



**UNIVERSIDADE  
DO BRASIL**  
UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**LEYSE MONICK FRANÇA NASCIMENTO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO INDEX  
PARA INCLUSÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO REGULAR EM FOCO**

**RIO DE JANEIRO**

**2017**

**LEYSE MONICK FRANÇA NASCIMENTO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO INDEX  
PARA INCLUSÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO REGULAR EM FOCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos

RIO DE JANEIRO

2017

## CIP - Catalogação na Publicação

F244f França Nascimento, Leyse Monick  
Formação Continuada de Professores na Perspectiva do Index para Inclusão: educação especial e educação regular em foco. / Leyse Monick França Nascimento. - Rio de Janeiro, 2017. - 168 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Formação Docente. 2. Inclusão em Educação. 3. Ensino Colaborativo. 4. Omnilética. I. Pereira dos Santos, Mônica, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Formação Continuada de Professores na Perspectiva do Index para Inclusão: educação especial e educação regular em foco**"

Mestrando(a): **Leyse Monick França Nascimento**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 27 de março de 2017.**

**Banca Examinadora:**

**Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos- Presidente**

**Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman**

**Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno**

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, o grande criador do universo, que me conduziu nesta caminhada e aos anjos por ele enviados para me concederem a vida, meus pais Antonio e França, meus exemplos de amor, garra, responsabilidade, dedicação, honestidade e fé.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter sido meu fiel companheiro, meu refúgio e meu sustentáculo ao longo desta caminhada.

Agradeço aos meus pais, Antonio e França, dois anjos enviados por Deus para me guiarem, me amarem e me protegerem neste plano. Esta caminhada só foi possível porque tenho vocês em minha vida, me apoiando e me encorajando sempre nos momentos de fragilidades vividos. Mãe, pai, obrigada por tudo, amo muito vocês!! Essa é uma conquista NOSSA!!

Ao meu irmão Leif, meu parceiro, meu amigo, meu irmão querido. Obrigada por cuidar dos nossos pais na minha ausência e por sua constante torcida para o meu sucesso. Obrigada por me ouvir nos momentos difíceis e por sempre me fazer rir e me mostrar que a vida é sempre melhor de ser vivida com alegria. Que nosso amor fraterno seja exemplo para os que virão!!

Às filhas que não nasceram de mim, mas nasceram do/no meu coração, Jordana e Juliana. Sobrinhas queridas, obrigada por alegrarem e encherem de sentidos nossas vidas e por sempre acalantarem meu coração nas conversas e mensagens enviadas!! Ah, como eu amo vocês!!!

À minha avó Joana pelo exemplo de vida, pelo incentivo e o pensamento positivo de que tudo daria certo para mim.

Às minhas tias, tios, primos e primas que sempre rezaram e torceram pela minha vitória.

Às amigas, Elioneide e Luciana, com as quais este projeto de vida teve início. Eli, amiga com a qual dividi, desde Macapá, a vida, os sonhos e a batalha do dia a dia na cidade do Rio de Janeiro durante todo o mestrado. Luciana que, com seu jeito tranquilo, sempre me transmitiu força e incentivo. Sigamos na luta, queridas, por uma melhor educação para o nosso estado, o Amapá e para o nosso país!!

À Prefeitura Municipal de Macapá (PMM) e ao Governo do Estado do Amapá (GEA), por investirem e acreditarem nos seus servidores que, assim como eu, enfrentam a árdua tarefa de estudar fora do nosso estado.

À Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), na pessoa da professora Antônia Andrade, então secretária de educação no momento de minha aprovação no mestrado. Obrigada por acreditar no meu potencial, pelo incentivo e, principalmente, por sua

maneira carinhosa e sempre gentil com que me tratou todas as vezes que busquei por sua ajuda, compreensão e ombro amigo!!!

À Secretaria de Estado da Educação (SEED), na pessoa da então secretária de educação também no momento de minha aprovação no mestrado, professora Conceição Medeiros, a primeira pessoa que apostou em mim quando busquei a primeira formação na cidade do Rio de Janeiro. A senhora acreditou em mim quando alguns disseram que eu não conseguiria. Obrigada mestra!!!

Às amigas da vida e do trabalho Solange, Sarah e Rosângela que, mesmo distantes, me socorreram na resolução de problemas e me incentivaram a nunca desistir diante dos momentos difíceis que surgiam. Agradeço também aos demais colegas de trabalho da Divisão de Educação Especial (DIEES)/SEMED/PMM que, a cada reencontro, me recebiam com alegria e entusiasmo.

Às amigas Rafaella, Carla, Socorro, Patrícia, Alessandra, Girlene, Ilziane, Uana, Neili, Heryka, e aos amigos Alexandre e Lindoval, que, apesar do tempo e da distância longe de casa, sempre me recebiam de braços abertos nos retornos à Macapá e que tanto me estenderam a mão na superação de alguns obstáculos surgidos ao longo do caminho.

Aos amigos que a cidade do Rio de Janeiro me deu e que tantas vezes me acolheram em suas residências com tanto carinho e tornaram meus dias longe de casa mais fáceis de serem vividos: Mylena e Erick, Nara e Moacir, Cristina e Miranda, Mônica e Alex, Lourdes e Jander, Tainá e Kasser, Jander Filho, Ceça, Adriana, Márcia e Henrique, Nice e Nilzete.

Ao Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) e seus membros, por todo o aprendizado de vida e do mundo da pesquisa.

Às amigas da pesquisa realizada na Escola Cícero Penna, onde minha participação no mundo da pesquisa começou: Lillian, Ranah, Ana Lúcia, Mayara, Elioneide, Emília, Beatrice e Júlia. Muito obrigada pelos aprendizados adquiridos, jamais esquecerei o que aprendi com cada uma de vocês!!

À equipe de pesquisadoras(es) do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), com as(os) quais tanto aprendi sobre o universo da pesquisa e da formação continuada durante os anos de 2015 e 2016. Obrigada por acreditarem e confiarem na minha participação nesta pesquisa tão significativa para minha vida acadêmica e profissional!!

Ao Núcleo de Estudos sobre Sexualidade, Diversidade, Identidade e Inclusão (NESEI), por nos oportunizar a reflexão e o debate sobre temas tão relevantes e fundamentais para a nossa constituição humana e reconhecimento do outro.

Ao nosso anjo protetor, Solange Rosa, a mulher mais encantadora da UFRJ e possuidora de uma positividade jamais vista por mim. Pensou em competência, eficiência e amorosidade, pensou Solange, nossa “Sol” querida!!

Aos amigos que por muitas vezes me alimentaram e me receberam com todo carinho nos seus estabelecimentos comerciais, Lima e Newton, assim como os amigos da cantina da UFRJ: Claudinha, Zezinho, Marino e Sinésio. Vocês não só alimentaram meu corpo, mas também a minha alma!!

Às amigas e parceiras com as quais iniciei o mestrado Regina, Manoella e Monica Santos. Com vocês a caminhada foi mais tranquila e prazerosa. Obrigada, meninas, por nossa união e mão amiga sempre estendida quando precisávamos umas das outras!!

Aos(às) amigos(as) Mayara, Emília, Guilherme, Mylene, Angela, Letícia, Simone, Carolina, Maicon, Daliana, Michelly, Eliane, Sandra, Larissa, Isabela, Flávia Cotta, Flávia Câmara, Alessandra e Isabel, pela parceria, pela amizade, pelo companheirismo, pelo apoio e incentivo dado desde minha chegada ao LaPEADE e que permanece até hoje.

À todas(as) colegas professoras(as) que, de alguma maneira, passaram pela minha vida e que por esse Brasil a fora se doam diariamente nas diversas e tão diferentes arenas educacionais, na luta contra as exclusões.

Às minhas professoras e meus professores do programa de pós-graduação em educação da UFRJ. Obrigada por todos os momentos de estudos e compartilhamento de saberes.

À banca avaliadora nas pessoas da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman e Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Allan Rocha Damasceno, por todo o aprendizado na pesquisa do OEERJ, pelo respeito, consideração e carinho demonstrados nesses últimos dois anos de convívio e, principalmente, por aceitarem meu convite para avaliarem este estudo.

Por fim, à minha querida mestra, professora, mentora intelectual, orientadora e amiga Mônica Pereira dos Santos. Obrigada por abraçar minha proposta de estudo, pelo apoio, pelo incentivo, pela companhia e mão amiga a mim estendida em todos os momentos. Obrigada pelas palavras de encorajamento e pelos aprendizados da academia e da vida, tudo valeu apenas. Ter você ao meu lado nesta caminhada, foi um grande presente!!!

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.  
(Carl Gustav Jung)

## RESUMO

NASCIMENTO, Leyse Monick França. **Formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão: educação especial e educação regular em foco.** Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este estudo constituiu-se em uma investigação de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, e teve como objeto de estudos o ciclo de formação continuada intitulado *Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo*, realizado, no ano de 2015, pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), o Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI). Logo, esta dissertação teve como objetivo investigar as contribuições desta experiência de formação continuada de professores da educação regular e da educação especial dos municípios de Rio de Janeiro, Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu e Belford Roxo, tendo por material de base o *Index para Inclusão*. Neste contexto, buscamos responder à seguinte questão: a formação continuada, voltada para a inclusão em educação e inspirada no Index, permitiu a produção de mudanças nas culturas, políticas e práticas dos professores participantes da pesquisa em questão? A título de embasamento teórico, utilizamos alguns autores que se dedicam a estudar as temáticas sobre formação docente, ensino colaborativo, inclusão em educação e Omnilética, como: Nóvoa, Tardif, Capelline, Mendes, Santos, Lukács, Morin, Booth & Ainscow. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, diários de campo, relatórios e transcrições. Em relação à análise dos dados, nos pautamos nas contribuições de Bardin (1979), para análise de conteúdo, e na perspectiva Omnilética de análise de Santos (2013), a qual nos permite olhar os fenômenos sociais nas suas dimensões culturais, políticas e práticas para além do binarismo usual com que costumeiramente analisamos o mundo. Como resultados, constatamos uma aproximação da compreensão sobre inclusão dos professores participantes da formação continuada, com a compreensão adotada na proposta da mesma e ainda relevantes contribuições na (re)construção de culturas, políticas e práticas de inclusão destes mesmos professores.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Inclusão em Educação, Ensino Colaborativo; Omnilética.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Leyse Monick França. **Continuing Teacher Studies in the perspective from Index for Inclusion: special education and regular education in focus**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master in Education). College of Education. Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This study consists of an investigation of a qualitative case study type. Its main object of study was the continued education cycle named *Teachers' Education for the Inclusion of the Special Education students– reflecting, planning and acting*. It took place in the year of 2015 through the Observatory of Special Education in Rio de Janeiro (OEERJ), a project run by the Laboratory of Research, Studies and Support for Participation and Diversity in Education (LaPEADE) and the Studies and Research in Education, Diversity and Inclusion Laboratory (LEPEDI). In this context this dissertation aims to investigate the contributions of this experience of continued teacher education in the regular and in the special education in the counties of Rio de Janeiro, Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu and Belford Roxo, using the *Index for Inclusion* as the base material. We sought to answer the following question: did the continued education oriented towards inclusion in Education and inspired by the Index allow the production of changes in the cultures, policies and practices of the participant teachers in the research in question? On a theoretical basis we used some authors that dedicate themselves to study the themes about teacher training, collaborative teaching, inclusion in education and omnilectics, such as: Nóvoa, Tardif, Capellini, Mendes, Santos, Lukács, Morin, Booth & Ainscow. As for data collection we used: questionnaires, field reports and transcriptions. As for the data analysis we focused on the contributions by Bardin (1979) for the content analysis and on Santos' (2013) Omnilectic perspective of analysis which allows us to look at the social phenomena in their cultural, political and practical dimensions beyond the usual binarism with which we have traditionally analysed the world. As results we found an approximation of the understanding of inclusion, from the participant teachers of the continued education cycle, with the understanding of inclusion as proposed in the Cycle project. We also found that there were relevant contributions to the (re)construction of cultures, policies and practices of inclusion of those teachers.

