



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Stella Costa Pessoa Gomes Tardin

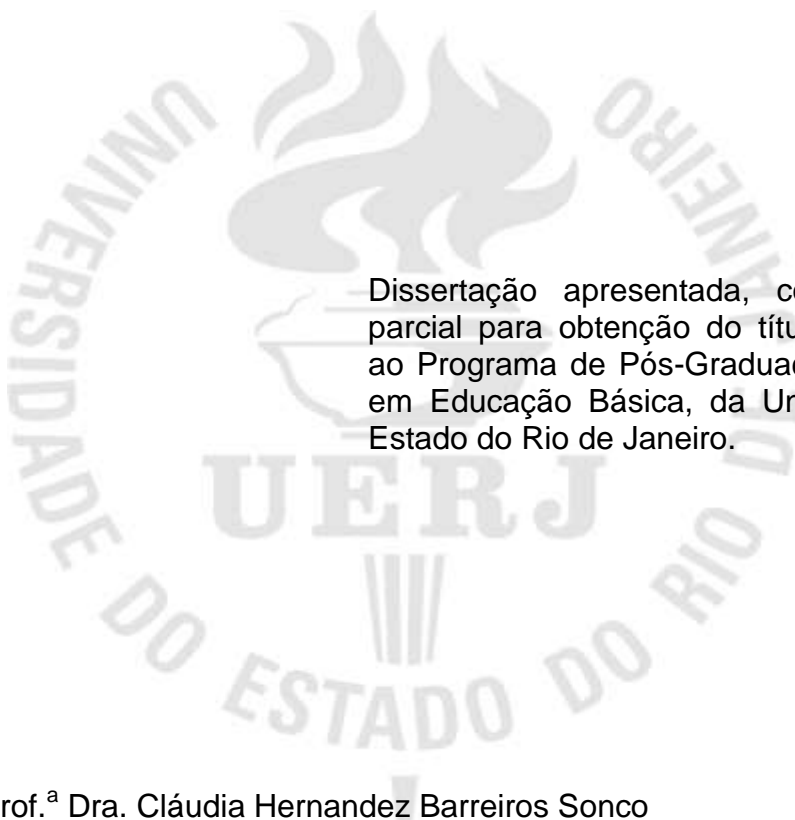
**A perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva:
discursos e práticas cotidianas em uma escola particular do Rio de
Janeiro**

Rio de Janeiro

2018

Stella Costa Pessoa Gomes Tardin

A perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva: discursos e práticas cotidianas em uma escola particular do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

T183 Tardin, Stella Costa Pessoa Gomes.

A perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva: discursos e práticas cotidianas em uma escola particular do Rio de Janeiro / Stella Costa Pessoa Gomes Tardin - 2018.
158f.: il.

Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Inclusão Escolar - Teses. 2. Cotidiano Escolar - Teses. 3. Perspectiva das Crianças - Teses. I. Sonco, Cláudia Hernandez Barreiros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.

CDU 376

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Stella Costa Pessoa Gomes Tardin

A perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva: discursos e práticas cotidianas em uma escola particular do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 20 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Vera Maria Ferrão Candau

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-RIO

Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Cinthia Monteiro de Araújo

Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por todas as oportunidades a mim concedidas.

Agradeço à minha orientadora Cláudia Hernandez Barreiros Sonco, por todo incentivo e companheirismo durante essa rica experiência do Mestrado.

Agradeço à escola participante da pesquisa pela confiança em mim depositada.

Agradeço aos meus alunos por me ensinarem tanto, a cada dia.

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe e irmão, por todo auxílio e confiança prestados em mais essa etapa da minha vida.

Agradeço aos meus amigos, especialmente à Izis e Willyan, por todo incentivo e dedicação, que contribuíram para que esse trabalho se realizasse.

Agradeço ao Zé por todo companheirismo e carinho durante essa etapa tão importante em minha vida.

Por fim, agradeço ao meu filho Miguel, minha maior fonte de entusiasmo, alegrias e esperanças, que me fortalecem em cada passo da minha caminhada.

RESUMO

TARDIN, Stella *A perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva: discursos e práticas cotidianas em uma escola particular do Rio de Janeiro*. 2018. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O presente trabalho tem como objeto de estudo a perspectiva das crianças sobre a política de Educação Inclusiva, desenvolvida no cotidiano do Ensino Fundamental I de uma escola particular do Rio de Janeiro. Entre gestores, professores, funcionários, famílias e outros atores relevantes no processo de inclusão, o trabalho deu visibilidade à perspectiva das crianças, considerando que as políticas de inclusão não se direcionam estritamente às crianças com deficiências, mas sim ao conjunto amplamente diverso dos alunos envolvidos no ambiente educacional. O recorte adotado objetiva trazer à luz o conjunto de saberes que os alunos vêm construindo sobre a inclusão no dia a dia da escola. O que essas crianças têm a dizer sobre a educação inclusiva? Em que medida elas entendem com clareza as ações da escola destinadas a esse propósito? De que forma a educação inclusiva é vivenciada por elas? Buscando elucidar esses questionamentos, a pesquisa com as crianças foi desenvolvida a partir de oficinas baseadas nas metodologias do Grupo Focal e do Teatro do Oprimido. O estudo também realizou uma entrevista com a direção da escola, buscando construir uma visão panorâmica sobre as ações inclusivas realizadas atualmente pela instituição. Considerou-se que, sendo um estudo de caso e partindo da realidade específica da escola pesquisada, o projeto contribua para discussões mais amplas sobre a inclusão. Considera que a perspectiva dessas crianças seja fundamental para uma visão sobre como a implementação da política de inclusão vem sendo desenvolvida dentro do cotidiano escolar, evidenciando os pontos de tensão, avanços e/ou as limitações desse processo. Acredita-se também que, nessa perspectiva, a relevância da pesquisa e das conclusões do estudo possam contribuir para o desenvolvimento de novas ações pedagógicas dedicadas ao tema da diversidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Cotidiano escolar. Perspectiva das crianças.

ABSTRACT

TARDIN, Stella. *Children's perspective on inclusive education policy: discourses and daily practices in a private school in Rio de Janeiro*. 2018. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present work has as object of study the perspective of the children on the policy of Inclusive Education, developed in the routine of Elementary School I of a private school in Rio de Janeiro. Among managers, teachers, employees, families and other relevant actors in the inclusion process, the work gave visibility to children's perspective, considering that inclusion policies are not strictly aimed at children with disabilities, but at the broadly diverse set of students involved in the educational environment. The cut adopted aims to bring to light the set of knowledge that students have been building about inclusion in the day to day school. What do these children have to say about inclusive education? To what extent do they clearly understand the actions of the school for this purpose? In what way is inclusive education experienced by them? In order to elucidate these questions, the research with the children was developed from workshops based on the methodologies of the Focal Group and the Theater of the Oppressed. The study also conducted an interview with the school board, in order to construct a panoramic view of the current actions taken by the institution. It was considered that, being a case study and starting from the specific reality of the school researched, the project contributes to broader discussions about inclusion. It considers that the perspective of these children is fundamental for a vision about how the implementation of the inclusion policy has been developed within the school routine, highlighting the points of tension, advances and / or limitations of this process. It is also believed that, from this perspective, the relevance of the research and the conclusions of the study can contribute to the development of new pedagogical actions dedicated to the theme of diversity.

Keywords: School inclusion. School daily. Perspective of children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 1 e 2.....	102
Imagem 2 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 3 e 4.....	104
Imagem 3 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 5 e 6.....	105
Imagem 4 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 9 e 10.....	106
Imagem 5 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 11 e 12.....	107
Imagem 6- "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" p. 14, 15 e 16.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Os participantes autorizados.....	59
Gráfico 2 - Idade dos sujeitos	59
Gráfico 4 - Experiência no Ensino Fundamental I	60
Gráfico 5 - Você sabe o que é Educação inclusiva?.....	125
Gráfico 6 - Sua escola promove Educação Inclusiva?.....	126
Gráfico 7 - Turmas com casos de inclusão	126
Gráfico 8 - Em quais turmas?	127
Gráfico 9 - Turmas citadas	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Oficina Roda de Conversa - Grupo 1	71
Tabela 2 - Oficina Roda de Conversa - Grupo 2	86
Tabela 3 - Conceitos relacionados à inclusão pelas crianças	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	13
1.1 Justificativa	16
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E CONTEXTO ATUAL	18
2.1 Paradigma da segregação	18
2.2 Paradigma da Integração	20
2.3 Paradigma da Educação Inclusiva	22
2.4 Marcos legais para o desenvolvimento da Educação Inclusiva	29
3 INCLUSÃO E COTIDIANO ESCOLAR	34
3.1 A diferença na escola	34
3.2 As ações cotidianas na escola: Estratégias e Táticas	39
3.3 Cultura Escolar	43
4 A PESQUISA	54
4.1 A abordagem qualitativa	56
4.2 Os sujeitos da pesquisa	57
4.3 A escolha dos processos metodológicos para a coleta de dados	61
4.4 A reflexão sobre o papel do pesquisador nos processos metodológicos	66
4.5 O trabalho de campo: a execução dos processos metodológicos e seus primeiros apontamentos	69
4.5.1 <i>Oficina Roda de Conversa</i>	69
4.5.1.1 Grupo 1:.....	71
4.5.1.2 Grupo 2:.....	85
Reflexões sobre a oficina Roda de Conversa:	95
4.5.2 <i>Oficina Teatro do Oprimido</i>	99
4.5.2.1 Primeira rodada de encenações:	102
4.5.2.2 Segunda rodada de encenações:	109
Opiniões e sentimentos dos alunos sobre a oficina	115
Reflexões sobre a oficina Teatro do Oprimido.....	122
4.5.3 <i>Questionário</i>	124
4.5.4 <i>Entrevista</i>	127

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXO A — Transcrição da entrevista com a diretora da escola na íntegra.....	145
ANEXO B — Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	154

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto central as perspectivas das crianças sobre a política de Educação Inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida no cotidiano do Ensino Fundamental I de uma escola particular do Rio de Janeiro.

Acreditamos que a proposta de uma Educação Inclusiva vem sendo afirmada nos últimos anos devido a um crescente sentimento social de que, independentemente das diferenças, todos os seres humanos merecem viver e conviver nos mesmos espaços. Junto a isso, também há um evidente acúmulo de conhecimentos e informações já elaborados pelas pesquisas científicas sobre o tema que apontam a inclusão como melhor alternativa para a educação de todos. Porém, ainda assim, existem muitos desafios que permeiam as práticas pedagógicas no dia a dia das escolas.

No primeiro capítulo deste trabalho, rememoro algumas das minhas experiências acadêmicas e profissionais: minhas inquietações, alegrias, dificuldades e incertezas, sobretudo a experiência em trabalhar como mediadora escolar, que influenciaram na definição do objeto de pesquisa aqui desenvolvido.

No segundo capítulo, é apresentada uma breve história do paradigma da Educação Inclusiva, traçando as mudanças ocorridas desde os paradigmas da Segregação e da Integração até o paradigma atual. São apontados alguns documentos legais que devem nortear as práticas inclusivas nas escolas.

O terceiro capítulo aponta para a ideia de que um ambiente inclusivo não é aquele que apenas conta com a presença de crianças com deficiência. É, antes de tudo, um espaço no qual se privilegiam as relações humanas. Traz a reflexão sobre a necessidade de ações pedagógicas que valorizem a questão da diferença, tão presente no cotidiano escolar. Nesse momento, são interlocutoras do trabalho as autoras Barreiros, Baião e Candau. O fio condutor do capítulo é o conceito de Diferença, proposto por Tomaz Tadeu da Silva (2000).

À luz da teoria de Michel de Certeau, o estudo considera as práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar como um objeto teórico. Finalizando, o capítulo ressalta o conceito de Cultura Escolar, seguindo os preceitos de Tomaz Tadeu e Silva e Dominique Julia, como produto das práticas do cotidiano

da escola. Por esta razão, mostra-se necessária a construção de uma cultura de inclusão fundamentada no respeito e na valorização da diversidade humana.

No quarto e último capítulo, é apresentada a pesquisa de campo, que analisa como as ações inclusivas desenvolvidas pela escola são compreendidas e vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar. Foram utilizadas técnicas de pesquisa participativas que possibilitassem a expressão e o diálogo entre os sujeitos, respeitando as especificidades da linguagem infantil. Foi desenvolvida a oficina *Roda de Conversa* baseada nos estudos de Vera Maria Candau, Miriam Soares Leite e Márcia Cabral da Silva, além da oficina *Teatro do Oprimido*, baseada na teoria de Augusto Boal e nos estudos de Fernanda Campos, Maria Paula Panúncio-Pinto e Toyoko Saeki.

Nesta pesquisa também optou-se por realizar uma entrevista com a diretora da instituição, com o intuito de construir uma visão panorâmica e atual das ações realizadas pela escola e, assim, contextualizar a perspectiva das crianças.

Nas considerações finais, discutimos como o desenvolvimento desse estudo contribui para a efetivação de novas ações pedagógicas dedicadas à questão da diversidade. É apresentado o *Jogo da Inclusão*, produto final do Mestrado Profissional, elaborado a partir dos estudos da presente dissertação, sendo uma contribuição para a construção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize o respeito e o acolhimento às diferenças.

Compreende-se, portanto, que a inclusão não esteja presente apenas no discurso e nas diretrizes que norteiam a Proposta Política e Pedagógica da escola, mas sim no dia a dia das crianças, permeando as relações entre todos os envolvidos no ambiente escolar.

1 – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

O interesse pela Educação e, mais especificamente, o interesse pelo tema da Educação Inclusiva, surgiu ainda durante minha formação em Psicologia, na PUC-Rio, onde atuei como professora auxiliar na disciplina “Psicologia e Educação”. Também tive uma rica experiência trabalhando em cursos pré-vestibulares comunitários, onde realizei meu estágio obrigatório da graduação, que serviu de campo de pesquisa para minha monografia de conclusão de curso.

Logo após minha formatura, tive a oportunidade de iniciar o trabalho de mediadora escolar de um menino autista em uma escola regular particular, no terceiro ano do Fundamental I. Este trabalho foi realizado por quatro anos, tendo chegado ao fim no 6º ano do fundamental II na mesma escola. Cabe dizer que, nesta experiência eu fui contratada pela família da criança, não tendo vínculos trabalhistas com a escola. A Situação era comum na grande maioria das escolas particulares do Rio de Janeiro, ao menos até aquele momento.

Ao longo desse tempo, também atuei como mediadora escolar de mais duas crianças, sendo, em uma dessas experiências, contratada pela escola, que também era uma escola regular e particular. No entanto, mesmo sendo contratada pela instituição, o meu vínculo trabalhista era com a função de “auxiliar de turma”, já que a função de mediador escolar não era reconhecida formalmente. Atualmente já existem contratações, inclusive na rede pública, na função de “agente de apoio à educação especial”. A criança atendida por mim nesta segunda instituição ainda não apresentava um diagnóstico fechado, sendo avaliada por uma equipe de profissionais que investigavam um possível quadro de autismo e deficiência intelectual. Essa experiência, embora tenha sido realizada apenas no segundo semestre de 2014, foi de grande aprendizado para mim, sobretudo pela complexidade do caso. Essa mediação também foi de grande importância para a aluna, que precisou de suporte, e que agora encontra-se muito bem.

Minha terceira mediação foi realizada no 6º ano do fundamental II, com um menino com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Ocorreu ao longo do ano de 2015, na mesma escola em que atendia meu aluno com autismo, que ainda estava no 5º ano do fundamental I, mas em um turno diferente.

Do segundo semestre de 2014 até o final de 2015 eu trabalhei com duas mediações. Buscando me capacitar para a realização dos trabalhos com mediação

escolar, fiz a especialização em *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, da UERJ, no qual pude me aprimorar e aprofundar em novos conhecimentos, necessários para desenvolvimento de um trabalho tão complexo.

Trabalhando como mediadora, pude perceber na prática a complexidade da Inclusão. Os aspectos pedagógicos envolvidos no processo tornavam-se, a cada novo ano letivo, mais difícil para os alunos. As adaptações de conteúdo e de atividades eram cada vez mais necessárias e difíceis de serem realizadas.

Na escola em que fui contratada não havia um profissional especializado e dedicado ao trabalho de adaptação curricular para os alunos de inclusão. Já na escola onde fui contratada pela família, o trabalho desse profissional especializado foi iniciado apenas em 2016, meu último ano como mediadora e 6º ano do aluno que eu acompanhava. Durante os quatro anos em que trabalhei como mediadora desta instituição, muitas vezes criei materiais e adaptei provas e testes. A escola dava o “ok”, estabelecendo assim o “trabalho em parceria”, ainda que não formalmente.

Além da questão pedagógica, claramente desafiadora, me intrigava também a questão da Cultura Escolar. Os assuntos relacionados à inclusão eram muitas vezes discutidos no corredor da escola, de uma maneira emergencial, sempre na correria. Na grande maioria das vezes não havia um planejamento ou algo que fosse pensado previamente, articulando o trabalho dirigido à turma com as demandas específicas do aluno especial. As ações pedagógicas dedicadas à inclusão não eram organizadas e institucionalizadas, o que deixava o trabalho muito “solto”.

Eu percebia que a falta de planejamentos e de ações organizadas e institucionais dedicadas à inclusão repercutiam na relação entre as crianças. A presença das diferenças era, muitas vezes, velada, ou até mesmo silenciada, sobre o pretexto de não expor a criança especial. Percebia que muitas crianças não entendiam as “ações repentinas” que a escola adotava e muitas vezes elas até questionavam: *“Por que a prova dele é diferente? Por que ele pode fazer a prova fora de sala? Por que ele tem alguém para ajudar no dever?”*. Muitas vezes essas perguntas não eram respondidas de forma clara e objetiva pela escola, o que gerava um sentimento de injustiça diante de um possível privilégio de uns sobre os outros.

Embora as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam realmente novas para entender alguns assuntos, acredito que seja importante elas compreenderem com clareza as ações da escola destinadas à proposta da

Educação Inclusiva. Em caso contrário, a desconfiança, o mal-estar e a exclusão podem se estabelecer entre as relações. Acredito que as diferenças não devem ser negadas ou escondidas, mas reconhecidas e até mesmo valorizadas, afinal somos todos diferentes e todos temos nossas dificuldades e potencialidades.

Atualmente, trabalho como professora auxiliar do 4º ano em outra escola regular, particular, do Rio de Janeiro. Nesta escola, embora existam alunos “de inclusão”, o trabalho de mediação escolar (como as experiências que eu vivi) é oferecido apenas em situações específicas. A escola apresenta uma série de outras ações, já organizadas e institucionalizadas, dedicadas à inclusão.

A pesquisa irá se desenvolver dentro dessa escola na qual trabalho atualmente. O fato de estar inserida no cotidiano desses alunos foi bastante significativo para a escolha da instituição. Parte-se do pressuposto de que tal inserção no contexto da escola possa favorecer a um olhar mais profundo sobre a realidade pesquisada.

A investigação aqui desenvolvida surge do interesse em compreender qual é a perspectiva das crianças sobre a implementação das políticas de inclusão dentro do cotidiano escolar, considerando que tais políticas não se direcionam estritamente às crianças com deficiências e sim ao conjunto amplamente diverso dos alunos envolvidos no ambiente educacional. O que essas crianças têm a dizer sobre a educação inclusiva? Em que medida elas percebem e entendem as ações da escola destinadas a esse propósito? De que forma a educação inclusiva é vivenciada por elas?

O estudo parte da hipótese de que quanto mais cotidianas forem as práticas inclusivas, maior será a possibilidade de compreensão dos alunos sobre elas e mais inclusivo será o ambiente educacional.

O presente projeto tem como objetivo geral avaliar como as crianças compreendem as políticas de inclusão, materializadas nas práticas pedagógicas do dia a dia da escola. E, a partir da compreensão sobre o conjunto de saberes que os alunos vêm construindo sobre como lidar com as diferenças no dia a dia da escola, o projeto pretende também contribuir para o desenvolvimento de novas ações pedagógicas dedicadas ao tema da diversidade.

1.1 Justificativa

Algebaile, em sua pesquisa relacionada ao discurso das crianças sobre alguns assuntos presentes no cotidiano da escola pública, questiona sobre o *monologismo* existente no contexto pedagógico.

Falar de monologismo é falar que a escola oferece muito pouco espaço para as crianças expressarem seus anseios, alegrias, medos, angústias, prazeres, enfim, suas vidas. Há pouco espaço e tempo para o diálogo entre educadores e educandos, para ambos narrarem as suas experiências (ALGEBAILLE, 1996, p. 122).

A autora, que se baseia na perspectiva bakhtiniana, considera que essa distância entre educadores e educandos ocorre, sobretudo, por uma diferença de linguagem, que é também uma diferença de cultura. Questiona se os professores estariam preparados para acolher essa multiplicidade cultural presente na escola. A autora cita Bakhtin:

esse autor nos faz pensar e repensar a concepção de adulto/educador, de criança/educando e de escola e, principalmente, a ideia de não termos medo de conviver com a diversidade e investirmos em um trabalho coletivo. O múltiplo, o dialogismo, a autoria coletiva, a não-detenção do poder da palavra, a capacidade (o privilégio) de em tudo ver “nuanças” e ouvir “vozes” não implicarão a perda da identidade, cada sujeito conservará a sua unidade e totalidade, porém, se enriquecerá mutuamente. Cada pensamento e cada enunciado são parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida e na história. A verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de uma interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida (ALGEBAILLE, 1996, p. 125).

Poder captar o todo que se faz presente atrás de cada voz individual é um desafio que exige uma sensibilidade do ouvinte, que deve permitir a livre expressão dessas vozes. O discurso infantil está em todos os espaços da escola. Cabe ao professor estar atento ao que elas têm a dizer. No entanto, cabe a reflexão de que, para que haja uma harmonia entre essas vozes, o professor não deve excluir sua própria voz.

Em seus estudos, a autora busca contribuir para:

uma reorientação da prática do educador, baseada na compreensão e na interpretação do mundo através da ótica infantil, uma vez que o conhecimento da leitura do mundo, pelo olhar da criança, lança perspectivas outras de reflexão e atuação do educador, no seu dia-a-dia em sala de aula, concebendo-se a criança como ser construtor, se construindo (ALGEBAILLE, 1996, p. 126).

A autora traz também a reflexão sobre quais seriam as vozes ouvidas em pesquisas acadêmicas. Considera que os cientistas sociais muitas vezes optam por ouvir um seleto grupo de informantes. As Ciências Humanas “não têm sido capazes de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores” (Algebaile, 1996, p. 127).

Considera, portanto, que a própria relação entre pesquisador e pesquisado se estabelece também por meio de uma relação de poder e de autoridade. A partir de uma concepção de mundo hierarquizado, os pesquisadores descartam os discursos de uma grande parcela de sujeitos silenciosos (ou seriam silenciados?). E entre esses sujeitos podemos também considerar as crianças.

A autora considera a:

impossibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda. Não há como o pesquisador se abrigar em uma posição de neutralidade científica, pois ele está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (ALGEBAILLE, p. 128, 1996).

Ademais, a autora aponta para o fato de que o cotidiano de cada ser humano será sempre marcado pelos valores culturais hierarquizados de sua época, e que estes valores também se refletem nas crianças.

O presente projeto pretende considerar a perspectiva das crianças sobre a proposta da Educação Inclusiva, investigando como as ações cotidianas dedicadas à inclusão são praticadas no ambiente educacional e vivenciadas pelos alunos. Considera que as crianças têm muito a dizer sobre a política de inclusão, ao falarem de suas próprias experiências sociais vividas no cotidiano escolar, ainda que o discurso por elas produzido seja diferente dos discursos científicos que norteiam as políticas educacionais.

2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E CONTEXTO ATUAL

Cabe, no presente estudo, a reflexão sobre as mudanças paradigmáticas ocorridas ao longo da história no Brasil, relacionadas à educação de crianças com deficiência, e que culminaram no atual paradigma da Educação Inclusiva. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, preferencialmente, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

No entanto, considera-se que tal paradigma, embora tenha sua origem fortemente marcada na luta pelos direitos das crianças com deficiência à educação, deve ser compreendido de maneira mais ampla. O presente estudo considera que a atual Política de Educação Inclusiva se opõe a qualquer forma de discriminação ou de exclusão e considera que *todos* os alunos têm direito a uma educação de qualidade.

Dentre os principais dispositivos legais e político-filosóficos que asseguram o novo paradigma da Educação Inclusiva, o estudo destaca alguns documentos, como leis e políticas nacionais, com o intuito de contextualizar a atual política de inclusão. Busca também mostrar que, embora tal política esteja assegurada legalmente por esses documentos, é possível perceber que ainda há uma grande dificuldade de garantir o direito à Educação de muitas crianças em nossa sociedade. Não basta apenas haver leis; é imprescindível que sejam assegurados os recursos materiais e imateriais necessários à construção de uma escola que seja efetivamente voltada para todos.

2.1 Paradigma da segregação

No século XVI já se encontrava na história de instituições residenciais, asilares e manicomiais, ações dedicadas ao tratamento dos indivíduos considerados, na época, como desviantes. Acreditava-se que essas pessoas diferentes seriam mais bem cuidadas e protegidas se fossem mantidas em ambientes separados. Essa segregação também era justificada com o argumento de que a própria sociedade precisava se proteger desses indivíduos, tratados como “anormais”.

Mostra-se notável que o acesso à educação para esse público específico vai sendo lentamente conquistado. E é somente na metade do século XX, depois das duas grandes guerras mundiais, que as classes e escolas especiais são reconhecidas pela sociedade, de maneira geral, como uma modalidade educacional alternativa aos asilos e manicômios.

Segundo Glat e Blanco (2009), a Educação Especial teve sua origem baseada em um “modelo médico” (p.19). As autoras, no entanto, embora considerem que esta seja uma abordagem altamente criticada nos dias atuais, reconhecem que foram os médicos os primeiros a se preocuparem com a escolarização das pessoas com deficiência, que até então eram comumente mantidas com os pacientes dos hospitais psiquiátricos, sem distinção.

A segregação, entretanto, ainda era mantida, pois se acreditava que as crianças e jovens, impossibilitados de acessar a escola comum poderiam ser mais bem atendidos em ambientes separados. Desta maneira, a educação especial foi sendo constituída como um sistema educacional paralelo ao sistema educacional comum.

Segundo Mendes (2006), foi no contexto histórico mundial da década de 1960 que surgiram as bases para uma proposta de unificação entre os dois sistemas educacionais, buscando a integração dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na sociedade. As ações para essas mudanças foram impulsionadas por “motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais” (2006, p. 388). A autora destaca alguns acontecimentos da época que mais favoreceram a essas mudanças sobre o atendimento educacional oferecido a essas crianças e jovens.

O surgimento de movimentos sociais em prol dos direitos humanos conscientizou e sensibilizou a sociedade da época sobre os efeitos das práticas de segregação e marginalização sobre grupos minoritários, passando a serem consideradas como práticas intoleráveis. Passou-se também a acreditar, por motivos lógicos, que práticas mais integradoras pudessem beneficiar não apenas as pessoas com deficiência, mas também os outros indivíduos que participassem do mesmo ambiente, pois poderiam desenvolver valores de aceitação sobre as diferenças, bem como das próprias potencialidades e limitações.

As bases empíricas das pesquisas educacionais da época também influenciaram e fundamentaram a busca por práticas mais integradoras, constatando que as pessoas com deficiência poderiam aprender, e que cabia aos educadores investigar o “o que”, o “para que” e o “onde”. Essa fundamentação teórica contribuiu para a propagação da busca por desenvolvimento, independência e autonomia das pessoas com deficiência, impulsionando uma preocupação com a qualidade de vida desses sujeitos.

Ações políticas de diferentes grupos organizados também influenciaram essas mudanças, uma vez que os próprios deficientes, pais e professores exerceram grande pressão política no intuito de garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiências, bem como de evitar discriminações.

Por último, e não menos importante, constatou-se que os custos para os programas paralelos especializados eram extremamente elevados, tornando-se conveniente, por motivos econômicos, adotar a ideologia da integração.

Foi nesse contexto histórico, de crise econômica mundial da década de 1960, que os interesses de políticos, prestadores de serviço, pesquisadores, pais e dos portadores de deficiências foram atendidos, favorecendo o aparecimento de leis em diferentes países e instituindo, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público em garantir educação às pessoas com deficiência. Desta maneira, foram estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da Normalização e Integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante, inclusive no Brasil, a partir da década de 1970.

2.2 Paradigma da Integração

Com sua origem nos países escandinavos, por meio de autores que questionavam e denunciavam as instituições residenciais, o princípio dessa nova ideologia tinha como pressuposto básico:

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

Esse princípio foi amplamente difundido entre países da Europa e América do Norte e enunciava o conceito de “normalização de serviços”. Considerava que o adequado para as pessoas com deficiência seriam os mesmos ambientes utilizados por indivíduos de uma mesma idade, porém sem deficiência. A ideia era integrar essa população, antes segregada, à sociedade, usando “meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis” (MENDES, 2006, p. 389). O foco estava sobre o que o serviço oferecido almejava em seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido.

Desde seu surgimento, o princípio da Normalização gerou grande confusão relacionada à incompreensão da sociedade sobre o seu real significado. Muitos não compreenderam que não se tratava de uma teoria científica, e sim de um princípio filosófico que defendia a qualidade de vida dos indivíduos com deficiência, que deveriam ser tratados como seres humanos plenos. O princípio recebeu grandes críticas por muitas vezes ter sido entendido como uma proposta para “normalizar pessoas”. Ao contrário, o princípio não propunha algo a ser feito com as pessoas, no sentido de normalizá-las, e sim buscava estabelecer critérios para que os serviços oferecidos às pessoas com deficiência pudessem ser planejados e avaliados. Embora o princípio da Normalização tenha se popularizado, sendo amplamente difundido ao longo da década de 1980 no panorama mundial, havia muito desacordo em relação aos meios de operacionalizá-lo.

Ainda segundo Mendes (2006, p. 390), em países como EUA e Reino Unido, a integração escolar era operacionalizada por meio de um sistema em cascata, ou seja, uma oferta contínua de serviços com diferentes níveis de integração, de forma que o próprio sistema educacional apresentasse os meios mais adequados para atender as necessidades especiais de cada aluno. O nível mais adequado era estabelecido no sentido de favorecer o desenvolvimento do aluno, levando-se em consideração o momento e o contexto de cada um. Ao mesmo tempo em que era valorizado o direito da pessoa com deficiência conviver socialmente, era entendido que, antes de tudo, ela deveria ser preparada de acordo com suas peculiaridades para exercer os papéis da sociedade.

Nos dias atuais, as maiores críticas ao princípio da Integração Escolar resultam do sentido atribuído ao termo “Integração”, assumido ao longo da história.

Muitos acreditaram que a integração ocorreria com a mera colocação das pessoas com deficiência em uma mesma escola com pessoas sem deficiência, ainda que não necessariamente na mesma classe. Além disso, a transição entre os níveis de serviço raramente acontecia, pois, a passagem de um nível de serviço mais segregado para outro, a princípio mais integrador, dependia unicamente dos progressos da própria criança. Atualmente, percebe-se que as políticas oficiais de Integração Escolar mantiveram, em grande maioria, as práticas já conhecidas de segregação total ou parcial.

2.3 Paradigma da Educação Inclusiva

Mendes (2006, p. 391), em seus estudos sobre a história da inclusão, considera que o movimento da Inclusão Escolar tenha sido promovido por agências multilaterais em um movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, considera que o movimento tenha surgido de forma mais organizada nos EUA, e que pela força da cultura desse país tenha ganhado a atenção da mídia, alcançando diversos outros países do mundo ao longo da década de 1990. Foi nesta década que pesquisadores norte-americanos identificaram o termo “inclusão” como substituto do termo “integração”, por estar associado à ideia de que os alunos com deficiência deveriam ser colocados prioritariamente nas classes comuns.

Ao longo da década de 1980, movimentos de grande importância ocorreram nos EUA e, paralelamente às reformas na educação geral desse país, surgiram também movimentos direcionados à educação especial, que tiveram grande influência para o surgimento da proposta de Inclusão Escolar. Um dos movimentos valorizava a parceria da educação especial com a educação regular e defendia a junção dos recursos dos sistemas. Propunha que a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais deveria ser responsabilidade da educação comum, porém sem descartar a possibilidade de atendimento dos serviços de ensino especial, separadamente. Esse movimento, entretanto, enfraqueceu algumas garantias legais conquistadas pelos indivíduos com deficiência, gerando debates na sociedade, que se posicionava a favor ou contra aos programas de educação especial serem unificados com a educação regular.

Outro grande movimento desta época nos EUA foi a proposta de “inclusão total”, como descreve Mendes:

se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação e tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (MENDES, 2006, p. 393).

Percebe-se que ambas as iniciativas inauguram um novo olhar sobre a inclusão: ambas buscam a fusão dos sistemas de ensino regular e especial e também retiram o foco das intervenções diretamente sobre as pessoas, colocando-o sobre a escola, que passa a ser vista como responsável por acolher as diferenças entre seus alunos.

Esses movimentos logo se tornaram as duas principais correntes, com propostas bem distintas sobre o tema da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais: a Inclusão Total e a Educação Inclusiva.

Os adeptos da Inclusão Total consideravam a eliminação total do modelo de prestação de serviço contínuo de apoio à educação especial. Advogavam a favor da colocação de todos os estudantes, independentemente do tipo ou grau de dificuldade dos alunos nas classes comuns, pois acreditavam que as escolas seriam importantes apenas por favorecerem os vínculos afetivos e possibilitarem o fortalecimento das habilidades sociais. Acreditavam que cabia à escola se “reinventar” para receber toda a diversidade da espécie humana.

Esse debate sobre as diferentes políticas de Inclusão Escolar se estendeu durante a década de 1990, chegando à atualidade. No entanto, Mendes considera que o atual contexto histórico reforça cada vez mais a ideologia da Educação Inclusiva.

Segundo Mendes, o termo “Educação Inclusiva” surgiu no início da década de 1990, também nos EUA:

embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A educação inclusiva pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes da escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum (MENDES, 2006, p. 394).

Os adeptos da Educação Inclusiva, ou “inclusionistas” consideravam que a melhor oferta para a educação de alunos com necessidades especiais estaria na

classe comum, embora admitissem a possibilidade de serviços de suportes ou até mesmo de ambientes diferenciados, de acordo com a necessidade de cada aluno. Consideravam também que o objetivo primordial da escola era favorecer o aprendizado de determinados conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola. Os “inclusionistas” defendiam a oferta de um contínuo de serviços.

Embora o conceito de Educação Inclusiva tenha sua origem na luta pelos direitos à educação das pessoas com deficiência, atualmente o termo é compreendido como algo mais amplo. Diz respeito a uma nova concepção sobre a escola e suas ações, sobretudo àquelas dedicadas aos grupos minoritários, historicamente reconhecidos pela exclusão sofrida, como é o caso dos alunos com deficiências.

Segundo Glat e Blanco a política da Educação Inclusiva diz respeito a:

responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT e BLANCO, 2009, p. 16).

Para as autoras, o princípio básico da Educação Inclusiva considera que todos os alunos devem ser acolhidos nas escolas regulares, independentemente do tipo ou grau de suas dificuldades, bem como de suas condições socioeconômicas, raciais e culturais, cabendo à escola a responsabilidade de se adaptar para atender às necessidades do seu alunado.

Dessa maneira, a proposta da Educação Inclusiva não se resume apenas à matrícula do aluno com deficiência na escola, e sim ao ingresso, permanência e pleno desenvolvimento acadêmico e social de todos. As autoras assinalam o conceito de “resposta educativa” que aponta para a responsabilidade da escola em apresentar ações que respondam às necessidades de seus alunos, tanto em grupo como de maneira individual. Ao contrário da escola tradicional “que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação” (GLAT e BLANCO, 2009, p. 17), a Educação Inclusiva coloca a responsabilidade da mudança sobre a escola.

Para que essas mudanças possam ser efetivamente alcançadas, o paradigma da Educação Inclusiva propõe não apenas uma nova proposta educacional, mas sim

um novo modelo de escola e, sobretudo, uma nova *cultura escolar*. Aponta, portanto, para um “processo de reestruturação” em todos os aspectos que constituem a escola; não apenas a reestruturação de cada unidade, mas, sobretudo dos próprios sistemas educacionais.

Para essa nova reestruturação, as autoras apontam para a importância da distinção entre os termos *Necessidades Educacionais*, *Necessidades Educacionais Especiais* e *Alunos com deficiência*, muitas vezes considerados erroneamente como sinônimos.

