transgressão e Mudança em Educação* (1988), nos convida a soltar a imaginação, a paixão e o risco para explorar caminhos mais agregadores em que a cidadania seja um horizonte a ser alcançado. Para que isso seja prática cotidiana, é necessário que o educador esteja sempre atento às mudanças sociais de forma ativa para que tais modificações afirmativas sejam também fruto de seu trabalho. A partir dessa concepção, o autor também apresente o educador como sendo um transgressor na medida em que pode possibilitar a autonomia dos educandos a partir de um pensar crítico construído pela dialogicidade.

A autoria é um dos pressupostos básicos para construção de um projeto. Sobre a questão de autoria, Machado (2000) relata que o projeto deve se basear na autenticidade. Ao se envolver no projeto cada sujeito descobre algo novo a partir de seus interesses subjetivos. No projeto é fundamental que os protagonistas possam se despir de certezas pré estabelecidas

pois segundo o autor: “Não se faz projeto quando se têm certezas, ou quando se está imobilizado por dúvidas” (p.7).

Sendo assim, é preciso sair da inércia e ter a ousadia para seguir no campo das incertezas, transformando as dúvidas em novas possibilidades de descobertas. Japiassu (1976) defende a “pedagogia da incerteza” ao acreditar que o conhecimento gera da dúvida e nutre-se pela incerteza. Diante dessa perspectiva, o medo do desconhecido e o desapego das verdades prontas devem ser bagagens levadas durante a aventura pelo destino libertário do conhecimento.

Nessa viagem surpreendente, a escolha por desenvolver *projetos* pode ser um caminho para alcançarmos o destino inclusivo. O mesmo filósofo considera que a relação de reciprocidade, a mutualidade e o regime de copropriedade são condições que facilitam o diálogo entre os vários campos do conhecimento e do saber para quem deseja adotar a concepção de *projeto de trabalho.*

Embora haja um esforço institucional nessa direção, como veremos no quarto capítulo a partir de três *projetos* apresentados e discutidos por mim através de referenciais teóricos, muitas são as dificuldades e desafios a serem transpostos. Existem impedimentos nas esferas culturais e políticas que dificultam a realização de uma prática, de fato, inclusiva.

A seguir iremos apresentar o conceito de *tridimensionalidade* em Booth (2013), para compreendermos a complexidade da inclusão.

4.4 – A Tridimensionalidade da Inclusão

No ano de 2000, os pesquisadores ingleses Tony Booth e Mel Ainscow publicaram um documento intitulado *Índex de Inclusão: aprendizagem em desenvolvimento e participação nas escolas*, pelo qual propunham um conjunto de procedimentos para que uma comunidade escolar pudesse analisar e refletir sobre a complexidade no processo de inclusão. O *Índex* tornou-se um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo em escolas. Os procedimentos foram concebidos para serem flexibilizados diante de cada contexto escolar, de forma que as instituições educacionais tenham uma referência, porém, possam ter autonomia para caminhar a partir de suas realidades. O documento foi produzido ao longo de três anos e contou com a colaboração de professores, pais, gestores, pesquisadores e representantes de organizações de atendimento às pessoas com deficiência. *O Índex de Inclusão: aprendizagem*

em desenvolvimento e participação nas escolas se debruça na análise de três eixos que estão interligadas ao processo de inclusão a partir das dimensões culturais, políticas e práticas.

Ao criar culturas inclusivas, produzir políticas de inclusão e fomentar práticas inclusivas, poderíamos estimular a ruptura das barreiras que impedem a aprendizagem significativa de todos. Vale dizer que estas dimensões foram separadas pelos autores por uma questão didática pois na vida tais dimensões acontecem juntas e estão presentes em nosso dia a dia simultaneamente tendo importância igual, umas em relação às outras. As três dimensões encontram-se simultaneamente conectadas, sendo, por isso, muito difícil classificar os dados desta pesquisa como categorias distintas de análise. Muitas vezes um mesmo dado se identifica em mais de uma categoria. Sobre essa questão, Santiago (2011) aponta que:

> No decorrer de nossas análises as dimensões de construção de culturas, de desenvolvimento de políticas e de orquestração de práticas se mesclam, assumindo seu caráter de interdependência, resultando na dificuldade de caracterizar e diferenciar uma dimensão da outra, o que de certa forma não diminui a relevância das mesmas, mas reafirma o caráter constitutivo entre elas e a certeza de que a ênfase de uma dimensão sobre a outra é circunstancial. (p.178)

Podemos dizer, a partir da análise da autora, que a dimensão cultural refere-se aos valores, crenças e formas de compreender e explicar o mundo. Segundo Geertz (1973), a cultura se apresenta como um fenômeno social, cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais. O autor nos mostra que a cultura está presente nos fazeres cotidianos, sendo algo dinâmico e mutável onde o imaginário de um grupo é formado. As culturas de inclusão em educação passam a ser desenvolvidas a partir das experiências vivenciadas no campo social. Quando pensamos sobre as culturas de inclusão trazemos à discussão, inevitavelmente, as políticas e às práticas de inclusão. É a partir da dimensão cultural é que construímos nossas práticas discursivas, nossas justificativas, nossas crenças e tudo aquilo que, provavelmente, justificará nossas políticas e ações. Para Booth (2012):

> (...) 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. (p.46)

É a dimensão cultural que representa o que concebemos, o que cremos, o que pensamos, como vemos e como reagimos às coisas e às pessoas. Ela se fundamenta na nossa

bagagem de vida, nos valores que fomos adquirindo com a nossa educação familiar e as nossas experiências de vida, em tudo aquilo que vivemos até o presente e que nos permite nos apresentarmos como nos apresentamos. A dimensão cultural é tão intrínseca que quase não a percebemos. Ela é manifestada nas diversas atitudes automáticas que temos no cotidiano e que achamos óbvias. A dimensão cultural não apresenta um caráter inato, mas se constrói a partir das relações humanas sendo, então, modificáveis.

Em Educação, nos deparamos com a cultura do mérito, quando somente alcança um determinado patamar educacional quem provar o seu saber, a partir de critérios sociais estabelecidos pelo currículo tradicional escolar. Os valores culturais também estão sendo trabalhados em sala de aula quando verificamos as apologias ao comportamento adequado dos alunos. O estudante que não se enquadra à representação social construída culturalmente é visto como desviante. O processo de inclusão em educação envolve a construção de cultura que possibilite o acesso e a participação de todos os estudantes independente de suas características pessoais. Em outras palavras, é um processo que busca responder às diferentes necessidades de todos por meio da luta pela garantia da participação na aprendizagem. Para Santiago (2011), na dimensão de *construção de culturas* o acolhimento é fundamental, independente de diferenças, pois a cooperação passa a ser indispensável para resolver problemas relativos às barreiras experimentadas pelos estudantes. (p.70).

Já a dimensão política, diz respeito a como organizamos tais valores, ou seja, como identificamos os recursos humanos, materiais e financeiros:

> (...) encorajam 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, 2012, p.46).

A dimensão política está ligada também a tudo o que desenvolvemos no dia a dia da instituição educacional, no sentido de orientar nossas ações. Neste sentido, o termo *políticas,* para Booth (2013), vai além da legalidade. Podemos dizer que o planejamento de aula, os projetos desenvolvidos, as regras construídas, a escolha da pauta da reunião de pais e do Conselho de Classe também são exemplos de como o eixo *político* está presente na escola. Assim como na dimensão da criação de culturas, a dimensão política também está em

desenvolvimento. Este processo de revisão costuma ser inspirado tanto pelas novas culturas que se vão construindo no processo histórico-social quanto pelas práticas que as próprias políticas orientam, num processo dialético. Sobre o conceito de dialética encontramos em Gil (2008) a seguinte contribuição:

> A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade (...) 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. (p. 14)

A partir da concepção dialética nos apoiaremos para interpretar a realidade dinâmica e local de forma qualitativa e complexa ao refletir sobre os *projetos de trabalhos* vivenciados numa Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Segundo Santiago (2011), a dimensão de *desenvolvimento de políticas* expressa o anseio de desenvolver a escola para todos, através de estratégias que contemplem a remoção de barreiras que conduzem à evasão escolar. (p.70). Já a dimensão das práticas refere-se ao cumprimento propriamente dito de nossas afirmações em nosso dia-a-dia, ou seja, como realizamos as ações pedagógicas:

> (...) desenvolver o que se ensina e aprende, e 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 críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. (BOOTH, 2012, p.46).

Nesta dimensão entram todas as nossas ações, ou seja, como colocamos em prática o currículo, como a produção dos saberes efetivamente acontecem, como nos portamos perante as situações que podem impossibilitar à aprendizagem de todos, como agimos frente a certas demandas, enfim, como existimos por meio de nossas atitudes. Santiago (2011, p. 70) nos mostra que a partir do eixo relacionado à *orquestração de práticas inclusivas* somos impulsionados a gerir a aprendizagem de forma compartilhada e responsável assumindo as diferenças como mecanismo de enriquecimento do currículo escolar.

A perspectiva tridimensional apresentada pelas dimensões culturais, políticas e práticas são indissociáveis e contribuem para entendermos como as relações são geridas no

espaço escolar. Santos e Santiago (2013) apontam sobre a necessidade de se abordar, simultaneamente, essas três dimensões sempre que nos referirmos ao processo de inclusão:

> Nosso ponto de partida apoia-se no princípio de que, enquanto uma política pública, ou qualquer iniciativa, não abordar, simultaneamente, três grandes dimensões (culturas, políticas e práticas, cf. BOOTH, 2000) pelas quais se manifestam os fenômenos humanos, e por meio de uma perspectiva que as veja em relação tanto dialética quanto complexa, dificilmente o ideário da inclusão será efetivamente desenvolvido em qualquer contexto da vida humana: social, institucional, cultural, político... (p.3)

Portanto, esses três eixos norteadores serão indispensáveis para analisarmos de que forma se deu o desenvolvimento dos *projetos de trabalho* que serão apresentados a seguir num exercício de reflexão crítica sobre a complexidade no processo de inclusão. Entendemos que não é possível descrever um projeto sem trazer as questões políticas que perpassam pela ação pedagógica. A partir dessa condição, acreditamos que o processo de reconhecimento das diferenças nos impulsiona a assumir um papel não somente pedagógico, mas, sobretudo político na medida em que compreendemos a educação como um processo de luta pela cidadania.

Sendo assim, concordamos com Santos e Santiago (2013), ao afirmarem que o primeiro passo para vivenciar a inclusão perpassa pelo processo de reconhecimento das diferenças. Esse talvez seja o cerne da questão. A política educacional se preocupa com a padronização e, pelo caminho da *integração*, muita das vezes, busca acomodar os indivíduos na escola e consequentemente, fora dela, ratificando, assim, a reprodução social em detrimento da marginalização do diferente.

Assim como Paulo Freire (1999), acreditamos que; educar é um ato político pois transcende uma questão técnica. Esse nos parece ser o segundo passo para eliminar as barreiras que impedem a emancipação! Depois do reconhecimento das diferenças é preciso compreender que educar é um ato político. A partir desses dois passos torna-se necessária a luta pelos direitos. Luta cotidiana e coletiva em que todos os sujeitos estão envolvidos pela promoção de um movimento coletivo em busca da inclusão. Além da política, ao analisarmos cada *projeto de trabalho* traremos a dimensão cultural por acreditar que esta também é indissociável da prática pedagógica. Como salientamos, a dimensão cultural diz respeito às crenças e valores socialmente legítimos.

Segundo Geertz (1989): “Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sobre a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados

historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas." (p.64). Diante dos padrões culturais postos pela sociedade, uma pessoa com deficiência, na maioria dos casos, está predestinado a ser dependente.

Existe uma crença de que o deficiente é alguém que está à margem da sociedade e há um cultivo pela menos valia desse sujeito por se acreditar que ele é 'anormal". Esse estigma é fruto da ideia de que existe uma normalidade e aquele que sai desse padrão é visto como "defeituoso".

Ao longo do tempo pessoas com deficiência foram vistas pelo imaginário social como aberrações, pois estavam destinados ao desvio da lógica, do certo, do normal. Entretanto, o preconceito não é algo inato, mas uma questão socialmente construída. O preconceito se manifesta no indivíduo e tem relação com suas necessidades internas, mas o fato de ele não ser inato nos leva a refletir sobre o desenvolvimento do indivíduo em seu processo de socialização e, assim, nos impulsiona a questionar as supostas determinações presentes na cultura e na sociedade. A superação de preconceitos é algo que demanda investimento por parte de todos os envolvidos nos processos de inclusão.

Booth e Ainscow (2013) reconhecem que a inclusão implica num processo contínuo que diz respeito a todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas com o cotidiano escolar. Portanto, não se trata de incluir alguns alunos com deficiência, mas de "reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes na localidade." (p.08).

A partir dessa concepção iremos refletir sobre algumas das minhas práticas realizadas na Sala de Recursos num movimento práxico de (re) pensar novas ações que venham de encontro com a superação das barreiras que impossibilitam o acesso ao conhecimento. Sempre que buscarmos compreender o processo de inclusão abordaremos a exclusão.

A inclusão e a exclusão são duas faces do mesmo fenômeno, constituindo-se em um processo dialético. Sobre esse binômio Sawaia (2008) apresenta a seguinte análise:

> A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (p.9)

O conceito de inclusão faz parte de um processo do qual uma série de relações necessitam ser recontextualizadas num movimento de fomentar o direito de todos pela

cidadania. Encontraremos, no conceito da *participação* em Booth (2013), uma possibilidade de enunciação inclusiva. Para o autor essa participação perpassa pelo caminho da complexidade na medida em que é preciso respeitar o direito, sobretudo, da não participação.

Como mencionamos anteriormente, a essa forma de entendermos as contradições permanentes da realidade chamamos de dialética. Diante da abordagem dialética compreendemos que o movimento de inclusão não se dá apenas por uma prática afirmativa pedagógica ou por uma mudança cultural e nem por um investimento político pois a legalidade nos revela isso.