**Key words:** Teachers' Training; Inclusion in Education; Collaborative Teaching; Omnilectics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 01</b>	Ilustração da dimensão “culturas” do Index para Inclusão.....	45
<b>FIGURA 02</b>	Ilustração da dimensão “políticas” do Index para Inclusão.....	45
<b>FIGURA 03</b>	Ilustração da dimensão “práticas” do Index para Inclusão.....	46

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b>	Resultado do levantamento bibliográfico.....	27
<b>QUADRO 02</b>	Resultado do levantamento bibliográfico.....	28
<b>QUADRO 03</b>	Resultado do levantamento bibliográfico.....	29
<b>QUADRO 04</b>	Resultado do levantamento bibliográfico.....	30
<b>QUADRO 05</b>	Resultado do levantamento bibliográfico.....	32
<b>QUADRO 06</b>	Temáticas de estudos e as respectivas dimensões e indicadores.....	50
<b>QUADRO 07</b>	Temáticas de estudos e as respectivas dimensões e indicadores.....	51

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Categorização das respostas do questionário 1 e 2 (questão 1).....	85
<b>GRÁFICO 2</b>	Categorização das respostas do questionário 2 (questões 2, 3 e 4).....	122

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Quantitativo de público inicial da formação.....	36
<b>TABELA 2</b>	Quantitativo de público concluinte da formação.....	36

## LISTA DE NOMENCLATURAS SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATLAS.ti	– The Qualitative Data Analysis & Research Software
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CONDEAP	Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DIEES	Divisão de Educação Especial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECG	Escola de Contas do Governo
GEA	Governo do Estado do Amapá
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEDI	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NE	Necessidades Especiais

NEES	Núcleo de educação especial
OEERJ	Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PMM	Prefeitura Municipal de Macapá
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Macapá
SP	São Paulo
SRM	Salas de recursos Multifuncionais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do rio de janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
1.1. TRAJETÓRIA PESSOAL DA AUTORA	22
1.2. JUSTIFICATIVA	26
1.3. OBJETIVOS	33
1.3.1. Objetivo geral	33
1.3.2. Objetivos específicos	33
1.4. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	33
<b>2. METODOLOGIA: O CENÁRIO DA PESQUISA</b>	<b>34</b>
2.1. O CAMPO DA PESQUISA	34
2.2. OS SUJEITOS	35
2.3. O ESTUDO DE CASO	37
2.4. A TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	38
2.5. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	39
2.6. ANÁLISE DE DADOS	40
2.7. RECOMENDAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA	41
<b>3. INDEX PARA INCLUSÃO: RECORTES DE UM ELEMENTO MOBILIZADOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>42</b>
3.1. UM REFERENCIAL PRÁXICO, FLEXÍVEL E NÃO PRESCRITIVO	42
3.2. A ESTRUTURA DO MATERIAL	44
3.3. UTILIZAÇÃO DO INDEX EM PESQUISAS BRASILEIRAS	46
3.4. O INDEX NA PESQUISA: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLETINDO, PLANEJANDO E AGINDO”	49
<b>4. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO COLABORATIVO: ALINHAVOS OMNILÉTICOS</b>	<b>52</b>
4.1. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: COMPREENSÕES E RELAÇÕES	52
4.2. OMNILÉTICA: UMA PERSPECTIVA VISIONÁRIA	56
4.2.1. Tridimensionalidade: cultural, política e praticamente falando, o que isto quer dizer?	58
4.2.2. Dialética: por um conhecimento totalizante	60
4.2.3. Complexidade: a incerteza que move, a recursividade que gera e a totalidade que envolve	63
4.2.4. Formação Docente a partir de uma perspectiva inclusiva: entrelaçamentos omniléticos	68

4.2.5. Ensino colaborativo: mais do que uma alternativa, uma proposta educacional para todos	77
<b>5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: COSTURANDO POSSIBILIDADES</b>	<b>83</b>
5.1. REVISITANDO O CONTEXTO DA PESQUISA	83
5.2. O QUE É INCLUSÃO? COMPREENSÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA	84
5.2.1. Inclusão como educação/direito de todos	90
5.2.2. Inclusão como processo	95
5.2.3. Inclusão como apoio/estrutura	98
5.2.4. Inclusão como participação	103
5.2.5. Inclusão como atendimento aos alunos com necessidades especiais	107
5.2.6. Inclusão como aprendizagem e desenvolvimento	110
5.2.7. Inclusão como formação	112
5.2.8. Inclusão como acesso	115
5.2.9. Inclusão como acessibilidade	117
5.2.10. Inclusão como afeto/solidariedade e respeito	119
5.3. UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO	121
5.3.1. Contribuições na superação de barreiras	122
5.3.2. Contribuições no trabalho pedagógico	125
5.3.3. Contribuições e relevância do coletivo	131
5.3.4. Contribuições e relevância do Index para Inclusão	134
<b>6. CONSIDERAÇÕES (provisoriamente finais)</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>159</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A década de 1990 pode ser considerada como um período de profundas transformações no cenário educacional brasileiro, resultantes da influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas - ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Diversos documentos e diretrizes contribuíram para essas transformações educacionais no Brasil, como a Declaração de Salamanca (1994), sob recomendação, da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, a qual reafirmou o ideário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outras, são documentos nacionais que também contribuíram para as transformações educacionais da década de 1990.

O Brasil, a partir de então, assume o compromisso com a universalização da Educação Básica, devendo oportunizar seu acesso à população e incluir todas as crianças, independentemente de suas especificidades, de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades (UNESCO, 1990).

O atual cenário educacional, permeado de consideráveis instabilidades políticas, tem traduzido desafios para os sistemas educacionais, unidades escolares e, mais especificamente, para os educadores: o de (re)construírem suas culturas, políticas e práticas de inclusão no dia a dia escolar. Compreende-se que as culturas refletem “as relações, os valores e crenças profundamente enraizadas na instituição e nos sujeitos que a compõem; as políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; e as práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.13).

Por conta de a temática “Inclusão” ter sido foco de inúmeros debates na arena educacional desde a década de 1990 em nível internacional e nacional, tem havido a internalização de alguns conceitos sobre este tema, mas que continuam convergindo para outras discussões e compreensões inerentes ao “processo de inclusão” com base contínua.

Sendo assim, destacamos a formação do professor como um dos desafios que surgem da proposta de Inclusão em educação, que para Fávero (2009), é o de repensar e ressignificar a própria concepção de educador, uma vez que o processo educativo consiste na criação e

desenvolvimento de “contextos” educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados.

Partindo do pressuposto de que é preciso repensar e ressignificar a concepção de educador, destacamos a escola como um espaço de formação continuada em base contínua, e não esporádica, mas capaz de promover a constituição e reflexão da ação educativa como forma de atender às demandas escolares e os processos de escolarização dos educandos.

Nóvoa (1995) ainda enfatiza que a formação não se caracteriza como tal pelo acúmulo de cursos ou conhecimentos, mas por um processo de reflexão contínua sobre a prática docente, na qual a identidade docente também se constitui. Portanto, em nossa visão, pensar as escolas como loci de formação continuada docente é pensar em espaços de potencialização das culturas, políticas e práticas numa orientação inclusiva.

Conseguir que todos os alunos tenham educação de qualidade com professores, que entre inúmeros outros requisitos para tal qualidade, sejam capazes de (re)construir uma postura e ação reflexivas sobre sua prática pedagógica, respeitando e valorizando as questões que constituem a pluralidade social é, sem dúvida, um dos desafios dos sistemas educacionais.

Neste contexto, o Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), fundado no ano de 2003, tem como missão apoiar e promover a participação e a diversidade em educação nas dimensões culturais, políticas e práticas das instituições e sistemas educacionais e contribuir para o desenvolvimento, disseminação e acompanhamento do conhecimento científico-acadêmico a respeito de inclusão em educação.

Ao longo deste período, desde sua fundação, o LaPEADE tem desenvolvido inúmeros projetos de pesquisas, entre os quais destacamos o projeto intitulado *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* (ONEESP), o qual tem sido realizado desde 2011 com investigações enfocando as salas de recursos multifuncionais (SRM) como principal estratégia da política pública de educação especial na perspectiva da inclusão. Como resultado desta pesquisa, o ONEESP constatou uma significativa lacuna na formação inicial dos docentes da educação regular e da educação especial e ainda uma limitação no relacionamento e comunicação entre estes profissionais, ocasionando prejuízos no processo de inclusão em educação, especificamente para o alunado da educação especial.

Em consonância com esta pesquisa nacional, foi fundado em âmbito estadual o Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) que diante do resultado da

pesquisa do ONEESP apresentado acima, elaborou um desdobramento da mesma com um novo projeto, intitulado *Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo*. A referida formação teve como objetivo geral investigar e mapear/caracterizar as demandas de formação dos professores regentes do ensino regular e de entrosamento e comunicação entre os mesmos e os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista facilitar a aproximação e trabalho colaborativo entre ambos e pôr em prática soluções às fragilidades levantadas.

Destacamos ainda que tratou-se de uma formação pautada na utilização de um instrumento, o *Index para a Inclusão* (BOOTH & AINSCOW, 2011), o qual nos permite uma discussão macro da inclusão em educação e micro da própria instituição escolar, com a possibilidade de encontrarmos e ou construirmos fazeres pedagógicos colaborativos e voltados não só para alunos público alvo da educação especial, mas para todos os que vivem situações de exclusão e encontram barreiras na aprendizagem, no âmbito escolar, na sociedade, na vida.

A formação ainda teve como objetivos específicos identificar/caracterizar as demandas de formação para a inclusão dos professores de classes regulares; elaborar uma proposta de formação contínua com base nas demandas levantadas e executar e avaliar os impactos da formação elaborada coletivamente e ampliar as experiências acadêmico-profissionais entre professores de classes regulares e da educação especial.