As autoras distinguem os dois primeiros conceitos:

Necessidades Educacionais são as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade à qual a escola faz parte. *Necessidades Educacionais Especiais* são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte de seu percurso escolar (GLAT e BLANCO, 2009, p.25)

Tal distinção considera que toda demanda de aprendizagem apresentada por um determinado grupo estará sempre relacionada ao contexto histórico-cultural no qual esse grupo se constitui, ou seja, tais demandas não são apenas individuais, mas também sociais. No caso das *Necessidades Educacionais Especiais*, além das demandas construídas em um contexto histórico-cultural, há que se levar em conta a “especificidade do aluno em sua subjetividade” (GLAT e BLANCO, 2009, p.26).

Essas *Necessidades Educacionais Especiais* podem ser apresentadas por sujeitos que evidenciem “diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades” (GLAT e BLANCO, 2009, p.26).

Fazendo também a distinção do conceito de “aluno com deficiência” aos conceitos já citados, as autoras ainda complementam, considerando que: “O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente” (GLAT e BLANCO, 2009, p.26).

Considerando a deficiência como um conceito socialmente determinado, as autoras afirmam que, embora existam condições orgânicas que limitem ou dificultem

a capacidade de aprender em algumas pessoas, as necessidades educacionais especiais não devem ser consideradas como uma característica intrínseca a elas, e sim como o produto da sua interação com o meio onde se ocorre a aprendizagem. Ou seja, quanto mais flexíveis e acessíveis forem as escolas e os currículos, menor será o número de alunos que demandem necessidades educacionais especiais.

Considerando que o conceito de Necessidades Educacionais Especiais não se relaciona estritamente aos alunos que apresentam alguma condição orgânica que interfira no seu processo de aprendizagem, as autoras apontam para outros casos de alunos com tal demanda:

alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles que já vinham sendo construídos por eles no convívio familiar e social. Também são frequentes [...], nos alunos das escolas e sistemas de ensino que oferecem currículos fechados e pouco flexíveis, sobretudo se estes forem pautados em valores e expectativas das camadas hegemônicas da população e desvinculados de suas vivências cotidianas (GLAT e BLANCO, 2009, p.26).

Portanto, as autoras estabelecem que cabe à escola a responsabilidade de atender às necessidades educacionais especiais de todos os seus alunos:

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a *demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida*. Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio especializado (GLAT e BLANCO, 2009, p.26).

A partir dessa perspectiva, considera-se que o paradigma da Educação inclusiva vai além da questão da inclusão dos alunos com deficiência ao afirmar a responsabilidade da escola em atender às diversas demandas de aprendizagem de seus alunos. Assegurando o ingresso e permanência, a partir de uma educação de qualidade, a escola pode propor desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também social e emocional para todas as crianças.

Embora Glat e Blanco considerem o paradigma da Educação Inclusiva de maneira mais ampla, conforme colocado no presente, tais autoras focam os seus estudos na inclusão dos alunos considerados por muito tempo como público exclusivo da Educação Especial.

As autoras propõem uma reflexão sobre a história da Educação Especial no Brasil, que sempre acompanhou os movimentos políticos e sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Assinalam que o atual paradigma da Educação Inclusiva coloca em pauta a necessidade de ressignificação da própria educação especial, que é um sistema educacional que tradicionalmente se manteve de forma paralela e segregado do ensino regular, caracterizando-se como um serviço especializado que atende os alunos considerados como “especiais”.

As autoras apontam para a importância da oferta da educação especial não mais como um atendimento especializado direto, mas sim como um suporte às escolas regulares, que devem atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Enfatizam que:

a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado (GLAT e BLANCO, 2009, p. 17).

Muitos autores atuais consideram de forma dicotômica a relação entre a educação inclusiva e a educação especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra.

Entretanto, Glat e Blanco afirmam que a Educação Especial pode contribuir enormemente para a proposta de Educação Inclusiva, oferecendo vasto conhecimento teórico e prático, além de estratégias, metodologias e recursos que auxiliem a inclusão dos alunos até então considerados exclusivamente como público-alvo da educação especial. As autoras afirmam também que, sem tal suporte, a proposta da Educação Inclusiva dificilmente poderá ser implementada com sucesso.

As autoras, portanto, não consideram o paradigma da Educação Inclusiva como uma ruptura ao que já vinha sendo realizado pela Educação Especial no Brasil, e sim como um desenvolvimento e aperfeiçoamento, em um processo de transformação e ampliação dos seus campos teóricos e práticos.

Para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, a orientação é para que haja um Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, a Educação Especial atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Braun e Viana (2011) elegem três conceitos que se relacionam ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação: O Atendimento Educacional Especializado (AEE), O Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a sala de recursos multifuncional, sendo que os dois últimos são recursos utilizados para a efetivação do AEE. Segundo as autoras:

O AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas e instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal (BRAUN e VIANA, 2011, p. 22)

A escola regular se habituou a pensar nos processos de ensino-aprendizagem baseando-se em uma concepção de linearidade e homogeneidade em seus alunos. A inclusão dos alunos, até então considerados exclusivamente como público-alvo da Educação Especial, faz surgir na escola regular a necessidade de novas formas de lidar com o processo escolar. E, mais do que isso, traz a necessidade de que estas novas formas sejam compartilhadas por todos os envolvidos no atendimento educacional desses alunos.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado “não é o único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizagem” (2011, p.24). Ao contrário, no AEE deve haver uma rede de saberes, estabelecida a partir de uma atuação colaborativa entre professores regulares e especialistas, atuando não apenas em momentos específicos, mas também na sala de aula regular.

Para que o AEE ocorra na prática é preciso investir nos professores regulares para que estes tenham conhecimentos sobre o trabalho com a diversidade e também garantir a presença de mais docentes especialistas atendendo às mais diversas especialidades.

Aos professores especialistas cabe a responsabilidade de ensinar Braile, Libras, adaptar materiais, recursos, avaliações, procedimentos, estratégias e promover a reflexão no interior das escolas sobre as especificidades dos alunos.

Braun e Vianna consideram que:

A organização de um espaço como o do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode sim favorecer a elaboração de um olhar diferenciado e a formação continuada pode favorecer as reflexões necessárias sobre o fazer pedagógico. Todavia, nem a formação, nem o AEE devem se caracterizar, por si só, como ações capazes de preencher as lacunas face às demandas de um “novo” espaço educativo que agora as escolas devem oferecer aos alunos com especificidades em seus processos de aprendizagem. Se assim for, reforçamos um discurso artificioso, pois não há como dar conta de todas as demandas do sistema escolar, somente a partir da formação ou da organização de uma nova sala (do AEE). A escola com toda e em toda a sua complexidade precisa ser repensada, analisada; o conjunto precisa ser melhorado (BRAUN e VIANNA, 2011, p. 23).

Considerando as reflexões das autoras, o presente trabalho acredita que, embora muitas ações referentes à inclusão educacional sejam pensadas e desenvolvidas atualmente, muito ainda precisa ser feito. Considera-se importante uma análise sobre as mudanças na concepção acerca da Educação Especial que culminaram na atual concepção de Educação Inclusiva.

2.4 Marcos legais para o desenvolvimento da Educação Inclusiva

Analisando a história e as mudanças de paradigma da Educação Especial, percebe-se que um longo caminho foi percorrido entre os paradigmas da exclusão e o da proposta atual da Educação Inclusiva. Hoje, os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação. A legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Entre os principais dispositivos legais e político-filosóficos que foram desenvolvidos ao longo da história e que asseguram o novo paradigma da Educação Inclusiva, alguns são destacados a seguir.

Em 1998, a *Constituição da República Federativa do Brasil* estabelece em seu art. 3º inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”

como um dos princípios para o ensino. Garante como dever do Estado, no artigo 208, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1989, a Lei nº 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

Em 1990, durante uma conferência na Tailândia foi elaborado a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que formulou documentos internacionais, passando a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. O Brasil optou por construir um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração

Em 1994, a *Declaração de Salamanca* foi realizada durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*. A declaração dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências. No art. 37 garante “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Considera em seu art. 58 que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a educação especial como sendo uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Em 2001, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) determina em seu art. 2º que os sistemas de ensino devem atender a todos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Contempla, no entanto, o atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização, o que admite a possibilidade de substituição do ensino regular.

Também em 2001, também é escrito o Parecer CNE/CEB n.17/01. Este texto, que ainda hoje está em vigor, traz ricas recomendações sobre a construção da inclusão na área educacional nos âmbitos político, técnico-científico, pedagógico e administrativo. Define o público-alvo da educação especial. O texto trata também da organização do atendimento na rede regular de ensino; nas classes comuns, nos serviços de apoio pedagógico especializado e na classe especial. Traz definições acerca da organização do atendimento em escola especial, das etapas da escolarização de alunos com necessidades especiais em qualquer espaço escolar, do currículo, da terminalidade específica e da educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais.

Ainda em 2001, a *Convenção da Guatemala*, de 1999, é promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001. O decreto afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão, com base na deficiência, que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos.

Em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação, consolidando o movimento histórico brasileiro.

Ainda em 2008, o *Decreto n. 6571/08* traz as diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, nas escolas públicas ou privadas. Este texto, revogado em 2011, define as AEE's – sala de recursos multifuncionais. Torna obrigatória a matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino comum e não mais como “preferencialmente”.

Em 2009, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU, estabelece que os *Estados Parte* devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina em seu art. 24 que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, e que não sejam excluídas do sistema educacional geral.

Também em 2009, o Decreto nº. 6.949/09 promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira. O seu item 2 assegura a possibilidade de “medidas de apoio individualizadas e efetivas”.

Ainda em 2009, a Resolução nº 4 CNE/CEB Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos, público-alvo da educação especial, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com função complementar ou suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, no turno inverso da escolarização.

Em 2011 o Decreto nº. 7611/11 revoga por completo o decreto nº 6571/08, devido às grandes manifestações geradas. Assegura que a matrícula dos alunos com necessidades especiais seja “preferencialmente” nas escolas regulares, e não mais de forma obrigatória. Considera a Educação Especial como “aprendizado ao longo da vida”.

Também em 2011 são estabelecidas as metas do *Plano Nacional de Educação (PNE)* que ainda estão em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Dentre as estratégias, está a implementação de mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o

ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Em 2015, o Projeto de Decreto Legislativo (PDC) 2846/10 susta a Resolução nº4/09 do Conselho Nacional da Educação (CNE), garantindo o acesso ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, e não mais de forma obrigatória como previa a Resolução. O Projeto determina que o atendimento educacional especializado deve ser realizado conforme a necessidade de cada educando e possibilita a oferta do atendimento também em outros espaços educativos, como as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Pestalozzis (escolas especiais) e outras entidades semelhantes.

3 – INCLUSÃO E COTIDIANO ESCOLAR

3.1 A diferença na escola

A proposta da Educação Inclusiva não se resume apenas à matrícula do aluno com deficiência na escola, e sim ao ingresso, permanência e pleno desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos. Um ambiente inclusivo não é aquele que conta com a presença de crianças com deficiência. É, antes de tudo, um espaço onde se privilegiam as relações humanas.

Candau (2009), em sua vasta pesquisa sobre as relações entre educação, cultura e diversidade, nos alerta para o perigo da construção de discursos em prol da inclusão que, no entanto, reforcem a manutenção da exclusão, esta que:

Como se reveste do discurso da inclusão, muitas vezes nos passa despercebida. Está presente com especial força quando a inclusão, isto é, a presença dos 'outros', dos diferentes, nos contextos educativos, se dá sem que nenhuma outra mudança seja introduzida, pelo contrário, tudo permanece 'o mesmo'. É esta inclusão que queremos afirmar? (CANDAU, 2009, p.20)

Ainda segundo Candau (2009):

cada vez com maior força, a dificuldade de se lidar no cotidiano das escolas e das salas de aula, com as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religião, assim como com as manifestações plurais da diferença deficiente, as configuradoras das várias etapas de desenvolvimento humano – a diferença adolescente, por exemplo -, relativas às origens regionais, etc. (CANDAU, 2009, p. 10).

Sobre a importância do reconhecimento e do respeito à diversidade cultural dos alunos dentro da escola, a autora alerta:

Consideramos a dimensão cultural como constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. Não se trata de algo externo que impacta em determinados momentos esses processos. Permeia todo o seu dinamismo e os seus diferentes momentos e configurações (CANDAU, 2009, p. 9).

Barreiros e Baião (2008), em estudo sobre o desenvolvimento de uma didática intercultural crítica, pesquisam sobre como essa didática aparece nos cursos de formação dos licenciandos. As autoras promovem a reflexão sobre como é necessária a construção de ações pedagógicas que levem em consideração a questão da diferença, tão presente no cotidiano escolar.

As autoras alertam que a busca pela democratização da Educação deve se dar pela ampliação do atendimento às crianças, porém também com um aprimoramento dessas ações pedagógicas, que devem ser diversificadas e planejadas para atender à real demanda desses alunos.

Durante muito tempo o fracasso escolar foi atribuído às dificuldades da criança, como anunciavam as teorias da deficiência. Com o desenvolvimento das pesquisas em Educação e, sobretudo, as pesquisas que consideram as teorias da diferença, foi possível compreender que muitas crianças não aprendiam pelo fato do sistema educacional mostrar-se insensível às diferenças sociais e linguísticas de algumas delas. Ou seja, deixa-se de atribuir o fracasso escolar à criança e sim ao próprio sistema. Porém, tanto as teorias da deficiência quanto as teorias da diferença acabam corroborando para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais. Não bastava, portanto, às teorias da diferença apenas anunciar essa insensibilidade do sistema educacional; era também preciso construir formas de lidar com essas diferenças e de valorizá-las para, finalmente, poder enfrentar as relações de poder ali existentes.

A problemática da diferença se desenvolveu bastante no meio acadêmico ao longo dos anos e, sobretudo a partir da década de 1980, com o surgimento de uma nova perspectiva crítica, que buscava compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma concepção multidimensional. Porém, essa nova perspectiva ainda precisava se conciliar às práticas pedagógicas realizadas no dia a dia das escolas.

Barreiros e Baião afirmam a importância de distinguir os conceitos de diferença e diversidade. As autoras consideram a distinção que Tomaz Tadeu da Silva faz dos conceitos. Para Silva, a diferença está relacionada às diferenças culturais, marcadas por divisões sociais como: classe raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade.

Já o conceito de diversidade é mais associado ao movimento do multiculturalismo, trazendo a ideia de uma relação de respeito e tolerância entre as diferentes culturas. Tal conceito, no entanto, traz de maneira implícita a ideia de uma diversidade já estabelecida, ao contrário do conceito de diferença que traz consigo a ideia de um processo social, permeado por relações de poder e autoridade, que resulta na produção dessas diferenças.

O presente estudo considera que a diferença marcada pela deficiência seja apenas uma das muitas diferenças existentes dentro do universo escolar. E, corroborando com as ideias de Silva, tal diferença não deveria ser simplesmente compreendida como algo posto, dado e cristalizado em sua origem. Acredita-se ser necessária uma reflexão sobre como a diferença marcada pela deficiência também acaba sendo produzida pelas relações de poder e de autoridade presentes no cotidiano dos atores envolvidos no ambiente escolar, inclusive no conjunto amplo dos alunos.

A política de Educação Inclusiva preconiza que a escola deve estar preparada para atender à demanda escolar de cada criança, inclusive, estando pronta para acolher e respeitar cada diferença e a diversidade cultural de todos. No entanto, o presente trabalho acredita que a compreensão sobre o conceito de diferença, trazido por Silva, contribui enormemente para a investigação sobre como as ações e as práticas dos atores envolvidos no ambiente escolar, inclusive as próprias crianças, podem contribuir para a produção dessas diferenças.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu artigo *A Produção social da identidade e da diferença*, estabelece as relações que os conceitos de identidade e diferença apresentam. Para o autor, ambos os conceitos são “o resultado de atos de criação linguística” (2000, p.76), ou seja, o autor considera que sejam conceitos construídos na linguagem, esta que é sempre contextualizada dentro das relações sociais e culturais dos sujeitos que a praticam. O autor marca a instabilidade e a indeterminação dos conceitos e afirma:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Para o autor, a construção da identidade e a marca da diferença estão sempre relacionadas à operação da diferenciação, de incluir e excluir, ou seja, estão sempre em “estreita conexão com relações de poder” (SILVA, 2000, p. 81). Ainda segundo Silva:

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela

guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais") (SILVA, 2000, p. 81).

Segundo Silva, o mundo social é dividido e ordenado em grupos, ou seja, em classes. O autor considera que o processo de classificação é também um ato de significação, pois nesse processo são atribuídos valores aos diferentes grupos, hierarquizando-os. Sobre essa hierarquização das identidades e das diferenças, Silva comenta sobre o processo da normalização:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2000, p. 83).

Retornando à Barreiros e Baião, as autoras baseiam-se na concepção de diferença trazida por Tomaz Tadeu da Silva, justamente por trazer a ideia dos processos sociais e das disputas de poder envolvidas na produção dessas diferenças. Compreendendo o processo ensino-aprendizagem como multidimensional e a questão cultural como sendo uma dessas dimensões, a diferença deve ser entendida como "diferença-em-relação", evidenciando as relações de dominação e possibilitando novas relações de igualdade.

Partindo desses pressupostos, as autoras trazem a reflexão sobre como a Didática pode ser atravessada e ressignificada a partir dessa perspectiva. Consideram que o maior desafio está em lidar com essa concepção multicultural dentro do cotidiano escolar, com todos os atores ali envolvidos – alunos, professores e demais agentes.

Defendem que a discussão sobre a diferença deva ser politizada, contextualizada historicamente a partir de conflitos sociais reais e não apenas teorizadas a partir dos apontamentos de suas contradições.

Segundo a afirmação das autoras, que também são professoras do ensino fundamental: "podemos dizer, sem medo de exageros, que, na sala de aula, as

diferenças parecem se multiplicar em sistema exponencial! ” (BARREIROS e BAIÃO, 2008, p. 11).

Ainda segundo as autoras:

Percebemos que é ainda mais difícil lidar com o que excede às disciplinas do que com os “conteúdos” objetivamente, com o que emerge das relações de grupo e sobre o que tenho que me posicionar. [...] É como se tudo aquilo que estudamos na universidade servisse para uma orientação geral, mas não para lidar com o emergente (BARREIROS e BAIÃO, 2008, p.12).

Ou seja, é preciso incluir no currículo escolar oportunidades para o surgimento de novas formas de conhecimento, sobretudo aquele conhecimento do dia a dia e do popular. “Precisamos adquirir mais conhecimento sobre como nossos alunos investem a si próprios nessas formas de conhecimento popular e de massa. Para que nossa leitura crítica se efetive, ‘ela deve estar embutida nas condições concretas vividas pelos próprios estudantes” (BARREIROS e BAIÃO 2008, p. 9).

As autoras enfatizam, portanto, a necessidade de aproveitar as experiências singulares dos alunos para a construção do currículo e para o desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilitem a conscientização da relação existente entre a vida cotidiana da sala de aula e da escola com processos mais amplos, como a globalização, o capitalismo e as disputas de poder existentes em nossa sociedade. Consideram importante “sermos capazes de auxiliar nossos alunos a ver essa dialética e tornarem-se pesquisadores desse cotidiano, de modo a ajudá-los a desenvolverem um senso de responsabilidade pelos seus desejos, sonhos e ações” (2008, p.10).

É notável que ainda existem muitos questionamentos, incertezas e frustrações que permeiam as práticas pedagógicas no dia a dia das escolas, sobretudo no que diz respeito ao tema das diferenças.

O grande desafio da Proposta da Educação Inclusiva é, portanto, ressignificar e problematizar as ações pedagógicas no intuito de reconhecer (ou conhecer) e valorizar as ações que sejam voltadas para a diversidade e para a multiplicidade.

É necessário consolidar todo o conhecimento já construído, e toda a orientação dos fundamentos político-filosóficos e dos dispositivos legais, em práticas inclusivas efetivas. E tais práticas devem alcançar não apenas o discurso das instituições, mas, sobretudo, devem permear todo o cotidiano escolar e todo o

sistema educacional, de maneira geral. Portanto, incluir é tecer o fio da diversidade dentro da trama do cotidiano.

3.2 As ações cotidianas na escola: Estratégias e Táticas

Alves (2001), em seus estudos sobre o cotidiano escolar, alerta que os assuntos cotidianos são comumente ilustrados por aquelas situações que passam despercebidas aos sujeitos, ou quando estes consideram que “é assim mesmo”. O cotidiano passa então a ser erroneamente entendido como algo estático, naturalizado e descontextualizado, o que produz a dificuldade de uma análise mais reflexiva sobre os próprios processos que o constitui.

Torna-se válido um aprofundamento na obra de Michel Certeau, que traz alguns conceitos que possibilitam compreender as práticas cotidianas dos sujeitos como um objeto teórico. Essa teorização da prática cotidiana possibilita “distinguir maneiras de fazer, de pensar estilos de ação” (CERTEAU, 1990, p.20).

Em sua obra *“A Invenção do Cotidiano – artes de fazer”*, Certeau (1998) considera que as práticas dos sujeitos não se originam na individualidade de cada um. Na verdade, as práticas seriam determinadas pelas relações sociais estabelecidas. Segundo o autor “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (CERTEAU, 1998, p. 38). Certeau se preocupa mais em pesquisar os modos de operação ou esquemas de ação contidos nas relações dos sujeitos, em detrimento do indivíduo propriamente dito.

No intuito de compreender as práticas cotidianas, outros autores buscaram estudar as representações sociais ou os comportamentos de determinados grupos. Certeau considera que esses estudos são interessantes, contudo devem ser complementados com um estudo sobre aquilo que o sujeito faz ou fabrica a partir da sua realidade. Segundo o autor, as práticas dos sujeitos seriam produzidas a partir de uma relação de consumo dos produtos impostos pelos sistemas totalitários de produção cultural, como os sistemas de comunicação, televisivo, urbanístico, comercial, etc.

O presente trabalho acredita que, sob essa perspectiva, o sistema educacional pode ser considerado como um desses sistemas totalitários de

produção cultural e que as políticas de Inclusão sejam um produto do mesmo. Os sujeitos, envolvidos no cotidiano escolar, seriam os consumidores desse produto.

Segundo Certeau, os sujeitos consumidores não podem ser compreendidos como dominados ou passivos em seu consumo. Ao contrário, tais sujeitos seriam também “fabricantes” de um produto específico: o consumo do que lhes foi imposto pelo sistema.

Gonçalves (2004), corroborando com a teoria de Michel de Certeau, busca problematizar em seu artigo como vem se constituindo a cultura emergente no cotidiano das escolas primárias de Minas Gerais. Considera que o estudo da cultura escolar pode ser desenvolvido por meio de duas dimensões: pela via da circulação dos dispositivos e objetos escolares ou pela ação ocorrida no cotidiano escolar. Gonçalves considera, portanto, o cotidiano como o lugar ideal para a compreensão dessa temática:

Pois será nesse cotidiano que as ações dos sujeitos serão inventadas ou reinventadas, gerando não somente as ações passivas de reprodução das imposições formais dos regulamentos e programas prescritos, mas sobretudo, desenvolvendo uma relação complexa de astúcias com tais imposições, com tramas de sociabilidade com seus pares e com outros sujeitos implicados nas relações mais extensas, seja no seio familiar, comunitário ou outros. Relações amplas de negociações, de conflitos, de burlas, de transgressões, de criação e de resistência (GONÇALVES, 2004, p. 1).

Sendo assim, os próprios alunos, ao serem consumidores da proposta da Educação Inclusiva, produzida pelo sistema educacional, estariam fabricando novos produtos culturais a partir desse consumo. O estudo aqui desenvolvido busca compreender qual a perspectiva dos alunos sobre a proposta da educação Inclusiva, ou, apropriando-se de um termo de Certeau, o estudo busca compreender como os alunos *consomem* tal política: como eles compreendem as ações da escola destinadas ao tema e como eles vivenciam a proposta inclusiva no dia a dia da escola. Estima-se que as atitudes e as práticas dos alunos frente à proposta da Inclusão podem ser as mais diversas possíveis.

Certeau, embora considere que essa *fabricação* seja também um tipo de produção, pontua o fato de ser mais *escondida*, menos extensa, comparada aos sistemas de produção totalitários já citados. Nas palavras do autor, essa produção dos consumidores é “silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas ‘maneiras de empregar’ os produtos impostos por uma

ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1998, p. 39). Portanto, a produção realizada pelos sistemas acaba gerando outra produção: o consumo. Este que diz respeito a uma *maneira de usar* os produtos impostos pelos sistemas de produção.

O estudo de Certeau busca compreender as “combinatórias de operações” (1998, p.38) realizadas pelos indivíduos a partir da caracterização do consumo e da diferenciação das práticas que ocorrem entre os consumidores. O autor diferencia, portanto, as relações que os consumidores estabelecem com os dispositivos de produção. E, buscando compreender as práticas que esses consumidores produzem, o autor faz a distinção entre os conceitos de “estratégia” e “tática”.

O autor considera que as práticas dos sujeitos seguem trajetórias imprevisíveis, que não podem ser classificadas, calculadas e tabuladas estatisticamente. Essa trajetória “ilegível” (CERTEAU, 1998, p. 45) acaba evocando, portanto, uma ideia de movimento, algo que se transforma constantemente. Ao contrário do gráfico, esta trajetória é mais bem captada quando entendida como uma operação, que contém atos e não traços. Dentro do conjunto dos atos dessas operações, estariam as estratégias e as táticas.

As estratégias podem ser consideradas como sendo o cálculo das relações de força que o sujeito estabelece com algo exterior a ele, que seja isolado em um lugar distinto. Nas palavras do autor a estratégia é:

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado (CERTEAU, 1998, p.99).

O autor complementa: “toda racionalização estratégica procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar de poder e do querer próprios” (CERTEAU, 1998, p.99).

Já a tática pode ser considerada como o “cálculo que não pode contar [...] com uma fronteira que distingue o outro como totalidade invisível” (CERTEAU, 1998, p. 46). Tendo como característica esse não-lugar, a tática permanece dependente do tempo, e mais especificamente de suas brechas, para transformar os acontecimentos em “ocasiões” (CERTEAU, 1998, p. 47). Sendo assim, as táticas seriam relativas às oportunidades oferecidas pelas situações e não se definiriam pelo lugar onde se originam. A tática seria, portanto, uma “ação calculada que é

determinada pela ausência de um “próprio” [...] A tática não tem por lugar senão o do outro” (CERTEAU, 1998, p.100).

Assim, a tática é compreendida sempre como movimento, dependente da ação do outro. Ela aproveita as ocasiões e as possibilidades surgidas em um pequeno instante. Assim como a água que vai encontrando caminhos entre as brechas de uma superfície, a tática também vai achando brechas no poder dominante. Ela “se introduz por surpresa numa ordem. A arte de ‘dar um golpe’ é o senso da ocasião” (CERTEAU, 1998, p.101).

Ainda segundo Certeau, “A tática é a arte do fraco” (1998, p.101), e quanto mais fraca for a força submetida à estratégia, mais astuciosa poderá ser essa força e assim, mais ela se tornará tática. Portanto, se a estratégia é organizada pelo postulado de um poder, a tática se constitui, justamente, na ausência desse poder.

As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo: as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresentam e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1998, p.102).

Mais do que entender como a ordem dominante exerce seu poder, o autor aponta:

mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los (CERTEAU, 1998, p. 41).

Os modos de proceder e as operações realizadas pelos consumidores não seriam passivos e entregues à disciplina, ao contrário, contariam com uma astúcia capaz de desenvolver uma rede, atuando como uma resistência a essa ordem dominante; a rede de uma “antidisciplina” (CERTEAU, 1998, p. 42).

Dentro do ambiente escolar, as atitudes e práticas realizadas pelos alunos frente às diferenças e à diversidade podem seguir caminhos condizentes com as práticas institucionais relacionadas à proposta da Educação Inclusiva, ou não.

Utilizando-se dos conceitos de *estratégia* e *tática* de Michel de Certeau, Gonçalves também aponta para esse “distanciamento entre o que foi prescrito pela estratégia de imposição e o que realmente aconteceu no subterrâneo das práticas cotidianas escolares” (GONÇALVES, 2004, p. 3).

Ainda sobre o cotidiano escolar, Gonçalves aponta:

Diante disso, é possível constatar a pertinência de que o espaço do não-lugar, ocupado pelos sujeitos escolares, as apropriações e as reapropriações que fazem das prescrições e dos usos que são postos a circular e, ainda, as outras práticas que são inventadas cotidianamente por diretoras, professoras e alunos permitem perceber como a cultura escolar vai sendo tecida lentamente no interior do cotidiano da vida escolar (GONÇALVES, 2004, p.11).

Gonçalves considera, portanto que, o estudo do cotidiano e das práticas escolares deve ser realizado a partir dos sujeitos que compõem esse cotidiano e conclui: “O papel que cabe ao historiador é o de dar vozes a esses sujeitos silenciados e, a partir disso, produzir a história das suas práticas e, por conseguinte, a história das práticas escolares” (GONÇALVES, 2004, p.12).

O presente trabalho acredita que a compreensão da perspectiva das crianças sobre a proposta da Educação Inclusiva seja uma contribuição significativa para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, onde sejam valorizados o respeito e o acolhimento às diferenças. Para que haja, efetivamente, um ambiente educacional mais inclusivo, é necessário que a inclusão não esteja presente apenas no discurso e nas diretrizes que norteiam a Proposta Política e Pedagógica da escola. A inclusão deve alcançar, verdadeiramente, o dia a dia da escola, as relações entre todos os envolvidos no ambiente escolar e principalmente as próprias crianças, consumidoras, mas também fabricantes de toda uma Cultura Escolar.

3.3 Cultura Escolar

O tema da Cultura Escolar foi, e ainda é, amplamente difundido no meio acadêmico, sobretudo nas pesquisas pedagógicas. Entretanto, existem muitas divergências na compreensão do conceito.

Forquin é um autor que, desde a década de 1970, vem desenvolvendo uma série de estudos sobre a Educação. Em seu livro *Escola e Cultura* (1993), Forquin busca discutir aquilo que a escola deve ensinar, ou seja, que cultura ela deve transmitir e em quais conteúdos do currículo escolar. O autor compreende que a escola passou por uma crise de transmissão cultural ao examinar demasiadamente aos fatores externos a ela. Propõe, então, que a temática da cultura escolar esteja mais voltada para uma análise interna da própria instituição, dedicando-se a definir melhor quais os conteúdos e saberes escolares devem ser transmitidos.

O autor considera que escola e cultura têm uma relação recíproca:

Nesse sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua (FORQUIN, 1993, p.14).

Segundo o autor, “este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Ainda segundo Forquin:

Então o que significa a palavra “cultura”, quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimento e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FORQUIN, 1993, p. 12).

Considerando que a cultura humana não se caracteriza por “um tecido uniforme e imutável [...] não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos que ela está submetida aos acasos das ‘relações de forças simbólicas’ e a eternos conflitos (FORQUIN, 1993, p. 14).

Fazendo relações entre teoria cultural e teoria educacional, Forquin considera que:

o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como soma bruta [...] de tudo que pôde ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável (FORQUIN, 1993, p. 13).

Forquin, portanto, acredita que cabe à escola selecionar os conteúdos culturais a serem transmitidos: “Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas” (FORQUIN, 1993, p. 11).

Sendo assim, o autor estabelece o eixo principal de seus escritos, que é a diferenciação entre o relativismo e o universalismo dos conhecimentos e saberes

oferecidos pela escola. Para Forquin, a oferta cultural escolar não deve basear-se exclusivamente nas demandas culturais de ordem social, seguindo assim o que ele chamaria de relativismo. Segundo ele, a escola deve buscar pelo universalismo nos seus conteúdos, ou seja, a busca pela transmissão dos elementos essenciais da cultura humana.

Tomaz Tadeu Silva (2000), em seu artigo *Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin*, questiona a compreensão sobre o conceito de Cultura Escolar exposta por Forquin, que apresenta sua argumentação sobre a necessidade de construção de um currículo baseado na universalidade do conhecimento, sobretudo em algumas disciplinas consideradas mais “exatas”.

Silva questiona a contraposição entre universalismo e relativismo defendida por Forquin. Parte da premissa que todos os conhecimentos produzidos pelo homem são construções sociais e culturais e, justamente por serem “resultado ou processo de inventividade humana” (SILVA, 2000, p. 73), são passíveis de serem questionados e/ou criticados.

Silva também questiona Forquin sobre sua concepção de pensamento científico, que faz uma separação entre objeto e sujeito, bem como ciência e cultura, visão esta que é fortemente questionada atualmente, em vários aspectos, por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. O foco das críticas de Silva sobre a teoria de Forquin recai sobre a ideia de um conhecimento universal, pois, para o autor, “o pensamento e a atividade científica estão inextricavelmente vinculados com relações sociais” (SILVA, 2000, p.72).

Sobre os saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade, Silva acredita que:

dada a complexidade e a diversidade da sociedade e do conhecimento, hoje, fica difícil decidir quais conhecimentos e saberes teriam essa propriedade de “generalidade” advogada por Forquin. Dadas as acirradas disputas por autoridade e legitimidade no campo do conhecimento, da ciência, da cultura, sob quais critérios se decidiria quais saberes seriam suficientemente gerais para receberem a qualificação definida por Forquin? [...] em suma, o equacionamento de universalidade com generalidade parece não resolver o problema da definição do que seria universal (SILVA, 2000, p. 74).

É proposta então uma perspectiva posicional e enunciativa sobre a discussão universalismo/relativismo, até então vista sob uma perspectiva funcional por Forquin, segundo Silva.

Nessa perspectiva há uma inversão da pergunta. A questão não é: quais são os universais? mas: como se definem universais? , quem está na posição de defini-los? Nessa perspectiva, os universais não são a solução, mas o problema. [...] É universal aquilo que *eu*, em posição enunciativa de poder que me permite fazer isso, *declaro* como universal. Em suma, a questão do universalismo/relativismo não é uma questão epistemológica, mas uma questão política (SILVA, 2000, p.77).

Indo além da discussão sobre o posicionamento político que está por trás das diferentes perspectivas sobre o universalismo do conhecimento, Silva ainda aponta que o conceito de universalismo estaria intrinsecamente relacionado à constituição do conceito de diferença.

Os universais são, eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas. Em certo sentido, os 'universais' não podem ser a superação das diferenças, porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção das diferenças. Não haveria diferença se não houvesse 'universais'. O universal não é o oposto, a superação da diferença; o universal faz a diferença. O universal é um processo enunciativo que divide o social entre 'nós' (universalistas) e 'eles' (particularistas, relativistas) (SILVA, 2000, p. 77).

Dominique Julia (2001), em seu artigo *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*, considera, assim como Silva, uma perspectiva diferente de Forquin sobre o conceito de Cultura Escolar. O autor considera que:

cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de organização) (JULIA, 2001, p. 10).

Para a realização de uma análise histórica sobre a cultura escolar, Julia aponta para a importância da realização de um estudo sobre as práticas escolares.

Considera que os historiadores e pesquisadores da pedagogia sempre valorizaram os modelos e projetos sobre a escola e isolaram a questão da cultura escolar da realidade exterior ao qual ela está inserida. Para o autor:

Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução (JULIA, 2001, p. 12).

O autor considera, portanto, que uma análise sobre a história das disciplinas escolares abriria a “caixa-preta” da escola (JULIA, 2001. p. 13), evidenciando aquilo que ocorre dentro desse espaço. Estabelecer esta análise histórica, no entanto, seria difícil, pois sua trajetória não deixaria um traço marcado. Ao contrário do que se pode imaginar, já que estamos habituados a considerar a escola como o lugar de excelência da escrita, as práticas escolares não costumam ser escritas e registradas.

Seria possível reconstruir a história das práticas escolares, evidenciando os conhecimentos escolares ministrados na escola, seja através das cópias e dos exames feitos pelos alunos, pelos cadernos de preparações feitos pelos educadores ou até mesmo pelas normas estabelecidas nos programas oficiais e em artigos científicos publicados em revistas pedagógicas. No entanto, “estamos menos equipados para perceber as diferenças – diversas segundo as classes sociais de origem – que separam as culturas familiares ou profissionais da cultura escolar” (2001, p.17). Ainda segundo Julia:

nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades (...) os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas: mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola (JULIA, 2001, p.19).

O autor dá como exemplo o *Ratio Studiorum* jesuíta, elaborado em 1599, tendo sido apenas mais um dos muitos programas de estudos e lições da Europa no século XVI. Chama atenção para uma evidência na análise desses documentos: a escola não se responsabiliza apenas pelo processo de ensino e aprendizagem de saberes acadêmicos, ela é também um “lugar de inculcação de comportamentos”

(JULIA, 2001, p.22), evidenciando assim sua real finalidade de estabelecer uma formação moral cristã (no caso do exemplo jesuíta citado), além das aprendizagens disciplinares.