A inclusão não é fruto apenas de formulação de leis e decretos. Existem fatores diversos que fazem com que a inclusão seja também canal de exclusão. A solução da inclusão ou exclusão se faz pela própria contradição, fruto da complexidade. Acreditando na abordagem dialética que perpassa a inclusão, no quarto capítulo apresentaremos três *projetos de trabalho* desenvolvidos por mim numa Sala de Recursos Multifuncional (SRM). O objetivo será identificar o contexto cultural, político e prático de cada proposta a partir da avaliação de alguns *indicadores* de inclusão inspirados no *Índex de Inclusão: aprendizagem em desenvolvimento e participação nas escolas* (BOOTH; AINSCOW, 2000).

A partir desse referencial de análise, formulei seis questões, sendo duas relacionadas à construção de culturas, duas sobre o desenvolvimento de políticas e outras duas envolvendo a orquestração de práticas. As perguntas foram inspiradas no documento *Índex de Inclusão: aprendizagem em desenvolvimento e participação nas escolas* com o objetivo de refletir sobre caminhos para promover a eliminação de barreiras que impedem à participação de todos para além da escola.

A partir desse objetivo formulamos as seguintes questões:

Quadro 6: Indicadores para Análise de Projetos de Trabalho		
Culturas	**Políticas**	**Práticas**
Houve a cooperação entre os estudantes e entre os profissionais?	A escola procura superar as barreiras à participação e à aprendizagem?	Os estudantes são ativamente envolvidos e aprendem em cooperação?
Como foi o envolvimento da comunidade com o projeto?	Existe estrutura física adaptada para atender os estudantes?	O planejamento é intencional, a aprendizagem é significativa?

Fonte: Original do autor.

Através da metodologia de Estudo de Caso iremos analisar cada indicador num exercício desafiador pela busca pelo *devir* (DELEUZE E GUATARRI 2000), ou seja, pelo exercício *práxico* pelo eterno vir a ser educadora e pesquisadora em busca de construção de novas culturas, políticas e práticas que superem as barreiras da participação num movimento crítico pela emancipação humana. Sobre essa questão desafiadora encontramos em Adorno (1995) a seguinte contribuição:

> Talvez uma das formas de ajudar os alunos a viverem a emancipação seja dando-lhes a oportunidade de decidirem sobre seu próprio currículo escolar, num exercício de escolha que atente para toda diversidade existente na escola, considerando verdadeiramente cada aluno em seu mundo particular, para que lhe possa contribuir verdadeiramente com o mundo coletivo. De fato, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (p.183).

A seguir nosso foco será em analisar cada *Projeto de Trabalho*, verificando como se deu o desenvolvimento do currículo escolar num desafio de reunir nossa energia na auto-reflexão e para (re) pensarmos a práxis educacional.

5 - Apresentando e Analisando Projetos de uma Sala de Recursos

"A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (FREIRE, 1999, p. 43-44)

Nesta seção, apresentaremos a proposta de *projetos de trabalho* como possibilidade de revisão práxica sobre o trabalho realizado numa Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Por terem sido vivências marcantes, apresentarei os projetos "Farofa-fá", "Diversidade é a Sentença" e "O Sal da Terra" na medida em que me trouxeram inquietações e fomentaram o meu olhar analítico ao trazerem a complexidade da inclusão. Assim, buscarei me despir das certezas pré-estabelecidas enquanto professora e, pelo caminho da pesquisa, tecerei novas reflexões.

A partir de fragmentos documentais do diário de bordo será possível apresentar as experiências através da recordação relacionada aos três projetos de trabalho. A escolha desses projetos se deu pela também pesquisadora que utilizou sua subjetividade afetiva como critério de escolha para se debruçar numa análise significativa sobre seu cotidiano enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo assim, é importante dizer que em tais projetos o enfoque não está no outro, porém, nos acontecimentos.

O objetivo é refletir, a partir da análise de alguns teóricos já mencionados, sobre os projetos elaborados e sobre a prática pedagógica. Minha única certeza consiste em saber que não sou um ser neutro e, mesmo fazendo um considerável esforço, não alcançarei a neutralidade na medida em que é impossível ignorar os conflitos ideológicos e me afastar do objeto de estudo. Assim como Lowi (2013), entendo que a objetividade é uma ilusão. O autor faz uma crítica ao positivismo a partir da analogia com a lenda do Barão de Munchchausen: um herói pitoresco que consegue escapar de um pântano onde ele e seu cavalo estavam sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos. A partir dessa metáfora Lowi (2013) busco na teoria crítica uma possibilidade para justificar a inexistência da neutralidade científica:

> A realidade social, como toda a realidade, é infinita. Toda ciência implica uma escolha, e nas ciências históricas essa escolha não é um produto do acaso, mas está em relação orgânica com uma certa perspectiva global (...) a definição do que é essencial e do que é acessório, as questões que colocamos à realidade, numa palavra, é a problemática da pesquisa. (p.15).

Ao afirmar que a escolha do objeto de estudo perpassa por uma visão de mundo, o pensador nega a suposta neutralidade do pesquisador diante de seu objeto. Diante dessa

análise me debruçarei nessa perspectiva crítica para desenvolver minha investigação. Enquanto pesquisadora sei que estou pisando num terreno arenoso na medida em que pretendo refletir sobre projetos realizados por mim.

Por isso, meu desafio foi desenvolver um olhar crítico sobre o projeto a partir de referenciais teóricos de análise. Meu empenho foi pela busca do distanciamento necessário diante do objeto para superar os entraves que dificultam um olhar mais amplo e complexo sobre o meu cotidiano pedagógico.

Como mencionado na seção anterior da dissertação, no *Projeto de Trabalho* o conhecimento é visto como um processo global, construído numa relação entre os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, através do qual o estudante aprende participando, vivenciando suas emoções e suas experiências de vida, tomando decisões diante dos fatos, para intervir na realidade. Ao escolher a proposta de *Projetos de Trabalho,* é importante que o educador tenha a consciência do seu papel de intervenção no sentido de criar estratégias para que a aprendizagem se realize de forma significativa. Nesse contexto, é necessário que haja um movimento de harmonização entre o que se defende como discurso e o que se efetiva na prática. Assim como Zaballa (1998), acredito que;

> Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (p.8)

Enquanto educadora busco na proposta do *projeto de trabalho* oportunizar situações em que os educandos participem mais intensamente na resolução de problemas e na construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada e compartilhada. A eleição pelo projeto se dá ao concebermos que a aprendizagem pode ser prazerosa, pois nessa perspectiva as descobertas ocorrem a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação e satisfação em aprender.

Há cerca de dez anos fui requisitada pelo Instituto Helena Antipoff, para atender alunos com deficiência inseridos em turma regular de ensino. O Instituto Helena Antipoff é um estabelecimento público de ensino especializado em Educação Especial pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. Em 1977, esse centro de referência em Educação Especial no Brasil foi criado com o objetivo de realizar a formação dos professores para desenvolver a aprendizagens dos estudantes com deficiência nas

diferentes modalidades de ensino.

Dentre as modalidades podemos destacar o investimento da instituição em promover a formação continuada dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde 2007, a partir da legalidade voltada à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. No entanto, ainda há um considerável caminho a se percorrer no que diz respeito à tal modalidade de ensino. Por ser uma função historicamente nova, observamos que o papel do Atendimento Educacional Especializado ainda está em construção. Muitas são as funções exercidas por esse profissional no cotidiano.

A partir da análise realizada na segunda seção do segundo capítulo da dissertação, podemos entender que o AEE é um serviço que; identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse serviço de apoio deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. (MEC, 2009).

A partir desse desafio, serão apresentados três *Projetos de Trabalho* desenvolvidos na Sala de Recursos para analisar até que ponto, de fato, esse *serviço de apoio* vem contribuindo para eliminar as barreiras para que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem nas turmas regulares de ensino. Sendo assim, iremos analisar as ações presentes na minha prática educacional num movimento de (re) pensar novas ações cotidianas. Este projeto lida com dados documentais, experiências e memórias da própria pesquisadora. Desta forma, não houve para esse estudo coleta de dados com seres humanos por meio de entrevistas, questionários, fotos ou outras formas de dados. Por questões éticas, enquanto pesquisadora farei todo o esforço para concentrar-me na análise dos projetos e as menções ao contexto e aos estudantes serão feitas com todo o cuidado de forma a não revelar nenhum dado de sua identidade. Mesmo realizando o atendimento aos estudantes com deficiência há cerca de dez anos, ainda me sinto desafiada ao me deparar com cada especificidade encontrada.

Assim como Drummond acredito que *todo o ser humano é um estranho ímpar* e, por isso, nunca podemos classificá-lo por conta de uma deficiência. Sempre que recebo um aluno busco conhecer seus desejos, habilidades, dificuldades, frustrações, medos e desafios. Esse período de adaptação é bastante intenso e requer considerável empenho na medida em que preciso me desvencilhar de verdades prontas sobre o que aprendi a cerca das classificações das síndromes diversas e demais deficiências para conhecer, de fato, o ser ímpar. É evidente que estudos sobre as deficiências são fundamentais para compreendermos as limitações

cognitivas, motoras, intrapessoais e interpessoais de cada estudante. Fica mais fácil quando pesquiso sobre as características de cada síndrome. No entanto, as características funcionam apenas com pistas para o caminho incerto que irei percorrer.

Quando a proposta é promover a inclusão de estudantes com deficiência na instituição escolar tudo parece ser bem complexo. A legalidade impõe em seu discurso a inclusão a partir das políticas públicas, mas no cotidiano o que ainda encontramos, muita das vezes, são práticas que nos remetem ao conceito de *integração* na medida em que esse público ainda precisa se enquadrar nas disciplinas propostas pelo currículo tradicional escolar.

Com a implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) garantido pelo Ministério da Educação, desde 2006, temos a autonomia para eleger os conteúdos curriculares e elaborar os objetivos que avaliamos necessários para cada aluno. Ao elaborar os objetivos e adaptar os conteúdos tenho a preocupação de buscar desenvolver ao máximo as potencialidades de cada estudante.

Enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), venho me empenhando para garantir não apenas a socialização desse público alvo na medida em que acredito que para que ele seja incluído, de fato, é fundamental que haja o empoderamento também cognitivo. No entanto, como trabalhar os conteúdos necessários para a formação intelectual do estudante através de suas especificidades? A partir desse desafio lançado, decidi caminhar pela perspectiva de *projeto de trabalho* no meu saber fazer num exercício de promover um currículo problematizador.

Menezes e Cruz (2007) apontam que o *projeto de trabalho* se baseia na aprendizagem significativa, ou seja, numa aprendizagem que pretende relacionar os esquemas de saberes aos conhecimentos que os alunos já possuem e as suas hipóteses, frente a uma nova descoberta. A proposta apresenta um enfoque integrador no que se refere à construção de saberes que transgridam com o formato da educação tradicional e hierárquica. O *projeto* será apresentado não como uma metodologia, mas como uma forma de refletir sobre a função da escola e, mais especificamente, o trabalho desenvolvido por uma Sala de Recursos.

A partir das seis estratégias propostas por Menezes e Cruz (2007) no que dizem respeito à elaboração dos projetos, apresentadas na terceira seção do capítulo 3 dessa dissertação, é possível perceber o desenvolvimento de cada proposta elaborada pela Sala de Recursos.

Nesta quinta seção descreverei as atividades trazendo sentimentos e sensações pelo vivido. Em seguida nos debruçaremos na análise de cada projeto promovendo um diálogo com os autores já mencionados nas seções anteriores. O caminho pelo *projeto* foi trilhado por

acreditar que a proposta pode ser uma possibilidade para reformulação do currículo compartimentado que produz uma série de barreiras que impedem a aprendizagem significativa, alimentando assim, a exclusão.

5.1 - Projeto "FAROFAFÁ":

> *"Farinha de mandioca, farofa fa fá/Pimenta malagueta, farofa fa fá*
> *Eu gosto de farofa, farofa fa fá/Como e não faço careta, farofa fa fá*
> *Mas sou forte como um touro, farofa fa fá/Da cabeça inteligente, farofa fa fá*
> *Só não mastigo tijolo, farofa fa fá/Porque estraga os dentes, farofa fa fá..."*
> *(Mauro Celso* Semenzzatto, 1975)

A eleição por descrever o projeto "FAROFAFÁ" se deu na medida em que este foi uma das primeiras tentativas realizadas para desenvolver a perspectiva de *projeto de trabalho* no âmbito da Sala de Recursos no ano de 2008. Vale ressaltar que ao nomear o projeto de "FAROFAFÁ" ecoa, num primeiro momento, como uma apologia à infantilização. No entanto, longe de promover a infantilização, a escolha desse nome se deu por prestigiar o título da música que foi norteadora durante todo esse processo de desenvolvimento do trabalho. Essa experiência foi de suma importância pois desejava colocar em prática a proposta de projetos de trabalho no âmbito da rede municipal de ensino, mas ainda me sentia insegura diante da adaptação que vivia no trabalho.

A eleição por analisar tal projeto se deu pelo fato dele ter me tocado de forma intensa a ponto de ter me feito voltar à Universidade para estudar as facetas múltiplas da inclusão através de um grupo de pesquisa. A inquietação promovida pelo projeto gerou dados para a construção do meu primeiro artigo acadêmico.

Eu tinha acabado de ser requisitada pelo Instituto Helena Antipoff para fazer parte da implementação da Sala de Recursos numa escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro. Na época recebi um material de estudo referente às políticas e normas voltadas para o trabalho da Sala de Recursos além de instruções referentes ao número de escolas e quantitativo de alunos que deveria atender. No cenário político municipal do Rio de Janeiro, desde a implementação até a presente data, o serviço da Sala de Recursos representa um polo em que atende-se cerca de dez alunos com as mais diferentes deficiências inseridos em cerca de cinco escolas públicas da rede de ensino. As consultorias, promovidas pelo Instituto Helena Antipoff, são realizadas mensalmente para que o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possa tirar dúvidas, fazer sugestões e se apropriar do trabalho a ser desenvolvido.