Entre os objetivos específicos, buscamos nos aproximar do que trata da avaliação dos impactos dessa formação elaborada coletivamente, tendo por base para as reflexões e discussões, o *Index para Inclusão*. Tal escolha se deu por acreditarmos que a formação continuada, envolvendo conjuntamente os professores da educação regular e da educação especial em uma abordagem Omnilética, é fundamental para a (re)construção de culturas políticas e práticas de inclusão no dia a dia escolar dos alunos público alvo da educação especial.

Destacamos que o *Index para a Inclusão* é um conjunto de materiais que apoiam a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola. É um documento prático que nos convida a refletir sobre o que a inclusão pode significar no que tange a todos os seus aspectos (BOOTH; AINSCOW, 2011). Sobre a abordagem Omnilética, Santos (2013) nos esclarece que não se resume a uma teoria, pois significa uma maneira totalizante de se perceber os fenômenos sociais e compreender as diferenças como partes de um quadro maior. A Omnilética caracterizada por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo

tempo complexa e dialética, nos possibilita perceber a inclusão em uma estreita relação com os processos de exclusão, num entrelaçamento da diversidade destas dimensões.

Assim sendo, foi a partir da perspectiva Omnilética de análise que buscamos, com o referido estudo, resposta para a seguinte problemática: a formação continuada voltada para a inclusão em educação e inspirada no *Index* permitiu a produção de mudanças nas culturas, políticas e práticas pedagógicas dos professores?

### 1.1. TRAJETÓRIA PESSOAL DA AUTORA

Por que falar de mim? Não é decente, normal, sério que, tratando-se de ciência, de conhecimento, de pensamento, o autor se apague em sua obra e se dissipe em um discurso tornado impessoal? Nós devemos, pelo contrário, saber que é aí que começa o teatro. O sujeito que desaparece em seu discurso, se instala na verdade na Torre de Controle (MORIN, 2005, p. 38).

Iniciando esta seção, gostaria de destacar que aqui me assumo amapaense, mulher tucuju<sup>1</sup>, cidadã brasileira, filha da escola pública, professora, pesquisadora, “eu”, na primeira pessoa do singular. Nas demais seções, “nós”, mulheres, homens, pesquisadoras e pesquisadores, povo tupiniquim, portanto, primeira pessoa do plural.

Minha formação como docente teve início no Ensino Médio, onde cursei por quatro anos (1994-1997) o curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (magistério) em uma escola pública do meu estado, o Amapá. Meu contato, com o tema da inclusão se deu a partir de minha graduação, no curso de licenciatura plena em pedagogia, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no ano de 2004, não como parte de nossa matriz curricular da formação inicial, mas a partir dos estudos para elaboração do trabalho de conclusão de curso intitulado: *A Sociedade, as Instituições Especializadas e a Escola, uma grande Teia de Discussão e Preconceitos acerca da Inclusão* (NASCIMENTO et. al., 2005).

No ano de 2006, quando já atuava há sete anos como professora/servidora pública do município de Macapá/AP, na modalidade de Educação Infantil, fiz concurso para o Governo do Estado do Amapá, para o cargo de professora da Educação Especial da área da

---

<sup>1</sup> Etnia indígena que habitava a margem esquerda da foz do rio Amazonas, onde atualmente localizar-se a cidade de Macapá, capital do estado do Amapá. <<http://www.dicionarioformal.com.br>>Acessado em 07/04/2017.

surdez/deficiência auditiva. Com minha aprovação neste concurso iniciei uma trajetória profissional cheia de desafios.

O primeiro impacto foi conhecer o espaço destinado ao atendimento dos alunos da educação especial da escola em que fui lotada, no bairro vizinho onde eu morava. Inúmeras foram as vezes que passei pela frente daquela instituição tão grande, mas que para minha surpresa destinava o menor espaço da escola para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos público alvo da Educação Especial.

Os desafios se sucederam como: o não conhecimento da língua de sinais tanto por mim, quanto pelos alunos, a sala de atendimento lotada com outros professores e alunos que já constituíam aquela comunidade escolar há anos, com atividades mecânicas e repetitivas de recortar, colar, pintar e cobrir pontilhados e entre inúmeros outros aspectos, o desafio de ir para sala de aula regular substituir os professores regentes que cotidianamente costumavam faltar ao trabalho.

Naquele contexto meus medos e minhas incertezas se agigantaram, diante de minha visão limitada e da minha inquietação devido a cada professor trabalhar isolado, na sua sala e de acordo com seu segmento de ensino e/ou disciplina. Eu, minhas colegas professoras da mesma modalidade de ensino e nossos alunos parecíamos que não fazíamos parte daquele cenário educacional.

O disparador para a busca de formação continuada voltada para a Educação Especial e para inclusão em educação, além de todos esses aspectos acima apresentados, foi a dificuldade de comunicação entre mim e meus alunos surdos, pois o não conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) limitava minha ação educativa. Inúmeros foram os cursos que busquei nas diversas áreas que a modalidade de educação especial atende. Mas, isso não foi o suficiente para a superação de minhas limitações.

O meu ingresso na educação especial, minhas observações e os depoimentos espontâneos de colegas de trabalho ao longo de minha trajetória profissional, nas diversas escolas públicas do município de Macapá e do Estado do Amapá, me possibilitaram testemunhar diversos entraves no que diz respeito ao processo de inclusão em educação como: as barreiras arquitetônicas e atitudinais dentro do espaço escolar, os modelos pedagógicos assistencialistas, o entendimento do conceito de “inclusão” ainda muito associado à luta das pessoas com deficiências e a ideia de que a inclusão é um fim ao qual devemos chegar.

A resistência de nossos sistemas educacionais em valorizar as diferenças e perpetuar padrões homogeneizantes de ensino e a própria questão das leis, que nos apresentam uma igualdade legal, mas não dão conta da igualdade social, da igualdade de gênero, etc., também

são exemplos, que compreendo como entraves, para o processo de inclusão. No ensejo, destacamos que nossa compreensão do termo igualdade, é pautada em uma perspectiva marxista<sup>2</sup>. Digo “compreendemos” me referindo ao laboratório de pesquisas, o LaPEADE, no qual junto com todos as demais pesquisadoras e pesquisadores, temos nos debruçado a estudar esse conceito. Adotamos o conceito de igualdade, portanto, como aquilo que se oferta ou se garante como direito à cada um conforme a sua necessidade, a igualdade de valor garantindo a diferença, o respeito e o reconhecimento desta.

Com a minha participação em inúmeras formações continuadas no meu estado, o que contribuiu para o aperfeiçoamento de minha prática docente e com a parceria das demais colegas de trabalho, conseguimos no decorrer de quatro anos estabelecer uma postura diferenciada no nosso ambiente de trabalho: por meio de inúmeros projetos de sensibilização, conseguimos tornar do conhecimento de todos o real objetivo do nosso trabalho e da modalidade de ensino em que atuávamos.

Nossa atuação profissional conquistou a credibilidade da comunidade escolar e o incentivo da gestão para que continuássemos investindo em formação, incentivo este que culminou em minha liberação no ano de 2009 para eu participar de um curso de formação de professores no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e posteriormente no ano de 2011 no Instituto Benjamin Constant, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Além de minha experiência em sala de aula, tive a oportunidade de atuar, a partir de 2010, como técnica, coordenadora pedagógica e posteriormente como chefe da Divisão de Educação Especial (DIEES), da Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED/PMM), onde entre inúmeras atividades, trabalhávamos diretamente na formação continuada de professores tanto da Educação Especial, quanto da educação regular. Paralelamente à minha atuação na DIEES, realizei minhas atividades laborais na rede estadual de ensino, no Núcleo de Educação Especial (NEES) da Secretaria de Estado da Educação (SEED/GEA), como técnica, formadora e ainda como conselheira no Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência (CONDEAP).

No ano de 2013 fui indicada como representante dos gestores da SEMED para participar do curso de especialização em Acessibilidade Cultural, ofertado pela faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), participação esta que veio somar com minhas demais formações.

---

<sup>2</sup> Para uma melhor compreensão do conceito de igualdade ver: Marx, Karl, 1818-1883. **Crítica do Programa de Gotha**/ Karl Marx; seleção, tradução e notas Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx e Engels).

Com estas experiências e com minha vivência como professora nas unidades escolares tanto do meu município quanto do meu Estado, percebi um distanciamento entre os profissionais da educação especial e da educação regular. Enquanto professora da educação especial me sentia como uma profissional à parte, dentro do próprio espaço escolar.

Inúmeras foram as tentativas de um trabalho mais integrado e coletivo com os professores do ensino regular e com a coordenação pedagógica, mas quase sempre sem sucesso. Não só os professores da Educação Especial como os alunos atendidos nesta modalidade de ensino eram vistos em separado, desarticulados das atividades da escola e como os únicos responsáveis pelo seu fazer pedagógico. Com minha vivência nas secretarias de educação, municipal e estadual, percebi o mesmo distanciamento. Até mesmo no que diz respeito à formação continuada, inúmeros eram os obstáculos postos para a junção destes profissionais em uma formação conjunta.

Meu comprometimento com minha formação teve continuidade por longos e árduos quatro anos (2011 - 2014) na tentativa de uma aprovação no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aprovação esta que somente se consolidou no ano de 2014.

Este período de tentativas de aprovação no mestrado, reflete a meu ver, a luta de milhares de cidadãs e cidadãos brasileiras(os) que buscam diariamente a garantia do direito à educação, o qual apesar de estar legalmente amparado, na prática é um direito negligenciado. Somando-se a este primeiro aspecto, destacamos que o acesso ao Ensino Superior no Brasil, infelizmente é privilégio de poucos; que a educação brasileira não é ofertada na sua completude em todos os estados brasileiros, o que exige, portanto, um esforço intelectual, financeiro considerável e porque não dizer cultural, para que consigamos nos deslocar de nossas regiões e sobrevivermos nas grandes cidades.

Por fim, acredito que, um aluno não cabe em uma “nota” (requisito para ser alcançado em um processo seletivo) e que a sua não aprovação em um determinado momento, não se dá pelo fato dele não ter uma “bagagem intelectual” ou por ser um incapaz, mas porque é árdua a batalha diária que precisamos travar na contramão de um sistema educacional como o nosso, meritocrático e excludente.

Foi em decorrência destas questões por mim vivenciadas, pela minha participação como mestranda da UFRJ em uma pesquisa do LaPEADE em consonância com o OEERJ, que se deu meu interesse em investigar uma experiência de formação continuada, que envolveu docentes que atuam diretamente no processo de inclusão do alunado da Educação Especial e ainda por acreditar ser indispensável e necessário, o que bem destaca Morin (2006,

p. 13), “enfrentar o desafio de compreender o conhecimento num contexto mais global, indo da parte para o todo e do todo à parte, em que o conhecer, implica aproximar uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual pertence”.