A evolução do *Ratio* evidencia a experiência que vem sendo progressivamente legitimada nas escolas: “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p.22).

O autor nos questiona sobre qual seria o real poder da escola dentro de uma sociedade onde já não existe mais uma religião majoritária e assim, conseqüentemente, não há também uma regulação comum dos costumes. Ao contrário, a sociedade vive atualmente uma “individualização das crenças” (JULIA, 2001, p. 37), fazendo a escola ter que “repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe” (JULIA, 2001, p. 37).

Julia considera que a realização de um inventário sistemático das práticas estabelecidas nas escolas, a cada período histórico, permitiria a compreensão das transformações acontecidas nesse espaço, que vão surgindo de tempos em tempos. O autor acrescenta: “Aliás, é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados” (JULIA, 2001, p. 34).

Gonçalves, assim como Julia, compreende que o conceito de cultura escolar pode ser mais desenvolvido a partir de pesquisas sobre a constituição da prática escolar, pois acredita que nesses “acontecimentos silenciosos” (GONÇALVES, 2004, p.1) do funcionamento interno das práticas cotidianas da escola, ou seja, aquelas práticas que não estão necessariamente documentadas, se evidenciará a *caixa-preta* da Cultura Escolar.

O autor concorda com Julia ao afirmar que na escola há a transmissão de “condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos” (GONÇALVES, 2004, p. 2) e compreende que o conceito de Cultura Escolar deve estabelecer relação com o amplo conjunto das culturas contemporâneas. Segundo Gonçalves:

No processo de invenção de novos modos de socialização, a relação professor e aluno é modificada, os tempos e espaços são reconfigurados e novas regras e novas ordens são estabelecidas e repensadas, e isso em função da emergência caracterizada pelos novos tempos – tempos

históricos – e pelos novos contextos – contextos particulares e peculiares a cada realidade escolar (GONÇALVES, 2004, p. 3).

Para Gonçalves, cada escola produz os contornos de sua Cultura Escolar, sedimentada por meio de uma legislação própria que regula e normatiza as suas ações, bem como as ações dos sujeitos que nela atuam, ou seja, a cultura escolar é o que está presente “tanto nos aspectos relativos às estratégias de imposição, quanto naqueles relativos às táticas de apropriação” (GONÇALVES, 2004, p.4).

O autor enfatiza, portanto, “a produção da cultura escolar na invenção do cotidiano dos praticantes escolares” (GONÇALVES, 2004, p. 8) e ressalta que essa cultura produzida no dia a dia ocorre com as “mais variadas relações de conflitos entre os sujeitos que participaram dessa construção” (GONÇALVES, 2004, p. 8).

Tal discussão parece ser de extrema importância quando compreendemos a Educação Inclusiva como sendo uma quebra de paradigma na Educação. Para oferecer um ensino diferenciado, acolhendo a todos, a escola precisa reavaliar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas e escolhas curriculares. Porém, sobretudo, a escola precisa “transformar suas intenções” (GLAT e BLANCO, 2009, p. 16). Sendo assim, o paradigma da Educação Inclusiva propõe não apenas um novo modelo de escola, mas uma nova cultura escolar: inclusiva e aberta às diferenças.

Para que o ambiente escolar seja favorável à implementação e ao desenvolvimento da proposta de inclusão, torna-se essencial tecer entre as relações de todos os envolvidos uma cultura onde os valores e as ações cotidianas sejam fundamentados no respeito e na valorização da diversidade humana.

Sobre a Política Educacional Inclusiva, o parecer nº 17 de 2001 considera que:

Em nossa sociedade, ainda há momentos de séria rejeição ao outro, ao diferente, impedindo-o de sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa. A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade, uma das maiores conquistas de dimensionamento "ad intra" e "ad extra" do ser e da abertura para o mundo e para o outro. Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e iguais na vida social (BRASIL, 2001, p. 10).

Silva e Leme (2009), em pesquisa sobre o papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva, buscaram relacionar o tema ao conceito de democratização da escola. As autoras definem a ideia de gestão democrática como uma procura em “atingir metas e cumprir responsabilidades decididas coletiva e cooperativamente, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem” (SILVA e LEME, 2009, p. 499). Dessa maneira, as autoras concluem que “uma escola inclusiva é, antes de tudo, uma escola democrática” (SILVA e LEME, 2009, p. 495).

As autoras assinalam que a escola é uma organização social, e por essa razão, pode ser considerada como possuidora de uma cultura própria. No entanto, a escola também está inserida em um contexto sociocultural e político mais amplo, o que não apenas influencia, mas também determina sua organização.

Desta maneira, os objetivos e propósitos sociais da escola também são determinados, interpretados e valorizados de acordo com a realidade sociocultural e política da sociedade em que está inserida. Portanto, a escola não é apenas responsável por transmitir, de forma sistemática, o conhecimento acumulado pela humanidade: por produzir um recorte dessa realidade, contextualizada social e historicamente, a escola também cria práticas de socialização do conhecimento, formação do indivíduo e de reprodução social.

Por intermédio dos processos de socialização experimentados na escola, a criança internaliza a cultura na qual ela está inserida por influência das ações, valores e comportamentos - ainda que contraditórios - existentes naquele espaço. A escola é o espaço de socialização mais legitimado pela sociedade atual. Para as autoras, a criança irá desenvolver-se em função das suas experiências com o contexto social em que está inserida, já que é pela internalização dessas experiências sociais que o seu psiquismo se constitui” (SILVA e LEME, 2009, p. 497).

Ainda segundo as autoras, a construção de um ambiente educacional inclusivo não se limita apenas à acessibilidade arquitetônica e às questões estruturais dos sistemas educacionais. Para que a política de inclusão ocorra efetivamente, é necessária a construção de um ambiente que considere as relações estabelecidas na escola e entre todas as pessoas envolvidas no processo educacional.

Um ambiente inclusivo não é aquele que conta com a presença de crianças com deficiência. É, antes de tudo, um espaço onde se privilegiam as relações humanas. Silva e Leme afirmam:

A implantação de tal ambiente demanda mudança da cultura institucional, uma das tarefas mais profundas e difíceis que uma organização pode enfrentar. Cada escola é um caso único de cultura institucional, fruto de um processo histórico, a ser repensado caso se almeje mudança (SILVA e LEME, 2009, p. 498).

Embora Silva e Leme (2009) considerem que “o envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são fatores determinantes na construção da escola inclusiva” (SILVA e LEME, 2009, p. 500), as autoras concluem que a constituição de um ambiente propício à inclusão escolar depende de uma construção coletiva, na qual o diretor escolar exercerá um papel decisivo. Elas definem que “um dos papéis importantes da direção de uma escola é o de gerir através do exemplo, buscando mudar a Cultura Escolar por ações concretas, e não somente através de argumentos” (SILVA e LEME, 2009, p. 499).

Já Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005) consideram que a proposta da Educação Inclusiva implica em mudanças de vários aspectos dos sistemas educacionais, mas consideram que uma das mais importantes mudanças está na “mentalidade de toda comunidade escolar e das famílias dos alunos. O meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva” (2005, p. 388). No entanto, os autores destacam a participação dos professores como um segmento particularmente importante para a efetivação da proposta de educação inclusiva, sobretudo na inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. A inclusão, sendo garantida apenas de maneira administrativa, não assegura o bom acolhimento, o atendimento adequado e nem o ensino de qualidade.

Para os autores, a questão da formação dos professores é um fator desfavorável à inclusão desses alunos. Porém, mais do que a necessidade de capacitação, para uma melhor compreensão das características e necessidades de tais alunos, estaria a necessidade de “uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão” (OMOTE, OLIVEIRA, BALEOTTI e MARTINS, 2005, p.388).

Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005) acreditam que tais atitudes, por parte do professor, sejam das variáveis mais importantes desse processo. Consideram fundamental que os professores mantenham atitudes sociais positivas em relação às práticas inclusivas.

Consideram o estudo das atitudes sociais útil para entender como ocorrem essas relações entre os alunos e os professores e afirma que “as reações manifestadas face à inclusão com certeza possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais” (OMOTE, OLIVEIRA, BALEOTTI e MARTINS, 2005, p. 388).

Os autores discorrem sobre a possibilidade de mudança nas atitudes sociais de pessoas sem deficiência que estejam em contato com pessoas com deficiência, e que essas relações “podem ser convenientemente administradas tanto para que o impacto negativo seja o menor possível quanto para favorecer a obtenção de impressões e informações favoráveis acerca das pessoas estigmatizadas” (OMOTE, OLIVEIRA, BALEOTTI e MARTINS, 2005, p. 389).

Sobre a relação entre os alunos com deficiência e sem deficiência “a inclusão favoreceria a mudança de atitudes na direção favorável, pois permite que os alunos em geral possam estar em contato constante e interagir com colegas com necessidades especiais em situação de igualdade” (OMOTE, OLIVEIRA, BALEOTTI e MARTINS, 2005, p. 390).

Também sobre esse aspecto os autores assinalam a importância do papel do professor “para que essa oportunidade de contato e convívio possa ser produtivamente aproveitada por todos que dela participam” (OMOTE, OLIVEIRA, BALEOTTI e MARTINS, 2005, p. 390).

Omote, Oliveira, Baleotti e Martins concluem que, para promover a inclusão educacional:

é preciso consolidar uma prática social que encoraje toda a comunidade escolar, incluindo os alunos e suas famílias, a rever suas velhas crenças e comportamentos em relação a alunos e professores, ao ensino e aprendizagem, às funções da escola e a outras questões da vida escolar comunitária. É necessário, acima de tudo, construir uma cultura inclusiva no interior das nossas escolas e comunidades em geral (OMOTE, OLIVEIRA, BALEOTTI e MARTINS, 2005, p. 394).

Portanto, o presente estudo considera que a efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais depende não somente da articulação entre os

norteadores político-filosóficos e a legislação do país, mas também da transformação dessas leis em ações efetivas, estando presentes de maneira institucionalizada e organizada no dia a dia das escolas. E para que essa transformação ocorra é necessário não apenas um aparato burocrático, mas, sobretudo, o desejo de realmente incluir as diferenças. Esse real desejo em efetivar a proposta da Educação Inclusiva se fortalece dentro de uma cultura de inclusão, que encontra sua raiz no desejo de construção de uma sociedade mais justa, aberta às diversidades, com mais igualdade e equidade de oportunidades.

4 – A PESQUISA

Para Boaventura de Sousa Santos, a ciência sempre considerou como “irrelevante, ilusório e falso” (SANTOS, 1988, p.47) todo o conhecimento criado pelos sujeitos, individuais e coletivos, que dessem sentido às suas próprias práticas. Esses conhecimentos foram considerados pela ciência como sendo ordinários e vulgares. Para o autor, o paradigma da Ciência atual vive um período de transição, com toda ambiguidade e complexidade que isso possa envolver. No entanto, ele acredita que esse período de mudança de paradigma científico levará ao desaparecimento da distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar.

A ordem científica hegemônica segue um modelo de racionalidade baseado no domínio das Ciências Naturais. Esse modelo se diferencia dos conhecimentos ditos não-científicos, entre eles o senso comum e as humanidades. O modelo de racionalidade científica nega todo o conhecimento que está fora de suas possibilidades.

Esse paradigma surge na revolução científica do século XVI, buscando se libertar de qualquer forma de autoridade imposta por dogmatismos. A natureza é separada do ser humano e entendida como passiva: deve ser dominada, desvendada em seus mistérios e controlada. É nesse contexto que surge a desconfiança sobre o senso-comum. Passa a ser introduzida uma “atitude mental” (SANTOS, 1988, p.48) que concebe a existência de apenas um conhecimento verdadeiro. Desta maneira, as Ciências Naturais se concretizaram com um modelo de conhecimento considerado como universalmente válido (SANTOS, 1988, p.52).

Essa mesma lógica foi também reproduzida nas Ciências Humanas, embora as Ciências Sociais encontrassem grandes obstáculos para se tornarem compatíveis com os critérios de cientificidade das ciências naturais. Primeiramente, por elas não poderem estabelecer leis universais, já que “os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados” (SANTOS, 1988, p.53). Além disso, os fenômenos sociais possuem uma natureza subjetiva, pois são produzidos pelo imprevisível comportamento humano. E, sendo assim, o próprio cientista social traz em sua prática os valores que estão implicados em sua

subjetividade. Esses obstáculos contribuíram para a ideia de um atraso das ciências sociais em relação às ciências naturais.

Para o autor, há uma vertente crítica de cientistas atuais que consideram ser necessário “compreender os fenômenos sociais a partir das atividades mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações [...] com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, 1988, p. 53).

A distinção entre sujeito e objeto que antes causava desconforto dentro das ciências sociais, hoje também repercute dentro das ciências naturais; “Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação” (SANTOS, 1988, p. 67).

O novo paradigma emergente da ciência pós-moderna considera, portanto, que não existe nenhum conhecimento que seja puramente racional. Se não existe apenas um modelo de conhecimento, então não existe apenas uma verdade que possa ser considerada universal. Sendo assim, o novo paradigma científico valorizaria o diálogo entre diferentes perspectivas de conhecimento.

Santos enfatiza ainda que, diante de todas as formas de conhecimento: “A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida” (SANTOS, 1988, p. 70).

Embora considere que o senso comum tenha um aspecto conservador e possa legitimar prepotências por meio de um conhecimento tanto mistificado quanto mistificador, o autor acredita que o senso comum apresenta também virtualidades que, no diálogo com os conhecimentos científicos, pode apresentar uma dimensão libertadora sobre a nossa concepção e nossa relação com o mundo.

Buscando estabelecer esse diálogo entre os conhecimentos científicos e o sentido que os sujeitos comuns conferem às suas ações cotidianas, o presente trabalho tem como objetivo considerar a perspectiva das crianças sobre a Política de Inclusão, vivenciada por eles no cotidiano escolar.

Desse modo, é considerado nessa investigação que os alunos constroem muitos saberes sobre a inclusão, a partir das suas próprias experiências vividas na escola. Porém, estas experiências, incluindo as diversas possibilidades de

compreensão, aceitação e acolhimento das diferenças, muitas vezes acabam escondidas sob o discurso totalizante das políticas institucionais.

4.1 - A abordagem qualitativa

Sendo o objetivo central da pesquisa buscar a compreensão da perspectiva das crianças sobre as políticas de inclusão, optou-se aqui por utilizar uma metodologia que analisasse tal objeto de maneira qualitativa. Maria Angélica Pampolha Algebaile considera que tal abordagem é aquela que melhor “proporciona ao investigador colocar-se na cena investigada” (1996, p. 128).

Segundo Antonio Chizzotti (2000):

A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los (CHIZZOTTI, 2000, p. 104).

Sendo assim, pesquisador e pesquisados assumem uma postura pró-ativa diante do conhecimento construído na pesquisa, sendo ambos conduzidos a uma ação que possibilite a transformação dos problemas que enfrentam.

Aos sujeitos pesquisados é reconhecida a:

capacidade potencial de identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação: a eficácia desse processo de decisão depende da participação ativa dos envolvidos na descoberta de suas necessidades e na organização adequada dos meios para modificar as situações consideradas insatisfatórias (CHIZZOTTI, 2000, p. 105).

A partir, então, do objetivo supracitado, a pesquisa adotou como recorte a perspectiva de crianças sobre a Política de Educação Inclusiva dentro do contexto específico de uma escola particular do Rio de Janeiro, de maneira a se desenvolver um estudo de caso.

Considera-se que o estudo de caso, ou seja, de uma realidade específica, possa revelar-se como uma “unidade significativa do todo” (CHIZZOTTI, 2000, p. 102) podendo, portanto, retratar não apenas tal realidade específica, mas trazer a multiplicidade de aspectos globais, também inseridos em uma dada situação.

Ainda segundo Chizzotti:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 2000, p.102).

Sobre a pesquisa realizada como estudo de caso, Chizzotti considera que: “Seu objetivo é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo” (CHIZZOTTI, 2000, p. 103).

O trabalho de campo em um estudo de caso tem o objetivo de reunir, organizar e comprovar informações que devem ser documentadas, seja por registro gravado, filmado, escrito ou oral que possa fundamentar o “relatório do caso” (CHIZZOTTI, 2000, p. 103) com os resultados do estudo e da pesquisa.

O processo da pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático. Há diferentes possibilidades de programar a execução da pesquisa. [...] O resultado converge para um conjunto de microdecisões sistematizadas para validar um conhecimento coletivamente criado, a fim de se eleger as estratégias de ação mais adequada à solução dos problemas (CHIZZOTTI, 2000, p. 105).

Entre gestores, professores, funcionários, famílias e outros atores relevantes no processo de inclusão, o estudo procurou dar visibilidade às crianças, por acreditar que elas sejam agentes sociais fundamentais no ambiente educacional. É considerado nessa pesquisa que as Políticas de Inclusão não se direcionam, e nem deveriam se direcionar estritamente às crianças com deficiências, mas sim ao conjunto amplamente diverso dos alunos.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola particular do Rio de Janeiro. Entre os sujeitos participantes estão a diretora da instituição e as crianças da única turma do 5º ano do Ensino Fundamental I da escola pesquisada.

Considerou-se que tais crianças apresentavam maturidade para a compreensão e para o debate sobre o tema, sobretudo por carregarem a experiência de já terem vivido os outros anos do Ensino Fundamental I, o que, de fato, contribui enormemente para a pesquisa.

Dos 26 alunos da turma, 25 foram autorizados a participar das oficinas enquanto apenas 1 não teve a autorização dos responsáveis para a participação. Vale ressaltar que, nessa turma, havia três casos de crianças consideradas pela escola como sendo alunos de inclusão. Desses casos, uma menina, com nome fictício Samanta, apresentava um diagnóstico de dislexia e diversas questões emocionais que também a prejudicavam em seu desenvolvimento escolar. Tal aluna estudava na instituição desde a Educação Infantil.

Os outros dois casos eram de alunos que haviam entrado naquele ano na escola. Um menino, com nome fictício Igor, sem dificuldades de aprendizagem, porém com diagnóstico de transtorno de humor, sendo inclusive medicado e acompanhado por psiquiatra infantil e terapeuta ocupacional. Suas questões de humor causavam prejuízo em suas relações com os colegas.

A outra aluna, com nome fictício Carla não possuía um diagnóstico fechado, embora fizesse uso de medicamentos psiquiátricos. Apresentava grande instabilidade e fragilidade emocional, estando sob acompanhamento médico, porém sem um atendimento terapêutico constante. É importante dizer que ela era uma aluna muito bem aceita pelo grupo de alunos, mas sua relação com os adultos da escola era sempre conflituosa. Mesmo autorizada a participar da pesquisa, Carla não pôde estar presente em nenhuma das duas oficinas, pois no dia da Roda de Conversa havia sido suspensa e no dia do Teatro do Oprimido estava realizando uma prova de recuperação.

Além desses casos considerados de inclusão, a escola também atendia, até aquele momento, um aluno com síndrome de down, alguns casos de tda/tdah, dislexia e transtornos de linguagem, casos de suspeita de autismo e casos psiquiátricos (transtorno de conduta e de comportamento). Percebe-se que alguns casos de inclusão da escola não são relativos ao público alvo da Educação Especial, previstos pela lei brasileira para a política de educação inclusiva, que são crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O total de alunos autorizados contou com 15 meninas e 10 meninos.

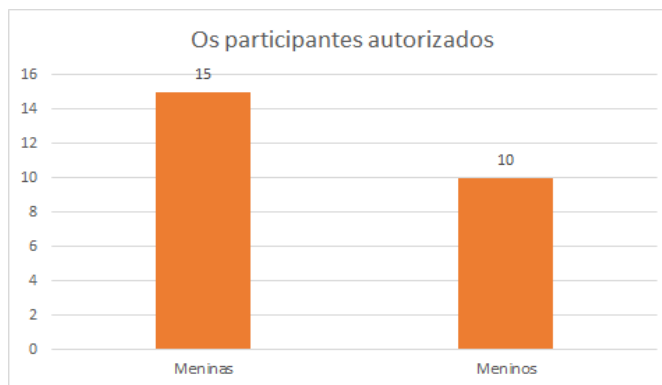


Gráfico 1- Os participantes autorizados

Destes 25 alunos, 23 participaram da oficina Roda de Conversa, que foi dividida em dois grupos; o grupo 1 com 11 alunos e o grupo 2 com 12 alunos. Já a oficina do Teatro do Oprimido, realizada com todas as crianças juntas, contou com a participação de 24 alunos. Vale dizer que, além da aluna *Carla que não participou das oficinas, houve também o caso de uma criança que foi autorizada a participar, mas que não estava presente à escola no dia da Roda de Conversa, tendo participado apenas do Teatro do Oprimido.

Todos os alunos autorizados a participar da pesquisa foram solicitados a preencher um questionário para a coleta de algumas informações básicas para a caracterização desses sujeitos. Apenas uma menina não quis preencher o questionário.

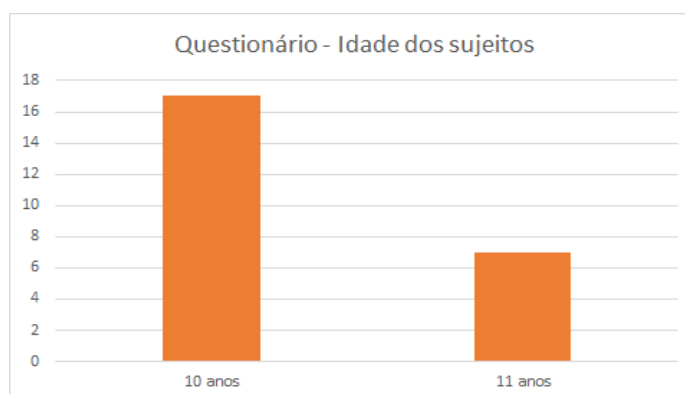


Gráfico 2 - Idade dos sujeitos

Sobre a idade desses sujeitos, dos 24 alunos que responderam ao questionário, 17 se apresentaram no período da realização da pesquisa com 10 anos de idade e 7 alunos com 11 anos de idade.

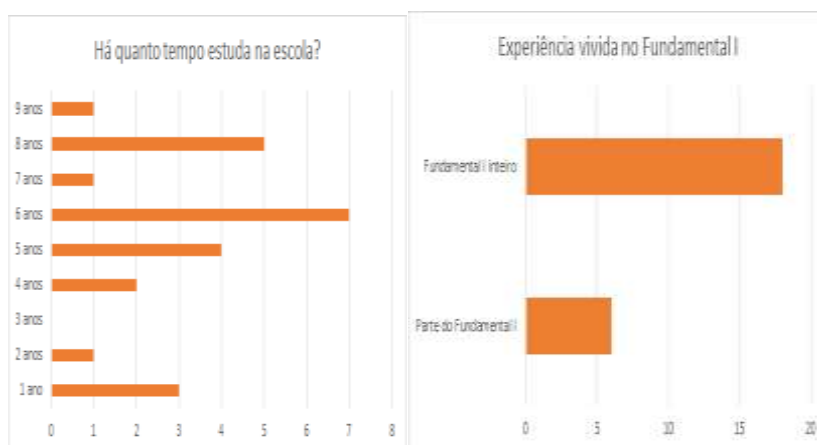


Gráfico 3 - Há quanto tempo estuda na escola

Gráfico 4 - Experiência no Ensino Fundamental I

Na pergunta *Há quanto tempo você estuda na escola?*, um total de 18 alunos declarou estar matriculado na escola há mais de 5 anos, ou seja, a maioria dos sujeitos pesquisados cursaram todo o Ensino Fundamental I na escola, sendo que 14 teriam entrado na instituição ainda no período da Educação Infantil. Um aluno declarou estudar na mesma escola há 8 anos, sendo 2 deles na Educação Infantil de uma outra unidade que já não existe mais e que ficava em outro bairro.

Dos alunos mais recentemente matriculados na instituição, 2 estão na escola há 4 anos, sendo que 1 deles especificou estar na escola há 4 anos e meio, ou seja, um deles entrou na metade do 1º ano e o outro no 2º ano. Apenas 1 aluno declarou estar na escola há 2 anos e 3 alunos disseram ter entrando na escola naquele ano.

Desses 3 alunos matriculados no ano de 2017, 2 deles foram considerados como casos de inclusão. Uma dessas crianças já chegou à escola com um diagnóstico fechado, que envolvia questões comportamentais e de coordenação motora. A outra criança apresentava questões comportamentais e emocionais difíceis e, mesmo não apresentando um diagnóstico fechado, foi considerada desde sua chegada à escola como sendo um caso de inclusão.

A terceira criança considerada como de inclusão da turma já era aluna da instituição desde a Educação Infantil e apresentava um quadro de dislexia.

Vale aqui ressaltar que uma outra criança dessa mesma turma, já havia sido considerada como sendo um caso de inclusão em anos anteriores e que, no ano de

2017, suas necessidades educacionais apresentavam-se de acordo com o restante da turma, tendo sido por essa razão, saído da condição de aluno de inclusão.

4.3 A escolha dos processos metodológicos para a coleta de dados

Tendo como objetivo central da pesquisa a compreensão sobre a perspectiva das crianças sobre a Política de Educação Inclusiva, a pesquisa buscou por metodologias que possibilitassem a coleta de dados a partir de situações lúdicas, que respeitassem as especificidades da linguagem infantil.

No processo de escolha metodológica a ser utilizada especialmente com crianças, buscou-se por metodologias participativas que possibilitassem a expressão e o diálogo entre os sujeitos e que pudessem ser desenvolvidas como oficinas.

Tal escolha teve o intuito não apenas de captar as representações que os participantes apresentassem sobre o tema pesquisado, mas também de poder favorecer a conscientização, organização e intervenção, de maneira individual e/ou coletiva, desses sujeitos em suas realidades, contribuindo para a transformação de possíveis condições problemáticas vivenciadas por eles.

Além de ouvir as crianças, o estudo considerou importante pesquisar a história da inclusão da instituição, buscando construir uma visão panorâmica sobre as ações inclusivas realizadas atualmente na escola, de modo a contextualizar a fala das crianças. Para o resgate da história e para a construção desse panorama das ações inclusivas atuais, o estudo realizou uma entrevista semiestruturada com a direção da escola.

Outrossim, foi aplicado um questionário entre as crianças que visava a coleta de informações outras sobre os sujeitos participantes da pesquisa, além das informações obtidas nas oficinas.

Portanto, todo o processo metodológico para a coleta de dados na pesquisa foi desenvolvido em quatro etapas: duas oficinas realizadas com as crianças, uma entrevista com a direção da escola e um questionário aplicado aos alunos.

Considerando o objetivo central da pesquisa, a escolha metodológica utilizada especificamente para esses sujeitos baseou-se na proposta de Mary Jane Spink, Vera Mincoff Menegon e Benedito Medrado (2014). No artigo *Oficinas Como Estratégia de Pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-*

políticas, tais autores consideram a utilização das oficinas como estratégia de pesquisa:

Partimos do pressuposto que as oficinas são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, posições, mas também deslocamentos, construção e contraste de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análises sobre produção de verdade e processos de subjetivação (SPINK, MENEGON, MEDRADO, 2014, p. 33).

Os autores destacam o uso das oficinas, sobretudo em contextos que busquem “formas participativas de transformação social” (SPINK, MENEGON, MEDRADO, 2014, p. 33), evidenciando assim o potencial político dessa estratégia, uma vez que nela se articulam diversas possibilidades de procedimentos com inúmeras estratégias discursivas que vão além da fala, como expressões artísticas, movimentos corporais ou outras formas discursivas.

Os autores também destacam nas oficinas um potente exercício ético e político:

ao mesmo tempo em que geramos material para análises, criamos um espaço de trocas simbólicas que potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta, gerando conflitos construtivos com vistas ao engajamento político de transformação. Ou seja, os efeitos da oficina não se limitam ao registro de informações para a pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a convivência com a multiplicidade (nem sempre harmônica) de versões e sentidos sobre o tema (SPINK, MENEGON, MEDRADO, 2014, p. 33).

Dentre as oficinas realizadas com as crianças, a primeira foi a Roda de Conversa, baseada na metodologia do Grupo Focal para coleta de dados.

Segundo Vera Maria Candau e Miriam Soares Leite:

Destacamos a produtividade do grupo focal como alternativa de entrevista coletiva, na medida em que se mostrou espaço privilegiado para a interação dos participantes, oportunizando construções discursivas menos direcionadas pela pesquisa e mais próximas das suas práticas cotidianas (CANDAU e LEITE, 2011, p. 948).

Tal método, embora considere temas-chaves que busquem nortear a discussão dos sujeitos, se dá de maneira menos estruturada e menos controlada que a entrevista, possibilitando o surgimento de uma maior interação entre os participantes.

A escolha da técnica do grupo focal para a oficina de Roda de Conversa baseou-se na expectativa de coletar informações dos sujeitos participantes que

possibilitasse a compreensão sobre as perspectivas desses alunos acerca da política de inclusão adotada pela escola pesquisada.

Márcia Cabral da Silva (2012), que utilizou em sua pesquisa a técnica do grupo focal com jovens, considera que a escolha por tal técnica também corrobora para uma visão ética e política dos sujeitos envolvidos. A autora considera “os sujeitos como locutores e interlocutores no desenvolvimento da pesquisa (entrevistador e entrevistado), na condição de coautores do processo e dos resultados alcançados” (SILVA M., 2012, p. 175).

Além da interação entre o pesquisador e os sujeitos do grupo, há ainda uma ampliação dessas interações, que são também estabelecidas entre os próprios sujeitos. O grupo focal, propriamente dito, ocorre quando o jogo interativo vai além da interação entre locutor e interlocutor inicial, estendendo-se ao grupo mais amplo de participantes. Tal momento é denominado como “abertura do grupo” (SILVA M., 2012, p. 179).

A interação esperada entre os sujeitos durante o grupo focal aponta para “negociações de sentido” (SILVA M., 2012, p. 177), e segundo a autora, essas “interações verbais não ocorrem no vazio; há um contexto sócio-histórico e cultural atravessando os discursos e os constituindo” (SILVA M., 2012, p.181).

Portanto, tudo aquilo que é dito, como também o não dito, como as hesitações, as entonações, os risos e as ironias, são compreendidos como “espaço legítimo de produção de sentido, de construção social do lugar de onde o sujeito fala” (SILVA M., 2012, p. 177).

Para a segunda oficina com as crianças, o presente projeto utilizou o método do Teatro do Oprimido (TO), também para coleta de dados.

Segundo Fernanda Campos, Maria Paula Panúncio-Pinto e Toyoko Saeki:

O Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral em que a construção do drama é realizada por pessoas que sofrem opressões, conceitualmente consideradas entraves para a realização de desejos e para a experiência de uma vida livre, democrática, humana. O drama é real e estético, teatral e cotidiano, com características próprias que visam facilitar o diálogo com a plateia [...] o To apresenta-se como ferramenta importante para a participação popular e a criação coletiva de novas subjetivações desalienadas, mostrando-se uma ferramenta também proveitosa na construção de saberes e de políticas, especialmente nos debates sobre a cidadania, a democracia e a resolução de problemas (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 553).

Campos e Saeki pesquisaram sobre a articulação teórico-metodológica entre o Teatro do Oprimido (TO) de Augusto Boal e a teoria das emergências, de Boaventura de Souza Santos. As autoras consideram o Teatro do Oprimido como um “espaço dialógico”, revelando-se como “ferramenta potente de democratização do conhecimento” (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 552). Segundo as autoras, o Teatro do Oprimido possibilita “restabelecer o diálogo entre os seres humanos, evitando a construção de relações opressoras e oprimidas.” (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 553).

Para Érika Oliveira e Maria de Fátima Araújo, que pesquisam sobre a utilização do TO como ferramenta para a discussão sobre a violência contra a mulher, o TO deve ser considerado como uma ferramenta a ser:

incluída no campo das metodologias de pesquisas participativas, por possibilitar uma construção coletiva entre pesquisador(a) e pesquisados(as), na qual a voz de todos os sujeitos fosse norteadora das opressões e das ações que deveriam ser discutidas e, quiçá, resolvidas (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2014, p. 258).

A utilização do TO como método de coleta de dados qualitativos corrobora com uma visão de ciência que, atenta ao atual contexto de exclusão, considera que a:

produção de conhecimento não está separada da transformação social. Sabe-se que uma produção coletiva modifica necessariamente a comunidade que constrói o conhecimento sobre si mesma e sobre suas próprias questões (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 554).

O Teatro do Oprimido (TO) foi originalmente criado por Augusto Boal, na década de 1970, como uma “reação à alienação do teatro tradicional” (CAMPOS PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 553). O método é atualmente praticado em diversos países, em busca da transformação social, da emancipação e do desenvolvimento humano por meio da arte.

O TO é um método teatral em que o desenvolvimento do drama é construído e realizado pela própria plateia, ou seja, pessoas comuns. A técnica do Teatro do Oprimido vem sendo muito utilizada nas pesquisas qualitativas em ciências humanas, pois possibilita que essas pessoas comuns possam representar, por meio do drama, as opressões que sofrem cotidianamente. Considera-se que tais opressões sejam um entrave para uma vida plena, livre e democrática. Segundo as autoras:

O drama é real e estético, teatral e cotidiano, com características próprias que visam facilitar o diálogo com a plateia. No TO, os espectadores passam a ser *espect-atores*, pois, em vez de afastados da cena e alienados na identificação catártica acrítica, são convidados a participar debatendo e apresentando suas saídas para as situações-limite encenadas (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 553).

O teatro do oprimido pode ser utilizado na modalidade do Teatro Fórum, onde, segundo Oliveira e Araújo “os(as) espectadores(as) transformam-se em espectadores/atrizes e, pela via da ação, ajudam a encontrar uma solução para o conflito encenado” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2014, p. 257).

No Teatro Fórum o sujeito sai do papel alienado de espectador, que apenas contempla o presente, e passa a desenvolver o papel de espect-ator, sendo um sujeito ativo em sua própria história e se organizando e conscientizando sobre as ações necessárias para momento seguinte à situação retratada.

Atualmente, considera-se o TO uma importante ferramenta para a participação popular nos debates sobre a cidadania e a democracia, bem como para a construção de saberes coletivos e de políticas, especialmente dedicados à resolução de problemas.

Para Campos, Panuncio-Pinto e Saeki o TO pode ser utilizado como ferramenta para “a produção de um conhecimento científico, popular, intercultural, contemporâneo, com potencial para viabilizar e fortalecer ações sociais contra-hegemônicas”. (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 556).

Segundo as autoras, estudos concluíram que o debate construído durante a experiência de TO seja nas cenas, nas falas e nas emoções que circulam, estabelece uma comunicação menos opressora, o que possibilita que os sujeitos, espect-atores, construam espetáculos sobre suas próprias opressões, desenvolvendo um diálogo que contribua para a transformação de suas realidades.

A expansão do ser humano e de suas relações só é possível por ele ser capaz de criar e dialogar. Portanto, o ser humano é também capaz de recriar sua realidade, para si mesmo e para todos os que o rodeiam.

A forma dialogal do Teatro do Oprimido revela-se como a base do método onde todo mundo pode ensinar e todo mundo pode aprender. Nesta perspectiva, o TO se articula com a pedagogia de Paulo Freire, que compreende o ensino como

"transitividade, democracia, diálogo". (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 554).

o humano que encena suas opressões no Teatro do Oprimido é um humano coletivo e, ao mesmo tempo, singular, é sujeito político, psíquico, social e histórico: ele encena um tempo, uma experiência, uma condição determinada, um desejo; encena suas próprias representações das vivências opressoras e as experimenta em grupo, condição em que potencialmente elas ganham sentido, transformam e são transformadas (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 560).

Partindo desse referencial teórico, a pesquisa considerou as crianças investigadas como seres marcados por um contexto social e histórico, mas também possuidores de desejos e com suas próprias representações da realidade em que estão inseridas.

4.4 A reflexão sobre o papel do pesquisador nos processos metodológicos

Na escolha sobre a metodologia utilizada na pesquisa, coube também a reflexão sobre o papel do pesquisador em cada um desses processos.

Na crítica de Santos sobre o paradigma científico moderno hegemônico, o autor considera que “os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados” (SANTOS, 1988, p. 53) e, justamente por isso, possuem uma natureza subjetiva, pois são produzidos pelo imprevisível comportamento humano. Para o autor, toda ação humana é radicalmente subjetiva e, portanto, impossível de ser caracterizada objetivamente. E, sendo assim, o próprio cientista/pesquisador traria em sua prática os valores que estão implicados em sua subjetividade. Tal reflexão nos aponta para a ressignificação sobre a ideia de neutralidade entre sujeito e objeto/ pesquisador e pesquisado nas ciências.