Como apresentado no segundo capítulo da dissertação, a Sala de Recursos oferece atendimento no contraturno do estudante servindo como complemento/suplemento específico para que ele possa superar e/ou compensar as limitações causadas pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades. Inúmeras são as funções do professor de Atendimento Educacional Especializado e, por ser uma função historicamente recente, ainda há dúvidas sobre o papel desse professor. Esse profissional, muita das vezes, ainda é confundido com a função de professor de reforço escolar.

Quando iniciei a função de AEE fui vista pelos meus pares como uma professora particular. Era comum receber o pedido dos professores de turma regular para que eu "reforçasse tal conteúdo." Já as famílias, muita das vezes, confundiam o serviço pedagógico com o terapêutico e/ou fonoaudiólogo esperando que a Sala de Recursos suprisse as demandas fornecidas por tais serviços. Aos poucos busquei o empoderamento dessa função para me afirmar enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e compartilhar a minha representação social de forma afirmativa.

Uma das funções do professor de AEE é identificar as barreiras que impedem os estudantes com deficiência a participarem das propostas das turmas regulares de ensino e, através de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), traçar objetivos para que seja proporcionada as devidas condições para a aprendizagem desses alunos. Assim, a partir do PDI vem sendo possível identificar o tema dos projetos a serem desenvolvidos levando em consideração as demandas e os desejos de cada aluno.

O projeto "FAROFA-FÁ" surge a partir da necessidade de trazer sentido aos conhecimentos planejados para uma estudante inserida numa turma de terceiro ano do ensino fundamental. Tudo começou durante o período de adaptação de uma estudante diagnosticada com *Transtorno Global do Desenvolvimento* (TGD)[3] na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

Convém apontar aqui, retomando, em parte, o que já foi discutido no início deste trabalho que, especificamente, há na pesquisa um objetivo referente à reflexão sobre os projetos de trabalhos realizados no âmbito de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

---

[3] Os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) são definidos, de acordo com o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM IV-TR), como déficits qualitativos em três grandes domínios: interação social, comunicação e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1999). Nessa categoria, incluem-se transtorno desintegrativo da infância, síndrome de Rett, transtorno autista, síndrome de Asperger e transtornos globais do desenvolvimento sem outra especificação.

Nosso desejo é trazer em cada transcrição um olhar reflexivo e crítico sobre as experiência gravadas; as vivências e os desafios da pesquisadora, na época professora e autora dos projetos “FAROFAFÀ”, “Diversidade é a Sentença” e “O Sal da Terra”.

Logo, não se trata de coleta ou geração de dados envolvendo terceiros ou pesquisa em sala de aula. No entanto será inevitável apontar situações e pessoas que motivaram a elaboração de cada projeto aqui em análise. Para este fim, as identidades destas pessoas serão preservadas por questões éticas. Ressalta-se, portanto, que não foram realizadas pesquisas com estas pessoas.

A aluna X, tinha nove anos e sua maior dificuldade consistia em gerir sua autonomia no que se refere às relações interpessoais. A aluna apresentava resistência diante de regras simples de convívio e, sempre que contrariada, (re) agia agredindo verbalmente e, por vezes, fisicamente seus colegas, seus professores e seus pais.

Diante dessa realidade, a família não conseguia promover, afirmativamente, o convívio social, restringindo-a as brincadeiras no computador. Apesar do acompanhamento psicológico e psiquiátrico desde cedo, incluindo o recurso medicamentoso, nenhum médico conseguiu fechar o diagnóstico da menina. Contemplando tal cenário comportamental, observei que ela precisava ser mais ouvida, mais conhecida, mais interpretada, mais acolhido e mais desafiada. Essa foi a primeira frente de trabalho junto à estudante que demandou tempo e muita disponibilidade de ambas as partes.

Em uma das conversas durante o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos, a aluna compartilhou que amava comer churrasco com farofa. A partir desse cenário, foi pensado um planejamento individualizado organizado para atender as demandas cognitivas e, sobretudo, afetivas pelo caminho do *projeto* com o objetivo de eliminar as barreiras para a plena participação da estudante considerando suas singularidades no contexto coletivo. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico e do professor de turma regular da unidade escolar em que o estudante está matriculado.

Como apresentamos na terceira seção do segundo capítulo da dissertação, o PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógica que será desenvolvida pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional.

Com a participação da professora regente e da coordenadora pedagógica o Plano de Desenvolvimento Individual da aluna X foi realizado em duas etapas: a primeira refere-se à coleta de dados pessoais e a segunda diz respeito ao plano de ensino que será desenvolvido

com a estudante a partir das seguintes considerações:

Quadro 7: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): estudante X

1ª Etapa: Dados Pessoais:

Nome	Estudante X
Idade	9 anos
Série	3º ano do ensino fundamental
Sexo	Feminino
Escola Origem	Escola Municipal : XX
Turno Escolar	Manhã
Inicio PDI	xx/03/200X
Término PDI	xx/05/200X
Tempo Previsto Bimestral	1º
Características	Transtorno Global do Desenvolvimento. A aluna X é comunicativa, vaidosa, ansiosa, agitada.
Aspectos Cognitivos	A estudante X é alfabetizada, se comunica com autonomia. Sua maior dificuldade refere-se às questões lógico-matemáticas.
Aspectos Interpessoais	A estudante X apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas de turma e com os adultos da escola. Diante de uma situação de conflito reage de forma agressiva, necessitando da mediação direta do professor regente.
Hábitos	Ver televisão, utilizar jogos online e desenhar.
Observações	Os dados foram coletados a partir da entrevista de anamnese realizada com a família.

Fonte: Original da autora.

Quadro 8: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

2ª Etapa: Plano de Ensino Bimestral:

Objetivo Geral	Desenvolver as habilidades da estudante X favorecendo sua autonomia nos mais diferentes aspectos.
Objetivos Específicos por áreas de conhecimento	Auxiliar a estudante X a se apropriar dos conteúdos pertinentes para o seu desenvolvimento, contribuir para que a estudante interaja de forma mais afirmativa com seus pares através do diálogo; favorecer a participação da aluna na construção e apropriação das regras coletivas. Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificar diferentes textos (informativos, poesia, etc.). Matemática = Reconhecer o sistema monetário, identificar o conceito de dobro, cálculos. Ciências: Promover a curiosidade científica através da pesquisa. Integração Social: Favorecer o protagonismo no conhecimento e a socialização.
Recursos de Tecnologia Assistiva	Utilização do Computador para viabilizar pesquisas online e jogos didáticos diversos.
Serviços de Tecnologia Assistiva	Reunião mensal com a psicóloga e com o responsável.
Desenvolvimento Metodológico	Aula-passeio e linguagem musical.

Fonte: Original da autora.

A eleição pelo trabalho a partir de *projetos* foi realizada pela Sala de Recursos por acreditar que o caminho das incertezas, da busca pela pesquisa, das descobertas coletivas pode ser libertário e transformador. O encanto com a proposta dos projetos não perpassa apenas por ser um método pedagógico inovador, mas é adotada como proposta facilitadora para que os conhecimentos sejam construídos de forma significativa. Além de ser aliado agradável no saber fazer cotidiano. Os *projetos de trabalho* constituem um planejamento de ensino e de aprendizagem na perspectiva de solução de problemas reais, possibilitando estudar um tema, através de um enfoque relacional.

A escolha do tema "FAROFAFÁ" foi definido a partir da zona de interesse da estudante X. Em seguida foi organizado, em parceria com a professora da turma regular, as seguintes etapas para a elaboração do projeto de acordo com a base referencial das estratégias propostas por Menezes e Cruz (2007).

Quadro 9: Etapas do Projeto FAROFAFÁ

Etapa 1	Escolha do Tema	Farofa-fá
Etapa 2	Previsão de Objetivos	Favorecer a curiosidade científica, Promover a socialização de forma afirmativa. Compreender a funcionalidade da pesquisa. Entender o significado do sistema monetário no contexto econômico. Possibilitar o desejo pela leitura e pela escrita.
Etapa 3	Planejamento de Atividades	Ida ao mercado. Pesquisa online sobre as diferentes receitas de farofa.. Apresentação da música Farofa-fá na turma regular. Elaboração da farofa com a família. Registro da experiência do projeto por escrito.
Etapa 4	Conteúdos Implícitos	Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificação dos diferentes textos existentes e suas funções. Matemática = Reconhecimento do sistema monetário, identificação do conceito de dobro, porcentagem. Ciências: Promoção da curiosidade científica através da pesquisa. Integração Social: Favorecendo o protagonismo e a socialização através do recurso da música.
Etapa 5	Desenvolvimento	Pesquisa online, aprendizagem da música, verificação de vocabulário, desenvolvendo o conceito de dobro e sistema monetário através das cédulas de R$ 2,00, organização coletiva sobre as regras para a aula passeio e Ida ao mercado.
Etapa 6	Fechamento	Culinária: elaborando a farofa com a família, compartilhando o quitute com os funcionários da escola e registrando as descobertas, pontos positivos e negativos do projeto.

Fonte: Original da autora.

A partir do quadro de estratégias acima podemos ver que o primeiro passo foi descobrir qual era a zona de interesse da estudante incluída. A busca foi para pesquisar algo que a envolvesse de forma significativa, que pudesse fazê-la ser mais que a menina desinteressada que os pais e a escola me apresentaram a partir da desesperança da rotina.

Ao compartilhar seu desejo por farofa em uma conversa na Sala de Recursos, lhe foi apresentada a música "Farofa-fá", de Mauro Celso Semenzzatto[4]. Rapidamente, a menina gravou a música e a cantarolava com muito entusiasmo durante os atendimentos. Pronto! O planejamento já havia sentido: a partir do projeto "FAROFAFÁ" foi possível adaptar os conteúdos pré-estabelecidos pelo Plano de Desenvolvimento Individual. Agora havia *cor, cheiro e todos os sentidos* para que a aluna se interessasse pelas aprendizagens. E perceber que estudar não deve ser mais uma obrigação, porém, uma brincadeira interessante.

A princípio foi acordada uma aula passeio ao mercado para comprar os ingredientes para fazer farofa. Através do recurso do computador, foi possível realizar uma pesquisa online sobre esse quitute e descobrir inúmeras receitas. Em seguida, fizemos uma pesquisa com os funcionários da escola para saber qual era o sabor predileto da farofa de cada um do grupo a partir da eleição de três tipos diferentes de farofas pesquisadas.

Confeccionamos, então, fichas individuais compostas por três itens com as palavras; ovo, linguiça e banana referentes ao ingrediente principal de cada receita. Ao lado desenhamos marcadores para que cada entrevistado informasse sobre sua predileção. Também produzimos um quadro para compreendermos, através do recurso concreto, o conceito de porcentagem avançando, assim, o entendimento sobre o conceito de porcentagem proposto pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A maioria dos funcionários vibrava com a desenvoltura e seriedade da pequena pesquisadora durante cada entrevista.

Algumas pessoas da equipe responderam de forma mecânica e desinteressada, entretanto, grande parte do grupo se envolveu com a temática e durante um bom tempo, mesmo após o projeto, continuava conversando sobre o assunto com a menina. Tamanha foi a euforia da estudante X ao constatar que mais da metade dos funcionários elegeram, como ela, farofa de ovo como sendo a mais saborosa!

A estudante se empenhou em fazer uma lista de compras com os tais ingredientes para a tão esperada ida ao mercado. E assim, a menina foi se construindo autora de seu projeto, descobrindo diversos sites de culinária, comparando receitas diferentes e conhecendo

---

[4] - O compositor Mauro Celso Semenzzatto ficou conhecido devido ao sucesso de sua canção "Farofa-fá" que ficou entre as 10 faixas mais tocadas no Brasil em 1975. A música foi inspirada numa viagem ao interior do estado de Minas Gerais onde o autor teve contato com culinária mineira em que a farofa foi feita com ingredientes de porco.

outras receitas. Ao reescrever a receita da farofa, pôde compreender que existem outras formas de texto e, assim, ampliar o repertório da escrita.

Foi solicitado ao pai que disponibilizasse diariamente R$ 2,00 num período de 10 dias. A proposta era trabalhar o conteúdo sobre sistema monetário e as operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação: pelo conceito de dobro) a partir do recurso concreto. Assim o "material dourado" e o "quadro valor de lugar" foram tecnologias utilizadas para a compreensão lógica. A aluna X por ser comunicativa e muito vaidosa delimitou que precisa compartilhar a música "Farofafá" com seus colegas de classe.

Sendo assim, a professora da turma regular organizou um planejamento para que tal objetivo fosse alcançado. No dia da apresentação, foi emocionante ver seus colegas interagindo com ela ao participarem da cantoria gritando o refrão e favorecendo o ritmo da melodia com as palmas. Observando o sucesso da proposta, a professora resolveu adotar tal música para trabalhar coletivamente os conceitos relacionados à interpretação de texto e às convenções da escrita.

Durante a elaboração do *projeto*, o Atendimento Educacional Especializado também investiu na questão de limites ao apontar para a aluna que esse passeio era um direito a ser conquistado por ela mesma. Foi um investimento grande por parte dela para conter a ansiedade diante desse desafio. A preocupação dos pais também ficou evidente na medida em que espaços coletivos sempre foram cerceados por conta da exposição incontrolável da filha. Os medos foram compartilhados, trabalhados e o desejo pela continuidade do projeto permitiu que a aula passeio acontecesse.

Assim, no vigésimo dia do projeto a estudante foi ao mercado para realizar as compras para a culinária proposta pela Sala de Recursos. No dia do passeio, a estudante conduziu o carrinho de compras como quem carregasse um troféu! Foi ajudada pelo funcionário da limpeza para escolher as cebolas, conversou com o açougueiro para pedir linguiças e promoveu boas risadas da funcionária do caixa ao pedir um "troquinho" maior!

A proposta de *projeto de trabalho* promoveu a humanização naquele espaço social pela interação dos mais diferentes atores sociais. A estudante se fez fazedora de seu projeto, sujeito de sua ação. Claro que aconteceram momentos de conflito ao negociar quais produtos deveriam ser colocados no carrinho.