## 1.2. JUSTIFICATIVA

Considerando as inúmeras discussões nos anos 1990, levantadas por organismos internacionais e nacionais sobre a proposta de uma educação para todos, democrática, pautada numa orientação inclusiva e ainda considerando a reforma educacional pela qual o Brasil passou neste período, emergiu a necessidade de uma nova organização no espaço escolar. Entre diversos aspectos cruciais para a organização desse espaço escolar, destacamos a formação do professor e a inclusão, onde o primeiro assume o principal papel no processo de inclusão em educação dos educandos historicamente excluídos. A formação docente, a partir de então, necessitou ser pautada em narrativas e práticas de respeito às diferenças.

Nesta perspectiva, o LaPEADE, com o desenvolvimento de suas pesquisas abordando o tema da inclusão em educação, objetiva especificamente criar frentes integradas e transdisciplinares de estudos sobre esta temática com vistas ao desenvolvimento de pesquisas; gerar, através de estudos, da execução e do acompanhamento de projetos, diretrizes e pensares a respeito de culturas, políticas e práticas inclusivas em instituições e sistemas educacionais, com vistas a minimizar e eliminar os processos de exclusão que neles se verifiquem; assim como disseminar o conhecimento e ações produzidas através de publicações e eventos acadêmico-científicos.

Considerando o resultado de uma pesquisa anterior realizada pelo ONEESP (aqui já citado na introdução) que enfocou as salas de recursos multifuncionais e que refletiu negativamente no processo de inclusão em educação, destacamos que a pesquisa intitulada *Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo*, foi pensada, planejada e executada, pelos membros do LaPEADE em parceria com pesquisadores de cinco instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro (UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ, ISERJ). Neste sentido, compreendendo a relevância de um trabalho colaborativo no processo de inclusão em educação, realizamos a revisão de literatura no que diz respeito à *Formação Docente, Inclusão Em Educação, Ensino Colaborativo e Omnilética*, verificação esta que ratificou o que já prevíamos: uma limitada investigação e produção científica acerca dessas temáticas.

A revisão de literatura das produções dos últimos cinco anos (2011 - 2016), foi realizada nos sites do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Inicialmente para a realização do exame de projeto, foi feito o cruzamento de quatro palavras-chave: *formação docente, inclusão em educação, ensino colaborativo e Omnilética*, o que não nos revelou nenhuma produção. No entanto, em uma nova busca, com vistas à atualização dos dados obtidos, encontramos duas produções ao utilizar as quatro palavras-chave acima mencionadas, conforme quadro abaixo:

**QUADRO 01:** resultado do levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE; INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO; ENSINO COLABORATIVO; OMNILÉTICA		
<b>Período 2011 -2016</b>	BDTD	<b>00</b>
	CAPES	<b>02</b>
	SciELO	<b>00</b>

Fonte: BDTD, CAPES, SciELO

Partindo da busca envolvendo as quatro palavras-chave *Formação Docente, Inclusão em Educação, Ensino colaborativo e Omnilética*, não encontramos nenhuma produção no site do Banco Digital de teses e Dissertações (BDTD) e nem no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

No Banco de teses da CAPES, duas produções foram encontradas. A primeira, uma dissertação de mestrado, intitulada *A construção do papel do professor de Educação Especial na proposta de coensino*, objetivou definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, como os professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos.

O referido estudo revelou como resultado os desafios da docência para alunos público-alvo da Educação Especial, em salas de aula comum, as percepções dos atores sobre o coensino, as formas como o coensino é desenvolvido naquela realidade e como esses atores definem o papel do professor de Educação Especial e do professor de ensino comum na proposta do coensino (ZERBATO, 2014).

A segunda produção encontrada no site da CAPES, também uma dissertação de mestrado, *Atuação do Professor de Apoio À Inclusão e os indicadores de ensino colaborativo*

em Goiás, buscou compreender como vem se constituindo a atuação dos profissionais de Educação Especial e ainda analisar aspectos da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como resultado o referido estudo apresentou uma análise sobre os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores que as mesmas apresentam de ensino colaborativo (FREITAS, 2013).

Dando prosseguimento à revisão de literatura e após realizarmos o cruzamento, agora de três palavras-chave *formação docente*, *Inclusão em Educação* e *Ensino Colaborativo*, encontramos quatro produções, como veremos a seguir:

**QUADRO 02:** resultado do levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE; INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO; ENSINO COLABORATIVO		
<b>Período 2011 -2016</b>	BDTD	<b>02</b>
	CAPES	<b>01</b>
	SciELO	<b>01</b>

Fonte: BDTD, CAPES, SciELO

Conforme o quadro nos apresenta, no site da BDTD encontramos duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A primeira dissertação de mestrado foi a de Freitas (2013), acima mencionada. A segunda produção tratou-se de uma tese de doutorado intitulada *Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino* (VILARONGA, 2014), a qual objetivou construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular, no município de São Carlos – SP.

O estudo apontou que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno público alvo da Educação Especial tem o direito de ensino com apoio especializado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo.

No site da CAPES encontramos uma dissertação de mestrado, *Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual* (TOLEDO, 2011), a qual apresenta uma investigação de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino

Fundamental II, no município de Arapongas, estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI).

Como resultado, a pesquisa apontou uma melhoria no processo de inclusão dos alunos com DI, ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca desta temática, assim como comprovou-se que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores do ensino regular e da Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

No site da SciELO, ao cruzarmos as palavras-chave *Formação Docente, Inclusão em educação e Ensino colaborativo*, também encontramos um artigo intitulado *Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores* (VILARONGA; MENDES, 2014), o qual consistiu em analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de Educação Especial do município de São Carlos - SP. Os resultados apresentados apontaram exemplos de coensino e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola.

Dando prosseguimento à revisão de literatura nos sites da BDTD, CAPES e SciELO, fizemos um novo cruzamento de palavras-chave, utilizando desta vez as palavras-chave *Formação Docente e Inclusão em Educação*, como apresenta o quadro a seguir:

**Quadro 03:** resultado do levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE; INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO		
<b>Período 2011 -2016</b>	BDTD	<b>04</b>
	CAPES	<b>00</b>
	SciELO	<b>00</b>

Fonte: BDTD, CAPES, SciELO

Nesta busca encontramos um total de quatro produções. A primeira dissertação de mestrado encontrada no site da BDTD a partir do cruzamento das duas palavras-chave apresentadas no quadro acima foi uma produção de Freitas (2013) identificada e já contextualizada anteriormente. A segunda dissertação, *Formação Continuada de Professores no Âmbito da Inclusão: Diversidade e Adversidades* (AGNANI, 2011), objetivou investigar a necessidade da formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo, que incluem em sua turma alunos com necessidades educacionais especiais.

A referida investigação destacou que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular implica em mudanças na atitude e prática pedagógicas, na organização das escolas, nos currículos e, principalmente, na implementação de propostas de formação continuada aos educadores.

A terceira produção, também uma dissertação *A Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: desvelando os fios da trama* (ALCÂNTARA, 2014), buscou analisar o processo de formação de professores em um curso de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, pelas vias da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O curso em questão teve como participantes professores do ensino comum e da educação especial do estado de Sergipe.

Os resultados apontaram a importância de investimento na formação continuada desses professores, numa perspectiva que produza condições de formação reflexiva/emancipatória, mediante propostas que tomem os elementos da prática como disparadores de novos movimentos e ressignificação de funcionamentos cristalizados. A quarta produção encontrada no site da BDTD, tratou-se da produção de Vilaronga (2014), anteriormente aqui já mencionada também.

No site da CAPES e no site SciELO não encontramos nenhuma produção que envolvesse as questões relacionadas à *Formação Docente e Inclusão em Educação*, que dialogassem com o estudo que esta dissertação se propôs investigar.

Seguindo com a revisão de literatura, o novo cruzamento de palavras-chave foi envolvendo *Inclusão em Educação e Ensino Colaborativo*. Nesta busca, encontramos um total de seis produções, como nos mostra o quadro abaixo:

**QUADRO 04:** resultado do levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO; ENSINO COLABORATIVO		
<b>Período 2011 -2016</b>	BDTD	<b>05</b>
	CAPES	<b>01</b>
	SciELO	<b>00</b>

Fonte: BDTD, CAPES, SciELO

No site da BDTD, ao cruzarmos as palavras – chave *Inclusão em Educação e Ensino Colaborativo*, encontramos cinco dissertações de mestrado. A primeira dissertação que nos foi novamente revelada, foi a produção de Freitas (2013), aqui já apresentada. Na sequência, a segunda produção encontrada também foi uma dissertação de mestrado, intitulada *Ensino*

*Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer Inclusão Escolar*, a qual se propôs analisar as potencialidades e limites de uma experiência na formação continuada de professores, através do ensino colaborativo com profissionais que atuam no ensino comum e ensino especial.

Como resultado, a referida pesquisa identificou que o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo trouxe contribuições à formação continuada das professoras participantes de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos com autismo (RABELO, 2012). A terceira e a quarta produção encontrada nesta etapa da busca, foram, respectivamente, as dissertações de Vilaronga (2014) e Zerbato (2014), aqui já mencionadas.

A quinta produção, *O Papel do Supervisor Pedagógico no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: uma pesquisa colaborativa* (VIOTO, 2013), se destinou a desenvolver um processo de intervenção junto à supervisão pedagógica de uma escola Municipal de Londrina, visando favorecer o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais (NE).

Os resultados evidenciaram que a supervisora pedagógica e a maioria dos professores, apresentaram inicialmente concepções equivocadas sobre o processo de inclusão e ainda, a importância do trabalho do supervisor pedagógico no que se refere à organização da escola inclusiva, assim como as contribuições do trabalho colaborativo como meio de formação dos profissionais da área da educação em relação ao processo de inclusão dos alunos com (NE).

No site da CAPES, a produção de Freitas (2013), mais uma vez foi apresentada, neste cruzamento das palavras-chave *Inclusão em Educação e Ensino Colaborativo*. Com relação à busca no site da SciELO, como destacado no quadro acima, não encontramos nenhuma produção.

Por fim, destacamos que optamos por utilizar na revisão de literatura a palavra-chave *Omnilética*, inicialmente para o exame de projeto, de forma isolada, pois na combinação com as demais palavras não foi possível a identificação de produções, o que posteriormente me despertou a curiosidade e a decisão de buscá-la na sua própria terminologia. No entanto, com a intenção de atualizar os dados de produções realizadas ao longo destes últimos meses, desde a realização do exame de projeto, para a escrita desta dissertação, realizamos uma nova busca utilizando a palavra – chave *Omnilética*. Identificamos, portanto, cinco produções conforme nos aponta o quadro a seguir:

**QUADRO 05:** resultado do levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE: OMNILÉTICA		
<b>Período 2011 -2016</b>	BDTD	<b>00</b>
	CAPES	<b>05</b>
	SciELO	<b>01</b>

Fonte: BDTD, CAPES, SciELO

Estas cinco produções encontradas no site da CAPES, compreendem 4 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que versam sobre as temáticas *Inclusão* e *Omnilética*, mas que, no entanto, suas abordagens não convergem para as especificidades abordadas neste estudo em questão.