Considerando a perspectiva do autor, o estudo desenvolveu-se por meio de metodologias onde a atuação do pesquisador não se enquadrasse na ideia da neutralidade, assumido pelo paradigma científico moderno. Ao contrário, levou-se em consideração o fato de que eu, pesquisadora do estudo, era também um dos sujeitos envolvidos, histórica e socialmente, com aquela realidade e, mais do que isso, era também pertencente ao cotidiano daquela escola. Minha relação com aquelas crianças não se restringia apenas aos encontros das oficinas: aquelas crianças eram também meus alunos.

A pesquisa foi desenvolvida durante o meu primeiro ano como professora da escola. Naquele ano, atuava como professora auxiliar do 4º e 5º anos, sendo também professora de uma disciplina denominada “Habilidades de Vida” para as mesmas turmas. Tal disciplina se propunha a desenvolver habilidades socioemocionais, tanto individuais como coletivas, que pudessem contribuir para a vida dos alunos, seja dentro da escola ou fora dela. Entre essas habilidades encontram-se a Curiosidade, Colaboração, Comunicação, Proatividade, Pensamento Crítico e a Perseverança.

Vale dizer que, a partir dessas duas atuações dentro da escola, muito já havia sido discutido, mediado e vivenciado com aquelas crianças sobre os relacionamentos interpessoais na turma e sobre o respeito pelas diferenças, assuntos estes que perpassam a discussão central da pesquisa, que é a política de Inclusão.

Ao ser contratada pela instituição, já havia iniciado o projeto do mestrado profissional, porém ainda estava em dúvidas sobre onde desenvolveria esse estudo. A ideia original era pesquisar o próprio CAP-UERJ, instituição responsável pelo programa PPGEB. No entanto, aquele ano estava sendo muito conturbado para a instituição, devido às lutas econômicas e, sobretudo, políticas que a UERJ atravessava. Tal contexto afetou a toda comunidade da UERJ, inclusive o Cap. Os períodos de greve foram extensos, o que transformou o cotidiano de alunos e professores.

Sendo o objetivo da pesquisa averiguar a perspectiva das crianças sobre a Política de Educação Inclusiva, a partir da vivência desses sujeitos no cotidiano escolar, optou-se pela escolha de uma outra instituição para a pesquisa. E por que não pesquisar a própria instituição onde eu estava atuando?

Considerou-se que tal inserção dentro do ambiente a ser pesquisado poderia contribuir para um aprofundamento nas discussões sobre a prática cotidiana de tais políticas, sem, no entanto, desconsiderar os desafios de tal relação entre pesquisador, metodologia, sujeitos da pesquisa e instituição pesquisada.

É reconhecido o fato de que, caso a pesquisa tivesse sido realizada no CAP-UERJ, seria um estudo completamente diferente, pois seria uma outra realidade, com outra cultura escolar, outra forma de os sujeitos ali envolvidos vivenciarem a inclusão, com outros dados e assim, conseqüentemente, outros resultados.

Portanto, reconhecendo minha inserção dentro da realidade escolar pesquisada, para a oficina da Roda de Conversa levou-se em consideração a visão de Silva M. (2012) sobre o papel do pesquisador como um moderador. A autora traz a reflexão sobre o “lugar social que o moderador representa” (SILVA M., 2012, p. 181), uma vez que ele não é considerado um agente neutro dentro desse jogo de interações. Ao contrário, o papel desempenhado pelo moderador do grupo é tão relevante quanto os dos outros participantes.

não se trata de um lugar técnico de quem pode estar de fora. Ao contrário, sua função, tendo em conta os dados examinados, parece ser a de provocar um número significativo de réplicas - silenciosas ou materializadas em discursos - para o assunto investigado (SILVA M., 2012, p. 182).

Sendo assim, o moderador atua como um provocador, trabalhando para a efetivação de um debate mais assertivo entre os integrantes do grupo. O moderador não pode ser considerado neutro no jogo das interações do grupo e tampouco um técnico que está alheio à situação. Dentro dos processos interativos, o moderador exerce um papel tão importante quanto os outros integrantes do grupo. Não se pode compreender o papel do moderador sem levar em conta o lugar social que ele ocupa.

A reflexão sobre a participação do pesquisador nos processos metodológicos também esteve presente para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa entre as crianças, a oficina do Teatro do Oprimido. Levou-se em consideração o conceito de *curinga* de Augusto Boal, este que tem a função de mediar todo o processo do TO, desde o debate sobre o tema até a construção e interpretação do drama.

No Teatro Fórum, os *espect-atores* presentes são aquecidos pelo *curinga*, questionados sobre suas percepções do espetáculo que assistiram, sobre as relações de opressão existentes e sobre possíveis alternativas para transformar a situação de opressão apresentada. O *curinga* expõe as regras do Fórum e entra em acordo com a plateia, propondo que, na discussão das alternativas, as ideias sejam encenadas em vez de verbalizadas. (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 558).

Os autores, no entanto, reforçam que, como é atribuído ao *curinga* esse papel de “sabedor e orador” (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 553), sua participação pode nem sempre ser democrática. Portanto, é fundamental estar atento, reflexivo e consciente sobre sua atuação, pois uma vez que o *curinga* detém

o lugar de discurso de controle, sua atuação pode concentrar um poder que o leve a manter o discurso vigente opressor. Ainda segundo Saeki e Campos:

não nos negamos a mostrar que, como práxis, o TO se submete às instituições e pessoas, poderes que se impõem de maneira evidente ou sutil, mas que sempre estão presentes nas relações, mesmo as mais criativas e libertárias (CAMPOS, PANUNCIO-PINTO e SAEKI, 2014, p. 556).

A visão crítica sobre o papel do mediador curinga baseia-se na premissa de que apenas é possível o estabelecimento da democracia e da emancipação dos sujeitos, quando os discursos hegemônicos são questionados, abrindo para novas possibilidades de experiências, sentimentos, discursos e racionalidades.

Sem desconsiderar meu papel dentro da instituição pesquisada, como sendo também participante do cotidiano daquelas crianças, o meu papel como moderadora/ curinga foi instigar o debate sobre o tema, não apenas abrindo a possibilidade para a fala livre e espontânea dos sujeitos, mas também aprofundando ao máximo as discussões sobre as situações já conhecidas, vivenciadas em outros momentos e espaços além daquele estabelecido durante a oficina.

4.5 O trabalho de campo: a execução dos processos metodológicos e seus primeiros apontamentos

O trabalho de campo foi realizado em quatro momentos distintos, sendo três deles voltados à pesquisa com as crianças que se desenvolveu por meio das oficinas Roda de Conversa e Teatro do Oprimido, além de um questionário. Por último, foi também realizada uma entrevista com a diretora da escola.

4.5.1 Oficina Roda de Conversa

Para a oficina da Roda de Conversa, os alunos foram informados sobre o objetivo da atividade, que era averiguar a compreensão deles sobre a Política de Inclusão. Foi uma atividade em roda, em que todos puderam contribuir com suas opiniões, ideias e sentimentos acerca do tema. Foram lembrados de levantar a mão para falar, não apenas aguardando sua vez, mas também prestando atenção ao que o colega estava dizendo, de forma que todos falassem e também fossem ouvidos.

A oficina foi realizada com as crianças divididas em dois grupos: o primeiro com crianças de inclusão e o segundo sem crianças de inclusão. As crianças não sabiam o critério utilizado para essa divisão. Tal separação buscou averiguar se haveria alguma diferença entre os grupos, ou seja, como a presença, experiência e a fala das crianças de inclusão poderiam contribuir ou influenciar o grupo. Considerou-se que, se as políticas inclusivas da escola fossem claras para o conjunto amplo de alunos, então era esperado que não houvesse diferenças significativas sobre o entendimento do tema nos diferentes grupos.

O restante das crianças foi escolhido aleatoriamente, buscando apenas ter o cuidado para uma divisão mais homogênea entre meninos e meninas. Acreditou-se que a formação desses dois grupos menores possibilitaria a construção de um ambiente mais favorável a um maior aprofundamento nas discussões e uma maior capacidade de escuta entre os participantes.

Portanto, o grupo 1 contou com 11 crianças, sendo duas delas consideradas pela escola como casos de inclusão. O segundo grupo contou com 12 crianças e sem casos de inclusão. A terceira criança, considerada pela escola como sendo um caso de inclusão, não pôde estar presente no dia da oficina.

A intenção da atividade era possibilitar uma discussão livre sobre o assunto, na qual cada um pudesse colocar sua opinião. No entanto, alguns pontos não poderiam deixar de serem explorados para o desenvolvimento do estudo. Eu mesma, como pesquisadora, fiz o papel de moderadora da discussão, instigando os alunos a refletirem e construírem um posicionamento sobre tais pontos que não poderiam deixar de serem abordados.

O que é Inclusão?

O que é inclusão escolar?

O que é feito pelos professores dentro da sala de aula para que haja inclusão?

Existem outras pessoas que possam contribuir para que haja a inclusão?

O que os alunos fazem para contribuir para um ambiente inclusivo?

Você já presenciou ou viveu uma situação de inclusão/ exclusão?

Para manter o direito ao sigilo dos participantes, cada criança foi apresentada com um nome fictício. O quadro 1 indica o lugar onde cada uma se sentou durante a oficina. Os alunos de inclusão, pertencentes ao grupo 1, também foram indicados pelo uso do “ * “ (asterisco), seguindo a tabela abaixo. Tal marcação teve o intuito de evidenciar essas falas para uma posterior análise sobre a influência dessas crianças no debate do grupo.

Outras pessoas citadas durante a oficina também tiveram seus nomes mudados e suas funções dentro da escola foram apontadas entre parênteses.

4.5.1 Grupo 1:

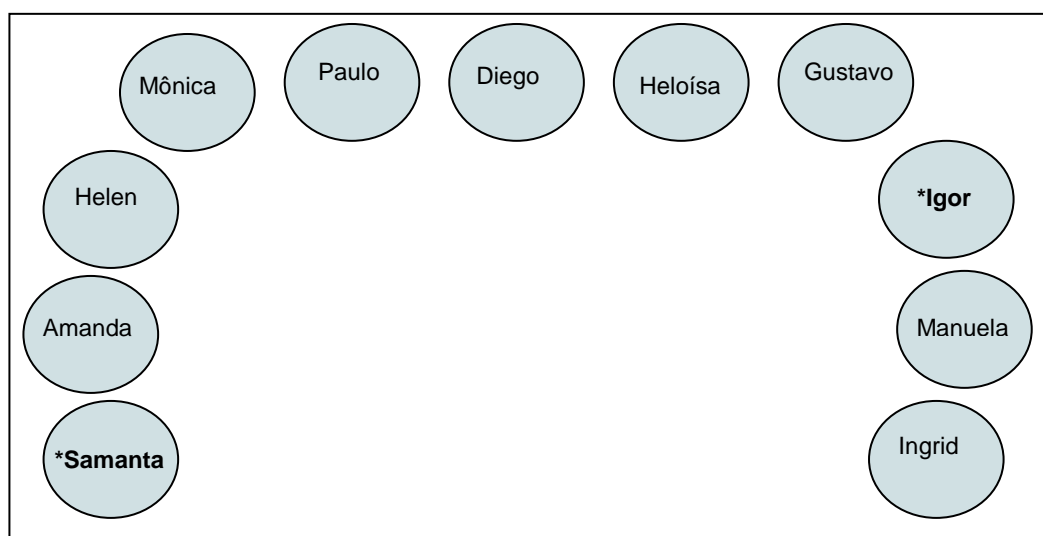


Tabela 1- Oficina Roda de Conversa - Grupo 1

A oficina “Roda de Conversa” começou com os alunos sendo instigados a pensarem “O que vocês acham que é a inclusão? “. A discussão foi lentamente se desenvolvendo. Logo no início da reflexão os alunos iam tentando se apropriar do conceito, buscando pistas na origem da palavra “inclusão”.

Diego: Acho que inclusão é você incluir alguém ou alguma coisa em outra coisa. Um grupo.

Manuela: Vem do incluir, mas podem ser várias coisas incluídas. Pode ter inclusão de várias coisas.

Nenhum aluno relacionou, nesse primeiro momento, o termo inclusão à realidade escolar. Foi apenas ao serem questionados sobre isso que eles puderam ampliar a definição sobre o conceito.

Moderadora: Vamos pensar aqui na escola. Quando a gente fala de "inclusão escolar", o que vocês acham que é isso?

Ingrid: Eu acho que é...Inclusão escolar eu acho que é incluir alguma coisa na escola. Pode ser um aluno, um professor ou uma política diferente na escola.

***Samanta:** Pra mim, inclusão escolar é incluir uma pessoa, assim, um colega dentro de um grupo e dentro de uma escola nova também pode ser.

***Igor:** Para mim, inclusão é não deixar ninguém de fora, mesmo que tenha dificuldades.

Os alunos, ao buscarem definir essa *“alguma coisa que se inclui na escola”*, ampliaram o conceito de inclusão, não o articulando somente à inclusão de alunos. Falaram também sobre a inclusão de professores e funcionários, mas também da inclusão de políticas.

Embora um aluno tenha usado a expressão “dificuldades”, não fica claro se ele se refere às dificuldades de aprendizado ou de inserção social no grupo dos alunos. Nenhum aluno relacionou, de maneira objetiva, o conceito de inclusão escolar com a ideia de necessidades educacionais especiais voltadas para a aprendizagem.

Sobre a Inclusão escolar, o grupo 1 conseguiu articular o tema ao filme “Extraordinário”, baseado no livro com o mesmo nome, que estava em cartaz na época da oficina.

Diego: Eu vi um filme sobre isso que está no cinema agora, "Extraordinário".
Paulo É um garoto que é meio diferente e as pessoas fazem *bullying*¹ com ele.
Diego: Ele tem uma deficiência facial de quando ele nasceu. Alguma coisa aconteceu e o rosto dele ficou meio deformado.
Manuela: Também tem um livro assim e ele faz um amigo na escola, que ajuda ele, e a família ajuda também.

Após a relação com o filme, o Grupo 1 expandiu o tema da discussão a outras situações de inclusão:

***Igor:** É que também é inclusão quando...Tipo, eu vi uma reportagem das pessoas que não têm dinheiro e, mesmo assim, você tem que ajudar elas, dando comida, fazendo elas ficarem felizes.
Manuela: Dando educação também.
Gustavo: Mas também não é só para pessoas que não tem dinheiro. É principalmente para pessoas que têm dinheiro que tem que olhar para essas coisas, para pessoas que não têm.
Ingrid: Eu acho que não precisa ter características. Eu acho que tem que aceitar todo mundo como a pessoa é. Não tem que ser nem rico, nem pobre, velho, magro, gordo.

Na sequência, os alunos debateram sobre o que é ser diferente e o que é ser normal:

***Samanta:** Não precisa mudar a pessoa do jeito que ela é.
Manuela: Para mim, não existe uma pessoa diferente. São todos seres humanos, mas com características diferentes. Não é uma pessoa normal e outra diferente.
Heloísa: Mas se todo mundo é diferente, todo mundo é normal.

¹ No Brasil, o termo é reconhecido como Intimidação Sistemática, de acordo com a lei Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

Todos: Sim!

Heloísa: Então, ser diferente é completamente normal.

Moderadora: Mas então por que existe uma política? Por que existe uma preocupação de que algumas pessoas sejam incluídas?

Heloísa: Porque antigamente tinha pessoas que achavam que quem era pobre não valia nada, quem era negro não valia nada, quem era diferente do que achavam não valia nada. Isso foi o motivo principal da Segunda Guerra Mundial também. Gente movida por ódio por pessoas diferentes. Ridículo, não acha?

Após a discussão sobre os conceitos de “diferente” e “normal”, o grupo foi convidado a pensar por que havia a necessidade de promover certas situações de inclusão na escola. As crianças levantaram a importância de ser aceito e acolhido no grupo e usaram, como exemplo, o caso de uma menina que havia assistido a uma aula com eles, fazendo uma espécie de “vivência” na escola, para entrar como aluna nova no ano seguinte:

Moderadora: Por que então que existem pessoas que precisam de um cuidado, de serem incluídas?

Paulo: Porque quando você...Vou dar um exemplo. Quando você entra na escola, você não conhece muita gente, como a menina que a gente conheceu ontem, a Carla (assistiu um dia de aula com a turma). Ela veio para a escola e quase não conhecia ninguém daqui. Aí todo mundo foi lá e incluiu ela no grupo, na turma. A gente acolheu ela para ela se sentir bem.

Moderadora: Vocês acolheram. Então incluir é uma forma de acolher.

Helen: Foi para ela não se sentir excluída.

O grupo também refletiu sobre como algumas características pessoais acabam não sendo aceitas ou acolhidas no grupo, gerando conflitos ou situações de exclusão e relacionam o conceito de *bullying* ao tema.

Mônica: Porque, quando alguma pessoa tem alguma deficiência, ou, por qualquer

outro motivo, têm vezes que ela se sente mal, ela acha que ninguém vai gostar dela e ela, às vezes, se exclui. Ela precisa de outras pessoas para animar ela e fazer com que ela fique feliz, mesmo que ela não seja normal, ela também é uma pessoa como todas as outras. Ela tem que ser incluída.

***Samanta:** A pessoa não precisa ter uma dificuldade qualquer nela, ela pode... Algumas vezes, os pais dela podem brigar muito e a criança se sentir mal. E com, assim, a ajuda, por exemplo, que fica excluído e tem a briga dos pais e outras coisas pessoais, isso já deixa a pessoa muito mais triste do que a pessoa ter a dificuldade. Algumas vezes a pessoa pode ter a dificuldade e as outras dificuldades, e acontecer que ela mesma, como a Marcela falou, acaba se excluindo. É a mesma coisa, porque a pessoa se sente mais triste ainda. Uma briga em casa e a pessoa tem uma dificuldade, e a pessoa fica assim, mais triste, amuada, não querendo falar com muita gente. Mas que, assim, a gente acolher a pessoa, acho que a pessoa já se sente muito melhor, porque a pessoa já vai ter a segurança, a pessoa já vai ter amigos pra brincar, vai ficar muito mais feliz do que excluída.

Manuela: Eu acho que a pessoa se sente muito triste, porque coisas que acontecem no cotidiano, na sociedade, essas pessoas que têm alguma deficiência ou que são um pouco mais quietas, elas sofrem *bullying*... algumas, né? E aí elas acabam se excluindo, como a Mônica disse, e aí elas já se excluem pensando já que elas vão ser excluídas, mas aí a gente tem que tentar acolher essas pessoas, que às vezes somos nós mesmos, para fazer elas se sentirem confortáveis. Elas sofrem tanto *bullying* que elas ficam até meio não querendo falar com outras pessoas.

Mônica: Ela já acha que ela já vai sofrer *bullying* em todo lugar que ela for.

***Igor:** Isso acontece muito comigo. Algumas vezes... eu não vou citar nome, sabe? Algumas vezes, algumas pessoas fazem sabe o quê? Falam "quem é o mais agressivo no futebol: tananam ou tananam?" sempre comigo, sempre escondem de mim isso. Olha que dá vontade de nem ser mais amigo deles. Só que aí eu nem ligo, sabe? Eu finjo que não ouço. Algumas vezes acontece isso, sabe, gente? (...) Todo mundo tem que ter amor pelo outro.

Cabe assinalar que, nesse trecho, as crianças colocam situações onde alguns sujeitos, por eles considerados como sendo mais “fragilizados”, seja porque se sentem tristes por alguma razão ou porque são mais quietos, acabam sentindo dificuldades de serem acolhidos pelo grupo e acabam eles próprios se excluindo.

Aqui, eu como mediadora do debate, a partir da fala emocionada do *Igor, na qual ele trouxe uma situação considerada por ele mesmo como sendo uma exclusão, fiz uma síntese sobre o que já havia sido dito pelo grupo até aquele momento. Considerei que era um momento oportuno para dar um rumo para a discussão, de acordo com os objetivos da pesquisa. O grupo foi questionado se mais alguém ali já havia se sentido excluído:

Moderadora: A gente está falando aqui sobre a inclusão. Então vocês falaram de pessoas com deficiências, pessoas com dificuldade, pessoas que se sentem excluídas porque são tristes, então precisam desse acolhimento maior do grupo. Vocês falaram do *bullying*, vocês falaram sobre várias coisas aqui, né? Quem daqui já se sentiu excluído?

***Samanta:** Porque assim, é... Eu sempre... Sempre não, né?! Eu tive... tenho uma dificuldade para ler e pra escrever e já me chamaram de tartaruga, já falaram "viu, você não sabe ler, "você tem a dificuldade", 'você 'tananam'", "eu vou contar pra todo mundo" e me ameaçam com isso. Já me ameaçaram, já me chamaram de um monte de coisa, me falam outras coisas e quem já sentiu, sabe que é ruim. Quem já viu acontecer, você passar, você ficar sozinha num canto, você não querer falar com ninguém, eu já senti e outras pessoas também. Isso é muito ruim e você vê que algumas pessoas não estão nem aí para você. Eu, no começo do ano, eu vou falar a verdade, eu fiz muito *bullying*...não é *bullying*. Eu tratei muita gente de uma forma diferente e hoje em dia eu mesma percebi e refleti que eu não gostava, porque eu fazia com o outro. E aí eu percebi e não faço mais com os outros. Então, eu acho que, se você não tem nada de bom pra falar, você fica quieto na sua, porque é muito melhor, porque aí você pode chatear o outro e acaba uma confusão pra cima de você.

Nessa fala é possível perceber que a aluna comenta sobre uma experiência de exclusão vivida por ela, quando sentia que sua integridade emocional estava

prejudicada por se sentir ameaçada em ter suas dificuldades de aprendizagem expostas ao grupo. No entanto, a mesma aluna também considera que sua reação à essas situações também acabavam gerando mais dificuldades nas relações com as pessoas.

Seguindo a conversa, outras crianças também falam de situações, vividas ou presenciadas por elas, sobre a inclusão/exclusão:

Mônica: Nos anos passados ou no começo do ano, por exemplo, na sala tinha vários grupinhos. Aí, eu quero falar com umas pessoas que estão ali num grupo, sozinhas, e elas pararam de conversar, abriram uma brecha. Aí eu fui falar com elas e elas ficam tipo "aí, sai daqui, a gente não te quer aqui" e aí eu me senti meio mal, achei que eu era uma pessoa ruim. Eu fiquei me botando pra baixo, mas aí depois eu percebi que não vale a pena dar atenção para essas pessoas. Se elas fazem isso com você, você deixa ela para lá, não fala com ela e vai formar outras amizades. Aí eu não fico mais nem aí para essas pessoas.

Vale a reflexão que essas duas últimas falas, mais uma vez, mostram que algumas crianças consideram que a situação de exclusão pode ter sua raiz também em uma fragilidade emocional de quem é excluído, e que a situação de exclusão pode aumentar ainda mais essa fragilidade. No entanto, as duas meninas trazem um relato de superação dessas situações, a partir de uma postura assumida por elas com uma maior segurança emocional para lidar com tais situações.

Vale dizer que nesse momento da conversa era notável que todos os participantes estavam emocionalmente envolvidos com o tema proposto.

Paulo: No meio do ano, mais para o final, eu tive uma dificuldade muito grande, porque eu comecei a bater nas pessoas, mas ninguém nunca me perguntou o motivo. Meu avô estava muito mal, ele estava em depressão. (Paulo começa a chorar)

***Igor:** Posso falar uma coisa sobre isso? Isso também acontece comigo (...). Isso aconteceu comigo só algumas vezes, sabe? Mas tem que parar de bater para eles te perguntarem.

***Samanta (se direcionando ao Paulo):** Essa fase passou e todo mundo já é seu amigo.

Moderadora: Olha que legal, Paulo. Você está dizendo que, de uma maneira, reconheceu que você não estava fazendo uma coisa legal, mas, às vezes, a pessoa que está fazendo isso é porque algo está acontecendo com ela. Ela também precisa de um cuidado, precisa de um carinho, também precisa ser acolhida, é isso, Paulo? É isso mesmo?

Paulo: (chorando, acena afirmativamente com a cabeça).

Esse foi um momento muito significativo da oficina, quando um aluno, numa tentativa de se redimir diante dos colegas, admite que havia sido agressivo com alguns deles. No entanto, tal aluno relaciona, muito conscientemente, que a raiz desse seu comportamento estava também associada a uma fragilidade emocional que ele estava vivenciando. Neste momento, o grupo se deparou com a reflexão de que todos devem ser acolhidos, tanto os que se sentem agredidos ou excluídos, mas também aqueles que agredem, e que de alguma forma excluem, pois esta pode ser a única maneira que a criança encontrou para lidar com uma situação difícil.

Na sequência da conversa, outro aluno traz uma situação onde se sentiu excluído:

Diego: Foi quando eu entrei na escola americana em Moçambique. Lá na África era em inglês tudo e eu não sabia uma palavra e, na hora que era para fazer as atividades, eu não conseguia fazer nada porque eu não entendia. Aí tinha algumas pessoas que eram de Portugal, do Brasil, que iam me ajudar a traduzir as coisas, aí eu fazia, mas não fazia porque não sabia.

Moderadora: Você se sentiu excluído nessa escola?

Diego: Quando as pessoas iam fazer brincadeira, eu não sabia como era, porque ninguém me explicava, porque eu não sabia inglês.

Nessa fala, um aluno consegue trazer claramente a ideia de exclusão originada pela diferença da língua e da cultura.

Ainda sob uma atmosfera emotiva muito forte, a conversa prossegue com mais depoimentos emocionados:

***Igor:** Isso me lembra uma coisa. A minha primeira tentativa na minha outra escola de tentar ter amigos. Não quero nem lembrar.

Moderadora: Foi difícil lá?

***Igor:** Não, mas foi um pouquinho mais fácil do que aqui. Eu demorei só uns quatro meses para me aliar, sabe? E também tem um menino, que eu também não vou citar nomes, que fazia muito *bullying* com a minha mãe e comigo. Chamavam a minha mãe de sapo e isso daí. Ele era o meu maior inimigo, sabia? Mas o tempo passou e eu fiquei de boa com ele. Aí também teve, no 4º ano, minha primeira tentativa de namorar. Não deu certo, não deu. Eu mandei tanto cartão de amor. Eu tentei duas vezes, com uma e outra. Também me lembrei de mais uma coisa. Quando eu entrei na escola aqui, todo mundo queria me mostrar a escola, só que eu já tinha visto, e aí, ao passar do tempo, eu não conhecia ninguém e aí eu fui ficando sem conversar com ninguém, porque eu estava muito tímido, sabe? Não conseguia conversar com ninguém, porque não conseguia me abrir e ainda não consigo.

Manuela: Quando eu entrei na escola, em 2014, eu sofri *bullying* de umas meninas, que eu não quero citar nomes também. São meninas que não estão aqui mais, algumas saíram da escola. E aí eu não sei porque elas faziam, mas acho que era por duas razões: porque eu era nova e porque eu era muito mais gaga do que eu sou agora. Eu gaguejava muito, e aí eu era muito pequenininha e eu me sentia muito indefesa. Eu não me defendia de nada que elas faziam. Elas ficavam "ah, se você sair mais uma vez, você não vai brincar com a gente" e eu me sentia muito desconfortável, a ponto de querer sair da escola, mas aí o ano acabou e agora eu não estou mais assim. Eu não sou quase gaga e eu consigo me defender das coisas que as outras pessoas fazem, e aí eu considero isso que elas fizeram um pouco um aprendizado para eu me fortalecer, sabe?

Ingrid: Assim, eu entrei muito pequena aqui. Entrei com 3 anos. Entrei na sala com muita vergonha e com muito medo, porque eu tinha medo de alguém ficar mal, porque eu tinha um negócio no nariz, que se chama hemangioma. E meu nariz era muito roxo e eu tinha muito medo, porque um dia eu entrei em um balé

que eles fizeram muito isso comigo e eu fiquei meio traumatizada. Aí eu fiquei com medo de entrar nessa escola, só que eu fui, e depois eu me soltei. Aí, dois anos depois entrou uma menina na minha turma, que ela era muito excluída. Eu me senti meio que no lugar dela porque eu era assim. Aí eu falei "eu não gosto que façam isso comigo, porque eu já superei", aí eu fui lá e ajudei ela um pouquinho. Falei com ela e fiquei mais solta.

Nesses dois últimos depoimentos as alunas trazem questões relacionadas a diferenças de ordem física que, embora não sejam consideradas como deficiências, podem gerar insegurança nos próprios sujeitos e estranheza nos outros, possibilitando assim o surgimento de uma situação de exclusão. No entanto, ambas as crianças trazem em suas falas uma perspectiva de superação dessas dificuldades.

Depois desses depoimentos sobre situações de inclusão/exclusão, que os próprios alunos já haviam vivido ou presenciado, as crianças foram instigadas a pensar nas ações da escola destinadas a promover essa inclusão:

Moderadora: Então, vocês já têm uma ideia do que é inclusão. A grande maioria de vocês falou de situações em que se sentiram excluídos, mas eu também queria pensar no seguinte: vocês concordam então que é necessário que a escola faça alguma coisa para que ninguém se sinta excluído?

Todos: Sim

Moderadora: Todo mundo concorda? Ok. Então eu gostaria de pensar o seguinte: o que é feito pelos seus professores, dentro de sala de aula, para que haja inclusão?

***Samanta:** No início do ano, eu não vou citar nomes, tinha uma pessoa que era muito nova na escola e não estava conseguindo entrar em um grupo, escolher.... Não é escolher.... Não estava conseguindo entrar em nenhum grupo da turma. E aí a Gisele (professora regente da turma) levou a gente para a biblioteca e leu um livro que era de uma pessoa diferente das outras e ela fez uma amizade, que as pessoas não gostavam dela. Eu acho que esse livro tinha tudo a ver para incluir essa pessoa, então, assim, algumas pessoas podiam, e podem ainda, ter

raciocinado, pensado e falado que não é legal e, realmente, ninguém é igual a ninguém. Isso ajuda com a colaboração das professoras e da escola.

Essa fala traz a percepção de uma aluna diante da ação realizada pela professora. A aluna compreendeu que a professora, ao perceber uma possível dificuldade de um aluno ao se inserir no grupo, buscou proporcionar um momento de reflexão na turma, lendo uma história que tratava sobre a importância de todos serem acolhidos no grupo. A aluna considerou que a leitura do livro tenha ajudado na inclusão da criança e na sua própria reflexão sobre o tema.

No decorrer da conversa os alunos demonstraram interesse em continuar a falar sobre suas próprias experiências de inclusão/ exclusão, mas ainda trouxeram mais situações percebidas por eles dentro do ambiente da sala de aula:

Mônica: Eu queria falar sobre a outra, mas eu pensei em uma agora também. O professor, ele vê tudo o que está acontecendo em sala de aula, quem está sendo excluído, quem está legal e, às vezes, não. Sempre ele percebe que "aquela pessoa está sendo excluída, aquela menininha nova precisa de mais atenção" e aí ela junta a turma e abre esse assunto para que a turma inteira possa saber disso e começar a incluir essa pessoa dentro do grupo, dentro da turma.

Diego: Eu tenho vários exemplos, tipo, em uma atividade de grupo ela (a professora) coloca aquela pessoa que está sendo excluída por um grupo ali, e fazem uma atividade em grupo. Esse grupinho, com essa outra pessoa, pega para fazer esse trabalho e se incluir e funciona. Também a professora, na hora que faz perguntas, pergunta para ela, para as pessoas saberem que ela sabe das coisas.

***Igor:** No começo do ano, a Gisele fez todo mundo ficar dentro de uma sala conversando e se apresentando para se conhecer. Eu lembro como se fosse ontem.

Moderadora: Isso foi uma coisa que a professora fez nesse momento de apresentação de todo mundo. Você acha que isso ajuda a incluir as pessoas, principalmente as pessoas novas, né?

***Igor:** Sim.

O grupo sai um pouco da reflexão sobre as ações realizadas pelo professor na sala de aula e falam sobre as questões relacionadas aos “grupinhos” existentes na turma:

***Igor:** Mas eu não consegui. Eu não consegui me incluir até agora. Eu penso assim, que não tem grupo definitivo, você pode mudar ou não pode. Algumas vezes eu fico em um, outras vezes eu fico em outro. Quando eu quero jogar futebol, eu jogo com um grupo, quando eu quero jogar handebol, eu jogo com outro grupo. Eu escolho qual eu fico.

Helen: É que tem gente que fica grudado num grupinho até o fim, não chega perto de ninguém, ficando apenas aquele grupinho, e você não fica. Você não fica toda hora no mesmo grupo, você fica sempre mudando, porque eu acho que você gosta mais ou menos de todo mundo, não é?

***Igor:** Eu quero saber qual o grupo é melhor, qual me trata melhor para eu ficar.

Heloísa: É, e aqueles que não gostam mesmo, você não chega perto. Brinca com outras pessoas.

***Samanta:** Não adianta você ficar com uma pessoa que você não gosta.

Voltando à reflexão sobre as ações do professor dentro de sala de aula, os alunos ainda trouxeram:

Manuela: Eu acho que a Gisele (professora regente da turma) faz uma coisa muito legal para uma pessoa aqui na sala que tem uma dificuldade, que ela muda a cor da folha e o tamanho da letra e eu acho que isso faz a pessoa se sentir mais confortável e eu também acho que os professores tentam muito incluir as pessoas que estão se sentindo excluídas por meio das conversas que eles fazem, propondo que a turma inclua todos e sempre, todos mesmo, para ninguém se sentir excluído. Eu acho também que quanto mais você se distanciar da turma, achando que está excluído, mais você será excluído. Eu acho que se a pessoa está numa situação, assim, difícil, ela tem que tentar trazer mais amigos, que ela poderá se sentir menos excluída.

Ingrid: Eu, ontem, fiz uma coisa que gostei muito. Eu estava muito triste com a

turma, por motivos pessoais e aí chegou uma pessoa e falou coisas para mim muito soltas e eu não gostei, fiquei muito triste. E aí eu fiquei triste por causa das coisas que acontecem na turma, então eu falei pra Gisele (professora regente da turma) e ela ficou, tipo, me falou, conversou comigo, e ela chamou a turma inteira para eu conversar com eles e eu me senti melhor. Eu conversei e me senti mais leve.

Uma criança traz sua percepção sobre a adaptação do material que é oferecida a um aluno específico, demonstrando compreender a necessidade desses recursos. A outra aluna também comenta sobre como se sentiu melhor depois que uma situação vivida por ela foi discutida abertamente na sala, tendo como mediadora da discussão a própria professora.

Buscando ampliar essa discussão, os alunos também foram instigados a pensar em outras pessoas, além dos professores, que também contribuíssem para a inclusão:

Moderadora: A pergunta era "o que vocês percebem que os professores fazem dentro de sala para que tenha a inclusão", mas agora eu vou propor uma coisa a mais. Vocês acham que a inclusão é feita pelos professores e por quem mais?

***Igor:** Por nós mesmos.

Manuela: Pela própria pessoa.

Ingrid: Pelos funcionários.

***Samanta:** Todo mundo, coordenadores...

***Igor:** Todas as pessoas. Cada um pode mudar cada pessoa

***Igor:** Os pais.

Moderadora: Agora eu quero que vocês me digam assim "Como? O que vocês veem acontecer na escola que seja dessas outras pessoas, desses funcionários, dos pais, dos alunos, promovendo a inclusão"?

***Samanta:** Eu acho que tem muita gente aqui assim, que fica num canto sozinho e aí a coordenadora, outro dia eu vi a Vitória (Coordenadora adjunta) com uma aluna nova, que tava quieta no canto dela e, como sempre, ela sentava num lugar sozinha. A Vitória (Coordenadora adjunta) falou para ela "vai brincar, porque

brincar é bom". E ela foi brincar e parece que foi muito bom. A menina ficava quieta no canto dela, chamavam e ela ficava lá. Só foi quando a Vitória falou que ela foi. Eu acho que por isso que os funcionários ajudam, tipo a Dafne (Psicopedagoga), que é psicóloga, e os outros.

Mônica: Dos pais. Por exemplo, a criança fala tudo o que aconteceu no dia, se teve alguma coisa que foi diferente e aí ela fala "Ó, mãe, a pessoa 'tal tal tal' está sendo excluída" e aí a mãe, porque às vezes a pessoa, a criança, não sabe o que fazer e aí os pais falam "brinca com ela, chama ela pra se divertir" ou ela marca um encontro com aquela criança e com as outras crianças e aí ela vai juntando elas, mesmo sem ter tanto contato assim com aquela criança, ela consegue juntar.

Manuela: Eu acho que a Vitória (coordenadora adjunta) e os coordenadores, eles fazem as pessoas com dificuldades se sentirem melhor. Ela vai conversar ou através de alguns recursos e os funcionários, tipo as faxineiras, é legal porque eles tratam todo mundo da mesma maneira, da mesma forma. Eles são fofinhos e a psicóloga ajuda muito, porque quando você se sente triste, não só com coisas da escola, você pode falar com ela.