Desde o início a menina foi informada que compraria apenas os ingredientes da lista. No entanto, ao ver um chocolate, a consumidora tentou burlar o combinado. Entretanto, depois de uma boa conversa, o combinado inicial foi respeitado. Chegando à escola, registrou sua experiência produzindo um texto em que trabalhamos, posteriormente, a coerência, a

sequência lógica de pensamento e as convenções da escrita.

Em seguida, foi combinado com a família para que a estudante contribuísse na elaboração da farofa em casa (cortando a cebola, quebrando os ovos...) já que a Sala de Recursos não disponibiliza em sua estrutura uma cozinha. Em conversa com a avó da estudante apontei a necessidade dela reconhecer as potencialidades da neta e permitir que a mesma fosse participante ativa durante a culinária.

A pequena "pesquisadora" estava tão entusiasmada com seu projeto que prometeu levar farofa para os funcionários da escola e para os seus colegas de turma que contagiou seus familiares para elaborar a farofa.

No dia posterior, um misto de revolta e tristeza toma o lugar da satisfação anterior dela ao gritar sua dor jogando o pote de farofa na mesa e gritando: "Minha vó não me deixou entrar na cozinha. Ela fez sozinha toda a farofa e disse que eu nunca vou aprender a fazer farofa..."

Longe de trazer essa experiência como modelo, pois cada prática pedagógica é única e singular, nosso desejo é dialogar com alguns autores da área da Educação para compreendermos a complexidade da inclusão. Nosso desafio consistirá em promover um exercício *práxico* pedagógico.

Assim como Paulo Freire (1999), acreditamos que a práxis é um modo de compreender a existência humana a partir da ação e reflexão. Ao desenvolvermos um pensamento pedagógico baseado na práxis desenvolvemos também a criticidade diante do processo educacional promovendo, então, a consciência. O pensador chama a conscientização de compromisso histórico, pois implica no nosso compromisso com o mundo e, portanto, também com nós mesmos, como sujeitos que fazem e refazem o mundo e, assim, a sua própria história.

Por acreditar que exerço um compromisso histórico comigo e com o mundo, me desafio a realizar uma reflexão sobre o vivido num movimento crítico de repensar novas práticas pedagógicas a partir de seis *indicadores* de inclusão inspirados no *Índex de Inclusão: aprendizagem em desenvolvimento e participação nas escolas* (BOOTH; AINSCOW, 2000). Tais perguntas foram elaboradas por mim num exercício de compreensão pontual sobre o processo de inclusão nos mais diferentes projetos de trabalho.

Quadro 10: Indicadores a partir da tridimensionalidade

Indicadores do INDEX para Inclusão	**Estrutura de Planejamento**
Dimensão A1: Construindo culturas inclusivas	Houve a cooperação entre os estudantes e entre os profissionais?

Dimensão A2: Construindo culturas inclusivas	Como foi o envolvimento da comunidade com o projeto?
Dimensão B1: Desenvolvendo políticas Inclusivas	A escola procura superar as barreiras à participação e à aprendizagem?
Dimensão B2: Desenvolvendo políticas Inclusivas	Existe estrutura física adaptada para atender os estudantes?
Dimensão C1: Cultivando práticas inclusivas	Os estudantes são protagonistas e aprendem de forma significativa?
Dimensão C2: Cultivando práticas inclusivas	O planejamento é realizado de forma intencional a partir do PDI?

Fonte: Original da autora.

A partir do projeto "FAROFAFÁ", verificamos que houve a cooperação entre os estudantes no momento em que a estudante X decide compartilhar a música com a turma. A partir do relato percebemos que seus pares interagiram de forma colaborativa ao baterem palmas ritmadas e ao cantarem o refrão da música com entusiasmo.

A parceria da professora da turma regular foi legítima no momento em que ela constrói um planejamento favorecendo a participação ativa da aluna durante a apresentação da música. A meta relacionada ao primeiro indicador foi alcançada na medida em que a professora da turma regular promoveu a continuidade do projeto com os demais alunos.

O segundo indicador cultural nos permite constatar que o projeto não promoveu o envolvimento afirmativo da família. Observamos que o preconceito ainda é algo latente na sociedade em relação à pessoa com deficiência. O preconceito se manifesta no indivíduo e tem relação com suas necessidades internas, mas o fato dele não ser inato nos leva a refletir sobre o desenvolvimento do indivíduo em seu processo de socialização e, assim, sobre as determinações presentes na cultura e na sociedade. A superação de preconceitos é algo que demanda investimento por parte de todos os envolvidos nos processos de inclusão, promovendo mudanças na cultura institucional.

No projeto "FAROFAFÁ", observamos que o eixo cultural está impregnado em diversos momentos. Como exemplo, podemos trazer a análise da avó ao determinar os limites das potencialidades de sua neta. A partir da análise de Pletsch (2010) verificamos que, culturalmente, alguém que apresenta Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) não pode ter autonomia em seu cotidiano.

A história revela que tal preconceito foi construído socialmente e diante dessa prática pedagógica podemos constatar que ainda existe um caminho considerável a se percorrer no diz respeito à construção de culturas para viabilizar a eliminação de barreiras à aprendizagem.

Diante desse projeto de trabalho compreendemos que a inclusão perpassa pelas dimensões políticas, culturais e práticas de forma dinâmica e complexa. Ao reconhecermos a tridimensionalidade na qual se expressam os fenômenos humanos e sociais, reconhecemos também nossa limitação pedagógica, nossa necessidade de promover parcerias participativas para compreendermos o que está em oculto a ponto de dificultar o processo de inclusão.

No primeiro *indicador* sobre desenvolvimento de políticas inclusivas apresentadas acima, percebemos que boa parte da equipe procurou superar as barreiras à participação e à aprendizagem da estudante X na medida em que a maioria se empenhou durante algumas etapas do projeto "FAROFAFÁ." A participação dos funcionários durante a entrevista de campo realizada pela aluna sobre os tipos de farofas mais gostosas promoveu a cooperação de boa parte da equipe que mostrou interesse e disponibilidade para contribuir com a proposta. Durante o relato foi possível verificar que alguns integrantes da equipe responderam de forma mecânica, sem um compromisso efetivo com a proposta.

Sobre o conceito de participação encontramos em Santos e Santiago (2013) a seguinte contribuição:

> De acordo com Booth (2011, p. 22) participar pressupõe: Estar presente; sentir-se envolvido e aceito; estar junto e colaborar com os outros; engajamento ativo na aprendizagem; direito de não participar e dizer não; envolve coragem; envolve diálogo à base de igualdade, deixando de lado as diferenças de status e poder; aumenta quando existe um senso de identidade, quando somos aceitos e respeitados por nós mesmos. O conceito de participação, portanto, envolve situações das mais simples às mais complexas, incluindo o direito de não participar (p.6)

Nesse sentido, podemos dizer que alguns funcionários não participaram de forma ativa do projeto na medida em que o ato de participar envolve a presença, a colaboração e o engajamento. No entanto, a não participação deve ser respeitada como direito legítimo de todos no processo de inclusão.

O segundo indicador relacionado ao desenvolvimento de políticas refere-se à questão da estrutura física da escola para atender aos estudantes. Diante da falta de espaços diferenciados para realizar atividades diversas como a culinária, podemos dizer que a instituição educacional não ofereceu estrutura arquitetônica favorável para a orquestração de práticas inclusivas. Sobre os indicadores voltados para a dimensão prática percebemos que a estudante X foi ativamente envolvida pelo projeto "FAROFAFÁ", ao assumir o protagonismo durante as propostas.

A partir do *projeto de trabalho* percebemos que os conhecimentos não são lineares e

compartimentados mas estão em conexão. Podemos dizer que a aprendizagem aconteceu em comunhão, através de trocas e experiências concretas. Sobre o segundo indicador relacionado à dimensão prática correspondente a questão sobre o planejamento intencional e a aprendizagem significativa podemos verificar que os objetivos propostos para a aluna X através do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foram desenvolvidos com certo êxito na medida em que os conteúdos foram adaptados. Isso foi possível através de Recursos da Tecnologia Assistiva (TA) com o uso do computador para pesquisar as receitas online, com a utilização das cédulas para desenvolver o raciocínio lógico correspondente ao conceito de dobro e a partir do painel concreto para desenvolver o conteúdo sobre porcentagem.

Sendo assim, o currículo fragmentado perde o sentido e a aprendizagem passa a ser significativa e interessante. Podemos perceber que o currículo problematizador ganha maior dimensão nesse projeto pois possibilita uma mudança de comportamento. Diante das ações intencionais propostas pelo projeto "FAROFAFÁ", podemos observar que tais práticas não se apresentam desconexas porém, se entrelaçam de forma dinâmica.

Como apresentado na terceira seção, para Booth (2013); a perspectiva tridimensional apresentada pelas dimensões culturais, políticas e práticas são indissociáveis e contribuem para entendermos como as relações são geridas no espaço escolar. No projeto "FAROFA-FÁ" a *orquestração de práticas* inclusivas, por exemplo, pôde favorecer a queda de algumas barreiras que impediam a participação ativa da estudante X na medida em que: "As crianças são encorajadas a serem ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras." (BOOTH e AINSCOW, 2013, p. 47).

Ao trazermos o conceito de complexidade, podemos avaliar o projeto "FAROFAFÁ" como sendo mais uma ação de inclusão/exclusão, pois apesar de ter sido uma prática significativa e intencional, esse planejamento também gerou ações políticas e culturais excludentes. A consciência da complexidade é um dos fatores essenciais para a elaboração de um projeto. Se eu tivesse planejado a partir de um olhar complexo talvez pudesse ter encontrado novas possibilidades mais inclusivas.

Através do projeto foi possível trabalhar o empoderamento da aluna a partir do aprendizado significativo dialogando com as disciplinas de forma natural e interagindo com seus pares de maneira afirmativa. Os conteúdos planejados para a estudante foram trabalhados de forma harmoniosa e problematizadora. Podemos ver a partir da apropriação do conceito de dobro, das produções da escrita, da aula passeio e pela mudança de comportamento da aluna.

Assim, a partir da análise realizada a partir dos indicadores de inclusão, verificamos que durante a realização do projeto "FAROFAFÁ" o binômio inclusão/exclusão estiveram de

mãos dadas durante toda a trajetória num movimento dialético e complexo.

5.2 - Projeto "DIVERSIDADE É A SENTENÇA"

"Que seria do caos sem a paz/ Que seria da dor sem o que lhe apraz
Que seria do não sem o talvez e o sim/ Que seria de mim...O que seria de nós
Que a vida é repleta e o olhar do poeta/Percebe na sua presença o toque de Deus
*A vela no breu a chama da diferença..." (*Oswaldo Lenine Macedo Pimentel, 2012)

A escolha por trazer o projeto "Diversidade é a Sentença" se deu pela urgência de se pesquisar novas formas de promoção da igualdade racial sancionada pela lei federal nº 10.639/2003.

Diante da escassez de publicações sobre práticas pedagógicas voltadas para essa temática, o projeto acabou se transformando em mais um artigo acadêmico elaborado com a parceria de duas amigas pesquisadoras. O trabalho "Questões étnico-raciais para além dos muros da escola" foi apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

Esta lei torna obrigatório o ensino da história e cultura da população afro-brasileira no sistema educacional e representa um marco na histórica na luta do Movimento Negro. A lei teve como desdobramento a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, com a intenção de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL/MEC/SEPPIR, 2004).

Sobre a importância dessa abordagem encontramos em Rocha, Venturine e Santiago (2016) a seguinte análise:

> As mudanças promovidas pela Lei Federal 10.639/03 têm a pretensão de provocar nos sistemas educacionais uma nova postura política diante da produção de conhecimentos e saberes oriundos das demandas sociais e culturais de ascendência, sobretudo, africana que constituem nossa brasilidade. Diante deste novo cenário, o sistema educacional precisa considerar as diferentes vozes que o constituem. A partir da legalidade, a escola se depara como o desafio de promover o inter/multiculturalismo em um movimento de transpor as tensões postas pela sociedade que vem normatizando e ditando o que é certo, belo e legitimamente posto pelo discurso do opressor sobre o oprimido ao longo da história. (p.02)

No entanto, como promover ações no âmbito escolar que possam ir contra ao monoculturalismo opressor em busca do inter/multiculturalismo?

Enquanto educadora me senti ainda mais desafiada e precisava encontrar caminhos para favorecer esse processo inclusivo.

Nesse mesmo momento de inquietações sobre a necessidade de abordar a temática uma das estudantes atendidas pela Sala de Recursos estava passando por um momento decisivo. A aluna Y, matriculada no sexto ano do ensino básico passava por sérias dificuldades de adaptação nesse espaço. Ela tinha fechado o processo de alfabetização no quinto ano e por conta da sua idade/série precisava avançar em sua vida escolar.

Além disso, avaliamos que era importante que seguisse com sua turma mesmo sabendo que vivenciaria, a partir desse momento, um novo contexto estrutural. Até o quinto ano, ela tinha apenas uma referência de professor por série de cada ano letivo e, a partir do sexto ano, passaria pela adaptação de cerca de seis professores de diferentes matérias.

A estudante também vivenciava a troca de espaço, na medida em que sua escola oferecia apenas as séries iniciais do ensino fundamental. Mesmo diante de tantas mudanças, pedagogicamente, felicitamos sua aprovação. A partir desse contexto, a insegurança diante de tantas descobertas soma-se a percepção de que era especial: um misto de revolta e negação toma conta dessa pré-adolescente aos seus catorze anos. Nesse momento o serviço do Atendimento Educacional Especializado precisou buscar, junto à família, outros serviços de apoio para contribuir no caso.

Para o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal do Rio de Janeiro é disponibilizado um dia letivo por semana para realizar planejamento das atividades, adaptação de materiais, visitas às escolas atendidas e reuniões com equipes multidisciplinares. Sendo assim, combinei de levar a mãe no posto de saúde da região e fizemos um cadastro para que a estudante pudesse realizar o atendimento psicológico. Nesse dia, a assistente social nos informou que havia uma considerável fila de espera e, por isso, a família precisava ligar com frequência para ter notícias sobre a possível vaga. As ligações aconteceram durante todo o ano letivo, porém, sem retorno afirmativo sobre o atendimento. A precariedade da saúde pública não permitiu esse acesso e continuamos o processo de adaptação sem a parceria da saúde mental.