Finalizando as questões relacionadas à revisão de literatura, destacamos que foi no site da SciELO que encontramos um único artigo, que fez uso da palavra-chave *Omnilética*, intitulado *Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão* (SANTIAGO e SANTOS, 2015). O mesmo retratou uma análise de uma experiência de formação continuada de professores atuantes no atendimento educacional especializado no Rio de Janeiro, sob uma argumentação, fundamentada na perspectiva Omnilética, focaliza o planejamento de ações educativas que possibilitem um deslocamento do olhar da deficiência para as potencialidades dos alunos.

Os resultados apontam para a centralidade do planejamento pedagógico como um processo de investigação/ação, que requer a participação dos atores escolares em situações de reflexão e na transformação da realidade escolar.

Além de minha motivação pessoal em decorrência de minha trajetória e atuação profissional, já apresentada na seção anterior, a lacuna no conhecimento, comprovada diante da baixa quantidade de produções acadêmicas sobre o estudo aqui proposto, o referido estudo se justifica ainda devido à relevância social e à atualidade do tema.

Consideramos ainda que os preceitos legais como a Constituição Federal - CF (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA (1990), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a atual Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, entre outros, convergem no paradigma da Inclusão, pautado no respeito às

diferenças, na valorização da diversidade humana e que promova a participação, apoio e permanência de todos os alunos nos espaços escolares.

Vale ainda destacar a relevância e o diferencial deste estudo, ou seja, a fusão dos princípios da universidade (pesquisa, extensão e docência), em um trabalho que dialoga estreitamente com este tripé, revelando desta forma sua importância e originalidade.

Portanto, a necessidade de compreendermos e proporcionarmos uma reflexão acerca das formações continuadas pautadas em uma proposta coletiva e para a diversidade, capaz de sensibilizar e mobilizar os saberes docentes é que nos aponta a contribuição deste estudo, assim como para a produção de futuros trabalhos acadêmicos relacionados ao tema.

### 1.3. OBJETIVOS

#### 1.3.1. Objetivo geral

A presente dissertação teve como objetivo geral, investigar as contribuições de uma experiência de formação continuada de professores da educação regular e da Educação Especial de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro (Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu, Belford Roxo e Rio de Janeiro), tendo por material de base, o Index para Inclusão.

#### 1.3.2. Objetivos específicos

Especificamente, objetivamos:

a) identificar a concepção de inclusão dos docentes participantes da pesquisa, no início e ao final da formação;

b) verificar se, e de que modo, esta experiência de formação continuada contribuiu para (re)construção de culturas políticas e práticas de inclusão em educação dos professores participantes da pesquisa.

### 1.4. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação encontra-se estruturada em 06 capítulos. No capítulo 1, expusemos a introdução, referenciando a trajetória pessoal da autora, a justificativa, objetivo geral e específicos. No capítulo 2, apresentaremos a metodologia adotada nesta pesquisa, mostrando os caminhos percorridos para a realização da mesma. No capítulo 3, traremos uma abordagem do material prático, o *Index para Inclusão*, adotado durante todo o percurso da formação continuada investigada, como um disparador das reflexões e debates acerca da temática Inclusão. No capítulo 4, compartilharemos nossa compreensão da temática inclusão, a partir da perspectiva Omnilética num entrelaçamento com a formação docente e o ensino colaborativo. O capítulo 5, trará a análise nos dados realizada por meio da análise de conteúdo e análise Omnilética, e o capítulo 6 as nossas considerações, provisoriamente, finais.

## **2. METODOLOGIA: O CENÁRIO DA PESQUISA**

Neste capítulo apresentaremos os caminhos percorridos e as estratégias utilizadas para a realização desta investigação, assim como as especificidades da metodologia utilizada para a análise de dados.

### **2.1. O CAMPO DA PESQUISA**

No ano de 2010 o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), foi criado objetivando focar na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira e na avaliação, em âmbito nacional, do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais”. Tendo como coordenadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Enicéa Gonçalves Mendes, o ONEESP foi composto por 25 pesquisadores, de 16 estados brasileiros, de 22 instituições de ensino superior e se constituiu um estudo em rede, visto que cada estado criou seu observatório estadual de educação especial. Neste contexto, destacamos o Observatório de Educação especial do Rio de Janeiro (OEERJ).

O OEERJ foi criado em 2011 e constituído de pesquisadores de 4 universidades públicas brasileiras, UFRJ, UFF, UFRRJ, UERJ e pesquisadores de instituições de ensino superior como: o Instituto de Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Logo, foi no período do 2011 a 2014, que o OEERJ em consonância com o ONEESP, realizou a pesquisa

*Estudo em Rede Nacional Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns*, a qual apontou como resultado um considerável distanciamento, entrosamento e comunicação entre os professores da educação especial e educação regular, que atuam diretamente no processo de inclusão em educação do alunado da Educação Especial. Este resultado, levou o OEERJ a realizar no ano de 2015 uma pesquisa que promoveu uma formação continuada envolvendo estas duas categorias de profissionais.

É neste contexto que destacamos o campo no qual este estudo foi realizado, ou seja, a formação continuada intitulada *Formação de Professores para a Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo*, realizada de 27/03/2015 a 11/12/2015 pelo LaPEADE, LEPEDI e OEERJ em parceria com cinco instituições de ensino superior (UFRJ, UFF, UERJ, ISERJ, UFRRJ) em 14 encontros presenciais realizados no auditório Manoel Maurício/UFRJ, campus Praia Vermelha, totalizando uma carga horária de 84H. Outras 16h, foram trabalhadas virtualmente.

Os encontros de formação aconteciam no período de 10h às 16h, tratando de diversas temáticas que envolvem o processo de inclusão do alunado da Educação Especial como: políticas públicas, tecnologia assistiva, avaliação, currículo, formação e ensino colaborativo, temáticas estas, eleitas pelo público participante no primeiro encontro da formação.

As abordagens destas temáticas aconteciam no primeiro momento com apresentações dos pesquisadores das cinco instituições de ensino superior. No segundo momento eram realizadas atividades em grupo, os quais utilizavam o *Index para Inclusão*, que servia de base para as reflexões e debates por meio de associação das suas dimensões, indicadores e questões com a temática do dia. Posteriormente, acontecia a apresentação de cada grupo, seguida de discussões coletivas.

Ao término de cada dia de formação, atividades para casa em grupo e individualmente eram enviadas para os participantes, as quais eram discutidas com o pesquisador responsável por cada município. As referidas atividades de casa eram socializadas no início de cada encontro. Destaca-se que em dois momentos dos 14 encontros presenciais, os participantes realizaram atividades práticas de sensibilização acerca da temática Inclusão em suas unidades escolares.

## 2.2. OS SUJEITOS

O público participante da pesquisa, inicialmente, totalizou 88 participantes, sendo 45 professores da educação regular e 43 da Educação Especial dos cinco municípios parceiros. Esses docentes atuam na educação especial por meio da oferta de atendimento educacional especializado e na educação regular como professores regentes na educação infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A participação desses docentes foi garantida por meio de parcerias firmadas com as respectivas secretarias de educação municipais, as quais, com um cronograma elaborado previamente e enviado para as unidades escolares, comprometeram-se em conceder a liberação dos servidos nos dias de formação.

Segue abaixo as tabelas demonstrativas do quantitativo dos professores participantes, iniciantes e concluintes da formação, seu segmento de atuação e município pertencente:

**TABELA 01:** quantitativo de público inicial da formação

MUNICÍPIO	PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO REGULAR	PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL
Nova Iguaçu	13	05	18
Belford Roxo	04	01	05
Mesquita	07	02	09
Queimados	00	13	13
Rio de Janeiro	21	22	43
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>43</b>	<b>88</b>

Fonte: OEERJ/LaPEADE

**TABELA 02:** quantitativo de público concluinte da formação

MUNICÍPIO	PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO REGULAR	PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL
Nova Iguaçu	10	04	14
Belford Roxo	04	01	05
Mesquita	06	00	06
Queimados	00	13	13
Rio de Janeiro	08	10	18
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>56</b>

Fonte: OEERJ/LaPEADE

### 2.3. O ESTUDO DE CASO

Destacamos a abordagem qualitativa desta pesquisa, que de acordo com Minayo & Gomes (2015) responde a questões particulares, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa ainda permite que o investigador entre em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 272).

Esta pesquisa qualitativa constitui-se em um estudo de caso que, de acordo com Yin (2010) nos permite que obtenhamos características significativas do todo investigado da vida real, e ainda: os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança da vizinhança, o desempenho escolar, etc.

Lakatos e Marconi (2011) ainda acrescentam que a metodologia qualitativa tradicionalmente se identifica com o estudo de caso, o qual proporciona um levantamento mais profundo de determinado caso ou grupo humano em sua própria terminologia, o que reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa. Neste contexto, esta modalidade de pesquisa se adequou ao estudo proposto, levando em consideração o alcance dos objetivos aqui traçados.

Estamos falando, portanto, de um estudo de caso que enfocou uma formação continuada, promovida pelo OEERJ, LaPEADE e LEPEDI no decorrer do ano de 2015. Consideramos como um estudo de caso relevante, pois, reuniu em uma formação, profissionais de diferentes segmentos onde suas atuações convergem no processo de inclusão do alunado da Educação Especial, por tratar-se de uma formação mesclada com a extensão e a pesquisa, que compõem o tripé da universidade e que é a expressão do trabalho que o LaPEADE vem desenvolvendo nos últimos anos em conjunto com seus diversos parceiros.

Finalizamos destacando que se tratou de um estudo de caso que distinguiu-se de outros, tanto na sua constituição, como na sua execução. Quando nos referimos a este primeiro aspecto, é devido ao fato de ter sido uma formação pensada e constituída a partir de resultados de uma pesquisa nacional que buscou responder a uma demanda real, dos espaços escolares. E ainda, contou com a participação de cinco instituições de Ensino Superior e de

cinco secretarias municipais de educação que, buscando a formação continuada de servidores da Educação Básica, formaram uma parceria com pilares colaborativos.

Tratou-se, portanto, de um estudo de caso que enfocou uma formação que na sua execução possuiu como diferencial o seu referencial prático, o *Index para Inclusão*, que mesmo sendo um material de origem inglesa, já foi adaptado para diversos outros países e traduzido para trinta e sete línguas, entre elas o português. Finalizamos destacando que o *Index* foi utilizado durante todo o percurso da formação em questão, como disparador das reflexões e discussões propostas a partir de um currículo elaborado coletivamente por seus formadores e participantes.