Ingrid: Eu acho que os funcionários, não só os professores e os alunos, são muito importantes para a escola se formar e para ela ajudar as crianças que estudam, tipo, alguém caiu e se machucou e tem que limpar. Aí a faxineira vê e ela ajuda. Tipo, a Dafne (psicopedagoga) ajuda muito, muito, muito e ela não só ajuda por ser legal na escola, mas para dar um ensinamento para que se sintam confortáveis na escola. Eu já, às vezes, vi algumas pessoas chateadas e eu fiquei incomodada com isso e aí eu fui falar com a Dafne que tinha essa pessoa que estava mal, e que eu não estava conseguindo lidar com aquilo, porque me dava uma agonia. Eu falei com ela e ela resolveu o problema dessa pessoa.

Ana: Ano passado, no 4º ano, a minha mãe, no primeiro dia de aula, ela disse que não era para ficar xingando a menina que repetiu. Ela sempre dizia isso nas férias, porque ela ficava me perturbando todo dia. Aí, ao longo do tempo do 4º ano, eu comecei a ser amiga dela e agora ela nunca me avisa isso, porque eu sou bem amiga dela.

Os alunos trouxeram suas experiências e relacionaram a inclusão ao trabalho da coordenação e da psicopedagoga da escola. Também consideraram que os

demais funcionários (faxineiros, inspetores ou auxiliares) podem contribuir na construção de um ambiente mais acolhedor. E indo além dos funcionários, os alunos ainda citaram a relação das famílias com o processo de inclusão.

Ao chegar no horário estabelecido para o fim da oficina, a grande maioria dos alunos ainda pedia a palavra para trazer mais histórias vividas por eles e relacionadas ao tema.

Ao final da atividade um aluno sugeriu um fechamento para a nossa conversa. A ideia foi acolhida por todos:

***Igor:** Podemos fazer uma despedida dizendo "todo mundo tem que ser incluído"?

Helen: Ou "todo mundo tem direitos iguais".

Moderadora: Ok. 1, 2, 3 e...

Todos gritando: Todo mundo tem que ser incluído!

Moderadora: E todo mundo tem direitos iguais, não é isso, Helen? Então, 1,2, 3 e...

Todos gritando: Todo mundo tem direitos iguais!

4.5.2 Grupo 2:

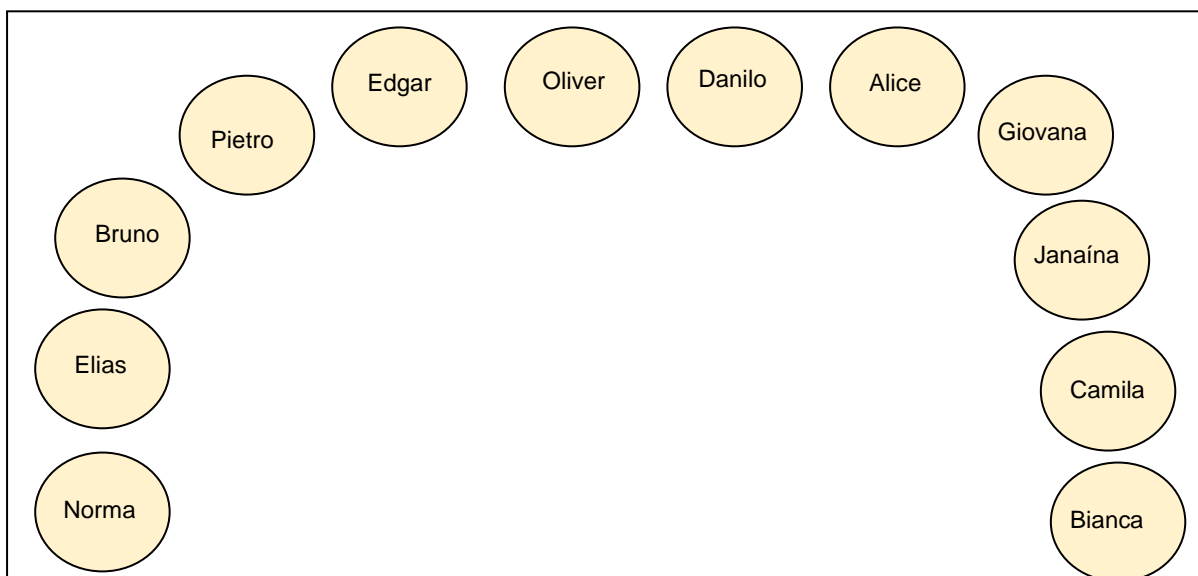


Tabela 2 - Oficina Roda de Conversa - Grupo 2

A oficina “Roda de Conversa” do grupo 2, também começou com os alunos sendo instigados a pensarem “O que vocês acham que é a inclusão?”. A discussão também foi se desenvolvendo lentamente. Assim como no grupo anterior os alunos iniciaram suas reflexões tentando se apropriar do conceito, buscando pistas na origem da palavra “inclusão”.

Elias: Eu acho que é quando uma coisa ou uma pessoa está incluída em certo grupo.

Giovana: É quando a pessoa está dentro, quando ela pode participar, por exemplo, dar sua opinião, dizer o que ela acha de alguma coisa.

Assim como no grupo 1, nenhum aluno relacionou, nesse primeiro momento, o conceito à realidade escolar. Tal associação apenas surgiu quando os alunos foram provocados à essa reflexão:

Moderadora: Então, olha só, aqui nós estamos na escola. A partir dessa ideia de inclusão, o que seria então a inclusão escolar?

Alice: Acho que é incluir uma pessoa. Já que é escolar, na escola, em assuntos na escola. Por exemplo, ontem, que nem aconteceu na hora do almoço, que a Ingrid não estava se sentindo incluída na turma, mais ou menos assim.

Oliver: Acho que é quando a pessoa não está muito dentro da coisa, está se sentindo excluída. Quando você está incluído em alguma coisa, você conversa com todo mundo, você tem assunto com todo mundo. Quando a pessoa é excluída, ela não vai ter assunto, porque não vai conhecer.

Alice: Meio que é um pouquinho do que o Oscar falou. Já que é escolar, tem a ver com a escola. Então eu acho que é incluir em alguma coisa relacionada à escola, em assuntos da escola, como assunto de turmas, trabalho em grupo ou até amizade.

Edgar: E a pessoa tem que tentar conversar.

Bianca: Eu acho que isso de inclusão escolar, não é só incluir a criança, mas

também os pais serem incluídos em reuniões, conhecer a escola e as crianças também estarem dentro da escola como alunos daquela escola. Serem reconhecidos como alunos que realmente importam, não como só a criança que está ali.

No grupo 2, a partir da fala de Alice, que colocou o exemplo de uma situação onde uma criança se sentiu excluída de uma conversa de um determinado grupinho de alunos na hora do almoço, foi possível perceber que os participantes se apropriaram da ideia de inclusão como algo que se refere a “entrar na turma”, “ser querido por todos”, “conversar com todos”, ou algo similar.

O conceito de *bullying* também foi levantado pelo grupo 2, depois da reflexão sobre a necessidade do reconhecimento de cada aluno.

Camila: Acho que tem alguma coisa a ver com *bullying*. Quando eu penso nisso, eu penso em várias histórias que as pessoas estão excluindo, fazendo *bullying* com essa pessoa. Eu acho que é isso que é inclusão.

Edgar: É preciso conviver com as pessoas.

Oliver: Quando a pessoa não está incluída, pode ter a ver com o *bullying*. Ela não está se sentindo incluída e está mostrando a raiva de não estar incluída.

Giovana: Todas as pessoas expressam sentimentos de jeitos diferentes, então, quando você faz alguma coisa com essa pessoa, você tem que ver o que está fazendo com ela. Não sei se é exatamente *bullying*, como a Camila falou, mas é não aceitar como a pessoa é.

Vale a reflexão para o fato de que Camila colocou uma situação onde os excluídos são vítimas do *bullying*, enquanto Oliver parece sugerir o oposto, ao colocar que os excluídos podem sentir raiva e acabar, assim, praticando o *bullying*. Giovana parece entender a exclusão como “não aceitar como a pessoa é”, mas pondera se há uma implicação tão direta disso com o *bullying*.

Após tal debate, o grupo 2 voltou novamente a discutir sobre as situações que envolvem as relações dentro do grupo, as amizades e ao sentimento de

pertencimento. Os alunos foram resgatando histórias vividas por eles próprios ou pelos amigos, buscando exemplificar suas reflexões:

Edgar: No 3º ano o meu melhor amigo saiu da escola, aí eu tive que conviver com as outras pessoas. Eu era colado no Danilo.

Oliver: Eu tenho uma situação parecida com a do Edgar. Eu era de São Paulo antes do 4º ano e eu tinha um monte de gente amigo e eu tinha um melhor amigo. Quando eu fui para o 4º ano, eu vim para o Rio de Janeiro e ele foi pra Miami e aí foi bem difícil.

Pietro: Tem o caso do Miguel (aluno que saiu da escola), que o Miguel saiu e era meu melhor amigo.

Alice: Tiveram pessoas que entraram aqui e outros que saíram, que quando entraram foi meio difícil de se enturmar, como o Giuliano (aluno que saiu da escola). Tipo, ele entrou na escola e todo mundo estava "ah, maneiro, oi!" e, depois, quando ele entrou literalmente na escola, ele não tinha lá tantos amigos como quando como ele entrou.

Janaína: O Giuliano, quando ele chegou, eu fiquei bem animada, mas depois.... É porque as pessoas viam ele de outra forma, porque ele já agia de outra forma. Em vez de ele conversar, ele, às vezes, agredia. Então, as pessoas ficavam com medo dele. Um dia, eu fui conversar com ele e ele não era nada disso, é porque não é ele. É que as pessoas irritam ele, por isso que ele reage assim. Não é sozinho, no meio do nada.

Ainda relacionando o tema da conversa com as relações estabelecidas entre os alunos, o grupo 2 fala sobre o caso de um menino que ao entrar para a escola foi bem recebido por todos, mas que, ao longo do ano, foi tendo problemas com os colegas e acabou saindo da escola, sendo considerado como "agressivo".

Pietro: É que naquele assunto de uma pessoa entrar nova na escola e tentar se enturmar. Na maioria das vezes, também, não é só ela que tem que se enturmar. Às vezes ela não consegue se enturmar, porque ninguém chega nela para falar com ela. Se ninguém falar com ela, a maioria das pessoas vai ficar com vergonha

e não vai nem tentar. Então é bem difícil.

Norma: As pessoas têm isso, tipo, a primeira impressão marcou, então fica com essa impressão na cabeça. Tipo, o Giuliano (aluno que saiu da escola), ele agredia as pessoas, as pessoas viam que ele agredia, então "nem vou ficar ele", mas não é assim. Tem que conhecer as pessoas.

Vale a reflexão que, mesmo reconhecendo a agressividade do menino, as crianças conseguem perceber que a origem dessa agressividade poderia também ter conexão com a relação estabelecida entre ele e os outros alunos.

Mesmo sendo convidados a pensar em outras situações, o grupo 2 permaneceu na ideia de inclusão como "ser aceito pelo grupo" e "não ficar sozinho". Os alunos ainda trouxeram situações sobre como a presença de "grupinhos" podem gerar situações de exclusão:

Alice: Voltando no que falou, tem um desenho na *Nick** que é assim "100 coisas para fazer antes do *High School*" e tem um episódio que chega uma menina nova na escola dos protagonistas e aí ninguém quer falar com ela, porque falavam que era o desconhecido. Mas aí a "CJ" uma das protagonistas, foi lá e falou com aquela menina e ela começou a se enturmar.

Moderadora: Mostra essa história dessa menina querendo se enturmar, é isso? Mas, então, olha só, vocês estão trazendo muitas histórias de pessoas que estão chegando na escola, que não conhecem ninguém, a dificuldade que é se enturmar e às vezes pode ter um comportamento mais agressivo e as pessoas estranham esse comportamento. Além dessas situações, vocês conseguem imaginar outras situações onde uma pessoa precisa ser incluída?

Bianca: Eu acho que às vezes a pessoa não é nova, não acabou de chegar, mas ela acaba sendo deixada de lado. Não é incluída, tipo assim, ela já está na escola, no lugar há muito tempo, mas ela acaba sentindo que aquele não é o lugar dela, que as pessoas não estão fazendo esse lugar ser bom para ela.

Giovana: Tipo, eu acho que a gente não tem que ser só incluído na escola, mas em todos os lugares a gente tem que ser incluído para não ficar sozinho.

Bianca: Eu acho que algumas pessoas não têm condição, os pais não têm

condição para entrar numa escola. Tem vários tipos de problemas que não é possível levar a criança na escola e sempre que isso acontece, acaba prejudicando a criança, vive meio isolada. Ela não tem esse contato com crianças diferentes dela, aprender mais sobre isso.

Oliver: Eu tenho a sensação de que em uma aula de educação física, que foi queimado russo, e aí algumas pessoas tinham um grupinho que eles podiam passar a bola entre eles. E aí ficava meio injusto, porque o grupinho ficava 7 pessoas contra 3.

Mais uma vez os alunos foram instigados a desenvolver mais o conceito de inclusão para além das questões dos “grupinhos”.

Moderadora: Olha só, vocês estão me falando, então, que essa coisa da inclusão tem a ver com essa coisa dos grupos, das panelinhas, que às vezes pode ser difícil entrar nessas panelinhas e que vocês já me mostraram aqui que existem situações, pelo menos a grande maioria já sinalizou que já se sentiu excluído (...), mas e as pessoas que têm um pouco de dificuldade mais relacionado aos conteúdos da escola? Como é que vocês acham que deve ser para essas pessoas estar na escola com essas dificuldades?

Bianca: Você está falando de dificuldades, tipo, dificuldades de pessoas especiais, que têm algum problema?

Moderadora: Você acha que isso tem a ver com inclusão?

Bianca: Acho que tem. É inclusão não de amizade, mas de aulas, tipo, a pessoa às vezes não entende, não tem paciência o suficiente, acaba sendo não incluída no que está acontecendo.

Elias: Que tipo de dificuldade?

Moderadora: Não sei, existem vários tipos de dificuldades, né?

A partir desse momento da conversa, e, sobretudo depois da fala de Bianca, alguns alunos reconheceram algumas situações de dificuldades em algumas crianças e começam a falar sobre os casos:

Alice: Eu conheço uma pessoa que é daqui da escola, que já falou e já ficou triste por causa dessa dificuldade. Essa pessoa, um dia, disse que era burra, que não tinha amigos, que não sei o quê, não sei o quê lá, só porque tinha dislexia. Mas eu disse para ela que ela tem amigos, tem tudo, que aqui todo mundo está te apoiando, não tá vendo? Aí ela disse que a dislexia não é só ter dificuldade de aprender, que também afeta a visão. Aí, ela começou a chorar e eu não sabia o que fazer.

Moderadora: Mas ela começou a chorar? Você acha que ela estava se sentindo como?

Alice: Eu acho que ela estava se sentindo mal, porque tinha esse tipo de probleminha, mas eu não acho nada demais, que todo mundo gosta dela. Aí eu não sei porquê que ela estava chorando, porque ela tem amigos.

Pietro: É que, nesse caso, quando a pessoa tem uma certa dificuldade, se as pessoas não ajudarem ela, ela pode acabar se botando pra baixo, porque eu já vi muita gente se chamando de burra. Ou, quando acontece uma briga, ela fica se xingando, achando que não é nada e a gente tem que ajudar a pessoa, porque, se não ajudar, ela vai ficar assim, sem amigos, ela vai perder a confiança em tudo.

Janáina: Essa pessoa que a Alice tava falando, ela também já falou isso pra mim. Eu disse que não é porque você tem dislexia que você é menos especial, que você é menos inteligente. Isso não torna a pessoa burra, entendeu? Eu disse para ela "olha, Samanta, que ela pode ser muito mais inteligente que uma pessoa que não tem dislexia". Não é isso que a torna burra ou menos que a outra pessoa.

Elias: Eu acho que gente que tem dificuldade de aprender não gosta disso. Não gosta disso, porque tem medo de reprovar e mudar de turma. Parar de ser incluída numa turma e tem medo de não ser incluída na outra.

Bianca: Pessoas que têm dificuldades, como a dislexia, às vezes se sentem diferentes, como se não fosse a mesma coisa que os outros e, às vezes, isso faz mal, pois elas pensam que precisam de mais carinho, mais amor, se sentindo superiores que os outros e, às vezes, inferiores. E, outras vezes, as pessoas acabam se prejudicando por causa de uma dificuldade em casa, com a família, acaba prejudicando a personalidade dela.

Os alunos debateram sobre um caso de dislexia de Samanta, colega de turma deles. Buscando ampliar o conceito de inclusão, os alunos são provocados a pensar sobre a obrigação das escolas de aceitarem todos os alunos:

Moderadora: Existe uma política da educação inclusiva, é uma lei, que diz que as crianças têm que estar na escola.

Bianca: Isso é uma lei? Pô... ela não é cumprida.

Moderadora: Não? Por que, Bianca?

Bianca: Milhares de crianças aqui no Brasil não estão indo à escola.

Elias: Não têm condições de pagar uma escola, as escolas públicas ficam longe e não conseguem ir para a escola, sem nenhum meio de acesso.

Alice: E tem criança que não tem uma educação adequada. Com condições de ensino muito ruim, professores que só ensinam a ler e escrever e pronto.

Pietro: É, e tem gente que estuda em casa.

Alice: Por isso que tem gente que estuda em casa, que acha que a escola não tem condição de ensinar o filho ou a filha e bota eles para estudar em casa. O pai e a mãe que ensina.

Alice e Pietro não relacionaram suas falas especificamente às crianças que são público alvo das políticas de inclusão. Referem-se a questões de ordem social, denunciando a desigualdade. Os alunos foram instigados a pensar se a própria escola deles promovia a inclusão para todos os alunos:

Moderadora: Vocês acham que aqui, a escola de vocês, seja uma escola inclusiva? Vocês veem coisas acontecendo para incluir pessoas aqui dentro? Vocês acham que a escola de vocês é uma escola que recebe todas as crianças, que está aberta e preparada para receber todas as crianças?

Bianca: Eu decidi falar. Eu acho que não. Aqui acho que ainda tem muitas crianças que não são incluídas. Acho que isso ainda pode melhorar, mas por enquanto ainda não. Tipo assim, saiu da escola, há um ano tinha um garoto chamado Bento (aluno que saiu da escola). Ele não era incluído em nada.

Elias: Ele tinha uma dificuldade.

Pietro: Ele tinha uma dificuldade e as crianças não aceitavam. Ele era da turma da minha irmã.

Bianca: As professoras até tentavam fazer alguma coisa, mas não adiantava nada. Ele até saiu da escola.

Pietro: Ele saiu da escola e foi se enturmar com outras pessoas.

As crianças relatam o caso de um menino que havia saído da escola e que ficava fora de muitas atividades, como sinalizado pelas crianças. No entanto, cabe dizer que a dificuldade maior desse menino era de ordem comportamental e não tanto na ordem do aprendizado, segundo relato da coordenadora adjunta.

Alice: Nesse caso de não incluir, no 6º ano tem uma garota que não é muito incluída com aquelas que se chama de "populares". Ela fala que essas garotas "populares" não aceitam ela, porque ela acha que ela vai repetir.

Pietro: É que essa menina do 6º ano, que a Alice falou, é que assim, essas meninas que são mais "populares", elas ficam mais com outras pessoas. Elas têm muitos amigos na turma e nunca estão excluídas. Estão sempre com alguma pessoa e essa menina se sente excluída. E outra coisa, eu acho que a escola aceita, mas as pessoas da escola não aceitam muito bem. Os alunos não aceitam como ela é e deixam ela excluída.

Janaína: Tem gente que meio que muda o estilo para ter mais amigos, porque tem muita gente que não aceita a pessoa como ela é de verdade. Tem gente que fala que eu sou patricinha, tem gente que não me aceita por causa disso. Falam que eu mudei muito do ano passado para cá e eu tenho muitos amigos. Muito mais do que eu tinha ano passado.

Mais uma vez, o grupo 2 relacionou o tema da inclusão escolar com as relações entre "grupinhos". Aqui nesse trecho foi usada a expressão "populares" para designar certo grupinho que mantém uma postura de "superioridade" e de "rejeição ao diferente", que acaba excluindo os outros sujeitos que não participam desse grupinho.

Buscando questioná-los sobre o que eles percebem de inclusão dentro da sala de aula a partir da ação dos professores, prosseguiu-se:

Moderadora: E dentro da sala de aula de vocês, os seus professores, o que vocês veem nos professores? Vocês conseguem perceber alguma atitude, alguma ação que os professores façam dentro de sala de aula para incluir todos?

Janaína: Assim, meio nada a ver isso, mas às vezes as professoras fazem jogos que todo mundo possa participar. Acho que, sei lá, mais ou menos inclui todo mundo. Mas, às vezes, a gente está incluindo a pessoa, aí o professor vai lá, pensa que a gente não está incluindo a pessoa e vai tentar fazer alguma coisa para ninguém se sentir muito, e acaba que faz as pessoas excluírem essa pessoa.

Moderadora: Como assim? Explica um pouquinho melhor.

Janaína: Quando a gente está brincando com a pessoa e o professor acha que a pessoa não está incluída e aí ele inclui mais ainda, só que acaba que as pessoas veem que ele está dando mais atenção e ficam meio "ai, que saco".

Norma: Eu acho que o trabalho em grupo, que muitas vezes é o professor que escolhe quem vai fazer com quem, e aí não é tipo os alunos que se escolhem. Quando os alunos escolhem, normalmente, acabam excluindo alguém, tipo, alguém fica de fora. Geralmente, quando o professor escolhe todo mundo fica incluído.

Pietro: Eu acho que o que é melhor nisso é ajudar as pessoas, mas, às vezes, eu acho que tentam ajudar tanto, mas tanto, que a pessoa pode se sentir mal, achando que sem ajuda ela não é nada. Às vezes se ajuda, mas tanto, que acaba piorando a situação, que acaba atrapalhando.

Janaína: Assim, do que a Norma estava falando do trabalho em grupo, quando os alunos se escolhem, geralmente, eles escolhem amigos que eles gostam e outras pessoas, que não são tão próximas, não têm a oportunidade de conversar com aquela pessoa, conhecer e quando o professor escolhe, ele faz isso de propósito para as pessoas se conhecerem, serem amigas de todo mundo. Então acho que isso ajuda na inclusão.

Edgar: Sobre o que a Norma falou de ter grupinhos e todo mundo escolher quem gosta e um ficar de fora, eu sou muito isso. Todo mundo escolhe, aí eu vivo de fora e aí a professora, se sobrar outro, o outro vai fazer com você e se não sobrar, você fica com a professora.

Pietro: É muito legal trabalhar com você (se referindo ao Edgar)

Edgar: Valeu.

Sobre as ações dos professores frente à inclusão, os alunos não citaram nenhuma ação sobre adaptação de material ou conteúdos. Apontaram situações onde o professor aparece mais como um mediador das relações entre os sujeitos do grupo. Citaram os “trabalhos de grupo” e as formas de defini-lo como situações propícias para inclusão e/ou exclusão. Consideraram que o professor tem um papel fundamental na inclusão de certos alunos nessas situações. No entanto, é interessante perceber que alguns criticaram algumas dessas mediações, pois entendem que, ao exagerarem na tentativa de inclusão, os professores acabam expondo certos alunos no grupo.

Mais uma vez o assunto central do tema recaiu sobre as dificuldades entre “grupinhos” e os alunos trouxeram diversos exemplos de situações que tinham vivido ou presenciado.

Reflexões sobre a oficina Roda de Conversa:

Foi utilizada a ferramenta de contagem de palavras do Word para evidenciar os conceitos mais relacionados ao tema da inclusão entre as crianças. Vale ressaltar que a base utilizada para tal investigação foi a transcrição completa da oficina, apenas com a fala das crianças. Foi utilizado o filtro para coincidir os prefixos, encontrando diferentes variações de palavras referentes a um mesmo conceito. Um exemplo é a palavra inclusão com o prefixo *inclu*, que engloba as palavras incluir, incluído, incluída, incluso, incluindo, etc. Os conceitos foram organizados no quadro a seguir.

Palavras	Grupo 1	Grupo 2
Inclusão	35	42
Exclusão	25	19
Dificuldade	11	11
Deficiência	3	0
Necessidades	0	0
Acolhimento	5	0

Ajuda	19	9
Diferença	13	6
Igualdade	1	0
Preconceito	0	0
Amizade	20	32
Grupo	21	35
<i>Bullying</i>	9	4

Tabela 3 - Conceitos relacionados à inclusão pelas crianças

Durante o desenvolvimento da oficina Roda de Conversa, foi interessante perceber que nenhum dos grupos estabeleceu prontamente relação do termo *inclusão* à realidade escolar. Foi apenas no decorrer das discussões que tal relação foi sendo construída.

Ambos os grupos trouxeram experiências vividas ou presenciadas pelas crianças sobre a inclusão/exclusão e, ao chegar no horário estabelecido para o fim da oficina, a grande maioria dos alunos ainda desejava contar mais histórias relacionadas ao tema. O anseio de falar sobre suas experiências aponta para a necessidade de promover espaços na escola onde as crianças possam expressar-se com liberdade.

Outro aspecto interessante trazido pelas crianças durante a oficina foi a relação, por elas estabelecida, entre o conceito de *bullying* e o tema do debate, sobretudo ao trazerem questões relacionadas aos “grupinhos”, tão citados por eles na oficina.

Fazendo uma análise mais específica sobre o grupo 1 - grupo com as crianças consideradas de inclusão pela escola, vale ressaltar que todos os participantes ficaram emocionalmente muito envolvidos com o tema discutido, havendo, inclusive, momentos de choro no grupo.

Foi interessante perceber que os alunos relacionaram o termo *inclusão* não apenas aos alunos, mas também a professores e funcionários. De fato, há na escola um funcionário que possui deficiência física. A discussão também passou pelo debate sobre o que é ser diferente e o que é ser normal. Embora um aluno tenha usado a expressão *dificuldades*, não ficou claro se ele se referia às dificuldades de aprendizado ou de inserção social no grupo dos alunos. Nenhum aluno relacionou,

de maneira objetiva, o conceito de inclusão escolar com a ideia de necessidades educacionais especiais voltadas para a aprendizagem.

Relacionaram o tema da inclusão a ser aceito e acolhido no grupo e refletiram sobre como algumas características pessoais acabam não sendo aceitas, gerando conflitos ou situações de exclusão. Expuseram situações onde alguns sujeitos, por eles considerados como sendo mais *fragilizados*, acabam sentindo dificuldades de serem acolhidos pelo grupo ou acabam eles próprios se excluindo.

Algumas crianças consideram que a situação de exclusão pode ter sua raiz também em uma fragilidade emocional de quem é excluído, e que a situação de exclusão pode aumentar ainda mais a fragilidade do sujeito. No entanto, as crianças trazem relatos de superação dessas situações,

No momento em que um aluno pediu desculpas, admitindo ter sido agressivo com alguns colegas, relacionou seu comportamento a uma fragilidade emocional que estava vivenciando. Os alunos então refletiram sobre o fato de que todos devem ser acolhidos, tanto os excluídos quanto aqueles que, de alguma maneira, excluem.

Durante a oficina também surgiu a ideia de exclusão originada pela diferença da língua e da cultura. Os alunos trouxeram também situações de exclusão relacionadas a diferenças de ordem física que, embora não sejam consideradas como deficiências, também podem gerar insegurança nos próprios sujeitos e estranheza nos outros.

Sobre as ações da escola destinadas a promover essa inclusão, os alunos demonstraram perceber as ações da professora com o intuito de ajudar a inserção de alguns alunos no grupo e na mediação de situações de exclusão dessa ordem. Também apontam para questões relacionadas aos “grupinhos” existentes na turma.

Uma criança traz sua percepção sobre a adaptação do material que é oferecida à aluna *Samanta, demonstrando compreender a necessidade desses recursos.

Ao pensarem sobre outras pessoas que, além dos professores, também contribuem para a inclusão, os alunos citam a coordenação e a psicopedagoga da escola, mas também consideraram que os demais funcionários (faxineiros, inspetores ou auxiliares) podem contribuir na construção de um ambiente mais

acolhedor. Estabeleceram relações entre a participação das famílias com o processo de inclusão de alguns alunos.

Analisando as falas do grupo 2, ficou evidente que os alunos, assim como no grupo 1, não relacionaram prontamente o conceito de inclusão à realidade escolar. Tal associação apenas surgiu quando os alunos foram provocados a essa reflexão.

Os participantes demonstraram terem feito uma forte associação da ideia de inclusão como algo referente a “entrar na turma”, “ser querido por todos”, “conversar com todos”, “ser aceito pelo grupo” e “não ficar sozinho”. Os alunos trouxeram muitas situações em que a presença de “grupinhos” geravam situações de exclusão.

A associação entre “grupinhos” e o conceito de exclusão apareceu diversas vezes ao longo da oficina, tendo sido usada a expressão “populares” para designar aqueles que mantêm uma postura de “superioridade” e de “rejeição ao diferente” e que acabam excluindo os outros sujeitos que não participam desse grupinho.

O conceito de *bullying* também foi levantado pelo grupo 2, embora alguns alunos tenham associado os excluídos como sendo vítimas do *bullying* enquanto outras crianças tenham apontado os excluídos como aqueles que praticam o *bullying*, por sentirem raiva de sua exclusão.

Os participantes associaram o tema da inclusão a casos de crianças agressivas e consideraram que tais situações também teriam conexão com as relações estabelecida entre alunos.

A discussão central do grupo 2 girou em torno da associação entre os termos inclusão/exclusão com as situações que envolvem as relações dentro do grupo, as amizades e ao sentimento de pertencimento. No entanto, os alunos também conseguiram relacionar o tema do debate a situações de dificuldades de algumas crianças. Refletiram sobre o caso de dislexia da colega de turma deles e também a questões de desigualdade social.

Sobre as ações dos professores frente à inclusão, os alunos não citaram nenhuma ação sobre adaptação de material ou conteúdos. Apontaram situações onde o professor aparece mais como um mediador das relações entre os sujeitos do grupo.

Embora a pesquisa em curso considere que cada formação de grupo apresenta suas próprias características e que nenhum grupo nunca é igual a outro,

torna-se válida a reflexão sobre como o grupo com as crianças de inclusão trouxe mais questões sobre o tema, tendo conseguido alcançar uma discussão bem mais ampla e profunda que o segundo grupo. Tal observação evidencia que o conhecimento desses alunos, provavelmente decorrentes de suas próprias experiências, contribuíram significativamente ao debate do grupo 1.

4.5.2 Oficina Teatro do Oprimido

A proposta da oficina era, mais uma vez, proporcionar um espaço para o diálogo, porém, em uma situação lúdica, que possibilitasse a expressão dos conhecimentos dos alunos sobre o tema da pesquisa e das experiências reais, vividas e presenciadas por eles.

A oficina teve duração de duas horas e contou com a participação de 24 alunos. Do total de alunos da turma, 2 alunos não participaram, sendo uma delas porque havia faltado no dia e outro por não ter sido autorizado a participar. Vale dizer que a aluna que faltou era um dos casos considerados como de inclusão pela escola, sendo a mesma aluna que também não participou da oficina Roda de Conversa, embora ela tenha sido autorizada a participar.

Optou-se por realizar a oficina com a turma inteira, pois seria necessária uma quantidade maior de participantes, já que a metodologia considera fundamental a presença da plateia e não apenas dos atores envolvidos nas encenações.

A oficina, idealizada para o desenvolvimento da pesquisa, foi baseada na metodologia do Teatro do Oprimido, proposto por Augusto Boal (1979). Na atividade *Vários Atores sobre o Palco*, Boal enfatiza a participação da plateia ao sugerir que: *“Os que estão na parte de baixo inventam uma história que os que estão no palco representam com mímica. Os que estão embaixo discutem, falam; os de cima só se mexem”* (BOAL, 1979, p. 105).

A oficina realizada com as crianças foi uma adaptação dessa proposta de Boal, já que a encenação não seria apenas de mímica e que todos os participantes deveriam contribuir na montagem dos personagens, pensando junto com os atores sobre cada cena e opinando sobre as situações expostas. A proposta dessa participação, não apenas dos atores, mas também da plateia, era possibilitar um maior diálogo e, conseqüentemente, uma maior reflexão sobre o assunto entre as crianças.

Esclareceu-se que seria utilizado o livro *Tadeu Bartolomeu é novo na escola* (MACKINTOSH, 2012) como um disparador para a encenação. O livro trata da história de uma criança que estranha a chegada de um novo aluno na escola, o Tadeu Bartolomeu.

Após a apresentação do livro, os personagens a serem representados foram escolhidos de maneira coletiva entre as crianças. Entre eles: o Tadeu Bartolomeu, o narrador (que é um aluno), a professora, a professora de educação física, o pai do Tadeu Bartolomeu, o médico, e mais uns três ou quatro alunos.

Para a escolha dos alunos/atores foram dadas duas possibilidades: caso poucos alunos se voluntariassem a fazer os personagens, esses mesmos alunos poderiam repetir várias cenas. Mas, caso houvesse muitos alunos interessados em participar, esses personagens seriam escolhidos, aleatoriamente, pela pesquisadora e haveria um revezamento, para que todos os interessados pudessem participar.

Foi solicitado que quem quisesse participar, sendo um ator, levantasse o dedo. Praticamente toda a turma se voluntariou. Coube à pesquisadora escolher ali na hora, de maneira aleatória, qual aluno representaria qual personagem. Como a turma estava sentada em algo parecido com uma roda, optou-se por seguir a ordem dos alunos formando o primeiro grupo a fazer a encenação. Os outros alunos formariam outros grupos, apresentando-se em outros momentos da oficina, seguindo um revezamento de atores. Já a escolha dos personagens foi feita ali, rapidamente, sem grandes critérios. Não houve discordância dos alunos em relação à escolha da pesquisadora sobre os grupos e personagens.

Após a apresentação do livro e da escolha dos atores, a oficina foi iniciada com a atividade *Roda de Animais* (BOAL, 1979, p. 70) para um aquecimento físico. As crianças foram incentivadas a caminhar em círculo, imitando animais conforme a sequência estabelecida pela pesquisadora: macaco, arara, canguru, girafa, pinguim, gato e leão.

Em seguida, foi realizada a atividade *Animais ou Vegetais em Circunstâncias Emotivas* (BOAL, 1979, p. 94) para um aquecimento emocional.

Uma palmeira na praia durante um dia de verão; muda o tempo, aproxima-se uma tempestade, um furacão: a alegria do verão dá lugar ao temor de ser destruída e varrida pelas ondas do mar. Um coelhinho que com seus irmãozinhos, e vem a raposa; o coelho esconde-se até que a raposa vai embora. Um peixe que nada todo contente até que morde o anzol (BOAL, 1979, p. 94).

Ambas as atividades serviram para os alunos se ambientarem e se soltarem, reconhecendo e expressando suas emoções. As atividades foram realizadas com muito entusiasmo por todos.

Depois do aquecimento físico e emocional, foi explicado às crianças como se desenvolveria a atividade dedicada ao tema da pesquisa.

O livro disparador, usado na atividade com as crianças, foi lido até o trecho: “*O Tadeu Bartolomeu com certeza não se encaixava na nossa escola. Nem um pouco*”.

Primeiramente, os alunos encenaram cada página da história contada até aquele ponto do livro. Por conseguinte, em um segundo momento, outro grupo de crianças foi convidado a refazer os personagens, porém encenando-os com uma proposta diferente: cada ator deveria criar uma cena em que seu personagem claramente criasse uma situação de exclusão ao personagem Tadeu.

Mais uma vez, a plateia também foi incentivada a contribuir na construção das cenas, refletindo e opinando sobre as possibilidades para cada personagem.

A escolha para o desenvolvimento da oficina seguindo essa ordem também foi adaptada de uma atividade proposta por Augusto Boal, denominada *Quebra de Repressão*:

O exercício faz-se em três fases. Na primeira, procura-se reproduzir o fato acontecido, tal como aconteceu, sem acrescentar nem tirar nada [...] Na segunda fase do exercício, o protagonista não aceita a repressão [...] Na terceira fase do exercício os atores trocam os papéis, interpretando precisamente o contrário (BOAL, 1979, p.106).

A oficina com as crianças desenvolveu-se com algumas interrupções, entre elas algumas brincadeiras entre os próprios alunos e algumas situações mais técnicas, como uma breve falta de luz, ocorrida em um dado momento da atividade. Essas interrupções influenciaram o andamento da oficina, que ainda apresentava, originalmente, a proposta para um terceiro momento: depois dessa encenação de situações de exclusão, os alunos também deveriam reproduzir as mesmas cenas, porém com situações de inclusão do personagem Tadeu Bartolomeu.

No entanto, mesmo não tendo sido possível a realização desse terceiro momento da oficina, considerou-se que o material colhido nas duas primeiras etapas já contribuía enormemente para o objetivo principal da pesquisa, que é compreender

a perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva, como pode ser visto a seguir na fala das crianças.