Em reunião com a professora de Língua Portuguesa da aluna Y, foi colocado que o conceito de identidade seria trabalhado naquele primeiro bimestre como um facilitador no processo de socialização do grupo no novo espaço escolar.

A partir desse dado, surge o projeto “Diversidade é a Sentença” como possibilidade de exaltação das subjetividades singulares no contexto escolar. Prontamente, procurei o professor de História da estudante e compartilhei algumas ideias, e assim, fomos traçando

juntos, alguns objetivos voltados à lei 10.639/03. Nosso objetivo foi resgatar nossa história através do cenário do Cais do Porto de Valongo, pois segundo Rocha; Venturini e Santiago (2016):

> Essa área do cais representa o maior porto negreiro das Américas e constitui um lugar emblemático da diáspora africana em nível internacional. Em 1843, o local teria sido remodelado e transformado no Cais da Imperatriz, com o intuito de receber a princesa Tereza Cristina das duas Sicílias, que desembarcava da Europa recém-casada com o imperador D. Pedro II. A área toda foi aterrada na primeira década do século XX, no âmbito das reformas urbanísticas promovidas pelo então prefeito Pereira Passos, dando lugar à praça Jornal do Comércio, localizada na atual avenida Barão de Tefé. O Porto de Valongo apresenta uma história marcante que ainda é possível ver as cicatrizes da escravidão ao visitar o território da Praça Mauá. Desde seu centenário em 2010, o Porto de Valongo vem perdendo sua identidade a partir do projeto de revitalização do Porto do atual prefeito Eduardo Paes. O prefeito iniciou um projeto denominado Porto Maravilha. Nele consiste em revitalizar o Cais do Porto com o objetivo de criar um novo ambiente ao local que tornará os terrenos atraentes à iniciativa privada. Para isso, a prefeitura do Rio de Janeiro parece imbuída em apagar a história passada ao promover parceria com empreiteiras e construir prédios e desalojar antigos moradores dessa região tombada pelo patrimônio cultural. (p.10)

Diante dessa realidade, entendemos que se fazia urgente resgatar a memória daqueles que foram silenciados pelo capital. Por isso, realizamos algumas visitas ao espaço em parceria com o projeto Kabula.

O projeto Kabula ocupou o espaço do Porto num movimento de resistência à nova ordem comercial implementada pela prefeitura do Rio de Janeiro e vem dialogando com o poder público sobre a importância de preservar a identidade da região através de contação de histórias, museu interativo, rodas de capoeira e debates.

Em conversa com o grupo por email foi possível agendarmos horários para a realização de visita guiada. Os alunos também foram convidados a participar das oficinas de história, dança, além de jogarem capoeira como total afinco com os mediadores do projeto.

Logo no início do projeto “Diversidade é a Sentença” realizamos na Sala de Recursos uma entrevista com a responsável da estudante Y para compreender o cenário familiar da mesma favorecendo, então, a construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Nele contemplamos a possibilidade da aluna ser monitora da sua turma na medida em que este apresentava uma liderança na turma. Pensando nesse fato, decidimos elaborar o seguinte plano de trabalho:

Quadro 11: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): estudante Y

1ª Etapa: Dados Pessoais:

Nome	Estudante Y
Idade	14 anos
Série	6º ano do ensino básico
Sexo	Feminino
Escola Origem	Escola Municipal : YY
Turno Escolar	Manhã
Inicio PDI	xx/02/201Y
Término PDI	xx/06/201Y
Tempo Previsto Bimestral	1º/2º
Características	Deficiência Intelectual. A aluna Y é apresenta considerável liderança e dificuldade intrapessoal.
Aspectos Cognitivos	A estudante Y é alfabetizada mas apresenta resistência diante das leituras propostas, precisando do recurso da leitura compartilhada para realizar a proposta. Sua maior dificuldade refere-se às questões referentes à autonomia e autoestima.
Aspectos Interpessoais	A estudante Y apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas de turma e com os adultos da escola por conta de sua timidez. Vivencia processo de adaptação na nova escola.
Hábitos	Ver televisão, utilizar jogos online e ir ao shopping e à praia.
Observações	Os dados foram coletados a partir da entrevista de anamnese realizada com a família.

Fonte: Original da autora.

Quadro 12: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

2ª Etapa: Plano de Ensino Bimestral:

Objetivo Geral	Desenvolver as habilidades da estudante Y favorecendo sua aceitação e autoria nos mais diferentes aspectos.
Objetivos Específicos por áreas de conhecimento	Auxiliar a estudante Y a se apropriar dos conteúdos pertinentes para o seu desenvolvimento, contribuir para que a estudante interaja de forma mais afirmativa com seus pares através do diálogo; favorecer a participação da aluna de forma afirmativa no processo de adaptação da nova etapa curricular.. Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificar diferentes textos (informativos, poesia, etc.) e sua autoria enquanto escritora. Favorecer seu protagonismo em relação ao conhecimento e a socialização através da produção textual. História: Africanidade/ Escravidão/ Brasilidade. Matemática: Divisão por dois algarismos a partir de desafios voltados ao cotidiano escolar.
Recursos de Tecnologia Assistiva	Utilização do Computador para viabilizar pesquisas online e programa *Movie Maker*, máquina fotográfica, desenho, espelho.
Serviços de Tecnologia Assistiva	Reunião mensal com a psicóloga e com o responsável.
Desenvolvimento Metodológico	Aula-passeio, linguagem musical, exposição de trabalho de fotografia no Porto de Valongo e na unidade escolar.

Fonte: Original da autora.

A partir da construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) iniciamos o atendimento à estudante Y na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Em um desses encontros, solicitei que Y se desenhasse. Não foi surpresa ver que sua produção resultou em uma menina com traços finos, cabelos lisos e pele clara. No entanto, o desenho não representava a sua imagem na medida em que a estudante apresentava características mestiças.

Vale ressaltar que, ao longo da minha caminhada educacional foram poucos alunos que ao se desenharem conseguiram, de fato, assumir sua identidade. Nessa trajetória pude observar que muitos desconhecem suas semelhanças e características afrodescendentes, já outros projetam no desenho a resistência e a negação de sua identidade.

Com a estudante Y não foi diferente. Por isso, busquei no recurso do espelho promover um reconhecimento mais minucioso sobre nossas características. O exercício foi apontar cada parte do corpo e falar sobre ela. O reconhecimento do cabelo cacheado, da boca carnuda e do nariz largo nos remeteu a pesquisar novos corpos. Resolvemos, então, utilizar o recurso da máquina fotográfica para registrar diferentes narizes e bocas.

A aluna fotografou os narizes e as bocas de seus colegas de turma. Durante a elaboração desse trabalho observamos a alegria e curiosidade de seus colegas diante da proposta. Conseguimos promover boas risadas do grupo ao brincarmos com caretas para a câmera. Em seguida, utilizamos o recurso no programa *Movie Maker* para apresentar as descobertas dessa proposta para a turma.

A escolha da música “Diversidade é a Sentença”, de Lenine, foi feita durante o processo desse projeto. A canção passou por uma seleção realizada pela aluna onde cerca de cinco músicas sobre a mesma temática foram apresentadas pela Sala de Recursos.

Acredito que tal música a tenha tocado também por sua abordagem religiosa na medida em que seu grupo estava passando por um processo de debate sobre a temática. A música também foi utilizada como interpretação de texto, inspiração para redações e tema para novas produções literárias.

Em parceria com o professor de história da turma regular, abordamos a questão da escravidão, a importância da valorização da nossa memória e a exaltação da brasilidade através de outros ritmos musicais como o jongo, o samba e a bossa nova.

A culminância do projeto aconteceu durante uma *aula passeio* (FREINET, 1979) até o Cais de Valongo. Nesse passeio, foi possível romper com os muros da escola favorecendo a aprendizagem significativa, pois assim como Freinet (1979) acreditamos que:

> As saídas ao ar livre readquirem seus direitos, se fazem cada vez mais números e se transformam, pouco a pouco, em aulas passeio. Saía-se alegremente e aparentemente sem problemas, mas agora já havia a preocupação de fazer um relatório de todos os acontecimentos que, ao longo dos caminhos, atraíam o olhar daqueles que estavam habituados a ver as coisas mais de perto: uma busca permanente dos olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo.
> (p. 17).

O pensador Freinet foi um dos primeiros teóricos da área da educação que buscou aliar a teoria à prática construindo uma ligação entre professor e aluno jamais estabelecida. Cabe lembrar que a partir desse momento, a estudante Y passou de mera espectadora à protagonista ao ser a curadora da exposição no Porto de Valongo.

E foi assim, que surgiu a exposição "Diversidade é a Sentença" promovendo a autoria da aluna ao construir sua apresentação através de fotos, músicas e, sobretudo, a consciência da sua identidade e da diversidade humana. O encantamento foi tão grande pela proposta que contagiou seus colegas a pesquisarem mais sobre a temática.

Descobrimos que uma responsável da turma era angolana e diante dessa riqueza cultural, acordamos dela falar sobre sua cultura para a turma. Nesse dia, a professora de geografia, também parceira do projeto, levou o mapa e apresentou o continente africano. Estavam todos envolvidos e curiosos com o tema que precisávamos fazer inscrição para que todos pudessem conseguir fazer perguntas para a mãe de uma das estudantes.

Com a parceria da professora de artes os alunos construíram máscaras africanas com o recurso de papel marchê, enquanto a professora de educação física trouxe a copeira com a parceria de uma estagiária envolvida com a Sala de Recursos.

Como o pátio da escola estava interditado por conta de buracos e valas abertas, infelizmente as oficinas de capoeira eram realizadas na própria sala de aula. A falta de estrutura física foi produzindo certo desânimo na medida em que perdíamos um considerável tempo arrumando cadeiras e mesas e fazíamos um considerável barulho atrapalhando a aula na sala ao lado.

Decidimos, então, parar com as oficinas e, assim, fechamos o projeto promovendo a culminância com a exposição de fotos na escola e voltamos aos conteúdos sistematizados.

Quadro 13: Etapas do Projeto "DIVERSIDADE É A SENTENÇA

Etapa 1	Escolha do Tema	Diversidade é a sentença
Etapa 2	Previsão de Objetivos	Favorecer a curiosidade científica, Promover a socialização de forma afirmativa. Compreender a funcionalidade da pesquisa.

		Possibilitar o desejo pela leitura e pela escrita. Investir no conceito de Identidade. Favorecer a liderança afirmativa. Investir na questão do respeito mútuo.
Etapa 3	Planejamento de Atividades	Ida ao Cais do Valongo. Pesquisa online sobre a escravidão e a história do Cais do Porto. Registro da experiência do projeto por escrito.
Etapa 4	Conteúdos Implícitos	Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificação dos diferentes textos existentes e suas funções. História: Favorecendo a exaltação da brasilidade através do resgate memorial/ socialização através dos diferentes ritmos musicais.
Etapa 5	Desenvolvimento	Pesquisa online, aprendizagem da música, verificação de vocabulário, coleta dos dados (fotografias do narizes), organização coletiva sobre o passeio.
Etapa 6	Fechamento	Exposição das fotos no Cais do Valongo e na escola.

Fonte: Original da autora.

A partir do projeto "Diversidade é a Sentença" podemos observar que o conceito de tridimensionalidade (BOOTH; AINSCOW, 2000) da inclusão possibilita a realização de uma reflexão sobre o binômio inclusão/exclusão. A seguir iremos trazer os indicadores como possibilidade de revisão práxica.

Diante das perguntas formuladas podemos analisar que o processo de inclusão perpassa por culturas, políticas e práticas de forma indissociável. Tal triangulação nos remete ao entendimento de que a inclusão é complexa e requer investimento de todas as esferas. Com base nos indicadores do *Índex de Inclusão: aprendizagem em desenvolvimento e participação nas escolas* (BOOTH; AINSCOW, 2000) iremos responder as perguntas elaboradas pela pesquisadora para compreender melhor as barreiras para a aprendizagem no projeto "Diversidade é a Sentença." Cabe salientar que o mesmo quadro representa base de análise para a reflexão sobre a tridimensionalidade da inclusão a partir dos três projetos dessa quinta seção:

Quadro 14: Indicadores a partir da tridimensionalidade

Indicadores do INDEX para Inclusão	**Estrutura de Planejamento**
Dimensão A1: Construindo culturas inclusivas	Houve a cooperação entre os estudantes e entre os profissionais?
Dimensão A2: Construindo culturas inclusivas	Como foi o envolvimento da comunidade com o projeto?
Dimensão B1: Desenvolvendo políticas Inclusivas	A escola procura superar as barreiras à participação e à aprendizagem?

Dimensão B2: Desenvolvendo políticas Inclusivas	Existe estrutura física adaptada para atender os estudantes?
Dimensão C1: Cultivando práticas inclusivas	Os estudantes são protagonistas e aprendem de forma significativa?
Dimensão C2: Cultivando práticas inclusivas	O planejamento é realizado de forma intencional a partir do PDI?

Fonte: Original da autora.

A partir da pergunta instigadora relacionada à dimensão cultural podemos observar que a cooperação esteve presente durante o processo de aprendizagem. A comunidade esteve presente ao interagir com a aluna Y na medida em que a mãe de uma aluna se prontificou a falar sobre a cultura angolana. Observamos também que a dimensão cultural esteve presente de forma afirmativa entre os estudantes, pois houve interesse, alegria e curiosidade diante da proposta feita pela aluna Y. A participação da comunidade também foi evidente durante a participação do projeto Kabula no Cais do Porto.

No que se refere ao desenvolvimento da dimensão política verificamos que a estudante não teve o acompanhamento da saúde mental pois ainda há pouco investimento em políticas públicas voltadas para esse serviço no município do Rio de Janeiro. A falta de estrutura física também foi uma barreira que impediu a aprendizagem de todos na medida em que não havia espaço adequado para a realização da oficina de capoeira.