#### 2.4. A TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Uma das estratégias no conjunto da investigação das técnicas de pesquisas mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos é a observação participante. Esta, sendo a técnica a ser utilizada neste estudo, permite que o pesquisador se coloque na condição de observador na investigação de uma realidade específica, objetivando a obtenção de determinados aspectos dessa realidade e ainda, como acrescenta Minayo e Gomes (2015), permite que esse observador fique em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Os referidos autores ainda destacam:

A atividade de observação tem também um sentido prático. Ela permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não durante o processo de pesquisa. Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos [...]. A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados (MINAYO; GOMES, 2015, p.70).

Para Lakatos e Marconi (2011, p. 279), a observação participante implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo. Na observação participante, o pesquisador, para

realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades (SEVERINO, 2007, p.120).

Neste estudo, a observação participante foi realizada com nossa presença em todos os encontros da formação, nos quais fazíamos registros de campo, atuávamos em algumas dinâmicas de grupo, interagíamos com os cursistas, compartilhando saberes e vivências, dialogando com cursistas e formadores e ainda, observando momentos específicos da formação como a realização das atividades em grupo, as apresentações dos trabalhos e os momentos dos intervalos.

## 2.5. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados alguns instrumentos para coleta de dados como questionários, filmagens/transcrições, fotografias e diários de campo. Os questionários são um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo (SEVERINO, 2007, p.125).

Neste estudo, foram aplicados dois questionários, um no início e outro ao final da formação em questão, no intuito de obtermos respostas aos objetivos aqui propostos. Estes questionários encontram-se nos apêndices A e B e foram destinados aos professores da sala regular e da Educação Especial, participantes da formação investigada.

As filmagens de 12, dos 14 encontros de formação ocorridos ao longo do ano 2015 foram devidamente transcritas. Dois desses encontros não foram filmados, pois se realizaram por meio de momentos de sensibilização junto às unidades escolares dos professores participantes do curso. Objetivamos com estas transcrições “gerar um conjunto de dados que possibilitassem uma análise cuidadosa e a codificação” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 348).

Também foram realizados registros fotográficos, os quais podem propiciar informações sobre o comportamento dos sujeitos, e sua interação com o meio (BOGDAN; BIKLEN, 1994). De acordo com os mesmos autores, o efeito da presença de uma máquina fotográfica também pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre o "melhor" que os sujeitos têm ou querem mostrar. Na presente pesquisa, o "melhor" não significa um julgamento absoluto, mas aquilo que os sujeitos valorizam e consideram digno de ser fotografado (p.141).

No diário de campo, também um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, foi possível registrar informações que não fazem parte do material formal do questionário. Como nos acrescentam Minayo e Gomes (2015), as informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer a análise qualitativa (p.71). O diário de campo nos permitiu pontuar questões que nos despertou atenção ao longo da fala e das ações dos participantes.

## 2.6. ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados nesta dissertação foram tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) e analisados por meio da perspectiva Omnilética, de Santos (2013).

A análise de conteúdo, utilizada em diversos campos do conhecimento como na sociologia, na história, na psicologia, na literatura, na política e em muitos outros, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 1977). A mesma autora ainda acrescenta que não se trata de um instrumento, mas um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas marcada por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p.31).

Ainda de acordo com Bardin (1979) *apud* Minayo e Gomes (2015, p. 83), a análise de conteúdo [...] visa obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

Os dados coletados sob diversas formas como discursos pronunciados, escritos, enunciados, gestos e imagens passaram por um tratamento no sentido de descrevermos, analisarmos e compreendermos criticamente as informações manifestadas ou ocultas. Para isso, fizemos uso do software ATLAS.ti, o qual nos permitiu o tratamento e categorização dos dados.

Neste contexto, após análise de conteúdo, ainda nos propomos a realizar uma análise por meio da perspectiva Omnilética de Santos (2013), a qual trata-se de um modo totalizante de se perceber os fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações dialeticamente infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis (p.23), pois, segundo a autora:

[...] seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte instituída quanto é, esta mesma, sua instituinte. Ou seja, os fenômenos que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes deles mesmos e sempre em relação com uma totalidade infinita de fenômenos, visíveis e ainda não tão visíveis; previsíveis e imprevisíveis (SANTOS, 2013, p.23-24).

Santos (2013) ainda enfatiza que com a perspectiva Omnilética de análise é possível enxergarmos o mundo e suas partes em diferentes relações que são tanto dialéticas (no sentido materialista) quanto complexas (no sentido moriniano de ser); é possível explicar/conceber e ser ao mesmo tempo um conceito, uma situação vivida [...] por meio do entrelaçamento das três dimensões da vida, destacadas por Booth e Ainscow (2011): das culturas, políticas e práticas. Sobre a perspectiva Omnilética, para uma melhor compreensão, destinaremos posteriormente uma seção específica nesta produção, para abordarmos suas especificidades.

## 2.7. RECOMENDAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Esta dissertação diz respeito a um recorte da pesquisa intitulada *Formação de professores para a inclusão do público alvo da educação especial: refletindo, planejando e agindo*, realizada pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) e pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI), no ano de 2015. Destacamos que a referida pesquisa, foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRJ, sob parecer nº 999.350.

Neste sentido, como no decorrer da pesquisa foram realizados registros fotográficos, filmagens, gravações de áudio e aplicação de questionários, foi solicitado aos professores participantes da mesma que assinassem um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C) e um termo de autorização de uso de imagem e depoimento (APÊNDICE D), de maneira a garantir sua participação. Destacamos que foi assegurado o direito daqueles que optaram por participar, mas sem sua identificação revelada.

### 3. INDEX PARA INCLUSÃO: RECORTES DE UM ELEMENTO MOBILIZADOR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo faremos uma abordagem do referencial prático, o *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, que serviu de base para as reflexões, discussões e atividades práticas da formação continuada, objeto de estudo desta investigação. Apresentaremos, portanto, sua origem, estrutura e utilização em pesquisas no Brasil.

#### 3.1. UM REFERENCIAL PRÁTICO, FLEXÍVEL E NÃO PRESCRITIVO

O *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, de acordo com seus autores Booth & Ainscow (2011), é um documento que traz em sua essência a compreensão de inclusão, aqui mais especificamente se tratando de espaços escolares, como a ampliação da participação de todas as crianças e adultos.

Foi na década de 1990 que o Index teve sua construção iniciada. O ponto de partida se deu no ano de 1998 com um projeto financiado pela UNESCO, intitulado *Developing Sustainable Inclusive Education Policy and Practice: England, South Africa, India and Brazil* (Desenvolvendo Políticas e Práticas de Educação Inclusiva Sustentável: Inglaterra, África do Sul, Índia, e Brasil – tradução livre). O referido documento teve, portanto, sua primeira edição publicada no ano 2000, quando o mesmo foi desenvolvido durante três anos em escolas inglesas, com a participação de professores, gestores, pais e pesquisadores que atuavam em experiências de encorajamento e desenvolvimento inclusivo das escolas.

Inúmeras contribuições foram feitas a partir de seu desenvolvimento em escolas piloto de Londres, agregando à sua proposta inicial trabalhos desenvolvidos por “Mel Ainscow, sobre aprimoramento da escola e a abordagem de Tony Booth e seus colegas na *Open University*, ligando inclusão ao desenvolvimento de um sistema abrangente de educação comunitária, pré-escolar, primária e secundária” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.5). Neste contexto, o governo promoveu uma vasta distribuição nas diversas escolas e secretarias de educação da Inglaterra.

Na sua segunda edição em 2002, e com algumas modificações nos seus indicadores, o Index foi distribuído a todas as instituições escolares do país de Gales, tanto na língua inglesa como em gaélico. Sua utilização nestas instituições visava o desenvolvimento inclusivo das

mesmas. Com sua terceira edição em 2011, foi expandido o trabalho sobre valores inclusivos, os quais foram usados como “base para delinear intervenções fundamentadas em princípios, por exemplo, que tenham a ver com *sustentabilidade ambiental, cidadania nacional e global, não violência e promoção da saúde*” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 5). Nesta terceira versão, o Index trouxe como inovação uma abordagem em torno dos conteúdos curriculares, na tentativa de responder à questão: quais são as implicações de valores inclusivos para o conteúdo das atividades de aprendizagem e a forma como são estruturadas?

Embora tendo origem inglesa, o *Index* já foi adaptado para muitos outros países e como já dito anteriormente, já foi traduzido para trinta e sete línguas, incluindo o português, tendo como tradutora uma das pesquisadoras da formação continuada em que esta investigação se deu. Sendo um material flexível, no que diz respeito ao seu uso, não exige e nem determina um ponto de partida específico para o seu desenvolvimento, possibilitando liberdade no manuseio de quem o utiliza.

Além de instituições escolares, o material pode ser utilizado em diversas instituições sociais, mas sempre com o propósito de colocar valores inclusivos em ação e apoiar o desenvolvimento inclusivo das mesmas. Logo, não se resume a um material que tem como propósito a verificação e/ou medição do quanto uma instituição é inclusiva ou não. Corroborando com esta compreensão, Santos et. al. (2014) enfatiza que se for utilizado e visto desta maneira:

[...] seu potencial de promover a participação fica perdido. [...] A participação é o que lhe dá um caráter emancipatório e político, pertinente, portanto, ao ideário da inclusão, posto que desencadeia nas instituições um processo dialógico de autorrevisão com a colaboração (mas nunca com os ditames) dos pesquisadores como coautores neste processo, e nunca como direcionadores do processo (p.287).

Com uma essência não prescritiva, que busca promover o diálogo, o Index é um documento “prático, que convida à reflexão sobre o que a inclusão pode significar no que tange a todos os aspectos das escolas: nas salas de professores, salas de aula, pátios, nas relações dentro da escola e com as famílias e comunidade” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.19).

Neste sentido, o Index atua, portanto, na promoção da criação de oportunidades, para a escola se desenvolver em regime de colaboração, considerando as ideias individuais e coletivas da comunidade escolar de maneira geral e apoiando “os processos infundáveis

envolvidos no desenvolvimento da participação e da aprendizagem para todos, reduzindo todas as pressões pela exclusão” (idem).

### 3.2. A ESTRUTURA DO MATERIAL

No bojo de sua estrutura, o Index propõe a compreensão de inclusão, não restrita aos grupos de pessoas com deficiências, mas como um processo que busca a participação de todos os alunos nas arenas educacionais. Quando seus autores se referem à participação, enfatizam que “significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 8), logo os referidos autores ainda acrescentam que “[...] isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada”. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é (idem).