Ao final das duas horas destinadas ao desenvolvimento das atividades, foi dada também a oportunidade para que todos expressassem suas opiniões e sentimentos, a partir de alguns questionamentos levantados por mim, curinga da oficina.

Após a leitura da parte do livro a ser trabalhada na oficina, uma aluna relacionou o assunto a um filme que estava em cartaz nos cinemas:

Heloísa: Eu vi um filme ontem que se encaixa bastante nessa história, mas é bastante real. "Extraordinário".

Dando início a primeira rodada de encenações, foi lida, novamente, a primeira cena do livro, que eles iriam representar.

a) Primeira rodada de encenações:

"Tadeu Bartolomeu acabou de chegar a nossa escola. A professora disse que nos primeiros dias ele deveria se sentar na frente da classe só para ir se acostumando e ele parece bem estranho."



Imagem 1 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 1 e 2

Encenação dos atores

“Professora”: Oi, alunos! Esse é o Tadeu Bartolomeu. Ele vai sentar na frente pelos primeiros dias para poder se acostumar.

"Amigos": Estranho, muito estranho.

Contribuições:

Curinga: Ok, alguém gostaria de acrescentar alguma coisa para os atores?

Elias: Quando o Pietro diz que é estranho, a Ingrid, logo em cima, repete a fala dele. E quando o Edgar fala que está diferente, ela logo em seguida fala que está bem diferente.

Curinga: Então não é só o narrador que está achando esquisito, os amigos também estão concordando. Muito bom, Elias, boa observação. Próxima cena.

O aluno apontou para o fato de que não apenas o narrador que estava estranhando o aluno novo, mas que os outros alunos participantes da cena também demonstravam certo estranhamento.

Embora tenha sido combinado que, nesse primeiro momento da atividade, os atores deveriam apenas representar a cena do livro, vale a reflexão para o fato que, logo nessa primeira cena, os alunos já estavam colocando elementos novos na história, pois essa participação dos outros personagens não constava na cena original do livro.

Seguiu-se na leitura da cena seguinte:

“Tadeu Bartolomeu veio se sentar perto de mim. O material de aula dele é completamente diferente do meu.”



Imagem 2 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 3 e 4

Encenação:

“Professora”: Peguem os seus lugares, porque a aula vai começar.

“Narrador sentado ao lado de Tadeu”: Nossa, ele parece um cientista maluco.

Contribuições:

Curinga: Alguém gostaria de acrescentar alguma coisa?

Ingrid: Você poderia falar algo como "Poxa, o material dele é tão completo, o meu só tem um lápis cotoco".

***Igor:** Poderia ter falado "Nossa, que diferente material. Eu nunca vi isso, parece de outro mundo ou de outro universo, porque isso nem um cientista maluco tem".

Mais uma vez, os alunos trouxeram contribuições pessoais para a representação das cenas.

Foi interessante perceber que, ao contrário do que os atores e a plateia vinham construindo, o comentário da aluna Ingrid apontava para um estranhamento positivo das diferenças percebido no material dos alunos, como se o material do Tadeu Bartolomeu fosse mais interessante do que o do aluno narrador.

A fala seguinte do aluno, no entanto, parece buscar estabelecer esse estranhamento de maneira negativa, já que seu comentário “nem um cientista maluco tem” soa como algo pejorativo.

“A orelha do Tadeu parece uma concha. O cabelo dele me lembra a paisagem do caminho para a casa da vovó lá no interior. Ele deve ter pegado os óculos de outro menino e seus cadarços são retinhos e não cruzados, como os meus. As sardas no seu nariz parecem uns alpistes, os lábios são iguais aos do meu peixe ornamental, o Ninja, e os olhos? Estão sempre arregalados. Quando o Tadeu Bartolomeu foi usar a régua, vi que o braço dele tinha várias pintinhas vermelhas. Ele disse que é porque os mosquitos gostam mais dele do que de mim. E o relógio dele nem tem ponteiros. ”

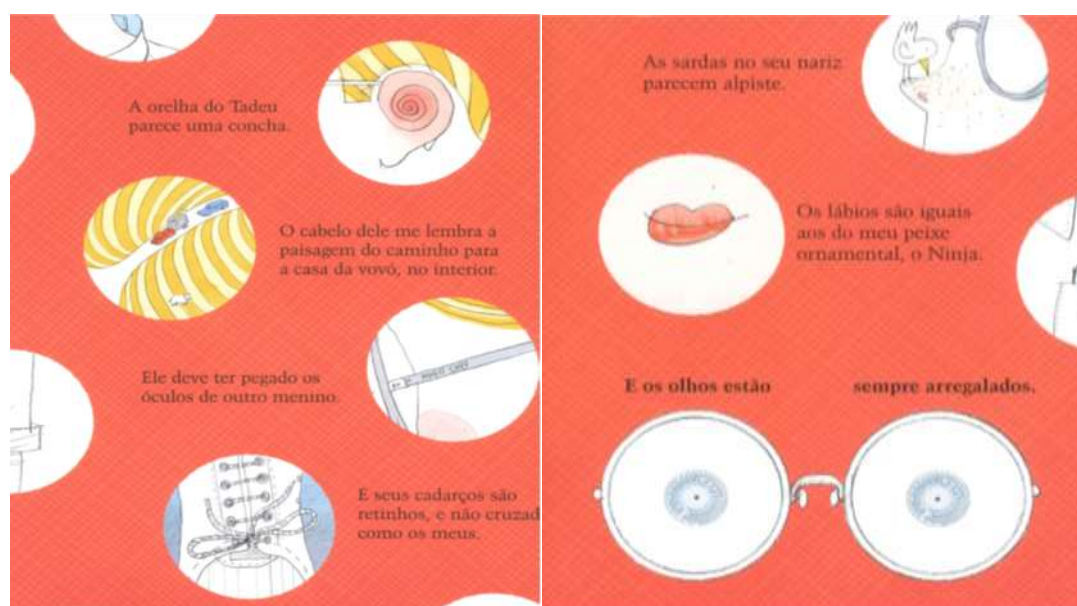


Imagem 3 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 5 e 6

Encenação:

“**Amigo sentado ao lado de Tadeu**”: Ih, será que ele está com catapora? É melhor eu ficar bem longe dele.

“**Tadeu**”: Não, é que os mosquitos gostam mais de mim do que de você. Você não tem sangue bom, você é sangue ruim.

“**Amigo sentado ao lado de Tadeu**”: E o seu relógio não tem ponteiros.

“**Tadeu**”: É que é *watch*, só tem números.

Contribuições:

Hilda: Eu acho que o relógio dele, no caso, é digital.

Alice: Ele poderia ter dito que é relógio sem ponteiro, digital.

Nesta cena, embora os atores tenham seguido com mais fidedignidade a cena do livro, sem trazer novos elementos pejorativos em suas falas, foi possível perceber claramente uma postura de rejeição ao Tadeu Bartolomeu. Os atores representaram a cena falando baixinho, para que os outros personagens ouvissem, menos Tadeu, e também estabelecendo olhares de desprezo ao personagem principal, enquanto conversavam baixinho entre eles.

No entanto, cabe a reflexão que a fala da aluna da plateia parece, mais uma vez, buscar defender o personagem Tadeu Bartolomeu, apontando que o comportamento dos outros personagens é que estava incoerente.

“O Tadeu Bartolomeu não pôde participar da aula de educação física. O médico dele disse que ele tem que ficar sentado num canto, lendo lá o livro dele. ”

O Tadeu Bartolomeu não pôde participar da aula de educação física.
O médico dele disse que ele tem de ficar sentado no canto lendo seu livro.



Imagem 5 - "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" - p. 11 e 12

Encenação:

“**Médico**”: Você tem que ficar sentado em um canto lendo o seu livro!

“**Professora de educação física**”: 10 polichinelos.

Contribuições:

Heloísa: Eu faço isso nas aulas. Agora que eu tenho que esperar o próximo livro que meu pai me encomendou.

Curinga: Você não participa da aula de educação física?

Heloísa: Às vezes não.

Nesta cena, o ator que encenou o personagem do médico fala de forma enfática, apontando o dedo para Tadeu Bartolomeu. Na cena, surge também um novo elemento na fala da professora de educação física, que não está presente no livro, e que pareceu trazer a ideia de estranhamento e de punição para quem se diferencia e não participa das atividades da turma. Uma das alunas se identificou com a situação.

“Tadeu Bartolomeu não tem TV em casa. Ele prefere ler o jornal. O pai dele diz que assim ele será mais crítico. O Tadeu Bartolomeu, com certeza, não se encaixava na nossa escola, nem um pouco”.



O Tadeu Bartolomeu com certeza não se encaixava na nossa escola.

Nem um pouco.

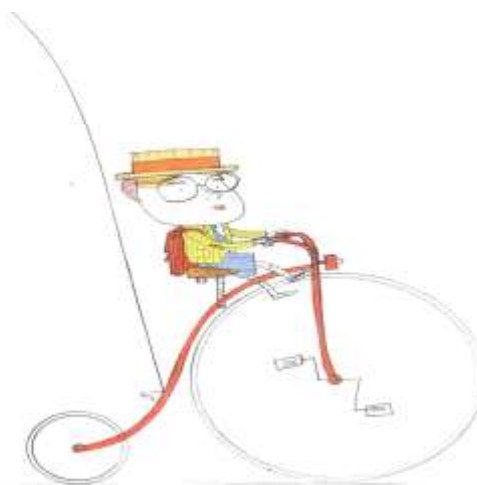


Imagem 6- "Tadeu Bartolomeu é novo na escola" p. 14, 15 e 16

Encenação:

“Pai”: Bartolomeu, não é para você ficar vendo TV. Você pode ler jornais, porque fala sobre o mundo e assim você vai ser muito mais crítico.

Contribuições:

Mônica: Ela disse "você não pode ver TV", mas aí está escrito que ele não tem TV.

Hilda: Acho que o Tadeu não deixou de andar em uma bicicleta, pode ser diferente, mas ainda assim é uma bicicleta, e o Diego parece que está pulando.

Durante essa encenação, o personagem Tadeu Bartolomeu não apresentou nenhuma fala, porém, o ator encenou a ilustração do livro, onde o personagem aparece andando sobre uma enorme bicicleta, bem diferente das bicicletas comuns.

Mais uma vez, a plateia contribuiu, questionando a postura dos atores. Nesse caso o personagem do pai apareceu dando uma ordem, sem dar a possibilidade de escolha para Tadeu Bartolomeu. Já o ator do personagem Tadeu Bartolomeu o representou de maneira bem estereotipada, como se ele fosse um menino muito desajeitado. Tal encenação foi criticada por uma aluna que, mais uma vez, defendeu o personagem Tadeu Bartolomeu e questionou a escolha de atuação dos atores.

Tendo chegado ao fim dessa primeira rodada de encenações, onde a proposta inicial era de que os alunos representassem as cenas do livro, iniciou-se a segunda rodada. Foi combinado com os alunos que eles deveriam representar novamente as cenas, porém, dessa vez, cada personagem da história deveria criar uma situação de exclusão ao personagem Tadeu Bartolomeu.

Os atores da primeira rodada sentaram-se para compor a plateia, enquanto os outros alunos, que haviam se voluntariado para interpretar os personagens e que ainda não tinham sido chamados, levantaram-se para serem os novos atores. O personagem de cada ator foi novamente escolhido pela pesquisadora de maneira aleatória, sendo aceito pelos alunos.

b) Segunda rodada de encenações:

"Tadeu Bartolomeu acabou de chegar à nossa escola. A professora disse que nos primeiros dias ele deveria se sentar na frente da classe só para ir se acostumando e ele parece bem estranho. "

Encenação:

"Professora" (Norma): Crianças, esse é o Tadeu Bartolomeu, novo coleguinha de vocês. Ah, e ele vai sentar na frente, porque é para ele ir se acostumando.

"Amigos": Fica fora da conversa! (Se dirigindo ao Tadeu).

Contribuições:

Pietro: A Manuela tirou ele da conversa, elas fofocando bem baixinho para não deixarem ele ouvir e eu também não consegui ouvir nada.

Bianca: A menina ficou de costas para todo mundo.

Pietro: A professora colocou o Bartolomeu na frente para ele se acostumar, não para excluir ele.

Curinga: Nessa parte da dinâmica a gente tem que pensar em situações onde os personagens vão excluir o Bartolomeu. O que a gente poderia, então, propor para Norma, que está interpretando a professora? Será que uma professora seria capaz de excluir um aluno?

Amanda: Ela consegue, mas não poderia fazer isso.

Elias: Acho que ela fez uma situação de exclusão, pois enquanto todos os alunos estavam atrás, ela colocou o Bartolomeu na frente, sem ninguém lá.

Amanda: Acho que se fosse para deixar o aluno se acostumar mais, ela teria que botar ele junto com os outros alunos para ele ir se enturmando logo e, para excluir, acho que ela deveria colocar todo mundo pra frente e ele lá atrás na última cadeira.

Neste trecho da atividade, os atores encenaram os personagens dos outros alunos da turma segregando Tadeu Bartolomeu de uma conversa, não apenas através de algum comportamento, mas também se dirigindo ao personagem principal de maneira nitidamente agressiva: "Fica fora da conversa!". Encenaram claramente a ideia do "grupinho" que deixa alguém de fora.

Ao serem estimulados a refletir sobre o papel da professora, os alunos consideraram que ser colocado longe dos colegas poderia ser uma forma de exclusão, pois caberia à professora a tarefa de mediar a relação de Tadeu Bartolomeu, enturmando-o com o restante da turma.

“Tadeu Bartolomeu veio se sentar perto de mim. O material de aula dele é completamente diferente do meu.”

Encenação:

“Amigo sentado ao lado de Tadeu”: Cara, isso é muito estranho, como assim? Como que alguém tem aquilo? Meu lápis é tão pequeno.

“Amigo sentado ao lado de Tadeu”: Esse material dele é muito esquisito. Quem tem aquilo? Como? Nem sei o que é aquele troço? Será que é um lápis? Não pode ser, o meu é tão pequenininho assim e o dele é tão “Nossa! ”.

Contribuições:

Manuela: Eu acho que ela poderia falar que o material dele era meio asqueroso, nojento.

Bianca: A Alice poderia comentar meio que "chega pra lá, o seu material é muito estranho, é nojento".

Nesse trecho, embora os atores tenham apresentado em suas falas alguns elementos que pareciam valorizar as diferenças, como se o material do personagem Tadeu fosse mais interessante (como também apareceu na primeira rodada de encenações).

No entanto, vale a reflexão que a forma como essa “valorização” foi colocada, mais parecia com um “tom de inveja”, seguido por relativa raiva pela constatação dessa diferença no material dos personagens.

Nas contribuições, após a encenação, os alunos consideraram que a exclusão de Tadeu Bartolomeu seria melhor definida por situações mais explícitas de rejeição ao personagem. Uma aluna da plateia utiliza o termo “nojento” para marcar essa depreciação sobre o material de Tadeu.

“O Tadeu não come comida normal. A gente chamou de comida de astronauta, porque vinha em pacotes especiais. Cada embalagem trazia o nome do alimento escrito em preto e ele guardou o pêssego para mais tarde. ”

Encenação:

“**Amigos**”: Comida de astronauta? Essa é a sua comida? Eu prefiro o meu biscoito. Quem deixa pêssego para depois da comida?

Contribuições:

Curinga: Vocês acham que, nessa cena, os amigos que estão sentados na mesa comendo excluíram o Bartolomeu? Como que eles excluíram?

Elias: Questionando a comida dele, expulsando ele.

Pietro: Elas não estavam só desprezando a minha comida. Ao mesmo tempo elas me desprezaram falando "a SUA comida".

Hilda: É tipo uma pessoa chegar falando "a minha comida é melhor que a dela, você está comendo abobrinha". É você ver a pessoa comendo uma coisa que não gosta muito, virar e falar "olha o meu pão com *Nutella*, é bom, não é?".

Nesta encenação, os alunos percebem com clareza a intenção contida na fala dos personagens dos colegas, que acentuavam o “tom do desprezo”. Vale ressaltar a contribuição dada pelo ator do personagem Tadeu Bartolomeu que salientou que o desprezo dado à comida, nada mais era que um desprezo dado ao próprio Tadeu Bartolomeu, dono da comida.

“O Tadeu Bartolomeu não pôde participar da aula de educação física. O médico dele disse que ele tem que ficar sentado num canto, lendo lá o livro dele. ”

Encenação:

“**Médico**”: Tadeu Bartolomeu, você tem que sentar e ficar lendo o seu livrinho aí.

“**Amigos**”: Ainda bem que não vai fazer aula com a gente. Você é tão patético. Você vai ficar lendo o seu livrinho aí.

“**Professora de educação física**”: Gente, façam 10 flexões. (Tira o livro da mão

do Bartolomeu). Você nem ia conseguir fazer mesmo.

Contribuições:

Pietro: A Manuela falou "patético".

Hilda: Elas ficaram falando "você não ia conseguir mesmo".

Bianca: A gente deixou ele totalmente de lado, falando "ainda bem que não vai fazer aula com a gente, patético".

Pietro: Na primeira cena, a Camila, que é a professora, tirou o livro de mim.

Camila: Eu tirei o livro da mão dele para ele prestar atenção nos amigos.

Gustavo: Ela poderia falar "Está vendo os seus amigos fazendo a aula? Eles não têm problemas".

Manuela: Ela poderia falar "Você não é que nem os seus amigos. Você é diferente, é estranho".

Curinga: Vocês querem refazer essa cena?

Segunda encenação:

"Professora": Crianças, para a aula de educação física.

"Médico": Espera aí, Tadeu Bartolomeu, você não. Você tem que ficar aí sentadinho lendo o seu livrinho.

"Amigos": Você é patético.

"Professora": Gente, vocês vão ter que fazer 10 abdominais. (Tira o livro do Tadeu Bartolomeu). Você não ia conseguir mesmo. Você tem que olhar, porque você tem que aprender como faz certo. Depois você olha no espelho para aprender como se faz errado.

Contribuições:

Curinga: Vocês acham que, dessa vez, tanto os alunos quanto a professora excluíram o Tadeu Bartolomeu? Tem mais um personagem que apareceu nessa cena, que foi um médico. Ele excluiu o Bartolomeu?

Hilda: A médica não excluiu o Bartolomeu. Ela fez mais pelo lado da saúde dele, só que a forma como ela falou foi exagerada. E a Camila, sendo a professora, o chamou na frente de todo mundo como se ele fosse uma aberração.

Curinga: Como que o médico pode excluir então? O médico também poderia ter

uma fala desse tipo?

Gustavo: Pode dizer que ele tem uma deficiência.

Nessas encenações, fica claro que os alunos consideram a exclusão de Tadeu Bartolomeu por meio das falas direcionadas a ele com termos depreciativos e até com xingamentos, como é o caso do adjetivo usado “patético”. Algumas crianças usam termos como “ter problemas”, “ser diferente” e “ter uma deficiência” como algo pejorativo. Porém, a exclusão também é definida pela postura dos personagens que expõem Tadeu na frente do grupo ou quando o comparam com os outros colegas, inferiorizando-o.

Há que se destacar que após a fala da personagem da professora de educação física, na segunda encenação, o aluno que estava interpretando o personagem Tadeu Bartolomeu ficou, por alguns segundos, com os olhos cheios de lágrimas, como se estivesse muito surpreso com a fala da atriz. Nesse momento, alguém da plateia também se surpreendeu e comentou “Nossa! Pegou pesado! ”.

“Tadeu Bartolomeu não tem TV em casa. Ele prefere ler o jornal. O pai dele diz que assim ele será mais crítico. O Tadeu Bartolomeu, com certeza, não se encaixava na nossa escola, nem um pouco”.

Encenação:

"Pai": A gente não tem TV aqui em casa, então você lê o jornal, que assim você vai ser mais crítico.

Norma: Acho que para o Bartolomeu ficar um pouco mais excluído nessa cena, ele podia falar "Ah, papai, posso ir lá fora brincar com os meus amiguinhos?" e o pai diria "Não, você tem que ficar aqui lendo etc".

Hilda: Duas coisas. Uma é que eu acho que o pai não estaria excluindo, porque ele é o pai do Tadeu. Acho que o pai fala isso por ser uma coisa mais do dia a dia dele. Ou então eles poderiam passar pela janela dele, dar uma espiada e falarem "Meu Deus, ele está vendo jornal, que coisa de velho, coisa do meu avô" e aí fica todo mundo rindo dele.

Curinga: Vocês concordam que isso seria uma maneira do pai excluir o Tadeu?

Manuela: Não acho que ele tem intenção de excluir, mas acaba excluindo.

Bianca: Acho que o pai não está excluindo ele, mas está fazendo com que os amigos acabem excluindo ele.

Nessa cena, os alunos discutem sobre como o pai poderia excluir o personagem. Concordou-se que isso teria uma maior probabilidade de ocorrer caso ele restringisse o envolvimento de Tadeu Bartolomeu com outras crianças. Também foi considerado que a exclusão ocorreria caso as outras crianças da cena depreciassem o comportamento de Tadeu Bartolomeu ao ficar lendo em casa: “coisa de velho”.

Depois da segunda rodada de encenações, os alunos foram instigados a refletir sobre como se sentiram durante a atividade e como se sentiriam se eles fossem o Tadeu Bartolomeu:

Opiniões e sentimentos dos alunos sobre a oficina

Curinga: Eu gostaria de escutar, diante de todas essas cenas que a gente construiu aqui de exclusão, como é que isso ficou para vocês? O que vocês sentiram? Teve uma hora que alguém comentou aqui "Poxa, pegou pesado!"

Pietro: Eu pensava que a Camila ia dizer alguma coisa do tipo “fica em outro lugar”, mas como eu vi o fora gigante que ela deu, eu fiquei meio surpreso. Acho que pegou bem pesado (se referindo à cena em que ele quase chorou).

Curinga: E como é que você se sentiu? Se você realmente fosse o Tadeu Bartolomeu em uma situação como essa?

Pietro: Eu iria ficar em choque. Acho que se eu fosse novo na escola e fosse ele, eu provavelmente iria sair correndo e me esconder no banheiro.

Hilda: Acho que a professora de verdade, se ela tivesse feito isso, ela teria sido expulsa da escola. O aluno ia se sentir muito culpado ou então iria ficar com raiva dessa pessoa. Acho que iria se sentir meio culpado por ter feito algo errado.

Ingrid: Eu acho que eu, se eu fosse o Tadeu, eu não iria reagir. Eu ia pedir para o

meu pai e a minha mãe me tirar. Eu ia ficar muito triste e eu acho que as professoras que eu conheço nunca fariam isso, pois sabem o perigo que é fazer isso. E se elas estão trabalhando nisso, eu penso que elas fizeram faculdade, se dedicam pra isso, eu acho que ninguém é tão mal assim, né?

Diego: Para mim, se eu fosse o Tadeu Bartolomeu, se falassem isso eu iria quebrar o nariz da professora, depois eu iria sair correndo e falar com a diretora e dar um soco na cara da diretora por ter contratado aquela professora! Eu iria sair correndo para casa e falar para o meu pai para processar a professora de educação física e depois ter prisão perpétua!

Bianca: Eu acho que se eu fosse o Bartolomeu eu iria me sentir como se eu fosse um problema.

Gustavo: Ele ia ficar muito triste, iria querer sair da escola.

Alice: Se eu fosse o Tadeu Bartolomeu, eu ficaria super triste, ficaria no meu canto, porque se eu estivesse nessa escola e fosse o Tadeu Bartolomeu, eu esperaria um pouco para ver se alguém ia lá falar comigo. Se ninguém viesse, eu iria até a diretora falar com ela, falar com a diretora para pedir para ligar para os meus pais e iria pedir para sair da escola.

Heloísa: Em resposta à Isabela, nenhum adulto são, maduro ou com educação de qualidade faria esse tipo de coisa.

Paulo: Eu acho que ele talvez teria medo de ir à diretoria, pois ele é um garoto novo na escola, tem medo obviamente de se enturmar e ser aceito. Acho que ele teria medo de ir na autoridade da escola para falar, teria medo de falar com os pais e acho que se ele fosse sair da escola, ele iria ficar com mais medo ainda de ir para outra escola, com medo de acontecer alguma coisa.

Mônica: Eu ficaria triste e revoltada, porque, como eu estaria em uma escola nova, eu ficaria com medo de falar com as professoras, mas eu pensaria que elas não tinham o direito de falar assim comigo só porque eu sou diferente dos outros, sabe?

***Igor:** Ele pode não sentir medo ou pode sentir, porque se ele participou de outra escola, ele já deve ter se acostumado ou você pode simplesmente tentar enturmar ele, mesmo se ele tiver dificuldade e essas coisas. O certo é ajudar ele.

Janaína: Eu me sentiria um erro, uma coisa errada, que não era para estar nesse lugar. Eu me sentiria muito mal, me sentiria muito triste, ficaria muito revoltada,

mas acho que não conseguiria falar com a professora e teria muito medo dela vir falar comigo outra vez. Acho que eu sairia da escola também.

Edgar: Eu ficaria triste e revoltado, eu xingaria a professora e ia pedir para a minha mãe processar ela.

Nesse momento da atividade, foi claro perceber que os alunos estavam se colocando no lugar do personagem Tadeu Bartolomeu e todos concordavam sobre como seria difícil passar por situações como aquelas, encenadas por eles. Os alunos citaram sentimentos como surpresa, medo, culpa, raiva, tristeza e revolta. Muitos alunos falaram que sentiriam vontade de sair da escola e alguns ainda comentaram que não se sentiriam seguros para expor seus sentimentos com alguém, para um pedido de ajuda.

Seguindo na atividade, os alunos também foram instigados a pensar se eles já haviam presenciado ou vivido alguma situação parecida com as das encenações:

Curinga: Diante de todas essas cenas que a gente viu aqui de exclusão, vocês já viram alguma cena como essa ou parecida com essa aqui na escola?

Bianca: Eu ia falar isso. Meu primo estudava aqui e ele era bagunceiro. Qualquer coisa que acontecia, achavam que era ele e saíam acusando ele. Ele ficou chateado e saiu de escola.

***Igor:** Eu já vi isso acontecer, mas eu não vou citar nomes e nem como isso aconteceu, se não ia ser muito deprimente. Aconteceu que todo mundo não gostava dele e agora, com o passar do tempo, foram gostando, né, Elias? Todo mundo sentava longe dele, porque ele brigava muito comigo e, literalmente, era uma pessoa que não gostava dele. Além disso, ele era muito nojento e, além disso, a gente começou a gostar dele. Eu ainda não me acostumei direito, mas ele está começando a se enturmar.

Edgar: Isso aconteceu com alguém, que todo mundo deve saber, que ele era um pouco agressivo. Aí, no começo do ano, quase todo mundo achava que era legal, mas ao longo do ano as pessoas foram se afastando um pouco dele.

Vale a reflexão que esses dois últimos depoimentos, os dois alunos trazem situações de conflito existentes na própria turma e, “sem citar nomes” falam um do outro: *Igor fala de Edgar e Edgar fala de *Igor.

Na sequência do debate, um aluno trouxe uma situação percebida pela turma inteira em uma aula de educação física:

Diego: Foi na semana passada, a gente ia fazer uma aula de educação física, aí a pessoa que escolheu time, acho que era o Edgar e a Bianca... A Bianca escolheu um time que era praticamente de meninas e o time do Edgar era praticamente de meninos. Era uma coisa de chutar a bola e aí a gente ia começar a jogar. Começou, e nosso time começou ganhando as duas primeiras partidas. Aí o Bernardo (professor de educação física) chegou lá e falou assim "Por que você não escolheu um time mais forte?", isso para a Bianca.

Bianca: Ele meio que deu uma indireta para mim, do tipo "menina ou menino?".

Curinga: Indireta de quê?

Diego: Dizendo que meninos eram superiores às meninas. Aí ele ficou fazendo essas coisas até que chegou a nossa vez de chutar. Na regra, se você segura uma bola no ar, todas as pessoas que estão jogando no outro time são queimadas. Aí, o Bernardo (professor de educação física) falou assim: "Duvido alguma menina do seu time segurar a bola no ar". Aí jogaram e a Manuela segurou no ar. Todo mundo, até do nosso time, comemorou, mas as pessoas do outro time começaram a jogar na cara do Bernardo (professor de educação física).

Curinga: Eu entendi a história. Parabéns, Manuela, por ter pegado a bola, mas o que vocês acham que essa história tem a ver com o nosso tema?

Diego: Meio que falando da exclusão das meninas.

Janaína: Ele chegou para mim e falou "Quem chuta mais forte? Menina ou menino?". Aí eu falei que não é questão de menina ou menino chutar mais forte. Tem menina que chuta mais forte que menino, menino que chuta mais forte que menina, não necessariamente os meninos são mais fortes. Ele falou que os meninos chutavam mais forte que as meninas, mas eu falei que não necessariamente, porque era uma coisa que era assim. Eu quando era pequena, a minha turma quando eu estudava aqui, que tinha aquilo de rosa para menina e azul para menino, depois quando eu cresci eu vi que não era isso. Essa questão

de quem chutar mais forte é quase a mesma coisa. Eu falei para ele que ele não está certo falando isso. Alguns meninos podem ser mais fortes que as meninas, mais rápidos, e também é a mesma coisa que falar que menina é mais forte. Não é só com os meninos.

Manuela: Tem uma pessoa aqui na sala que ela entrou esse ano e aí ela ficou muito triste, porque as pessoas acusavam ela de fazer coisas que ela não fazia. Não eram só nós, eram adultos também. Ela até chegou para mim e falou uma coisa muito forte. Ela falou que queria se matar. Essa pessoa se sentiu muito, muito excluída. Eu conversei com ela e ela me contou que ela tem uma história com isso e ela se sentia muito excluída. Ninguém a culpava e não é para culpar mesmo, mas também não é para sair acusando as pessoas (se referindo a *Carmem, aluna de inclusão da turma que, infelizmente, não pôde participar da atividade, pois estava fazendo uma prova naquele momento).

Edgar: Na questão de menino ou menina ser mais forte, vou dar um exemplo. Se você pega uma menina de uma seleção e um menino de um timinho qualquer, tipo a Marta, é claro que ela vai ser melhor.

Diante desse debate acerca da situação ocorrida durante a aula de educação física, parecia que os alunos já haviam discutido sobre essa situação e que ali já traziam uma opinião já construída coletivamente e que todos partilhavam, tanto as meninas como os meninos.

Foi interessante perceber a associação que eles fizeram sobre o tema da inclusão/exclusão com tal situação, que apontava para o tema das diferenças de gênero.

Na sequência do debate, uma aluna trouxe também uma situação vivida por outra aluna que se sentia excluída ao ser sempre acusada como responsável por situações de conflito existentes na turma.

Talvez, influenciado por esse depoimento, outro aluno também trouxe um depoimento muito emocionado, explicitando situações em que ele também se sentia excluído.

***Igor:** Eu queria jogar na cara de todo mundo uma coisa que acontece muito

comigo. No começo do ano, esse ano que vocês iam ser muito legais comigo, eu ouvi a fofoca sobre mim. Eu nem falei nada, sabe, porque já foram muitas fofocas. Sabe quantas eu ouvi esse ano? Eu acho que mais de 20 sobre a mesma coisa. Hoje também me acusaram, só que acontece que, primeiro, eu estava jogando bola como todo mundo. Eu estava jogando bola e o Edgar vai lá, eu fui tirar a bola dele e ele botou a mão aqui (direção do peito). Depois eu encostei a mão em você (direciona-se para o Edgar) e foi falta. Além disso, eu sou muito acusado aqui. Você principalmente (apontando para o Edgar e começando a chorar).

Curinga: *Igor, a gente está falando sobre essas coisas e você sentiu vontade de falar que sente que isso acontece com você, não é?

***Igor:** Toda vez eu ouço a mesma coisa. É sobre mim a mesma coisa. Sempre sobre mim. Eles tentam me convencer que toda hora eu sou culpado. Toda hora que eu faço alguma coisa, eu sei e peço desculpas, mas tem que me ajudar e não me culpar logo. É muita fofoca e acusação. Sempre quando joga futebol e encostam em alguém eu levo 5 faltas e eles levam 1. É engraçado?

Janáina: Não, não é engraçado.

Curinga: *Igor, obrigado por você ter compartilhado isso com a gente. Se acalme um pouco, não precisa ficar nervoso com isso. E, olha só, a Manuela estava contando também de uma situação e ela usou essa palavra: “acusação”. Acho que a gente está vendo o quanto você está chateado, o quanto isso mexe com você. Então isso é uma coisa importante para a gente, que está ouvindo essa história, também pensar.

***Igor:** Eu vou citar um nome dessa vez. É principalmente o Edgar que me acusa e que fala que eu sou agressivo.

Curinga: Não tem problema citar nome, não. Depois podemos conversar nós três e tentar ajustar isso, né, Edgar? Tenho certeza que o Edgar vai conversar com a gente numa boa, tá bom, *Igor? Para a gente tentar resolver isso, tá?

***Igor:** Vocês podem parar de fazer fofoca e culpar os outros? Só isso! (chorando e direcionando-se para toda a turma)

Esse foi um momento de muita emoção na atividade. O aluno *Igor estava aproveitando aquele momento em que todos estavam juntos, falando sobre a

exclusão, para expor o quanto estava triste por ser alvo de acusações. Ficou evidente como a relação do aluno era difícil dentro da turma.

Sensibilizados com a fala do colega, na sequência dos depoimentos, alguns alunos trouxeram situações onde conseguiram perceber que estavam excluindo/magoando outros colegas e que tinham se arrependido de tal atitude.

Paulo: Algumas pessoas que estavam no grupo da Roda de Conversa, eu falei algumas coisas que as pessoas que estavam no outro grupo poderiam refletir sobre isso. No meio do ano, mais para o final, eu comecei a ficar muito agressivo por causa de um motivo que ninguém nunca me perguntou qual o motivo. O motivo era que o meu bisavô ele está muito velho e estava com uma dificuldade muito grande. Ano passado a minha bisavó morreu com uma doença e ele ficou muito em depressão e acabou que me atingiu e atingiu a minha irmã.

Camila: No começo do ano eu implicava muito com uma pessoa. Um dia a Gisele (professora regente da turma) me chamou para a sala para conversar sobre isso que estava acontecendo e ela disse que não era mais para fazer isso. Depois que ela disse foi que eu percebi que estava fazendo isso e aí, agora, por mim, eu sou amiga dessa pessoa.

Alice: No almoço, um dia, a gente estava lá e aí houve um negócio que a gente se excluiu da turma. No final, fizemos um pacto de que nunca mais iríamos fazer grupinho, não ficar fofocando das pessoas, fazer coisinhas dos populares, que nunca mais íamos fazer.

***Igor:** Eu vinha desde o início sendo abandonado. Nunca fazia grupinho e essas coisas.

Amanda: Eu acho que algumas pessoas estão erradas. Eu contei de manhã que a minha cachorra ficou paraplégica, aí eu tô muito triste, porque eu amo ela.

Curinga: A Amanda está aqui do meu lado, falando baixinho, porque ela está emocionada (Amanda, chorando, concorda com a cabeça). Ela está passando por uma situação difícil, que todo mundo pode passar por situações como essa. Ela está falando da cachorrinha dela, que é parecido com o que o Pedro falou, que ela está nesse momento. Percebe que algumas pessoas ficam implicando e ela está pedindo, aproveitando essa oportunidade aqui - não é, Amanda? – (a aluna concorda com a cabeça), para dizer isso, que ela gostaria que a pessoas

parassem, porque ela está, nesse momento, muito sensível, muito fragilizada, e que não é bom ter alguém implicando com a gente em momento nenhum, e muito mais em um momento como esse. Não é isso, Amanda, está certo? (Amanda mais uma vez concorda, ainda chorando).

Curinga: Olha só, pessoal, infelizmente vamos ter que terminar hoje aqui. Mais uma vez, eu queria agradecer vocês, embora eu tenha ficado aqui fazendo aquele papel da chata que fica pedindo silêncio, que é importante para a coisa do áudio. Mas mais uma vez eu queria agradecer por vocês participarem, agradecer por, principalmente, vocês que têm a coragem de chegar aqui e falar de si, falar das suas experiências que viveram na escola. A gente ainda vai poder continuar essa conversa, mas hoje a nossa atividade vai terminar aqui.

Foi possível perceber que a experiência vivida na oficina da Roda de Conversa havia gerado alguma reflexão e mudança de atitude, não apenas no depoimento de Paulo, que cita a oficina. A aluna Alice também demonstra uma mudança em suas atitudes a partir do que havia sido exposto na oficina anterior.