Podemos dizer que nesse projeto foi possível cultivar práticas inclusivas na medida em que a estudante Y foi protagonista de sua aprendizagem ao pesquisar o tema, coletar dados para a exposição e escolher a música para a apresentação de suas descobertas utilizando o recurso do *Movie Maker.* A autoria e a participação coletiva foram alcançadas durante a aula passeio ao Porto de Valongo e ao promover uma exposição em que a aluna Y pôde ser a curadora. O planejamento também foi realizado de forma intencional e coletiva na medida em que os professores das diferentes disciplinas construíram o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em parceria com a AEE.

5.3 - Projeto “O SAL DA TERRA”

“Anda, quero te dizer nenhum segredo/ Falo desse chão da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar/ Tempo quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante/ E também não quero me ferir
Vamos precisar de todo o mundo/ Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova/ Vamos precisar de muito amor...” (Beto Guedes e Ronaldo Bastos, 1981)

A escolha por contar o processo do projeto “Sal da Terra” se deu por ter me

contagiado tanto a ponto de submeter um trabalho sobre a temática para o V Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades-Desenvolvimento, Democracia e Interdisciplinaridade na Universidade de Brasília (CONINTER/ UNB).

Recordo-me com ternura da apresentação do pôster em que conta a trajetória do projeto através de fotos de todo o processo de elaboração do trabalho: desde a ideia plantada por uma professora numa reunião de Conselho de Classe até a colheita das aprendizagens. O projeto "O Sal da Terra" semeou tantos sentimentos, germinou a esperança de novos tempos e até hoje estamos colhendo belos frutos.

Tudo começou a partir de uma reunião de Conselho de Classe (COC) da escola polo em que trabalho. Foi o primeiro COC daquele ano letivo e a coordenação pedagógica mencionou sobre a importância de trabalharmos as questões relacionadas à ética e às regras coletivas como tema gerador do Projeto Político Pedagógico. Recordo-me que uma professora de Língua Portuguesa da casa, imediatamente, indagou sobre a falta de estrutura física e de material humano para embasar a proposta. Dentre os exemplos estruturais que a colega de trabalho abordou, destacou, em sua fala, o fato da escola ser árida, cinza e visualmente pouco atrativa.

Costumo dizer que na escola nos preocupamos em 'apagar tanto incêndio e não damos conta de fazer o que realmente importa." A questão trazida pela educadora era o que mais importava na realidade, mas cumprir com o registro sobre o planejamento pedagógico para encaminhar à Secretaria Municipal de Educação (SME) era o incêndio da vez. E, diante da demanda do cumprimento do documento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), a equipe gestora interdita o questionamento sobre a árvore proposta pela professora e prossegue com o cumprimento da tarefa de forma desconexa com a realidade estrutural, elaborando um roteiro sugerido pela Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) para cumprir com a tarefa. Vale ressaltar que tal documento, certamente, será arquivado e esquecida numa das gavetas dessa Coordenadoria de Ensino.

Diante dessa realidade, enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) me aventurei a pesquisar formas para contemplar a demanda da escola a partir do questionamento despertado pela professora sobre a estrutura física da escola.

Sendo assim, compartilhei a problemática estrutural da escola com o administrador da Reserva Ambiental do bairro em busca de parceria. Em conversa, avaliamos que a cultura da preservação do meio ambiente não é tão valorizada como parece, há pouco entendimento sobre a importância da natureza, parece que os discursos sobre a preservação do meio ambiente ainda são insuficientes na medida em que na prática ainda joga-se lixo no chão da

escola, descarta-se folha exacerbadamente e há pouco investimento nesse sentido para que haja, de fato, a redução de lixo na instituição de ensino.

Não há uma cultura de reduzir o consumo, muito menos de separar os lixos. Até a comida que sobre da merenda é descartada sem um cuidado planejado. No entanto, todo o ano letivo há produções (até interessantes!) sobre os "RRRs"... Porém, lamentavelmente saem saem do papel. A proposta de Reduzir, Reutilizar e Reciclar parece ser mais um conteúdo proposto pelo currículo mínimo da Secretaria de Educação desassociado da prática. Na maioria das vezes, não há uma mudança de atitude, de hábito, o que há é uma informação reprodutora sobre o assunto e não um conhecimento significativo sobre o tema.

Durante essa conversa com o administrador do Parque Ambiental do bairro resolvemos desenvolver uma parceria escola/parque através de passeios à Reserva Ambiental. Prontamente ele se disponibilizou a ser o guia durante a atividade e se prontificou a mediar o processo de plantação de Ora pro Nobis na região. A planta foi eleita por ser uma das mais ricas em nutrientes e em quantidade da região.

Elegi, então, o aluno Z atendido pela Sala de Recursos e matriculado no sétimo ano do ensino fundamental da mesma escola na medida em que esse estudante era discente da professora de língua portuguesa que questionou no Conselho de Classe (COC). Ao saber que a Sala de Recursos havia promovido uma parceria a partir de seu questionamento, a colega de trabalho se emocionou e, prontamente, se envolveu com o projeto com ideias, dicas e propagação da proposta com os demais professore da instituição de ensino.

Por ser professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) fui a articuladora do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e, em parceria com a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), os professores do aluno Z ampliaram a discussão na turma regular a partir de suas especificidades de área do conhecimento

Quadro 15: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): estudante Z

1ª Etapa: Dados Pessoais:

Nome	Estudante Z
Idade	16 anos
Série	7º ano do ensino básico
Sexo	Masculino
Escola Origem	Escola Municipal : ZZ
Turno Escolar	Manhã
Inicio PDI	xx/02/201Z
Término PDI	xx/06/201Z
Tempo Previsto	1º Bimestre
Características	Apresenta transtorno geral de desenvolvimento. O aluno Z é apresenta dificuldade em sair da rotina , estereotipias e dificuldade intrapessoal.
Aspectos Cognitivos	O estudante Z é alfabetizado, apresenta facilidade lógico matemática é predominante. Desenvolve jogos online com facilidade. Sua maior dificuldade

	refere-se ao comportamento intrapessoal na medida em que prefere o mundo virtual ao "real."
Aspectos Interpessoais	O estudante Z apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas de turma e com os adultos da escola pois não aceita ser contrariado, reagindo de forma agressiva diante dos conflitos cotidianos.
Hábitos	Ver séries e filmes no computador, além de criar histórias e jogos no PC.
Observações	Os dados foram coletados a partir da entrevista de anamnese realizada com a família.

Quadro 16: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

2ª Etapa: Plano de Ensino Bimestral:

Objetivo Geral	Desenvolver as habilidades do estudante Z favorecendo sua aceitação e autoria nos mais diferentes aspectos.
Objetivos Específicos por áreas de conhecimento	Auxiliar o estudante z a se apropriar dos conteúdos pertinentes para o seu desenvolvimento, contribuir para que o aluno interaja de forma mais afirmativa com seus pares através do diálogo; favorecer a sua participação de forma afirmativa através do uso compartilhado pelo recurso do PC. Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificar diferentes textos (informativos, poesia, etc.) e sua autoria enquanto escritor. Favorecer seu protagonismo em relação ao conhecimento e a socialização através da produção textual. Ciências: Colocar em prática o conceito sobre fotossíntesse e germinação já estudado nas séries anteriores. Geografia: Apropriação das belezas naturais como cachoeira, cataratas, flora, plantio e preservação do meio ambiente. Matemática: conceito de classificação de atributos através de seleção de floras construindo pastas virtuais.
Recursos de Tecnologia Assistiva	Utilização do Computador para viabilizar pesquisas online sobre a história da reserva Ambiental do bairro e construção de pastas virtuais na área de trabalho. máquina fotográfica para fotografar as diferentes floras, gravador para gravar o roteiro sobre o plantio apresentado pelo administrador da Reserva. Para construção da horta da escola: Regador, Ora pro Nobis, terra, adubo, água etc.
Serviços de Tecnologia Assistiva	Reunião mensal com a saúde mental e com o responsável.
Desenvolvimento Metodológico	Aula-passeio, linguagem musical, construção de uma horta comunitária na escola, processo de monitoramento diário da horta, venda/ escambo da planta ora pro nobis e multiplicadores para plantio nas comunidades vizinhas.

Fonte: Original da autora.

A partir de alguns encontros com os professores dessa turma, organizamos uma planilha com o planejamento a ser desenvolvido pela Sala de Recursos em parceria com a turma regular de ensino do aluno Z.

Na segunda etapa acordamos de fazer uma horta na escola. Então fizemos uma campanha para conseguirmos algumas doações de materiais como terra, regadores e ferramentas para o trabalho. Foi um desafio bem fácil na medida em que a comunidade escolar já estava entusiasmada pela proposta e avaliava que precisava promover mais vida e cor ao colégio.

A terceira etapa foi realizada também com a parceria do administrador da reserva que esteve na escola avaliando o melhor local para a construção da horta e ensinando os alunos a realizar o plantio com a mediação do aluno Z. Diante de tamanha alegria e compromisso em seu o monitor desse trabalho na horta, por vezes, o aluno Z chegava a chamar a atenção de alguns colegas que estavam sonegando a atividade com brincadeiras paralelas.

Nesses momentos, o conflito dificultava a escuta do colega na medida em que o monitor Z reagia de forma agressiva tanto verbalmente quanto fisicamente tentando selecionar para a atividade apenas aqueles que apresentavam uma boa relação de afeto, reproduzindo, assim, a historicidade da prática excludente da escola ao longo do tempo.

A partir dessa questão, me veio à memória os versos "Vamos precisar de todo o mundo/ Um mais um é sempre mais que dois ..." da música "O Sal da Terra" de Beto Guedes.

Sendo assim, nosso objetivo foi contribuir numa ação formativa para que todos os estudantes da turma participassem ativamente através das seguintes etapas propostas pelo projeto de trabalho:

Quadro 17: Etapas do Projeto "O Sal da Terra"

Etapa 1	Escolha do Tema	O Sal da Terra
Etapa 2	Previsão de Objetivos	Favorecer a curiosidade científica, Promover a socialização de forma afirmativa. Compreender a funcionalidade da pesquisa participante. Possibilitar o desejo pela preservação do meio ambiente. Investir na proposta de alimentação saudável através do uso de ora pro nobis na dieta.
Etapa 3	Planejamento de Atividades	Ida à Reserva Ambiental do bairro. O aluno Z ficará responsável pela monitoria na informática com o objetivo de catalogar as diferentes espécies de flora.
Etapa 4	Conteúdos Implícitos	Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificação dos diferentes textos existentes e suas funções. Geografia: reconhecimento dos espaços naturais do bairro. Ciências: Hábitos saudáveis. Preservação do meio ambiente, conceito de fotossíntese/ germinação. Matemática: Classificação por atributos.
Etapa 5	Desenvolvimento	Pesquisa online, aprendizagem da música, verificação de vocabulário, coleta dos dados (fotografar as diferentes espécies de flora da Reserva),organização coletiva sobre o passeio e a horta.
Etapa 6	Fechamento	Construção da horta e posteriormente a venda/escambo de ora pro nobis. Transcrição coletiva do áudio coletado.

Fonte: Original da autora.

Na primeira etapa realizamos algumas aulas passeio no Parque com a mediação do administrador da reserva a partir do seguinte planejamento coletivo:

- Chegada
- Exploração do local pela trilha
- Piquenique com lanche coletivo
- Roda de Conversa sobre preservação do “ambiente inteiro”
- Construção do conceito “ambiente inteiro”
- Replantio de Ora pro nobis
- Registro em áudio avaliando a aula das descobertas

A música “O Sal da Terra” foi um norteador para que os estudantes começassem a tolerar a diversidade tão presente no coletivo escolar. No entanto, “A paz” na turma não foi garantida com muito sucesso durante e após esse projeto...

O próximo passo do processo seria regar a horta, podar, quando fosse necessário, para colher boas folhas! Nosso objetivo também era a comercialização das folhas de Ora pro Nobis pelos próprios alunos na feira orgânica da região num futuro colheita. Além dessa prática econômica, desejávamos promover a cultura do consumo dessa fonte riquíssima de cálcio pela própria comunidade através do uso da planta na alimentação da comunidade.

No entanto, o projeto morre assim como a horta por não ter sido regado pelo coletivo escolar. Infelizmente a escola ainda trabalha na perspectiva de atender aos interesses emergenciais da Secretaria de Educação e não houve disponibilidade de tempo e interesse para dar continuidade ao projeto que era coletivo...

A partir do projeto “O Sal da Terra”, podemos observar a dimensão teórica em torno da educação formativa construída pela perspectiva freireana. Paulo Freire apresenta a seguinte contribuição sobre a natureza pedagógica da Escola (1991):

> Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (p. 126).

O autor faz uma análise crítica em relação ao romantismo educacional pelas ações assistencialistas e apresenta uma contribuição valiosa ao dizer que os educadores não são os únicos que podem transformar o mundo. Há uma série de fatores externos à escola que podem contribuir no processo de emancipação humana. Paulo Freire nos mostra que é preciso sonhar sem ser ingênuo, sonhar e lutar por políticas públicas inclusivas que possam gerar a almejada

transformação social.

A escola é mais uma das instituições sociais que podem servir como aparelho reprodutor do Estado ou pode ser canal de mudança. A partir do projeto “O Sal da Terra”, foi possível contemplar uma inquietação coletiva e transformá-la em demanda pedagógica significativa. A professora de AEE em parceria com a equipe multidisciplinar buscou incentivar os educandos à plantação de Ora pro Nobris no pátio da escola realizando uma horta, além disso, buscaram abordar a possibilidades de mudança cultural em favor da preservação do meio ambiente. Além, é claro, de construir um ambiente arbóreo com cores, cheiros e até sabores.

O corpo docente também incentivou os alunos a se empoderarem ao vender e consumir essa planta tão rica em nutrientes. Essa reunião pode ser nomeada como uma aprendizagem formativa proposta pela perspectiva freireana na medida em que busca uma mudança política e cultural na sociedade.