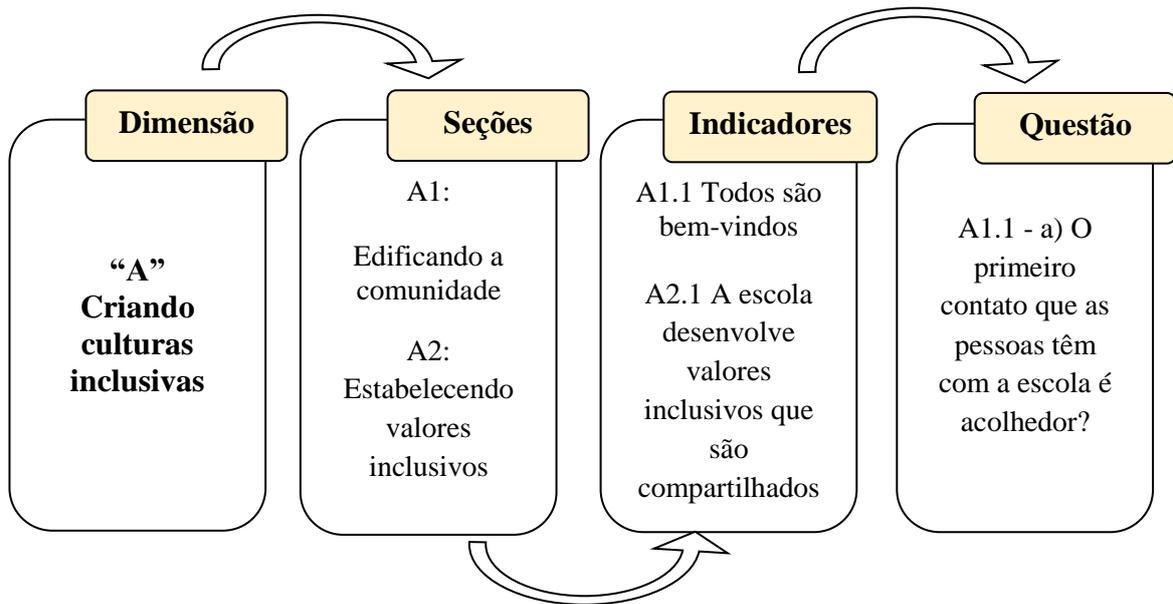
O Index ainda se propõe a promover o apoio às escolas no sentido de que elas:

[...] se tornem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças[...] é, portanto, “um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola [...], ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-la em prática” (ibidem, p.9).

A estrutura do material, além de apresentar inicialmente as questões introdutórias, o contexto de sua elaboração e os objetivos a que se destina, apresenta três *dimensões*, as quais se dividem em duas seções, que estruturam seu plano de desenvolvimento: a dimensão das culturas, das políticas e das práticas.

Cada *dimensão*, por sua vez é constituída por duas *seções* (ou eixos de análise), as quais possuem até quatorze *indicadores*, que enfocam as áreas que se pretende mudar, seguido de *questões*, que segundo o próprio material, “apoiam uma revisão detalhada de forma que questões desafiadoras são levantadas e abordadas” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.13). A seguir, apresentamos um esquema representativo das dimensões culturais, políticas e práticas, respectivamente. Destacamos, porém, que utilizamos dois *indicadores* e apenas uma *questão*, a título de exemplo, quantidades estas que se ampliam no Index.

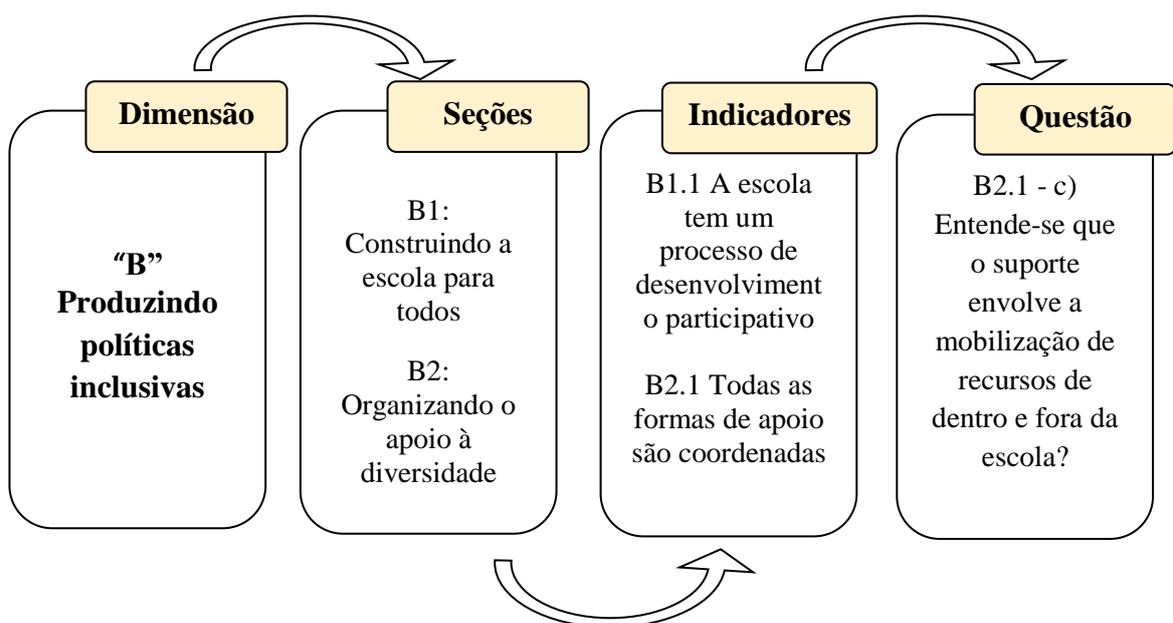
**FIGURA 01:** Ilustração da dimensão “culturas”, do Index para Inclusão



Fonte: Elaborada pela autora

A dimensão das culturas, acima representada, diz respeito à criação de comunidades escolares que valorizam todos os sujeitos dela pertencentes, de maneira acolhedora, estimulante e colaborativa, onde todos tenham igual valor. Neste sentido, os valores inclusivos orientam as políticas e as práticas a todo momento, constituindo assim a identidade dos sujeitos, dos que já estão na escola e dos que nela chegam.

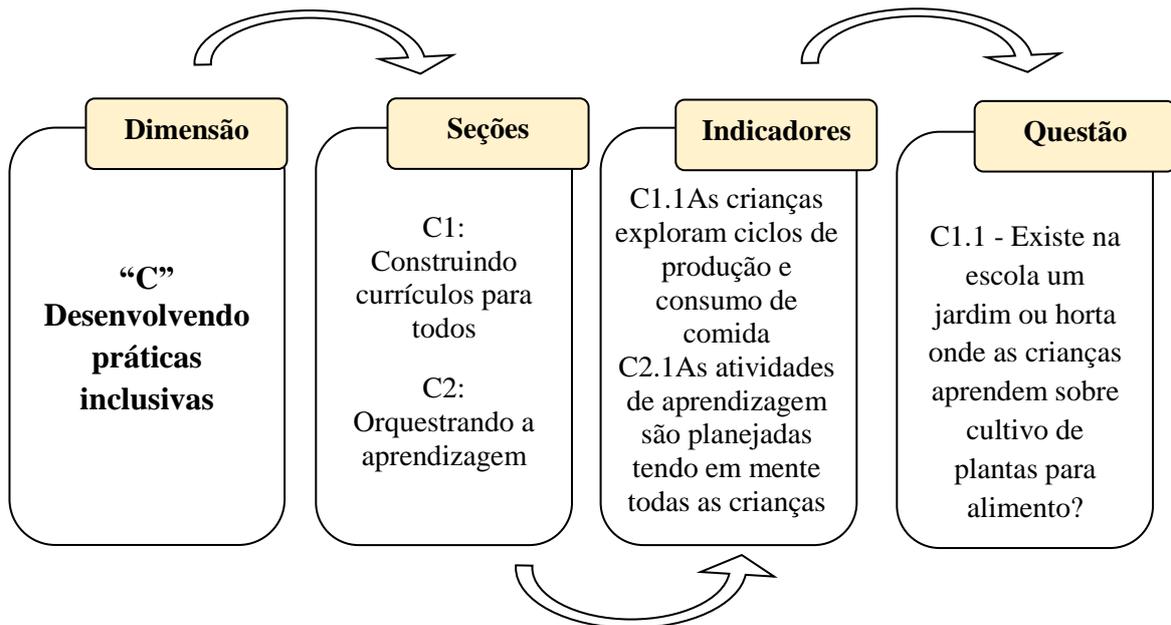
**FIGURA 02:** Ilustração da dimensão “políticas”, do Index para Inclusão



Fonte: Elaborada pela autora

Conforme representação anterior, o Index ao tratar da *dimensão de políticas*, enfatiza que a mesma garante que a inclusão esteja presente em todos os planos da escola, de maneira a garantir a participação de alunos, professores, gestores, etc., minimizando assim as pressões excludentes.

**FIGURA 03:** Ilustração da dimensão “práticas”, do Index para Inclusão



Fonte: Elaborada pela autora

Por fim, a *dimensão das práticas*, conforme representação acima, refere-se ao ensinar e aprender, propriamente dito, ato este que deve ser responsivo a diversidade que permeia o ambiente escolar. Finalizamos destacando que, na sua estrutura, o Index também apresenta uma parte destinada para orientações de uso dos seus materiais e outra para estrutura de planejamento e questionários, que segundo seus autores “podem ser usados para estimular o diálogo e as expressões iniciais das prioridades para desenvolvimento das crianças, pais/responsáveis, gestores e professores” (idem, p.48).

### 3.3. UTILIZAÇÃO DO INDEX EM PESQUISAS BRASILEIRAS

Como dito anteriormente, o Index para *inclusão* é um material de origem inglesa, que foi traduzido para o português pela fundadora e coordenadora do LaPEADE, a Professora Dr<sup>a</sup>.

Mônica Pereira dos Santos, a qual também foi uma das formadoras do curso de formação continuada no qual nossa investigação foi realizada.

Com a participação do Brasil no projeto *Developing Sustainable Inclusive Education Policy and Practice: England, South Africa, India and Brazil*, aqui citado anteriormente, o grupo brasileiro participante deste projeto de pesquisa teve como foco três escolas municipais, do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Este projeto, realizado ao longo de quatro anos e desenvolvido em duas fases, no seu término revelou que:

Houve, nestas escolas, o início de uma mudança para uma visão mais ampla de inclusão, no sentido de deixarem de associá-la apenas a deficiências e tal se deu parcialmente em resposta a um trabalho detalhado com certos alunos, que revelaram uma ampla gama de barreiras que experimentavam dentro e fora das escolas. Houve também um crescente entendimento de que as comunidades em torno das escolas (especialmente as famílias de seus alunos) eram recursos subutilizados, de forma que planos foram feitos com as escolas no sentido de resgatar os laços entre as famílias e as escolas (SANTOS, 2015, p.91).