A aluna Camila também reflete sobre suas atitudes com os colegas de turma e expõe uma situação em que a mediadora dos conflitos dentro dessas relações foi a própria professora de turma, tendo conseguido ajudar naquela situação específica. Vale a reflexão que Camila diz que apenas teve consciência de sua atitude implicante depois que a professora comentou, e que, a partir daí ela foi capaz de mudar seu comportamento.

Alguns alunos ainda trouxeram situações de “grupinhos” como sendo a origem de muitos conflitos. Já a fala da aluna Amanda encerra a oficina evidenciando a atmosfera emotiva e acolhedora da atividade. Os alunos puderam aproveitar aquele espaço para colocarem, verdadeiramente, suas angústias e dificuldades, mas também suas forças e esperanças de superação.

Reflexões sobre a oficina Teatro do Oprimido

Assim como na Roda de Conversa, os alunos relacionaram o tema ali discutido com o filme “Extraordinário”, que estava em cartaz nos cinemas.

Logo nas primeiras encenações foi interessante perceber que os alunos já traziam elementos novos na história, com contribuições pessoais para as cenas. Muitas crianças trouxeram conteúdos que remetiam a um comportamento de estranhamento, rejeição, afastamento, desprezo e depreciação de Tadeu Bartolomeu. Muitos desses comportamentos eram expressos através do olhar, da postura corporal, na aproximação ou distância estabelecida com o personagem ou até no tom da voz utilizado na encenação.

Em alguns momentos o personagem foi encenado de maneira estereotipada, como se fosse um menino desajeitado, fragilizado e indefeso. Todavia, também foi importante perceber que muitas encenações acabaram sendo questionadas pela plateia. Alguns alunos argumentaram a favor de Tadeu Bartolomeu, fazendo questão de valorizar as diferenças apresentadas por ele, considerando-as como positivas.

Alguns alunos se identificaram com o personagem, como na cena onde Tadeu Bartolomeu fica fora da aula de Educação Física. Em outro momento, o aluno que representava o personagem principal chegou a ficar com os olhos cheios de lágrimas, como se estivesse muito surpreso com uma fala mais agressiva de uma das atrizes. Sobre essa cena, alguém da plateia também se surpreendeu e comentou “Nossa! Pegou pesado! ”.

A ideia do grupinho também apareceu fortemente na oficina, sobretudo nas encenações onde os alunos deixavam Tadeu Bartolomeu de fora, chegando a encenarem de maneira clara a exclusão através da fala: “Fica fora da conversa! ”. Assim como na oficina *Roda de Conversa*, ficou evidente a relação estabelecida pelas crianças entre os conceitos de inclusão/exclusão com o conceito de *bullying*, sobretudo nas relações dos “grupinhos”. Os alunos demonstraram que entendem a inclusão como ser aceito e acolhido no grupo.

Os alunos também refletiram sobre o papel da professora e consideraram que caberia a ela a tarefa de mediar as relações de Tadeu Bartolomeu, enturmando-o com o restante da turma. Uma aluna, inclusive, comentou sobre uma situação em que a professora conversou sobre suas atitudes implicantas com os colegas e que, a partir daí ela foi capaz de mudar seu comportamento.

Nenhum aluno relacionou de maneira objetiva nenhum conteúdo das cenas ao conceito de Necessidades Educacionais Especiais. Algumas crianças até usaram

termos como “ter problemas”, “ser diferente” e “ter uma deficiência”, porém, sempre como algo pejorativo.

No final das encenações, ao expressarem suas opiniões e sentimentos acerca da atividade, os alunos conseguiram refletir sobre como eles se sentiriam se estivessem no lugar do personagem Tadeu Bartolomeu. Todos concordaram que seria muito difícil passar por situações como aquelas, encenadas por eles. Os alunos citaram sentimentos como surpresa, medo, culpa, raiva, tristeza e revolta. Muitos disseram que sentiriam vontade de sair da escola e alguns ainda comentaram que não se sentiriam seguros para expor seus sentimentos com alguém.

Os alunos expuseram algumas situações de conflito existentes na própria turma. Fizeram também uma importante relação entre o tema da inclusão/exclusão com uma situação ocorrida durante a aula de Educação Física da turma deles, que apontava para o tema das diferenças de gênero.

O final da atividade foi um momento em que as crianças demonstraram estar bastante sensibilizadas, e alguns alunos até conseguiram expor que admitiam estarem excluindo/magoando outros colegas e que se arrependeram de tal atitude.

Ao chegar no horário estabelecido para o fim da oficina, a grande maioria dos alunos ainda demandava espaço de fala para partilhar mais histórias relacionadas ao tema. Tal necessidade de falar sobre suas experiências aponta para a importância de promover espaços na escola onde as crianças possam expressar-se com liberdade, trocando experiências e opiniões para, juntas, construir conhecimentos sobre o dia a dia da escola e suas relações.

4.5.3 Questionário

Além das oficinas, também foi aplicado um questionário com o intuito de conhecer as características dos sujeitos, como já apresentado no item 4.2 - Os sujeitos da pesquisa. Aproveitou-se o recurso utilizado para também colher mais alguns dados sobre a perspectiva dos alunos em relação à Política de Educação Inclusiva, tema central da pesquisa.

No questionário, a primeira pergunta relacionada ao tema central da pesquisa era: *Você sabe o que é Educação Inclusiva?* Cabe aqui esclarecer que este questionário foi aplicado depois das oficinas terem sido realizadas, pois a intenção

da metodologia utilizada para a coleta de dados não visava medir o conhecimento das crianças sobre o tema e sim possibilitar um processo de construção de conhecimento individual e coletivo de maneira mais participativa e colaborativa entre os sujeitos.

Acredita-se que tenha sido mais relevante a formulação dessa pergunta após a realização das oficinas, pois os resultados apontados pelo questionário demonstraram indícios dessa construção de conhecimento. Logo no início da primeira oficina realizada, a Roda de Conversa, foi possível observar que as crianças de ambos os grupos demonstraram certa dificuldade em definir o conceito de Educação Inclusiva, e essa definição foi sendo construída ao longo das oficinas. Cabe dizer também que tal definição foi apenas iniciada, e que as oficinas não tinham a intenção de esgotar as possibilidades de definição do respectivo conceito, e nem poderia.

Sendo assim, dos 24 alunos que responderam ao questionário, 18 declararam, após terem realizado as oficinas, que sabiam o que era *Educação Inclusiva*. Deste total, 5 declararam não saber do que tratava o tema, sendo que um desses alunos foi a aluna *Carla que não pôde estar presente nas oficinas. Além desses alunos, 1 não marcou nenhuma das opções (sim ou não), criando, ele mesmo, uma terceira opção de resposta - “mais ou menos”.

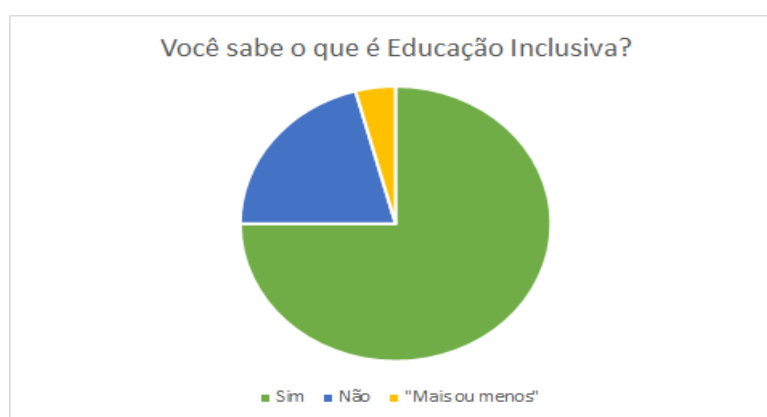


Gráfico 5 - Você sabe o que é Educação inclusiva?

Outra pergunta realizada no questionário foi: *A sua escola promove a Educação Inclusiva?* Dos 24 alunos, 16 responderam que sim, 2 responderam que não e 6 não marcaram as opções “sim ou não” e criaram uma terceira opção de resposta – 4 escreveram “mais ou menos” e 2 escreveram “não sei”, sendo uma delas a aluna *Carla, que não participou das oficinas.

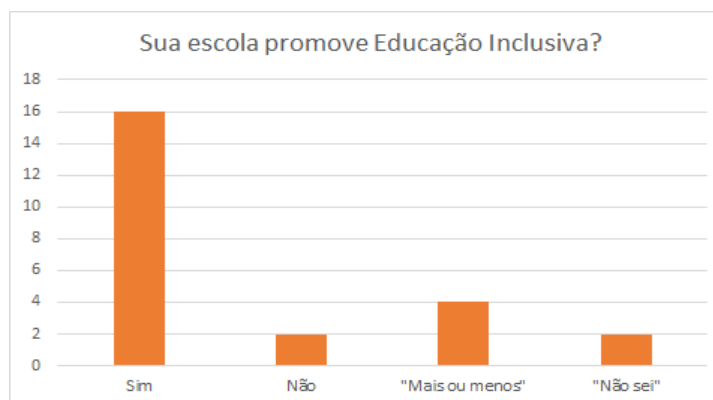


Gráfico 6 - Sua escola promove Educação Inclusiva?

Também foi questionado aos alunos: *Durante esses anos em que você estudou na escola, já participou de alguma turma que tivesse um caso de inclusão?* Dos 24 alunos, 23 disseram que já tinham participado de alguma turma onde houvesse um caso de inclusão. Apenas um aluno não respondeu as opções “sim ou não” e escreveu “não sei”, sendo ela, mais uma vez, a aluna *Carla.

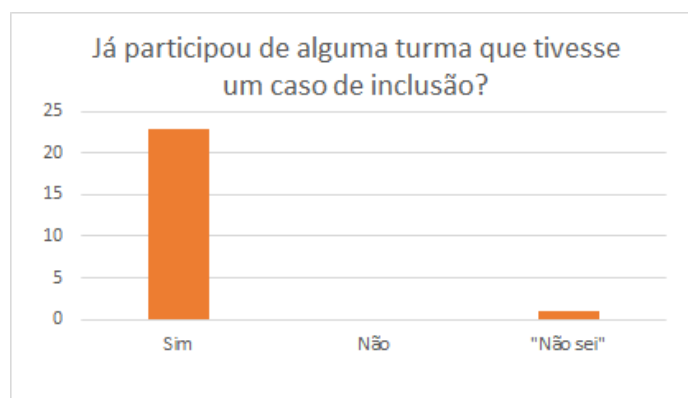


Gráfico 7 - Turmas com casos de inclusão

No questionário as crianças também foram chamadas a especificar em quais turmas, na qual elas participaram, havia casos de inclusão. Dos 24 alunos, 10 citaram apenas aquela turma de 5º ano como a turma em que participaram e que houvesse um caso de inclusão. Os outros 13 alunos citaram outras turmas, de outros anos do Fundamental I, tendo um aluno também citado uma turma da Educação Infantil.

Todas as turmas do Fundamental I dos últimos cinco anos foram apontadas por pelo menos dois alunos. Cabe dizer que, desses 13 alunos que fizeram referência a outras turmas, de outros anos, 11 apontaram o 5º contra 2 alunos

apenas que não consideraram o 5º ano como uma turma onde houvesse caso de inclusão. Houve também o caso de um aluno que respondeu “não lembro”.

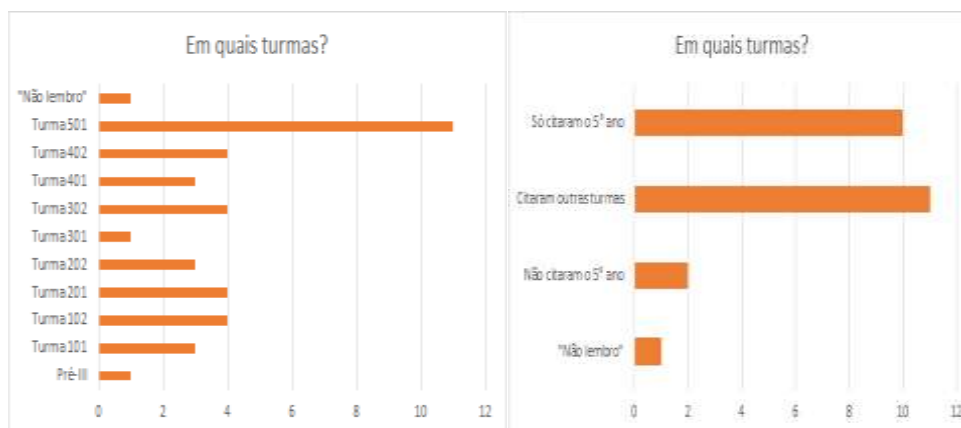


Gráfico 8 - Em quais turmas?

Gráfico 9 - Turmas citadas

Os dados colhidos no questionário permitem assegurar que o processo de participação nas oficinas tenha possibilitado uma construção de conhecimento coletivo entre os alunos. Destaque-se que eles citam turmas de séries de outros anos, mas que a grande maioria aponta para aquela turma, em que eles estavam inseridos naquele ano, como sendo uma turma que acolhia um aluno de inclusão. Essa observação sugere que, a partir da reflexão sobre o tema da inclusão, a conscientização das crianças a respeito dessa discussão tenha ficado mais evidente.

As respostas da aluna *Carla, que não participou das oficinas, também evidenciam como as oficinas possibilitaram a construção de um saber sobre a inclusão.

4.5.4 Entrevista

Reunindo informações sobre o desenvolvimento das ações da escola dedicadas à inclusão, foi também uma das etapas de pesquisa a entrevista com a diretora da instituição, na qual buscou-se a construção de uma visão contextualizada, panorâmica e atual das ações realizadas pela escola. Considera-se que essa contextualização seja fundamental para a compreensão da perspectiva das crianças sobre a política de inclusão da escola.

Ao ser questionada sobre quais os critérios adotados pela escola para considerarem um aluno como sendo um aluno com necessidades especiais, a diretora enfatizou a observação. Pontuou o fato da maioria dos alunos permanecerem muitos anos na instituição, entrando muitas vezes ainda na Educação Infantil, e que esse fator possibilitaria um maior acompanhamento e conhecimento das demandas dos alunos. Tal fator foi confirmado pelas crianças ao responderem o questionário. Dos 25 participantes, 18 crianças declararam terem estudado o Ensino Fundamental I inteiro na escola, sendo 14 crianças ingressantes da instituição desde a Educação Infantil.

A diretora enfatizou a importância de um olhar mais individualizado, sobretudo nas situações em que professoras e equipe percebem que algo está acontecendo com a criança.

Diretora: A gente sabe que, desde pequenininho, muita coisa não tem como fechar um quadro, caracterizar como sendo um problema de inclusão, mas como o olhar é um olhar muito individualizado, tudo aquilo que chamar um pouco mais de atenção a gente sinaliza para as famílias e vai conversando sobre aquilo.

Buscando uma maior compreensão sobre o público alvo da política de inclusão promovida pela escola, foi esclarecido que suas ações não estariam apenas voltadas aos alunos com laudo ou diagnóstico fechado. Segundo a diretora, a escola acompanha, disponibiliza recursos e promove ações desde as primeiras observações de surgimento de demandas específicas de algumas crianças. Aponta que as primeiras reuniões do ano são dedicadas a analisar o perfil dos alunos e que é comum haver a indicação de uma observação mais cuidadosa em pelo menos 50% da turma. As psicólogas organizam uma lista com os alunos que precisam de um trabalho mais específico, no entanto, tal lista também recebe nomes de outras crianças que demandam uma maior observação e acompanhamento.

Diretora: Tem a listinha das crianças que já passaram por algum tipo de avaliação, que já tem um laudo mais consolidado. Tem aquelas que a gente está preocupado ainda, mas tentando entender qual é a situação e tem

aqueles que também são olhados porque estão se adaptando, estão chegando com problemas fora daqui, então, a lista é ampla.

Refletindo sobre há quanto tempo a escola recebe alunos com necessidades educacionais especiais, a diretora relaciona o conceito de inclusão com situações de famílias com dificuldades financeiras:

Diretora: Acho que desde sempre. Essa é uma escola que tem isso na sua Carta de Princípios. É uma escola que reconhece a educação como um Direito Fundamental. É uma escola que se empenha muito, por manter aqui famílias, mesmo aquelas que tenham dificuldades financeiras, de bancar a permanência da criança mesmo que a família esteja em dificuldade. Isso é desde sempre, está na Carta de Princípios da instituição.

É interessante perceber que as crianças também seguem o raciocínio de inclusão como sendo um direito de todos e fazem um paralelo, assim como a diretora, com questões relacionadas à desigualdade social.

Sobre o tema da relação da escola com as famílias de crianças com necessidades educacionais especiais, a diretora ainda pontua o fato de haverem situações de resistência quanto às percepções e ações da escola destinadas a esse propósito:

Diretora: Muitas vezes aconteceu de a escola perceber, mas a família não se mover, não acolher. De a escola começar a atuar de um jeito diferente criando alguns recursos a mais, de perceber que aquela criança precisava de uma mediação, precisava de um acompanhamento, precisava de um tempo maior [...] por incrível que pareça, a gente encontra resistência em famílias, porque acham que isso é muleta, não querem que o filho seja carregado no colo. Então, o fundamental nessa história é a parceria família e escola.

Vale a reflexão que a importância da participação das famílias é citada em todas as etapas da pesquisa, pelas crianças e diretora. Embora nas oficinas as crianças tenham explorado mais o aspecto social da inclusão, compreendendo que

as famílias podem ajudar nas relações entre as crianças, a diretora também valoriza a participação das famílias, como parceira para a efetivação das decisões da escola.

A diretora esclarece as transformações e a concepção atual sobre o conceito de Educação Inclusiva adotada pela instituição:

Diretora: Há 5 anos, quando eu vim para cá e a gente falava de inclusão, era quase que um protocolo médico, sabe? Dislexia: vamos atuar “assim, assim, assim”. Tinha protocolos. A discussão que eu trouxe era uma discussão se inclusão tinha que ser vista somente pelo olhar da síndrome, do problema, do desvio ou se a gente tinha que pensar em inclusão amplo senso, porque se você tem um menino muito tímido que não se coloca no grupo, esse menino não tem que ser olhado? Você tem um menino muito ansioso, essa criança não tem que ser olhada? A gente começou a ampliar o conceito de inclusão e a falar que o conceito de inclusão é inclusão de todo mundo.

Além da inclusão de alunos, a diretora comenta sobre essa concepção que abarca a todos os atores envolvidos no ambiente escolar. É interessante perceber que essa visão, que vai além dos alunos e alcança outras pessoas, também é apontada pelas crianças nas oficinas:

Diretora: A gente tem conversado muito sobre isso e eu continuo achando que a inclusão é de todo mundo, não é de um ou de outro. É a inclusão de professor e funcionário também, porque a gente tem os nossos casos de professores de inclusão, os nossos funcionários de inclusão, as nossas diretoras de inclusão, tem todo mundo e eu me incluo.

A diretora relaciona a transformação dessa concepção mais ampla de inclusão com uma transformação na própria equipe, e enfatiza, sobretudo, o papel do psicólogo escolar:

Diretora: Sentia que a escola estava se tornando em um lugar de clínica psicológica e aí tudo era justificado pelo social, pelo emocional, pelo

relacional, pelo contexto familiar [...]. Quando a gente olha para a psicologia dentro de uma escola, a gente tem que entender um pouquinho mais de processos de aprendizagem também. Eu não posso justificar tudo pelo emocional.

Em outro momento da entrevista, a diretora mais uma vez retoma a discussão sobre a atuação dos psicólogos relacionando-o ao questionamento sobre qual seria o maior avanço no atendimento das crianças de inclusão:

Diretora: Eu acho que essa escola, de 6 anos para cá, tem produzido muitos avanços. Antes disso, eu acho que essa escola tinha 1 psicóloga para a escola toda [...] de 6 anos para cá a gente constituiu uma equipe própria de psicólogos pensando em cada segmento [...] tem um pouco essa ideia de que você trabalhar com a educação infantil [...] é um pouco diferente de lidar com a ansiedade do adolescente nas vésperas do vestibular. Nesse meio de campo tem muita coisa, tem as especificidades da aprendizagem escolar que se acentuam com os conteúdos curriculares do Fundamental I, tem esse aumento de dificuldade, de multiplicidade de matéria que também traz outros desafios no Fundamental II e Médio. Então, a escola compôs uma equipe de psicólogos, um para cada segmento, com o olhar na especificidade da faixa etária do trabalho que as crianças têm que realizar e do que a gente tem que estar atento nesse entorno para fazer isso dar certo.

Ainda sobre os avanços conquistados pela escola para a consolidação de ações inclusivas, a diretora também valoriza a contratação de professores auxiliares e de um professor especialista volante, dedicado aos casos mais complexos:

Diretora: A escola implantou professores auxiliares de turmas, estendendo isso até o 5º ano do Ensino Fundamental I. [...] O professor auxiliar é uma pessoa formada, em condições até de vir a ser professor, para apoiar esses casos de inclusão dentro de sala de aula. A escola também passou a ter uma pessoa especializada em educação especial, que atua como volante nos casos que são mais delicados, mais graves.

Sobre a professora volante especializada em educação especial, vale a reflexão ao fato dela não ter sido citada pelas crianças durante as oficinas.

Além das transformações na equipe, a diretora aponta para algumas ações implementadas pela escola nos últimos anos e também as considera como um dos maiores avanços da escola para a inclusão:

Diretora: De um modo geral, a escola já incorporou práticas que são próprias da educação inclusiva. É uma observação mais atenta de todo mundo, é a diversidade de instrumentos de avaliação quando a gente percebe que tem alguma questão. Há a possibilidade de fazer uma prova diferenciada para uma criança [...] papel diferenciado, tamanho diferenciado da letra, a formatação da prova diferenciada, as ementas adaptadas. A partir do Fundamental II tem a ementa que todos os alunos recebem e tem as ementas adaptadas para as crianças que precisam, a prova adaptada, tudo adaptado, tempo diferenciado fora de sala, ledor.

Sobre as ações da escola destinadas a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais dentro do contexto específico da sala de aula, a diretora pontua:

Diretora: Depende da inclusão. Hoje em dia, inclusão é um termo que engloba muita coisa do que a gente está falando até aqui. Eu acho que as professoras são orientadas a puxar esse aluno mais para elas, a cuidar das relações, a estabelecer parcerias produtivas, a ter um material adaptado, atividades adaptadas. Eu não sei se a gente está conseguindo fazer isso 100% do tempo, mas o botão da "atenção" está ligado. A orientação é essa e eu acho que, de um modo geral, eu vejo as pessoas empenhadas em adaptar o seu trabalho para atender todo mundo.

Mais uma vez, a fala da diretora evidencia aproximações com os discursos das crianças. Durante as oficinas, a inclusão em sala de aula também foi associada à participação dos professores como um mediador das relações entre os alunos. O

uso do material adaptado também foi citado na Roda de Conversa, sendo apontado, mais especificamente, ao material oferecido à aluna da turma com dislexia.

A diretora ainda discorre sobre sua visão em relação à sala de recursos como estratégia para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:

Diretora: Eu já falei da professora especializada em inclusão. Ela gostaria muito de ter uma sala de recursos, só que esse tema é um tema polêmico aqui dentro. A gente sabe que é legal, que a rede pública adota, só que a gente tem medo de promover a exclusão dentro da perspectiva da inclusão. Então, a gente não fez ainda uma sala de recursos, não por falta de recursos propriamente dito, mas é porque a gente não quer institucionalizar o lugar da inclusão. O lugar da criança é dentro da sala de aula e, se ela não puder estar com os amigos dela, a gente tem que dar o nosso jeito, mas não criar o lugar da inclusão dentro da escola, entende? Virou uma questão conceitual, um debate que ainda não acabou. Por enquanto essa pessoa não tem essa sala de recursos, porque eu acho que se ela tem que ter recursos variados, materiais variados, um ambiente convidativo, isso tudo tem que estar dentro da sala de aula, de cada sala de aula. A gente tem que trabalhar para isso. Isso tem que estar dentro da sala de aula como um recurso para todos os alunos. É um longo debate

Sobre os outros profissionais envolvidos no processo de inclusão dessas crianças, a diretora valoriza o papel da equipe pedagógica responsável pelos atendimentos aos diversos profissionais que acompanham as crianças, considerando que essa troca seja fundamental para o processo de inclusão:

Diretora: Eu já falei da equipe de psicólogos, eu já falei da professora especializada em inclusão. Além desses que atuam direto com as crianças, tem toda uma equipe pedagógica que atende família, atende os profissionais que cuidam dessas crianças em outros espaços. A gente atende aqui fono, psicopedagogo, médico, a gente atende neuro. Tem toda uma equipe que dá um apoio, que dá um suporte [...] A escola acaba sendo lugar de promover o encontro e alinhar, porque, se não, essa criança, no meio de um bando de

profissionais, pode acabar sendo submetida a orientações que são discrepantes. Tem a atuação com a criança dentro de sala, tem a atuação com a criança no entorno e tem uma atuação, principalmente, institucional da equipe com todo esse grupo para alinhar as ações e poder fazer com que seja produtivo para a criança e ao adolescente.

A diretora também manifestou sobre como a escola acredita que deve ser a inclusão entre os próprios alunos:

Diretora: Esse é o desafio maior. A gente tem na escola criança com Síndrome de Down que tem um acolhimento pleno, que não tem problema de adaptação ou de socialização. É isso o que a gente estimula, seja em relação ao amiguinho que tenha Síndrome de Down, seja em relação ao amiguinho que é mais pobre do que o outro que é mais rico. A ideia é de colaboração e de convivência entre as crianças. Só que a gente também tem aqueles casos de inclusão em que o quadro é também um quadro de crise, de comportamento mais agressivo que assusta, que intimida. Na medida em que esses meninos crescem, a preocupação aumenta, porque uma crise de um garoto de 7º, 8º ano, um menino mais forte, ele realmente pode machucar um amigo. O trabalho é muito grande para que a gente consiga fazer com que essa criança não fique, realmente, estigmatizada. A gente senta, orienta a família para além do tratamento de tudo o que a criança está fazendo, de ter momentos em que as famílias convidem colegas para ir a casa, que administrem também essas relações fora da escola, que convidem para ir para um passeio junto. Vai fortalecendo laços para além da escola para que facilite um pouco a coisa dentro da escola. Aqui dentro é administrar, exigir respeito, exigir solidariedade, exigir colaboração, exigir carinho, exigir compreensão, [...] A escola tenta muito, mas eu acho que a escola não pode ter a ilusão de que sozinha ela vai dar conta de tudo. Quando eu falo de parceria, eu falo também de afinidade, eu falo de harmonia com o que essa família também vive e pratica. [...], mas a escola também encontra limites. Algumas questões estão muito para além do que a escola pode atuar. A gente cerca de todo o jeito.

Interessante perceber as relações entre os discursos dos sujeitos pesquisados, tanto na entrevista quanto nas oficinas. A inclusão é associada à ideia de “colaboração e convivência” pela diretora, enquanto as crianças trazem uma ideia similar, fortemente associada ao pertencimento ao grupo. Ambos apontam para situações em que o comportamento agressivo de alguns alunos fica em evidência. A ideia de que a criança que apresenta comportamento agressivo também deve ser acolhida e ajudada aparece em todas as etapas da pesquisa.

Ao ser questionada sobre como ela acredita que a inclusão aconteça entre os próprios alunos, mais uma vez é levantada a situação em que o comportamento agressivo de uma criança fica em evidência:

Diretora: Eu acho que a gente tem produzido grandes avanços. Ultimamente tem sido comum o menino que tinha o estigma de ser o brigão, o explosivo, quando ele é provocado e ele fica mal porque foi provocado, às vezes, o próprio grupo se organiza para apoiá-lo, para falar para o outro que não pode fazer isso, para ir para a coordenação para dizer "ele não teve culpa não, hein". Eu acho que a gente tem produzido avanços, porque um grupo que é educado para aprender a lidar com essa situação no seu dia a dia é um grupo que se multiplica e começa a atuar muito autonomamente. [...] mas eu acho que os alunos aprendem muito com essa experiência de ter colegas que precisam ser acolhidos de um jeito diferente.

Refletindo sobre as ações que a escola promove, dedicadas ao favorecimento da inclusão entre os próprios alunos, a diretora valoriza a importância do diálogo:

Diretora: Essas ações todas de diálogo, de escuta, de conversa com a coordenadora, de conversa com a psicóloga, de grupo, de parar tudo na aula quando acontece alguma coisa e a professora de português, a de ciências, de história parar tudo para conversar sobre aquilo, mas a experiência de desenvolver um programa, um currículo socioemocional que poderia ser uma colaboração a esse tipo de coisa, ela está incipiente, ela está começando na escola. Tem 1 ano de experiência no Fundamental I, a gente ainda tem muito o que aprimorar e os outros segmentos ainda fazem isso de uma forma

pulverizada. Eu acho que é uma escola que ainda se move pelas urgências. Não é uma escola que já conseguiu desenvolver e implementar um programa preventivo. A gente tem ações, mas às vezes são ações um pouco descontinuadas, porque a gente não tem na grade curricular espaço em todas as turmas para a atuação de uma orientadora educacional, de uma psicóloga. Então, tem que ficar abrindo brechas para isso acontecer, mas acho que a tendência é caminhar para isso, para o desenvolvimento de algum trabalho que trabalhe preventivamente a situação de conflito, de dificuldade de diálogo na escola como um todo.

Em diversos momentos das oficinas as crianças trouxeram experiências que confirmam essa valorização do diálogo dentro da escola, e a relacionaram ao conceito de inclusão.

Refletindo sobre todas as ações realizadas pela escola para a inclusão, a diretora é questionada sobre qual ela acredita estar mais presente no cotidiano dos alunos:

Diretora: Eu acho que é a atuação dessa equipe e do professor. O que eu acho que é mais visível para os alunos é a atenção que eles recebem em situações ainda de avaliações formais, pois a escola separa todo mundo, faz a prova separada, adaptada, se coloca disponível e dá mais tempo. Talvez essa seja a ação mais visível para os alunos. Para as famílias, eu acho que é a atenção que eles recebem, porque realmente eles são muito chamados aqui o tempo todo. Tem famílias que vêm para 6, 7, 8, 9 atendimentos por ano. É uma coisa que ninguém tem preguiça. Para a escola é um investimento que a gente tem feito, porque é uma equipe numerosa, são profissionais muito qualificados, os auxiliares. A gente sabe o que isso representa na folha, então há investimento material, há uma equipe disponível, mas acho que para o aluno que fica é uma atenção que ele possa resolver ainda na situação de avaliação formal.

Nesta fala da diretora é possível verificar uma discrepância com relação à fala das crianças. Embora os alunos tenham apontado para as adaptações de materiais

utilizados por algumas crianças de inclusão, nenhuma citou ou fez relação direta com as ações da escola referentes aos momentos de avaliação, citada pela diretora como possível ação mais visível para os alunos.

Refletindo sobre os maiores desafios atuais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, a diretora aponta para a discussão sobre currículo:

Diretora: Eu acho que a gente tem tudo para aprimorar. A gente começou em 2017 uma discussão sobre currículo essencial, currículo de inclusão, a gente precisa avançar nesse debate. Me preocupa quando a gente perde completamente a referência de critérios do que se possa considerar mínimo em cada série. Se a gente não tem essas referências, o aluno que chega lá no 6º ano e, às vezes, ainda tem o texto de uma criança de 2ª série, como é que vai ser isso? A gente, de certa forma, está adiando algum problema. Eu acho que a gente tem que criar unidade na instituição como um todo, é o maior desafio. O debate sobre esse currículo essencial, sobre esse currículo de inclusão e, conseqüentemente, estratégias que sejam comuns aos vários segmentos, também pelos professores, é um grande desafio. Professor de Infantil e professor de Fundamental I tem uma outra característica. São professores polivalentes, estão mais tempo com as crianças em sala de aula. [...] conhecem a modalidade daquela criança, sabem como ela funciona, sabem quando ela está bem, quando ela está agitada, quando ela precisa de mais atenção. Quando você cai no Fundamental II, você tem professores com entradas pontuais em sala, com um compromisso muito grande com o que vai ensinar. Então, você tem que ter uma formação desse quadro para que eles também tenham uma visão psicopedagógica do processo, um compromisso com a aprendizagem e não com um "cheguei ao final do meu planejamento". É uma construção de um currículo essencial para a escola com envolvimento dos professores, [...] eu também estou pensando em currículo, materiais, em ferramentas, em melhorar as práticas educativas. Não é inclusão como estar na escola somente como espaço de socialização. É o espaço de socialização, mas que essa criança tenha direito a aprendizagem e que realmente a escola possa se voltar às necessidades dela e que ela saia com algum conhecimento

que seja útil para a vida dela, para o mundo. Se não a gente cria reféns, carinhosamente, mas a gente cria reféns.

Considerou-se que a entrevista favoreceu uma contextualização sobre o desenvolvimento das políticas de inclusão da escola, sendo fundamental para a compreensão da perspectiva das crianças sobre elas.

Interessante perceber que muito do que as crianças traziam em seus discursos nas oficinas estavam de acordo com a compreensão e a proposta de inclusão oferecida pela instituição.

A entrevista com a diretora teve aproximadamente 40 minutos de duração e se desenvolveu seguindo o Roteiro de Entrevista já previamente elaborado, embora no decorrer da conversa outras perguntas tenham surgido. O áudio da entrevista foi gravado para possibilitar a transcrição das falas, estas que se encontram anexadas ao presente trabalho.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o conceito de Educação Inclusiva tenha sua origem na luta pelos direitos à educação das pessoas com deficiência, atualmente, o termo é compreendido como algo mais amplo. Mais do que oferecer atendimento a esse público específico, a Educação Inclusiva propõe o acolhimento das diferenças individuais e o reconhecimento das necessidades educacionais especiais de qualquer origem. Considera-se que a diferença marcada pela deficiência seja apenas uma das muitas diferenças existentes dentro do universo escolar.

Vale ressaltar que, embora o presente estudo acredite que o acolhimento das diferenças seja fundamental para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, é preciso também que as escolas se responsabilizem por promover efetivamente o desenvolvimento pedagógico de qualidade para as crianças público alvo da Educação Especial.

O presente estudo constatou que as crianças têm muito a dizer sobre a política de Educação Inclusiva, sobretudo ao falarem de suas próprias experiências sociais vividas no cotidiano escolar, embora o discurso por elas produzido seja diferente dos discursos científicos que norteiam as políticas educacionais.

Acreditamos e apostamos que as perspectivas das crianças contribuem de forma significativa para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, pois cada escola produz sua Cultura Escolar sedimentada por meio das ações desenvolvidas pelos sujeitos que nela atuam.

O estudo partiu da hipótese de que, quanto mais cotidianas fossem as práticas inclusivas desenvolvidas na e pela escola, maior seria a possibilidade de compreensão dos alunos sobre elas. Foi possível perceber neste estudo que a forma como as crianças compreendem o conceito de inclusão está em acordo com as práticas inclusivas desenvolvidas na escola pesquisada.

Interessante observar que nas oficinas realizadas as crianças não conseguiram de pronto conceituar inclusão. Para a construção desse conceito, elas buscaram por exemplos de situações, vividas ou presenciadas por elas, que se relacionavam a práticas de exclusão. Ou seja, a ideia de inclusão surge como oposição à ideia de exclusão. Não se trata de um jogo linguístico apenas. Esse

movimento denuncia que a experiência de exclusão é mais presente na vida delas e que a inclusão ainda é algo em construção ou a construir.

Outro movimento interessante foi o fato delas associarem as práticas de exclusão ao *bullying*. Podemos compreender que, enquanto a escola está (e deve estar) muito preocupada com o ensino propriamente, elas estão preocupadas em ser aceitas pelos pares. Essa preocupação ficou em evidência em todas as oficinas.

Portanto, foi interessante perceber a lógica de compreensão das crianças sobre a inclusão, sendo o contrário de *bullying*.

A oficina *Roda de Conversa* possibilitou que os alunos expusessem seus conhecimentos, opiniões e sentimentos sobre o tema inclusão. Falaram de si, de suas experiências, mas também falaram do que presenciam e veem acontecendo com outras crianças.

Já na oficina *Teatro do Oprimido*, entretanto, as crianças, ao encarnarem o personagem excluído, se deslocaram para o lugar do outro. Assim, foi possível irem além do campo conceitual, desenvolvido na *Roda de Conversa*, para mergulharem em questões atitudinais envolvidas nas práticas de inclusão-exclusão.

Se na primeira oficina os alunos se dedicaram a refletir sobre “o quê” era a inclusão-exclusão, no *Teatro do Oprimido* puderam evidenciar “como” esses conceitos estão presentes nas relações do cotidiano e nas representações estabelecidas pelas crianças.