Com base nos indicadores do *Índex de Inclusão: aprendizagem em desenvolvimento e participação nas escolas* (BOOTH; AINSCOW, 2000) iremos responder as perguntas elaboradas pela pesquisadora para compreender melhor as barreiras para a aprendizagem no projeto “O Sal da Terra.” Cabe ratificar que o mesmo quadro representa base de análise para a reflexão sobre a tridimensionalidade da inclusão a partir dos três projetos dessa quinta seção:

Quadro 18: Indicadores a partir da tridimensionalidade

Indicadores do INDEX para Inclusão	**Estrutura de Planejamento**
Dimensão A1: Construindo culturas inclusivas	Houve a cooperação entre os estudantes e entre os profissionais?
Dimensão A2: Construindo culturas inclusivas	Como foi o envolvimento da comunidade com o projeto?
Dimensão B1: Desenvolvendo políticas Inclusivas	A escola procura superar as barreiras à participação e à aprendizagem?
Dimensão B2: Desenvolvendo políticas Inclusivas	Existe estrutura física adaptada para atender os estudantes?
Dimensão C1: Cultivando práticas inclusivas	Os estudantes são protagonistas e aprendem de forma significativa?
Dimensão C2: Cultivando práticas inclusivas	O planejamento é realizado de forma intencional a partir do PDI?

Fonte: Original da autora.

Ao elegermos os indicadores referentes à construção de culturas inclusivas podemos observar que cooperação entre os estudantes não foi um ponto positivo nesse projeto. Através

do depoimento acima, observamos que a turma continuou apresentando dificuldades interpessoais embora os alunos tivessem conseguido trabalhar coletivamente apesar dos conflitos diversos. Já os profissionais da área estiveram em harmonia durante a elaboração da proposta. Haja visto que a professora de Língua Portuguesa, por exemplo, foi a inspiradora desse trabalho.

A partir da fala da AEE podemos verificar que a comunidade escolar esteve ativamente envolvida ao participar com doações de materiais variados para a construção da horta. A parceria do administrador da Reserva Ambiental do bairro também promoveu a dialogicidade entre educação e meio ambiente de forma harmoniosa.

Infelizmente, percebemos que ainda é um desafio desenvolver políticas voltadas à educação e ao meio ambiente. A questão arbórea mencionada por uma professora durante o Conselho de Classe relatando que a escola era sem cor parece ser apenas uma entre tantas demandas administrativas. Parece não haver a compreensão de que o fato está implicitamente relacionado com a questão de ética apontada no Projeto Político Pedagógico (PPP). A necessidade de cumprimento de tarefa para a Secretaria de Educação toma o lugar do trabalho formativo e transformador que a escola deve exercer.

Sendo assim, a escola, em muitos momentos cria barreiras para a não participação do estudante. Já em outros instantes aparece como facilitadora para que a participação coletiva, sobretudo através da construção da horta, possa ser caminho inclusivo.

O cultivo de práticas inclusivas foi vivenciado na medida em que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foi desenvolvido de forma cooperativa. O estudante Z buscou exercitar seu autocontrole diante das situações de conflito durante o desenvolvimento da horta. Além disso, promoveu sua autoria durante sua monitoria ao ensinar sobre a catalogação das espécies de flora da Reserva sendo aprendente e ensinante no processo práxico do conhecimento.

Sobre a continuidade do projeto, observamos que a questão transcende o trabalho pedagógico de uma professora na medida em que a participação coletiva é indispensável para vivenciarmos, de fato, a transformação social que tanto almejamos. Concordamos com Booth&Ainscow (2013) ao entender que:

> A participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é. (p. 8)

Podemos dizer que o conceito de emancipação está vinculado às possibilidades de participação. Portanto, quanto mais os sujeitos estiverem envolvidos com as questões do cotidiano escolar, participando ativamente dos esforços para detectar e solucionar as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem, mais estarão próximos da utópica e complexa inclusão.

6 - Considerações Finais: Em Busca da Emancipação pelo Caminho da *Práxis*.

"É no encontro entre sujeito e objeto que se dá o ato de conhecer... é preciso renunciar à ambição impossível de dizer tudo sobre tudo e de forma ordenada."(BOURDIEU, 1999, p. 21).

A presente pesquisa teve por objetivo geral, como exposto na introdução, discutir o conceito de *projeto de trabalho* (HERNÁNDEZ, 1998) como recurso potencializador do processo de inclusão. A partir de três *Projetos de Trabalho* realizados no âmbito público de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro foi possível refletir sobre a importância dos *projetos* como possibilidade inclusiva para além do trabalho complementar/suplementar promovido pela Sala de Recursos Multifuncional. A partir desse objetivo específico, foi empregada a metodologia de análise documental para refletir sobre a minha prática educacional em busca de novas práticas inclusivas.

Na segunda seção dessa dissertação trouxe, como objetivo específico, a historicidade relacionada às políticas públicas de inclusão para compreendermos como se deu a implementação da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). A partir desse resgate documental foi possível observar que, a partir das lutas dos movimentos sociais, a legalidade avançou consideravelmente no que se diz respeito às políticas públicas de inclusão. Com o surgimento das Salas de Recursos Multifuncionais (2007) em território nacional, foi possível redefinir o papel social do Atendimento Educacional Especializado voltado para a perspectiva inclusiva de mundo. Diante desse novo momento histórico, na terceira seção foi oportuno, também como objetivo específico, pesquisar o papel social do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao longo do tempo. Apresentamos a representação social desse serviço de apoio trazendo a funcionalidade dos Recursos de Tecnologia Assistiva (TA) além de abordarmos a legitimidade do Plano Educacional Individual (PDI) como fio condutor pedagógico fundamental no processo inclusivo.

Na quarta seção do trabalho pesquisamos a questão da normatização dos saberes legitimados por um grupo dominante e que ao longo do tempo vem promovendo a exclusão daqueles que não se enquadram no sistema tradicional de ensino. Ao adotarmos a visão filosófica de conhecimento *rizomático*, proposta por Deleuze e Guatarri (2000), elegemos a proposta do currículo problematizador com um viabilizador para a emancipação. Em seguida, a concepção de *Projetos de Trabalho* em Hernández (1998) foi apresentada como possibilidade de caminhada interdisciplinar e transformadora.

Ao partirmos do pressuposto de que a inclusão é um processo complexo (MORIN,

2006) com idas e vindas e perpassa pelas dimensões *culturais, políticas e práticas,* através do conceito da *tridimensionalidade* (BOOTH e AINSCOW, 2013) dialogamos com os projetos apresentados pela quinta seção para compreender as infinitas facetas do processo de inclusão através dos três projetos de trabalho elaborados a partir de fragmentos do diário de bordo da própria autora. Foram apresentadas três experiências vivenciadas por ela enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediante escolha pessoal. A escolha desses projetos se deu pela também pesquisadora que utilizou sua subjetividade afetiva como critério de escolha para se debruçar numa análise significativa sobre seu cotidiano educacional.

Convém ressaltar que, na quinta seção da dissertação não houve coleta ou geração de dados envolvendo terceiros ou pesquisa em sala de aula. Os projetos foram experiências didáticas anteriores à realização deste mestrado, no qual se insere esta dissertação. Em outras palavras, esta pesquisa envolve memórias, lembranças e vivências, que foram analisadas predominantemente por meio da análise documental. No entanto, foi inevitável apontar situações e pessoas que motivaram a elaboração de cada projeto analisado.

Nos projetos “FAROFA-FÁ”, “Diversidade é a Sentença” e “O Sal da Terra” encontramos dados documentais, experiências e memórias da própria pesquisadora que a fizeram repensar o processo de inclusão a partir da complexidade referente aos eixos políticos, culturais e práticos apresentados.

No projeto “FAROFA-FÁ” foi possível compreender a necessidade de investimento pedagógico para favorecer a parceria efetiva da família. Sendo assim, promover mais reuniões entre os responsáveis semelhantes atendidos pela Sala de Recurso Multifuncional poderá ser um caminho facilitador para troca de experiências e percepção de potencialidades. Através do projeto “Diversidade é a Sentença” constatamos que a participação coletiva, é, de fato, primordial no processo de inclusão. Diante da mudança de papel social da estudante a partir da prática pedagógica envolvendo uma aprendizagem significativa foi possível promover a autoria e a autonomia da mesma. No entanto constatamos que a luta por políticas públicas inclusivas e a dialogicidade entre às secretarias de educação e saúde ainda precisa crescer. No projeto “O Sal da Terra” também encontramos inúmeras demandas no que se refere às políticas públicas de inclusão em educação. Dentre elas podemos destacar a defasagem de promoção do serviço público direcionado à Tecnologia Assistiva (TA) como fonoaudiologia, psicologia, psiquiatria, dentre outros. Diante da escassez de atendimento da saúde mental o trabalho pedagógico não consegue dialogar com as demais áreas do conhecimento e, assim, torna-se limitado e solitário o trabalho do Atendimento Educacional Individualizado (AEE).

Vale ressaltar que, nos três projetos de trabalho apresentados, a inclusão aparece como um processo com idas e vindas e perpassando pelos eixos culturais, políticos e práticos de forma indissociável. No entanto foi possível perceber em cada experiência um eixo ficou mais evidente que no outro favorecendo, assim, nossa percepção para quais fatores precisam ser mais contemplados para suprir as demandas referentes ao processo de inclusão.

Como mencionei na introdução, a dissertação é fruto de uma trajetória de trabalho antiga e vivenciar o Mestrado através do programa de Pós Graduação em Humanidades Culturas e Artes (PPGHCA), oferecido pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), foi fundamental na medida em que a ementa interdisciplinar do curso promoveu o enlace entre a antropologia, a filosofia, a pedagogia, a tecnologia dentre outras áreas do conhecimento tão presentes para a minha formação continuada enquanto educadora e pesquisadora.

Ao escolhermos perguntas geradoras a partir dos indicadores de inclusão foi possível refletir sobre a complexidade da inclusão. Através de seis *indicadores* de inclusão inspirados no *Índex de Inclusão: aprendizagem em desenvolvimento e participação nas escolas* (BOOTH; AINSCOW, 2000) abordamos as dimensões políticas, culturais e práticas presentes de forma indissociável nos projetos desenvolvidos pela professora de Atendimento Educacional Especializado e pesquisadora. Ao trazer à memória os projetos “FAROFAFÁ”, “Diversidade é a Sentença” e “Sal da Terra”, foi possível também repensar o trabalho pedagógico e construir um olhar mais abrangente diante do processo inclusivo.

A inclusão é um desejo imensurável enquanto educadora, militante e, sobretudo ser humana! Nessa caminhada visceral e infinda venho me dedicando e entendendo que só a partir da complexidade dos fatos analisados podemos chegar ao conhecimento aproximado sobre o assunto desafiador denominado inclusão.

Assim, acreditamos que através da luta pelo desenvolvimento de políticas públicas agregadoras, pela construção de culturas participativas colaborativas e pelo cultivo de práticas cotidianas acolhedoras e significativas poderemos vislumbrar nosso desejo utópico pela inclusão, na medida em que concordamos com Galeano (1994) ao mencionar que; “A utopia está no horizonte. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu nunca deixe de caminhar.” (p.14)

Essa dissertação tem apenas um convite a fazer aos profissionais de Atendimento Educacional Individualizados, professores de turmas regulares, coordenadores pedagógicos, gestores e demais serviços de apoio que lutam pela inversão da política de austeridade e pela emancipação humana: Avante!

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, M. Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. Tornar a educação inclusiva. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____. Processo de inclusão é um processo de aprendizado. Disponível em: 13-4-2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Como se trabalha com projetos. Revista TV Escola, [S.l.], n. 22, p.35-38, março/abril. 2002. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: . Acesso em: 23-5-2017.

ALVES, F. C. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em www.ipv.pt/millenium/millenium29/30. Acesso em 05/10/17.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV: TR. Washington: APA, 1999.

ANTIPOFF, Daniel. *Helena Antipoff: sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

APPLE, Michel W. Ideologia e currículo. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBIER, René. A Pesquisa-Ação. Série Pesquisa em Educação V.3 Brasília: Liber Livro, 2004.

BATISTA, Cristina A. Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 2ª Edição. Edição: UNESCO/CSIE, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1999. (Publicado originalmente em francês, 1970).

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRAUN & VIANNA DAMACENO As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? (p.25) IN: Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. ORG: PLETSCH e EDUR: UFRRJ,Seropédica, RJ, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL.Ministério Público Federal. O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL.Nota Técnica – SEESP/GAB/N. 9/2010.Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado SEESP/MEC, 2010a.

BRASIL.Nota Técnica – SEESP/GAB/N. 11/2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.SEESP/MEC, 2010b.

BRASIL, MEC. Lei n.º 12.796/2013, de 04 de abril de 2013. (2013a). Disponível em:16-6-17

BRASIL, MEC. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: 17-6-17.

BRASIL, Lei 13.146/2015 – LBI – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Disponível em: 17-6-17.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução nº 1. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 17 de junho de 2004.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução nº 1. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 17 de junho de 2004.

CARVALHO, F.M.N, Marques AL. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. Adm. Mackenzie, 2013.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. Educação Especial. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

CROCHÍCK, J.L. Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo: Rode Editorial, 1995.

DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2000.

DEMO, Pedro. *Educação & conhecimento* - relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, 2008.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A: 2003.

FEUERBACH, L. Princípios da filosofia do futuro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão.* Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREINET, E. O Itinerário de Célestin Freinet, A livre expressão na Pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

GALLO, Sílvio: Educação e Interdisciplinaridade; Impulso, vol. 7, nº16. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994.

_____: Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade; Impulso, vol. 10, nº21, Piracicaba: Ed. Unimep, 1997.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Autores Associados, 2014.

GEERTZ C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; 1989.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____, Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013.

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

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOUAISS et al. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KABULA Artes e Projetos e ACIMBA – Associação Cultural Mestre Ilê Benedito de Angola lançam o livro, filme e exposição fotográfica. Disponível em: http://www.sopacultural.com/kabula-artes-e-projetos-e-acimba-associacao-cultural-mestre-ile-benedito-de-angola-lancam-o-livro-filme-e-exposicao-fotografica/ Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÖWY, M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, N. J. Educação: Projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAYO, Peter. Gramsci, Freire e a educação de adultos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias*. 12 ed. Brasil: Cortez, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna , 2016.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MCLAREN, P. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: 11-2-17.