Durante as oficinas, foi possível perceber que as crianças colocaram um foco maior na ideia de inclusão associada a ideia de pertencimento ao grupo. Não associaram de maneira mais objetiva o tema da inclusão às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Citaram o caso de dislexia existente na própria turma e casos de inclusão de outras turmas, relacionados a comportamentos agressivos. Porém, essas associações também ressaltavam a problemática das relações entre os pares. Algumas crianças até usaram expressões como “deficientes”, “pessoas com problemas”, “com dificuldades”, porém sem um foco mais específico à ideia de necessidades educacionais especiais.

É importante ressaltar que os alunos participaram com entusiasmo de todas as oficinas e que, ao final de cada uma delas, ainda pediam para falar sobre suas vivências, querendo estender aquela experiência. Também foi possível perceber que

houve uma construção de conhecimento sobre o tema a partir das experiências vividas por eles nas oficinas. Tais observações evidenciam a necessidade de oferecer espaços apropriados para que as crianças possam expressar suas ideias, dúvidas, sentimentos e percepções sobre o tema, não apenas como momentos de pesquisa, mas como atividades cotidianas que as ajudem a compreender e lidar com os processos de exclusão-inclusão.

Sendo também um dos objetivos da pesquisa contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas dedicadas ao tema da diversidade, foi desenvolvido o *Jogo da Inclusão*, como produto final do Curso de Mestrado Profissional, elaborado a partir dos estudos da presente dissertação. A proposta do jogo visa atender a essa demanda expressa pelas crianças ao possibilitar um espaço de diálogo e de troca sobre o tema. Mas, indo além, pretendemos que, ao jogá-lo, os participantes possam também construir novos conhecimentos, expandindo suas percepções e práticas de inclusão, de modo a contribuir para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, que valorize o respeito e o acolhimento às diferenças.

O presente trabalho defende que a inclusão deve permear todo o cotidiano, estando presente como um valor da cultura escolar, possibilitando uma melhor qualidade nas relações entre todos na escola, e é claro, entre as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de Vozes Infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas in: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

BARREIROS, Cláudia Hernandez; BAIÃO, Jonê Carla. **Construir Saberes Didáticos para Lidar com a Diferença na Escola** – operando com a noção de jurisprudência pedagógica. Projeto de Pesquisa, Rio de Janeiro, 2008.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

BRASIL: Parecer CNE/CEB nº 17/2001; **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação, 2001.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Marcia, Marin. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: Marcia Denise Pletsch; Allan Damaeceno. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011, p. 20-29.

CAMPOS, Fernanda Nogueira; PANUNCIO-PINTO, Maria Paula; SAEKI, Toyoko. Teatro do Oprimido: um teatro das emergências sociais e do conhecimento coletivo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 552-561, 2014.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 948-967, 2011.

CERTEAU, Michael. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 3 .ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A Produção da Cultura Escolar em Minas Gerais: práticas de professoras e alunos da escola primária. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n.1, p. 143-156, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, jan/jun.2001.

MACKINTOSH, David. **Tadeu Bartolomeu é novo na escola**. São Paulo: Editora Caramelo, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

OLIVEIRA, Érika; ARAÚJO, Maria de Fátima. **O Teatro Fórum com Dispositivo de Discussão da Violência Contra a Mulher**. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 257-267, abr./jun. 2014.

OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BALEOTTI, Luciana Ramos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão**. Paidéia, 2005 15(32), 387-398.

SANTOS, Boaventura Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, maio/ago. 1988.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237 – 280, out. 2002.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009.

SILVA, Márcia Cabral da. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. **Educ. rev.** [online], n. 43, p.189-203, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 73-102.

_____. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas Como Estratégia de Pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

ANEXO A — Transcrição da entrevista com a diretora da escola na íntegra

Pesquisadora: Quais são os critérios utilizados para considerar um aluno como sendo um aluno de necessidades especiais? O assunto é sobre inclusão, mas estou fugindo dessa coisa mais técnica, mais especializada sobre necessidades especiais. O que se quer é olhar para uma cultura escolar, de relações e das ações da escola.

Diretora: Há, aqui, alunos que chegam com 6 meses de vida. É muito comum, até a 3ª série do Ensino Médio, ter alunos de muito longo período na escola. É claro que tem entradas ao longo do processo, mas a maioria entra na Educação Infantil e passa muito tempo com a gente. Então, é observação. E como a gente trabalha sempre olhando cada um e tem um olhar muito individualizado mesmo, quando uma criança começa a apresentar algum tipo de questão de dificuldade maior de socialização ou uma dificuldade maior para entrar em uma tarefa ou, enfim, seja qual for a percepção da equipe de que tenha alguma coisa ali acontecendo, as professoras sinalizam para as coordenadoras e a equipe de coordenação conversa com as famílias. A gente sabe que desde pequenininho muita coisa não tem como fechar um quadro, caracterizar como sendo um problema de inclusão, mas como o olhar é um olhar muito individualizado, tudo aquilo que chamar um pouco mais de atenção a gente sinaliza para as famílias e vai conversando sobre aquilo. Então, eu não tenho caso de crianças que tenham chegado ao Fundamental I que a gente tenha percebido algum problema que tivesse um histórico de sinalizações, de diálogos desde lá de trás. E qual momento que a gente considera que possa ser um caso de inclusão? Quando a criança chega no Fundamental I e a gente tem essas 3 séries que são consideradas "ciclo de alfabetização", que as diretrizes consideram 1º, 2º e 3º ano como um ciclo de alfabetização e recomendam que não haja uma reprovação. Quando se percebe que a criança chega no 1º ano desse ciclo com uma diferença muito grande em relação às demais, uma dificuldade maior para representar letra ou distinguir letra de número ou conseguir representar figura humana, qualquer coisa além dos aspectos emocionais e sociais envolvidos, aí sim se começa um trabalho de investigação um pouco maior. Dependendo do caso, é feito um encaminhamento para uma avaliação emocional, para uma psicopedagoga, dependendo da situação, para um neuro. A gente vai tentando sondar. A 2ª série é fundamental, porque ali fica muito caracterizado qual é o nível de dificuldade dessa criança. A expectativa é que as crianças estejam, digamos assim, com o domínio do código escrito até o final do 2º ano. Se isso ali não acontece, se a gente percebe um comprometimento muito grande ali, aí é um sinal de que exige um aprofundamento muito grande dessa investigação. A gente tem alguns casos que, por exemplo, no final do 2º ano é encaminhado para uma avaliação neuropsicológica e outras formas, como uma fono, porque a gente ainda tem o 3º ano do Ensino Fundamental para tentar, de forma um pouco mais informada sobre quais são as questões, poder atuar de um jeito mais específico. Se no 3º ano, realmente, essa criança não conseguir avançar em relação a ela mesma, talvez seja uma questão de segurar um pouquinho no 3º ano. Como eu digo sempre, o conceito de retenção, eu sei que ele

é socialmente mal visto, ele vem carregado de uma frustração, de um pesar. Muitas vezes as famílias ficam com uma coisa como se fosse uma mácula que o filho reprova, mas o fato é que a gente entende como uma forma de respeito à criança. É como se você falasse "olha, nós vamos fazer uma viagem e a estrada é longa. Está aqui a sua mochila". Se essa mochila está pesada demais e essa criança não está conseguindo carregar, o que você tira um pouco dessa mochila para aliviar e poder dar uma parada, refazer, dar um passo atrás para poder dar mais passos à frente? Quer dizer, a reprovação não é vista como um mal em si, da forma como ela puder ser conduzida. Então, o 3º ano é um momento em que a gente realmente pondera se é questão de continuar e seguir. Enfim, não é muito diferente desse aspecto.

Pesquisadora: Então, na verdade, a educação inclusiva e as ações da escola não são voltadas somente aos alunos que têm um laudo, um diagnóstico, uma coisa fechada. A escola acompanha, observa, faz esse processo junto com a criança, acompanhando?

Diretora: Sempre. Muitas vezes aconteceu de a escola perceber, de a família não se mover, não acolher, da escola começar a atuar de um jeito diferente criando alguns recursos a mais, de perceber que aquela criança precisava de uma mediação, precisava de um acompanhamento, precisava de um tempo maior, da gente chegar para as famílias e dizer "olha, essa criança pode se beneficiar de ter um tratamento diferenciado, vamos aprofundar essa investigação, porque a gente atuou assim e foi esse resultado, a gente atuou de outra forma, veja, ele se desenvolveu muito mais". Às vezes, por incrível que pareça, a gente encontra resistência em famílias, porque acham que isso é muleta, não querem que o filho seja carregado no colo. Então, o fundamental nessa história é a parceria família e escola. Quando tem uma afinidade, quando se fala a mesma língua, quando há um consenso com relação às possibilidades, tudo caminha e isso não nos assusta. Quando a escola pontua, quando a família resiste, quando a escola sugere e a família não acata, quando a escola pede ajuda e a família fala "o problema é de vocês", a gente produz muito pouco resultado. A gente produz mais calor do que luz, a gente briga mais do que ajuda a criança. Por isso que em muitas circunstâncias a gente fala "essa escola não está sendo boa o suficiente para o seu filho". Isso já aconteceu também. A gente não tem essa idealização de que vai dar conta de tudo. A gente consegue avançar muito, a escola investe muito para tentar produzir o máximo de avanço possível, mas sem essa parceria com as famílias, a escola não toma para si a qualquer preço, entendeu? Tem que ter colaboração e tem que ter unidade de propósitos. Indo mais na pergunta que você me fez, há 5 anos, quando eu vim para cá e a gente falava de inclusão, era quase que um protocolo médico, sabe? Dislexia, vamos atuar "assim assim assim". TDH, e assim por diante, tinha protocolos. A discussão que eu trouxe era uma discussão se inclusão tinha que ser vista somente pelo olhar da síndrome, do problema, do desvio ou se a gente tinha que pensar em inclusão amplo senso, porque se você tem um menino muito tímido que não se coloca no grupo, esse menino não tem que ser olhado? Você tem um menino muito ansioso, essa criança não tem que ser olhada? A gente começou a

ampliar o conceito de inclusão e a falar que o conceito de inclusão é a falar que inclusão é inclusão de todo mundo. De perto, todos temos alguma questão como seres humanos. Começamos a ampliar esse conceito de inclusão, a equipe de psicólogos da escola começou a estudar um pouco mais o processo de aprendizagem, porque eu sentia também que a escola estava se tornando muito um lugar de clínica psicológica e aí tudo era justificado pelo social, pelo emocional, pelo relacional, pelo contexto familiar. Teve uma época que foi muito impressionante que a gente tinha cerca de 70% das crianças encaminhadas para a terapia. Eu dizia que "terapia é um privilégio", então, a rigor, falta encaminhar os outros 30, porque todos precisamos. Agora, será que é isso? Quando a gente olha para a psicologia dentro de uma escola, a gente tem que entender um pouquinho mais de processos de aprendizagem também. Eu não posso justificar tudo pelo emocional. Então, como é que é essa criança na relação dela com a lógica matemática, como que é essa criança em relação à questão da produção textual e dos aspectos até psicológicos implicados nisso? Uma criança pode fazer um sintoma na matemática, pode ser? Porque tem ali um conflito de lealdade, eu entendo isso, mas se a gente puder ajudá-la a lidar melhor com a linguagem e as questões próprias da matemática, vamos ajudar. Isso se efetiva e cria um círculo virtuoso de a criança sentir prazer da possibilidade de alimentar uma relação mais positiva com aquela área do conhecimento, entende? Não posso ficar justificando tudo pelo emocional. Então, eu acho que nessa escola essa questão da inclusão tem sido uma questão muito central. A gente tem conversado muito sobre isso e eu continuo achando que a inclusão é de todo mundo, não é de um ou de outro. É a inclusão de professor e funcionário também, porque a gente tem os nossos casos de professores de inclusão, os nossos funcionários de inclusão, as nossas diretoras de inclusão, tem todo mundo e eu me incluo. Sempre vai ter um aspecto que a gente vai precisar aprimorar para poder pensar nessa socialização plena.

Pesquisadora: Atualmente a escola atende quantos alunos com necessidades educacionais especiais?

Diretora: As psicólogas, no começo do ano, atualizam isso. Até porque as primeiras reuniões do ano são dedicadas a analisar o perfil de cada um da turma e, nesse conceito mais amplo, eu não sei número exato, mas acho que, pelo menos, uns 50% de cada turma a gente para olhar os casos.

Pesquisadora: Existe, então, uma lista de alunos que já se sabe o trabalho que vai ser desenvolvido específico para aquele aluno, mas essa lista, na verdade, é mais ampla. A escola está sempre atenta.

Diretora: Tem. Tem a listinha das crianças que já passaram por algum tipo de avaliação, que já tem um laudo mais consolidado. Tem aquelas que a gente está preocupado ainda, mas tentando entender qual é a situação e tem aqueles que também são olhados porque estão se adaptando, estão chegando com problemas fora daqui, então, a lista é ampla.

Pesquisadora: Há quanto tempo, aproximadamente, a escola recebe alunos com necessidades educacionais especiais?

Diretora: Acho que desde sempre. Essa é uma escola que tem isso na sua Carta de Princípios. É uma escola que reconhece a educação como um Direito Fundamental, é uma escola que se empenha muito, muito, por manter aqui famílias, mesmo aquelas que tenham dificuldades financeiras, de bancar a permanência da criança mesmo que a família esteja em dificuldade. Isso é desde sempre, está na Carta de Princípios da instituição.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual foi o maior avanço da escola em relação ao atendimento dessas crianças?

Diretora: Eu acho que essa escola, de 6 anos para cá, tem produzido muito avanço. Antes disso, eu acho que essa escola tinha 1 psicóloga para a escola toda, que era até uma figura meio folclórica, muito querida por todo mundo, mas era aquela que se misturava com inspetores de alunos também para dar uma bronca. A ideia de que a criança que não está indo muito bem é a criança que não trabalha, que não se empenha. São as histórias que eu ouço, eu não conheço, não sei quem é, nunca tive o prazer de conhecer a colega que já trabalhou. As histórias que eu ouço é que a psicóloga era uma função única na escola. Era uma única pessoa para toda a escola e a atuação era muito disciplinar. De 6 anos para cá a gente constituiu uma equipe própria de psicólogos pensando em cada segmento, escolhendo pessoas com perfil adequado, a especificidade de cada segmento. Não que um psicólogo não tenha a possibilidade de atuar nos vários níveis, mas tem um pouco essa ideia de que você trabalhar com a educação infantil, entender as questões da educação infantil, das famílias que estão trazendo os seus filhos para a escola pela primeira vez, a adaptação é um pouco diferente de lidar com a ansiedade do adolescente nas vésperas do vestibular. Nesse meio de campo tem muita coisa, tem as especificidades da aprendizagem escolar que se acentuam com os conteúdos curriculares do Fundamental I, tem esse aumento de dificuldade, de multiplicidade de matéria que também traz outros desafios no Fundamental II e Médio. Então, a escola compôs uma equipe de psicólogos, um para cada segmento, com o olhar na especificidade da faixa etária do trabalho que as crianças têm que realizar e do que a gente tem que estar atento nesse entorno para fazer isso dar certo. Além disso, o que eu acho que é incomum também é que a escola implantou professores auxiliares de turmas, estendendo isso até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Claro que dependendo do tamanho da complexidade da turma, a gente pode até ter um auxiliar volante, que atenda a uma ou duas turmas, mas é mais comum as escolas praticarem, por força de lei, a coisa do auxiliar de turma na educação infantil e aí abandonar as professoras do Fundamental I com as suas questões. Aqui a gente está levando esse conceito do auxiliar de turma, do professor auxiliar, que é mais do que auxiliar de turma. O professor auxiliar é uma pessoa formada, em condições até de vir a ser professor, para apoiar esses casos de inclusão dentro de sala de aula. A escola também passou a ter uma pessoa especializada em educação especial, que atua como volante nos casos que são mais delicados, mais graves. Mas, de um modo geral, a escola já incorporou práticas que são próprias da educação inclusiva. É uma observação mais atenta de todo mundo, é a diversidade de instrumentos de

avaliação quando a gente percebe que tem alguma questão. Há a possibilidade de fazer uma prova diferenciada para uma criança, mesmo que ainda o laudo fechado seja o atendimento pleno de todas as exigências quando a gente consegue identificar qual é o problema, é a coisa da lente diferenciada, papel diferenciado, tamanho diferenciado da letra, a formatação da prova diferenciada, as ementas adaptadas. A partir do Fundamental II tem a ementa que todos os alunos recebem e tem as ementas adaptadas para as crianças que precisam, a prova adaptada, tudo adaptado, tempo diferenciado fora de sala, ledor. Eu acho que nos últimos 6 anos foi uma mudança muito grande de perfil daquela psicóloga “pseudocuidadora” para uma equipe muito mais informada, muito mais preparada e muito mais disponível, que é o mais importante para olhar isso não como um aluno que não tem um bom comportamento, que é um malandro, mas porque são crianças que eventualmente estão sinalizando, de diferentes formas, as suas necessidades.

Pesquisadora: Atualmente, como a escola promove a inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais dentro da sala de aula? Quais são as ações realizadas nesse contexto específico da sala de aula?

Diretora: Depende da inclusão. Hoje em dia, inclusão é um termo que engloba muita coisa do que a gente está falando até aqui. Eu acho que as professoras são orientadas a puxar esse aluno mais para elas, a cuidar das relações, a estabelecer parcerias produtivas, a ter um material adaptado, atividades adaptadas. Eu não sei se a gente está conseguindo fazer isso 100% do tempo, mas o botão do "atenção" está ligado. A orientação é essa e eu acho que, de um modo geral, eu vejo as pessoas empenhadas em adaptar o seu trabalho para atender todo mundo.

Pesquisadora: E fora da sala de aula, quais são os outros profissionais envolvidos no processo de inclusão dessas crianças? E quais são as suas ações?

Diretora: Eu já falei da equipe de psicólogos, eu já falei da professora especializada em inclusão. Ela gostaria muito de ter uma sala de recursos, só que esse tema é um tema polêmico aqui dentro. A gente sabe que é legal, que a rede pública adota, só que a gente tem medo de promover a exclusão dentro da perspectiva da inclusão. Então, fazer uma sala de recursos a gente não fez ainda, não por falta de recursos propriamente dito, mas é porque a gente não quer institucionalizar o lugar da inclusão. O lugar da criança é dentro da sala de aula e, se ela não puder estar com os amigos dela, a gente tem que dar o nosso jeito, mas não criar o lugar da inclusão dentro da escola, entende? Virou uma questão conceitual, um debate que ainda não acabou. Por enquanto essa pessoa não tem essa sala de recursos, porque eu acho que se ela tem que ter recursos variados, materiais variados, um ambiente convidativo, isso tudo tem que estar dentro da sala de aula, de cada sala de aula. A gente tem que trabalhar para isso. Isso tem que estar dentro da sala de aula como um recurso para todos os alunos. É um longo debate, mas, além disso, como que os outros profissionais envolvidos atuam, né? Além desses que atuam direto com as crianças, tem toda uma equipe pedagógica que atende família, atende os profissionais que cuidam dessas crianças em outros espaços. A gente atende aqui fono, psicopedagogo, médico, a gente atende neuro. Tem toda uma equipe que dá

um apoio, que dá um suporte. É um trabalho muito grande e de muita dedicação. A gente às vezes faz uma reunião com todo mundo que atende uma criança e é uma loucura. Às vezes você bota numa mesa 6, 7 pessoas diferentes falando de uma mesma pessoa e a escola é o lugar que traz todos esses profissionais para sentarem juntos e alinhar a concepção e ver se a gente está falando a mesma fala, e ver se a gente está se entendendo em relação aos encaminhamentos. Há uma tendência muito forte hoje de terceirizar muita coisa, da professora particular a especialistas múltiplos. Essa sala aqui já teve situações em que faltou cadeira. A escola acaba sendo lugar de promover o encontro e alinhar, porque se não essa criança no meio de um bando de profissionais pode acabar sendo submetida a orientações que são discrepantes. Tem a atuação com a criança dentro de sala, tem a atuação com a criança no entorno e tem uma atuação, principalmente, institucional da equipe com todo esse grupo para alinhar as ações e poder fazer com que seja produtivo para a criança e o adolescente.

Pesquisadora: Como a escola acredita que deve ser a inclusão entre os próprios alunos? Como a escola acredita que deve ser essa inclusão entre os alunos?

Diretora: Esse é o desafio maior. A gente tem na escola criança com Síndrome de Down que tem um acolhimento pleno, que não tem problema de adaptação ou de socialização. É isso o que a gente estimula seja em relação ao amiguinho que tenha Síndrome de Down, seja em relação ao amiguinho que é mais pobre do que o outro que é mais rico. A ideia é de colaboração e de convivência entre as crianças. Só que a gente também tem aqueles casos de inclusão que o quadro é também um quadro de crise, de comportamento mais agressivo que assusta, que intimida. Na medida em que esses meninos crescem, a preocupação aumenta, porque uma crise de um garoto de 7º, 8º ano, um menino mais forte, ele realmente pode machucar um amigo. O trabalho é muito grande para que a gente consiga fazer com que essa criança não fique, realmente, estigmatizada. A gente senta, orienta a família para além do tratamento de tudo o que a criança está fazendo, de ter momentos em que as famílias convidem colegas para ir a casa, que administrem também essas relações fora da escola, que convidem para ir para um passeio junto. Vai fortalecendo laços para além da escola para que facilite um pouco a coisa dentro da escola. Aqui dentro é administrar, exigir respeito, exigir solidariedade, exigir colaboração, exigir carinho, exigir compreensão, mas é claro que se você tem um menino que por qualquer coisa - que a gente não consegue identificar o gatilho lá - surta, chama a amiguinha de puta, de vagabunda, vai lá e soca o outro, quebra a cadeira, ameaça torcer o pescoço, tem um limite para isso. Nem sempre a gente consegue e a gente tem muitos casos. Muitas vezes é reflexo do que eles vivem na própria casa deles. Então, como é que você pede ajuda da família, se essa família está, de alguma forma também, trazendo referências de agressividade para uma criança. A escola tenta muito, mas eu acho que a escola não pode ter a ilusão de que sozinha ela vai dar conta de tudo. Quando eu falo de parceria, eu falo também de afinidade, eu falo de harmonia com o que essa família também vive e pratica. Esse menino, se ele aprendeu a xingar a amiguinha de puta, porque o pai xinga a mãe de puta em casa,

a gente tem muito pouco recurso para poder transformar. Isso é muito mais estrutural. Você pode até mandar o casal para a terapia junto, mas a escola também encontra limites. Algumas questões estão muito para além do que a escola pode atuar. A gente cerca de todo o jeito.

Pesquisadora: E você percebe que isso aconteça entre eles? Entre os alunos existe essa preocupação com a inclusão?

Diretora: Eu acho que a gente tem produzido grandes avanços. Ultimamente tem sido comum o menino que tinha o estigma de ser o brigão, o explosivo, quando ele é provocado e ele fica mal porque foi provocado, às vezes, o próprio grupo se organiza para apoiá-lo, para falar para o outro que não pode fazer isso, para ir para a coordenação para dizer "ele não teve culpa não, hein". Eu acho que a gente tem produzido avanços, porque um grupo que é educado para aprender a lidar com essa situação no seu dia a dia é um grupo que se multiplica e começa a atuar muito autonomamente. A gente tem muitas conquistas, a gente já teve que amargar algumas derrotas de não ter conseguido avançar, de ter que ter interrompido essa relação, mas eu acho que os alunos aprendem muito com essa experiência de ter colegas que precisam ser acolhidos de um jeito diferente.

Pesquisadora: E a escola realiza alguma ação dedicada ao favorecimento da inclusão entre os próprios alunos?

Diretora: Essas ações todas de diálogo, de escuta, de conversa com a coordenadora, de conversa com a psicóloga, de grupo, de parar tudo na aula quando acontece alguma coisa e a professora de português, a de ciências, de história parar tudo para conversar sobre aquilo, mas a experiência de desenvolver um programa, um currículo socioemocional que poderia ser uma colaboração a esse tipo de coisa, ela está insipiente, ela está começando na escola. Tem 1 ano de experiência no Fundamental I, a gente ainda tem muito o que aprimorar e os outros segmentos ainda fazem isso de uma forma pulverizada. Eu acho que é uma escola que ainda se move pelas urgências. Não é uma escola que já conseguiu desenvolver e implementar um programa preventivo. A gente tem ações, mas às vezes são ações um pouco descontinuadas, porque a gente não tem na grade curricular espaço em todas as turmas para a atuação de uma orientadora educacional, de uma psicóloga. Então, tem que ficar abrindo brechas para isso acontecer, mas acho que a tendência é caminhar para isso, para o desenvolvimento de algum trabalho que trabalhe preventivamente a situação de conflito, de dificuldade de diálogo na escola como um todo.

Pesquisadora: De todas as ações que a escola realiza para inclusão, em sua opinião, qual estaria mais presente no cotidiano dos alunos?

Diretora: Eu acho que é a atuação dessa equipe e do professor. O que eu acho que é mais visível para os alunos é a atenção que eles recebem em situações ainda de avaliações formais, pois a escola separa todo mundo, faz a prova separada, adaptada, se coloca disponível e dá mais tempo. Talvez essa seja a ação mais visível para os alunos. Para as famílias, eu acho que é a atenção que eles recebem, porque realmente eles são muito chamados aqui o tempo todo. Tem famílias que

vêm para 6, 7, 8, 9 atendimentos por ano. É uma coisa que ninguém tem preguiça. Para a escola é um investimento que a gente tem feito, porque é uma equipe numerosa, são profissionais muito qualificados, os auxiliares. A gente sabe o que isso representa na folha, então há investimento material, há uma equipe disponível, mas acho que para o aluno que fica é uma atenção que ele possa resolver ainda na situação de avaliação formal.

Pesquisadora: Atualmente, quais são os maiores desafios da escola com os alunos com necessidades especiais?

Diretora: Eu acho que a gente tem tudo para aprimorar. A gente está tentando...tentando, não. A gente começou em 2017 uma discussão sobre currículo essencial, currículo de inclusão, a gente precisa avançar nesse debate. Me preocupa quando a gente perde completamente a referência de critérios do que se possa considerar mínimo em cada série. Se a gente não tem essas referências, o aluno que chega lá no 6º ano e, às vezes, ainda tem o texto de uma criança de 2ª série, como é que vai ser isso? A gente, de certa forma, está adiando algum problema. Eu acho que a gente tem que criar unidade na instituição como um todo, é o maior desafio. O debate sobre esse currículo essencial, sobre esse currículo de inclusão e, conseqüentemente, estratégias que sejam comuns aos vários segmentos, também pelos professores, é um grande desafio. Professor de Infantil e professor de Fundamental I tem uma outra característica. São professores polivalentes, estão mais tempo com as crianças em sala de aula. É o professor da turma ainda que você tenha especialistas, mas você tem aquela pessoa de referência ao longo da semana, que conhece a modalidade daquela criança, sabe como ela funciona, sabe quando ela está bem, quando ela está agitada, quando ela precisa de mais atenção. Quando você cai no Fundamental II, você tem professores que são professores com entradas pontuais em sala, com um compromisso muito grande com o que vai ensinar. Então, você tem que ter uma formação desse quadro para que eles também tenham uma visão psicopedagógica do processo, um compromisso com a aprendizagem e não com um "cheguei ao final do meu planejamento". É uma construção de um currículo essencial para a escola com envolvimento dos professores, porque ao debater isso você está fazendo também a capacitação deles para entender o outro lado, continuar investindo nos estudos também sobre aprendizagem, sobre desenvolvimento e avançar sempre nos recursos, sabe? Eu tinha uma esperança de que o D., que é o nosso professor de mídias e certificado Google nos ajudasse na produção de recursos virtuais em plataforma para essas crianças que, às vezes, não estão conseguindo acompanhar o que a professora está fazendo em sala de aula. Essas crianças participarem de alguma forma do debate, do tema, mas em termos de atividades eles poderem ter atividades próprias, que eles ficassem ali na sala participando e fazendo em um chromebook alguma coisa pensada, atividades que fossem mais produtivas para eles. O D. tem uma especialização em educação especial. Então, quando eu digo currículo, eu também estou pensando em currículo, materiais, em ferramentas, em melhorar as práticas educativas. Não é inclusão como estar na escola somente

como espaço de socialização. É o espaço de socialização, mas que essa criança tenha direito a aprendizagem e que realmente a escola possa se voltar às necessidades dela e que ela saia com algum conhecimento que seja útil para a vida dela, para o mundo. Se não a gente cria reféns, carinhosamente, mas a gente cria reféns. A gente, de alguma forma, mantém o pessoal meio que aprisionado em um lugar de pouca possibilidade depois de inserção social mesmo. É isso.

Pesquisadora: MUITÍSSIMO obrigada.

ANEXO B — TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira.
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPGEB - CAP-UERJ - Mestrado Profissional

Termo de autorização institucional – TAI

Eu, **Stella Costa Pessoa Gomes Tardin**, pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB - CAP-UERJ, gostaria de convidar a Escola [...] a participar da pesquisa intitulada **“A perspectiva das crianças sobre a política de Educação Inclusiva: discursos e práticas cotidianas de uma escola particular do Rio de Janeiro”**. Tal estudo será orientado pela **Professora Dr.ª Cláudia Hernandez Barreiros Sonco**, do mesmo programa citado.

Para a realização da pesquisa será necessária a observação do espaço escolar, uma entrevista com a direção da escola e o desenvolvimento de três oficinas a serem realizadas com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. As oficinas foram intituladas “Roda de Conversa”, “Oficina de Teatro” e “Jogo da Inclusão”. Todas as atividades serão gravadas (gravação de áudio e videogravação) para que o registro das falas dos participantes contribua para o desenvolvimento do estudo. As imagens não serão divulgadas.

A pesquisa envolve riscos mínimos, pois, ao ouvir a perspectiva das crianças sobre a política de Inclusão, por meio de atividades coletivas, algumas experiências e situações vividas e/ou presenciadas por elas na escola poderão ser citadas. Acredita-se, no entanto, que tal diálogo construído entre os alunos seja um benefício da pesquisa oferecido aos participantes.

Será resguardado o direito de sigilo e anonimato à instituição e a todos os que queiram participar do estudo. A instituição e qualquer um dos participantes poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo aos envolvidos.

“Eu, _____, representante legal da escola [...], autorizo a realização da pesquisa na instituição. “

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Representante legal da Instituição

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora Stella Tardin, Tel: (21) 99270-1024 E-mail: stellatardin.psi@gmail.com. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira.
 Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
 PPGEB - CAP-UERJ - Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE
Autorização dos pais/responsáveis dos alunos

Eu, **Stella Costa Pessoa Gomes Tardin**, pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB - CAP-UERJ, gostaria de convidar seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa intitulada “**A perspectiva das crianças sobre a política de Educação Inclusiva: discursos e práticas cotidianas de uma escola particular do Rio de Janeiro**”, a ser desenvolvida na Escola [...]. Tal estudo será orientado pela **Professora Dr.ª Cláudia Hernandez Barreiros Sonco**, do mesmo programa citado.

A pesquisa com as crianças se desenvolverá em três oficinas realizadas com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, sendo elas intituladas: “Roda de Conversa”, “Oficina de Teatro” e “Jogo da Inclusão”. Todas as atividades serão gravadas (gravação de áudio e videogravação) para que o registro das falas dos participantes contribua para o desenvolvimento do estudo. As imagens não serão divulgadas.

A pesquisa envolve riscos mínimos, pois, ao ouvir a perspectiva das crianças sobre a política de Inclusão, por meio de atividades coletivas, algumas experiências e situações vividas e/ou presenciadas por elas na escola poderão ser citadas. Acredita-se, no entanto, que tal diálogo construído entre os alunos seja um benefício da pesquisa oferecido aos participantes.

Será resguardado o direito de sigilo e anonimato à instituição e a todos os que queiram participar do estudo. A instituição e qualquer um dos participantes poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo aos envolvidos.

“Eu, _____, sendo o representante legal do/a aluno/a _____, autorizo sua participação na pesquisa. ”

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do representante legal do (a) aluno (a)

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora Stella Tardin, Tel: (21) 99270-1024 E-mail: stellatardin.psi@gmail.com. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira.
 Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
 PPGEB - CAp-UERJ - Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE
Assentimento dos participantes da pesquisa - alunos

Eu, **Stella Costa Pessoa Gomes Tardin**, estou convidando você a participar da pesquisa **“A perspectiva das crianças sobre a política de Educação Inclusiva: discursos e práticas cotidianas de uma escola particular do Rio de Janeiro”** que será desenvolvida na Escola [...].

A pesquisa será realizada com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Serão três oficinas, sendo elas intituladas: “Roda de Conversa”, “Oficina de Teatro” e “Jogo da Inclusão”. Todas essas atividades serão gravadas (gravação de áudio e videogravação) para que o registro das falas dos participantes contribua para o desenvolvimento do estudo. As imagens não serão divulgadas.

Tratando-se de uma pesquisa que busca, por meio do diálogo, compreender a perspectiva das crianças sobre a política de Inclusão, algumas experiências e situações vividas e/ou presenciadas pelos alunos na escola poderão ser citadas. Acredita-se, no entanto, que tal diálogo construído entre os alunos seja um benefício da pesquisa oferecido aos participantes

Será resguardado o direito de sigilo e anonimato à instituição e a todos os que queiram participar do estudo. A instituição e qualquer um dos participantes poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo aos envolvidos.

“Eu, _____, aluno do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola [...], declaro que concordo em participar da pesquisa.”

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do aluno

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora Stella Tardin, Tel: (21) 99270-1024 E-mail: stellatardin.psi@gmail.com. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira.
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPGEB - CAp-UERJ - Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
Assentimento dos participantes da pesquisa - diretora

Eu, **Stella Costa Pessoa Gomes Tardin**, pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB - CAp-UERJ, estou convidando você a participar da pesquisa intitulada “**A perspectiva das crianças sobre a política de Educação Inclusiva: discursos e práticas cotidianas de uma escola particular do Rio de Janeiro**”, a ser desenvolvida na Escola [...]. Tal estudo será orientado pela **Professora Dr.ª Cláudia Hernandez Barreiros Sonco**, do mesmo programa citado.

Para a realização da pesquisa será necessária uma entrevista com a direção da escola com o intuito de colher algumas informações sobre como a Política de Educação Inclusiva vem sendo desenvolvida na instituição pesquisada, contextualizando as experiências trazidas pelas crianças nas oficinas em que elas participarão.

Todas as atividades serão gravadas (gravação de áudio e videogravação) para que o registro das falas dos participantes contribua para o desenvolvimento do estudo. As imagens não serão divulgadas.

A pesquisa envolve riscos mínimos, pois, ao ouvir a perspectiva das crianças sobre a política de Inclusão, por meio de atividades coletivas, algumas experiências e situações vividas e/ou presenciadas por elas na escola poderão ser citadas. Acredita-se, no entanto, que tal diálogo construído entre os alunos seja um benefício da pesquisa oferecido aos participantes.

Será resguardado o direito de sigilo e anonimato à instituição e a todos os que queiram participar do estudo. A instituição e qualquer um dos participantes poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo aos envolvidos.

“Eu, _____, diretora da Escola [...], declaro que concordo em participar da pesquisa. ”

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da diretora

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora Stella Tardin, Tel: (21) 99270-1024 E-mail: stellatardin.psi@gmail.com. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira.
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPGEB - CAp-UERJ - Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE
Autorização dos pais/responsáveis dos alunos

Eu, **Stella Costa Pessoa Gomes Tardin**, pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB - CAp-UERJ, gostaria de convidar seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa intitulada **“A perspectiva das crianças sobre a política de Educação Inclusiva: discursos e práticas cotidianas de uma escola particular do Rio de Janeiro”**, a ser desenvolvida na Escola [...]. Tal estudo será orientado pela **Professora Dr. ^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco**, do mesmo programa citado.

As crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I participarão do “Jogo da Inclusão”, criado durante a pesquisa desenvolvida com o intuito de favorecer o diálogo e a troca de saberes entre as crianças sobre o tema da Educação Inclusiva. A atividade será gravada (gravação de áudio) para que o registro das falas dos participantes contribua para o desenvolvimento do estudo.

A pesquisa envolve riscos mínimos, pois, ao trocarem seus conhecimentos sobre o tema, algumas experiências e situações vividas e/ou presenciadas por elas na escola poderão ser citadas. Acredita-se, no entanto, que tal diálogo construído entre os alunos seja um benefício da pesquisa oferecido aos participantes.

Será resguardado o direito de sigilo e anonimato à instituição e a todos os que queiram participar do estudo. A instituição e qualquer um dos participantes poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo aos envolvidos.

“Eu, _____, sendo o representante legal do/a aluno/a _____, autorizo sua participação na pesquisa.”

Rio de Janeiro, ___de _____ de 2018.

Assinatura do representante legal do (a) aluno (a)

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora Stella Tardin, Tel: (21) 99270-1024 E-mail: stellatardin.psi@gmail.com. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.