MENEZES, I.R; CRUZ, A.R.S. Métodos de projeto x projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias. Sitientibus, Feira de Santana, 2007.

MILANESI, Josiane Beltrame. Organização E Funcionamento Das Salas De Recursos Multifuncionais em um município paulista. 2012 – 183 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. UFSCAR. 2012.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 2009.

MORIN E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina; 2006.

_____ A inteligência da complexidade. São Paulo: Petrópolis; 2000.

_____A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento, 8ª ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de janeiro: Edur, 2010.

POKER, R. B. et al. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. Cultura Acadêmica: Marília, 2013. Disponível em: 19-5-17.

ROCHA, A.C; VENTURA, A.; SANTIAGO, M.C. Questões étnico-raciais para além dos muros da escola. XVIII ENDIPE: Cuiabá: MT, 2016.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: ed. Summus, 2006.

ROZZETTO, Elizabeth IN:Revista Educação Especial | v. 28 | n. 51 | p. 103-116 | jan./abr. 2015. Disponível em: 14-4-17.

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

_____.; ESTEVES, J.B. Index para inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Produzido pelo LaPEADE, 2012. Disponível em: 19-6-17.

_____; SANTIAGO, Mylene Cristina. Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética. ANPED, 2013. Disponível em: 03-04-17.

_____, M. C. As múltiplas dimensões de inclusão e exclusão nos Laboratórios de Aprendizagem. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

_____, M. C.; COSTA, E.S.; GALVÃO, S.V.; SANTOS, M.P. Inclusão no Sistema Educacional: desafios para a gestão escolar. In: Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial/ VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina: 2013.

SARTORETTO, M. L. & Bersch, R. Assistiva® Tecnologia e Informação. 2014. Disponibilizado em: http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso: 06/06/2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão construindo uma sociedade para todos**.** Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. de Educ., v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão**:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é Privilégio. Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

VALENTE, J.A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 2000.

_____. Repensando as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender. Boletim do Salto para o Futuro. TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2002.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel Angel. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Indicadores a partir da tridimensionalidade

Secretaria Municipal de Educação
Unidade Escolar: XXXX
AEE: Ana Carolina da Rocha

Avaliando o projeto através do conceito de tridimensionalidade em Booth (2013)

Indicadores a partir da tridimensionalidade:

Indicadores do INDEX para Inclusão	**Estrutura de Planejamento**
Dimensão A1: Construindo culturas inclusivas	Houve a cooperação entre os estudantes e entre os profissionais?
Dimensão A2: Construindo culturas inclusivas	Como foi o envolvimento da comunidade com o projeto?
Dimensão B1: Desenvolvendo políticas Inclusivas	A escola procura superar as barreiras à participação e à aprendizagem?
Dimensão B2: Desenvolvendo políticas Inclusivas	Existe estrutura física adaptada para atender os estudantes?
Dimensão C1: Cultivando práticas inclusivas	Os estudantes são protagonistas e aprendem de forma significativa?
Dimensão C2: Cultivando práticas inclusivas	O planejamento é realizado de forma intencional a partir do PDI?

Fonte: Fonte: Original do autor.

.

APÊNDICE 2 - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): Estudante X

Secretaria Municipal de Educação
Unidade Escolar: XXXX
AEE: Ana Carolina da Rocha

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): Estudante X

1ª Etapa: Dados Pessoais:

Nome	Estudante X
Idade	9 anos
Série	3º ano do ensino fundamental
Sexo	Feminino
Escola Origem	Escola Municipal : XX
Turno Escolar	Manhã
Inicio PDI	xx/03/200X
Término PDI	xx/05/200X
Tempo Previsto Bimestral	1º
Características	Transtorno Global do Desenvolvimento. A aluna X é comunicativa, vaidosa, ansiosa, agitada.
Aspectos Cognitivos	A estudante X é alfabetizada, se comunica com autonomia. Sua maior dificuldade refere-se às questões lógico-matemáticas.
Aspectos Interpessoais	A estudante X apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas de turma e com os adultos da escola. Diante de uma situação de conflito reage de forma agressiva, necessitando da mediação direta do professor regente.
Hábitos	Ver televisão, utilizar jogos online e desenhar.
Observações	Os dados foram coletados a partir da entrevista de anamnese realizada com a família.

2ª Etapa: Plano de Ensino Bimestral:

Objetivo Geral	Desenvolver as habilidades da estudante X favorecendo sua autonomia nos mais diferentes aspectos.
Objetivos Específicos por áreas de conhecimento	Auxiliar a estudante X a se apropriar dos conteúdos pertinentes para o seu desenvolvimento, contribuir para que a estudante interaja de forma mais afirmativa com seus pares através do diálogo; favorecer a participação da aluna na construção e apropriação das regras coletivas. Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificar diferentes textos (informativos, poesia, etc.). Matemática = Reconhecer o sistema monetário, identificar o conceito de dobro, cálculos. Ciências: Promover a curiosidade científica através da pesquisa. Integração Social: Favorecer o protagonismo no conhecimento e a socialização.
Recursos de Tecnologia Assistiva	Utilização do Computador para viabilizar pesquisas online e jogos didáticos diversos.
Serviços de Tecnologia Assistiva	Reunião mensal com a psicóloga e com o responsável.
Desenvolvimento Metodológico	Aula-passeio e linguagem musical.

Fonte: Original do autor.

APÊNDICE 3 - Etapas do Projeto FAROFAFÁ

Secretaria Municipal de Educação
Unidade Escolar: XXXX
AEE: Ana Carolina da Rocha

Etapas do Projeto FAROFAFÁ:

Etapa 1	Escolha do Tema	Farofa-fá
Etapa 2	Previsão de Objetivos	Favorecer a curiosidade científica, Promover a socialização de forma afirmativa. Compreender a funcionalidade da pesquisa. Entender o significado do sistema monetário no contexto econômico. Possibilitar o desejo pela leitura e pela escrita.
Etapa 3	Planejamento de Atividades	Ida ao mercado. Pesquisa online sobre as diferentes receitas de farofa.. Apresentação da música Farofa-fá na turma regular. Elaboração da farofa com a família. Registro da experiência do projeto por escrito.
Etapa 4	Conteúdos Implícitos	Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificação dos diferentes textos existentes e suas funções. Matemática = Reconhecimento do sistema monetário, identificação do conceito de dobro, porcentagem. Ciências: Promoção da curiosidade científica através da pesquisa. Integração Social: Favorecendo o protagonismo e a socialização através do recurso da música.
Etapa 5	Desenvolvimento	Pesquisa online, aprendizagem da música, verificação de vocabulário, desenvolvendo o conceito de dobro e sistema monetário através das cédulas de R$ 2,00, organização coletiva sobre as regras para a aula passeio e Ida ao mercado.
Etapa 6	Fechamento	Culinária: elaborando a farofa com a família, compartilhando o quitute com os funcionários da escola e registrando as descobertas, pontos positivos e negativos do projeto.

Fonte: Original do autor.

APÊNDICE 4 - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): estudante Y

Secretaria Municipal de Educação
Unidade Escolar: XXXX
AEE: Ana Carolina da Rocha

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): estudante Y

1ª Etapa: Dados Pessoais:

Nome	Estudante Y
Idade	14 anos
Série	6º ano do ensino básico
Sexo	Feminino
Escola Origem	Escola Municipal : YY
Turno Escolar	Manhã
Inicio PDI	xx/02/201Y
Término PDI	xx/06/201Y
Tempo Previsto Bimestral	1º/2º
Características	Deficiência Intelectual. A aluna Y é apresenta considerável liderança e dificuldade intrapessoal.
Aspectos Cognitivos	A estudante Y é alfabetizada mas apresenta resistência diante das leituras propostas, precisando do recurso da leitura compartilhada para realizar a proposta. Sua maior dificuldade refere-se às questões referentes à autonomia e auto-estima.
Aspectos Interpessoais	A estudante Y apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas de turma e com os adultos da escola por conta de sua timidez. Vivencia processo de adaptação na nova escola.
Hábitos	Ver televisão, utilizar jogos online e ir ao shopping e à praia.
Observações	Os dados foram coletados a partir da entrevista de anamnese realizada com a família.

2ª Etapa: Plano de Ensino Bimestral:

Objetivo Geral	Desenvolver as habilidades da estudante Y favorecendo sua aceitação e autoria nos mais diferentes aspectos.
Objetivos Específicos por áreas de conhecimento	Auxiliar a estudante Y a se apropriar dos conteúdos pertinentes para o seu desenvolvimento, contribuir para que a estudante interaja de forma mais afirmativa com seus pares através do diálogo; favorecer a participação da aluna de forma afirmativa no processo de adaptação da nova etapa curricular.. Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificar diferentes textos (informativos, poesia, etc.) e sua autoria enquanto escritora. Favorecer seu protagonismo em relação ao conhecimento e a socialização através da produção textual. História: Africanidade/ Escravidão/ Brasilidade. Matemática: Divisão por dois algarismos a partir de desafios voltados ao cotidiano escolar.
Recursos de Tecnologia Assistiva	Utilização do Computador para viabilizar pesquisas online e programa *Movie Maker*, máquina fotográfica, desenho, espelho.
Serviços de Tecnologia Assistiva	Reunião mensal com a psicóloga e com o responsável.
Desenvolvimento Metodológico	Aula-passeio, linguagem musical, exposição de trabalho de fotografia no Porto de Valongo e na unidade escolar.

Fonte: Original do autor.

APÊNDICE 5- Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): estudante Z

Secretaria Municipal de Educação
Unidade Escolar: XXXX
AEE: Ana Carolina da Rocha

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): estudante Z

1ª Etapa: Dados Pessoais:

Nome	Estudante Z
Idade	16 anos
Série	7º ano do ensino básico
Sexo	Masculino
Escola Origem	Escola Municipal : ZZ
Turno Escolar	Manhã
Inicio PDI	xx/02/201Z
Término PDI	xx/06/201Z
Tempo Previsto	1º Bimestre
Características	Apresenta transtorno geral de desenvolvimento. O aluno Z é apresenta dificuldade em sair da rotina , estereotipias e dificuldade intrapessoal.
Aspectos Cognitivos	O estudante Z é alfabetizado, apresenta facilidade lógico matemática é predominante. Desenvolve jogos online com facilidade. Sua maior dificuldade refere-se ao comportamento intrapessoal na medida em que prefere o mundo virtual ao "real."
Aspectos Interpessoais	O estudante Z apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas de turma e com os adultos da escola pois não aceita ser contrariado, reagindo de forma agressiva diante dos conflitos cotidianos.
Hábitos	Ver séries e filmes no computador, além de criar histórias e jogos no PC.
Observações	Os dados foram coletados a partir da entrevista de anamnese realizada com a família.

2ª Etapa: Plano de Ensino Bimestral:

Objetivo Geral	Desenvolver as habilidades do estudante Z favorecendo sua aceitação e autoria nos mais diferentes aspectos.
Objetivos Específicos por áreas de conhecimento	Auxiliar o estudante z a se apropriar dos conteúdos pertinentes para o seu desenvolvimento, contribuir para que o aluno interaja de forma mais afirmativa com seus pares através do diálogo; favorecer a sua participação de forma afirmativa através do uso compartilhado pelo recurso do PC. Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificar diferentes textos (informativos, poesia, etc.) e sua autoria enquanto escritor. Favorecer seu protagonismo em relação ao conhecimento e a socialização através da produção textual. Ciências: Colocar em prática o conceito sobre fotossíntesse e germinação já estudado nas séries anteriores. Geografia: Apropriação das belezas naturais como cachoeira, cataratas, flora, plantio e preservação do meio ambiente. Matemática: conceito de classificação de atributos através de seleção de floras construindo pastas virtuais.
Recursos de Tecnologia Assistiva	Utilização do Computador para viabilizar pesquisas online sobre a história da reserva Ambiental do bairro e construção de pastas virtuais na área de trabalho. máquina fotográfica para fotografar as diferentes floras, gravador para gravar o roteiro sobre o plantio apresentado pelo administrador da Reserva. Para construção da horta da escola: Regador, Ora pro Nobis, terra, adubo, água etc.
Serviços de Tecnologia Assistiva	Reunião mensal com a saúde mental e com o responsável.
Desenvolvimento Metodológico	Aula-passeio, linguagem musical, construção de uma horta comunitária na escola, processo de monitoramento diário da horta, venda/ escambo da planta ora pro nobis e multiplicadores para plantio nas comunidades vizinhas.

Fonte: Original do autor.

APÊNDICE 6 – Etapas do Projeto "O Sal da Terra"

Secretaria Municipal de Educação
Unidade Escolar: XXXX
AEE: Ana Carolina da Rocha

Etapas do Projeto "O Sal da Terra"

Etapa 1	Escolha do Tema	O Sal da Terra
Etapa 2	Previsão de Objetivos	Favorecer a curiosidade científica, Promover a socialização de forma afirmativa. Compreender a funcionalidade da pesquisa participante. Possibilitar o desejo pela preservação do meio ambiente. Investir na proposta de alimentação saudável através do uso de ora pro nobis na dieta.
Etapa 3	Planejamento de Atividades	Ida à Reserva Ambiental do bairro. O aluno Z ficará responsável pela monitoria na informática com o objetivo de catalogar as diferentes espécies de flora.
Etapa 4	Conteúdos Implícitos	Língua Portuguesa = Ampliação da leitura e da escrita, Identificação dos diferentes textos existentes e suas funções. Geografia: reconhecimento dos espaços naturais do bairro. Ciências: Hábitos saudáveis. Preservação do meio ambiente, conceito de fotossíntese/ germinação. Matemática: Classificação por atributos.
Etapa 5	Desenvolvimento	Pesquisa online, aprendizagem da música, verificação de vocabulário, coleta dos dados (fotografar as diferentes espécies de flora da Reserva),organização coletiva sobre o passeio e a horta.
Etapa 6	Fechamento	Construção da horta e posteriormente a venda/escambo de ora pro nobis. Transcrição coletiva do áudio coletado.

Fonte: Original do autor.