Paralelamente a esta pesquisa, os autores do Index desenvolveram outros projetos no contexto inglês. Logo, a primeira versão do Index foi lançada no ano 2000 e foi traduzida para o português somente em 2002, período em que o referido material começou a ser desenvolvido nas escolas participantes do projeto mencionado, com vistas a avaliá-lo. As três dimensões foram bem incorporadas nas diversas realidades escolares, sendo necessário, porém, uma adaptação dos seus indicadores e questões nos diversos contextos educacionais. A partir destas experiências, uma nova versão do Index foi elaborada, versão esta que foi traduzida para o português em 2006.

Neste contexto, o Index começou a ser incorporado nas pesquisas brasileiras realizadas pelo LaPEADE, não somente em escolas, mas também em universidades, em cursos de formação docente, em escolas de governo, com equipes gestoras e em trabalhos acadêmicos. As pesquisas intituladas *Construindo Culturas, Desenvolvendo Políticas e Orquestrando Práticas de Inclusão no Cotidiano Escolar; Desenvolvendo e adaptando o Index para Inclusão em uma Escola de Governo no Brasil – Index ECG – 2016; Desenvolvendo o Index para Inclusão na Gerência de Educação de uma Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro; e A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas políticas e práticas de inclusão*, são quatro exemplos de pesquisas nas quais o *Index* tem sido utilizado.

Como já mencionado, o curso de formação continuada que investigamos *A formação de Professores para a Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo*, teve como referencial prático o *Index*, que fundamentou as bases para questionamentos, reflexões e debates acerca da temática *Inclusão*. De acordo com as narrativas dos participantes da formação, este material foi um diferencial considerável, quando relatam: “Eu e a Anelise, durante o curso, nós aprendemos muita coisa, nós não conhecíamos o *Index*, ficamos encantadas com as propostas que o curso trouxe, e começamos a refletir: será que nossa escola tem acessibilidade?” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 264).

Outras duas narrativas, a título de exemplo, também evidenciam o potencial mobilizador de saberes em que o *Index* tem se traduzido em pesquisas no Brasil:

*Bem, o nosso trabalho, ele se baseou principalmente no Index, como eu falei a dimensão A e a dimensão C, que foi nosso objeto de estudo, foi esse material que os professores discutiram... Foram esses materiais que os nossos professores se prenderam nas nossas discussões, por quê? O nosso curso falou tanto sobre o Index que nós achamos pertinente levá-lo à nossa unidade, e com a disponibilidade desse material em PDF todos os profissionais tiveram acesso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p.271).*

*O tema da pesquisa, “Intervir para transformar” [com] o uso do Index para inclusão em escolas da sexta CRE do município do Rio de Janeiro. Bom, esse é o tema do trabalho. É mais ou menos parecido com o que já foi feito aqui pelas outras colegas...Todas nós ficamos interessadas no Index e nos interessamos em querer divulgar esse conhecimento a que tivemos acesso aqui... Nós queremos explicar...Porque esse documento é um documento muito precioso né... Eu não consegui ler todo... São quase 400 páginas né..., mas tudo o que eu li é maravilhoso. Eu me interessei bastante e acho até que vou desenvolver mais essa pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p.295).*

Atualmente, o *Index* encontra-se na sua terceira versão, publicada na Inglaterra em 2011, mas traduzida para o português, novamente, em 2012, pela mesma tradutora e que hoje é a representante brasileira da Rede Internacional do *Index* para a Inclusão (*Index for Inclusion Network*), criada neste mesmo ano por Tony Booth. A constância de desenvolvimento do *Index* em pesquisas brasileiras tem nos apontado uma significativa aceitação e motivação em relação ao uso deste material em instituições das mais diversas naturezas. Tratando-se de momentos e espaços de formação continuada, sua ação mobilizadora de reflexões e debates tem sido enriquecedora.

A sua utilização não prescritiva e flexível, que nos permite inclusive agregar outros autores para a fundamentação teórica sobre determinados assuntos, tem promovido uma dinâmica prazerosa de aprendizagem mútua entre formadores e cursistas. A nosso ver, portanto, o *Index* tem proporcionado um “despertar” em quem o conhece, no sentido de nos fazer perceber nas situações mais sutis, características de exclusão, sejam elas individuais ou grupais, o que tem culminado numa multiplicação de ações e posturas reflexivas e participativas no que tange ao processo de inclusão nas mais variadas esferas sociais.

#### 3.4. O INDEX NA PESQUISA: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLETINDO, PLANEJANDO E AGINDO”

Como dito anteriormente, o *Index* tem sido o material base para a realização de reflexões e debates acerca da temática inclusão em cursos realizados pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) e pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à diversidade em Educação (LaPEADE).

No curso de formação continuada intitulado *Formação continuada de professores para a inclusão do público alvo da educação especial: refletindo, planejando e agindo*, o *Index* foi utilizado em todos os seus encontros, nas atividades e discussões ocorridas presencialmente e nas atividades virtuais, denominadas pelo grupo de “prazer de casa”. Destacamos que no primeiro dia de encontro da referida formação, a proposta curricular da mesma foi construída coletivamente, a partir da demanda levantada junto ao público participante, o qual apontou como interesse de estudos as seguintes temáticas: *formação, avaliação, tecnologias, políticas públicas e currículo*.

Estas temáticas, escolhidas pelos professores, foram abordadas no decorrer dos encontros, por meio do *Index*, ou seja, a cada temática escolhida pelos participantes, a equipe de pesquisadores selecionava, dentre as dimensões, indicadores e questões, aqueles que faziam referência aos temas curriculares levantados como sendo do interesse dos participantes. Abaixo apresentamos um quadro com as temáticas de interesse do público participante, com as respectivas dimensões e indicadores do *Index*, abordados nos dias de estudo.

**Quadro 06:** temáticas de estudos e as respectivas dimensões e indicadores

TEMÁTICAS	DIMENSÕES	INDICADORES
Formação	Prática	C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.
Avaliação	Prática	C2.3 As Crianças são encorajadas a serem pensadores críticos confiantes.
Tecnologia	Prática	C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças. C2.4 As Crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
Políticas Públicas	Política Prática	B2.2 As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade. C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças. C2.10 Os Profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.
Currículo	Prática	C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora

Foram cinco as temáticas de interesse do público participante da formação, os quais, no momento de suas abordagens, foram intrinsecamente relacionados aos indicadores do Index, conforme quadro acima. Vale lembrar que o Index é estruturado em três dimensões (culturais, políticas e práticas), as quais são divididas em duas seções e trazem indicadores. Estes, por fim, apresentam inúmeras questões com possibilidades de criação de outras. Para uma melhor compreensão desses indicadores e suas questões, apresentamos no Anexo-B desta dissertação a ilustração das páginas do Index, correspondentes a cada indicador apresentados no quadro nº 06 e nº 07.

Além das temáticas apresentadas no quadro acima, outras, de interesse do público participante foram surgindo ao longo da formação do OEERJ, as quais, assim como as temáticas centrais, foram abordadas de forma correlacionadas também com os indicadores do Index, conforme quadro abaixo:

**Quadro 07:** temáticas de estudos e as respectivas dimensões e indicadores

TEMÁTICA	DIMENSÃO	INDICADORES
Inclusão (Lei nº 13.146 de 06/07/2015, Base Nacional Comum, Bidocência, Mediação)	Política Prática	B1.1 A Escola tem um processo participativo de (seu) desenvolvimento. C2.4 As Crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem. C2.5 As crianças aprendem umas com as outras. C2.6 As aulas desenvolvem a compreensão das similaridades e diferenças entre as pessoas. C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
Projeto de sensibilização nas escolas	Cultural Política Prática	A1.4 Os profissionais e as crianças respeitam-se mutuamente. B2.7 As pressões por exclusão disciplinar são reduzidas. C2.8 A Disciplina baseia-se no respeito mútuo.

Fonte: Elaborado pela autora

As temáticas apresentadas nos quadros nº 06 e nº 07, correlacionadas às dimensões, indicadores e questões do Index, foram trabalhadas de maneira dinâmica com debates, compartilhamento de experiências, produções de textos e atividades de recorte, colagem em grupo e individuais.

Conforme apresentamos na última linha do quadro nº 07, foram elaborados projetos de sensibilização, que ancorados aos indicadores do Index, foram dinamizados nos municípios dos professores participantes do curso, o que culminou na extensão desta proposta de formação em suas respectivas unidades escolares.

## 4. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO COLABORATIVO: ALINHAVOS OMNILÉTICOS

Este capítulo trará nossa compreensão de Inclusão em educação a partir de um olhar Omnilético, num entrelaçamento com a formação docente inicial e/ou continuada que se constitui como uma possibilidade de (re)construção de culturas, políticas e práticas no dia a dia escolar, onde a proposta de ensino colaborativo será apresentada como uma das contribuições ao processo de inclusão de forma geral.

### 4.1. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: COMPREENSÕES E RELAÇÕES

Partindo do princípio da educação de qualidade como um direito de todos, formalizado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), consideramos de fundamental relevância as quatro temáticas que envolveram este estudo: *Inclusão em Educação, Formação Docente, Ensino Colaborativo e Omnilética*.

Comprendemos tais temáticas como vetores que não só orientaram nossas reflexões e discussões, mas também que nos possibilitaram a compreensão de um cenário local de formação continuada, visando contribuir para o processo de inclusão do público alvo da Educação Especial, definidos na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008), a saber: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação.

Consideramos a década de 1990 como aquela em que emergiram grandes desafios aos sistemas educacionais do Brasil, como o de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. Sendo assim, as questões relacionadas a preconceitos, discriminações e falta de acesso de qualquer natureza à escola, precisavam ser combatidas e políticas educacionais precisaram ser criadas, implementadas e avaliadas de maneira a garantir o acesso e participação dos educandos no âmbito escolar.

Esse compromisso foi assumido pelo Brasil ao participar de alguns eventos internacionais, de onde se originaram documentos que propunham uma educação em que todos pudessem participar. Desta forma, alguns preceitos legais internacionais e nacionais passaram a estabelecer um novo paradigma educacional, o da inclusão, o qual internalizou os ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, por exemplo, que no seu artigo primeiro estabelece “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e

direitos” (p.2). A referida DUDH, ainda no seu artigo segundo, acrescenta que “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos [...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (p.2-3).

As falarmos de políticas internacionais, nos referimos, também, a outro preceito legal, já citado no início desta seção, no qual nos apoiamos e que converge em uma orientação inclusiva, que é a Declaração Mundial de Educação para Todos. Esta declaração, que teve sua gênese em uma conferência, realizada em Jomtiem, na Tailândia em 1990, onde foram discutidos os princípios da educação para todos e as necessidades básicas para aprendizagem, no seu artigo terceiro, trata da universalização e o acesso à educação, e promoção da equidade, destacando que “os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação” (UNESCO, 1990, p.4). No mesmo artigo, ainda enfatiza que:

Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (idem).

Em um contexto nacional, destacamos a Constituição Federal (CF) de 1988, a qual, nos seus artigos 205 e 206, afirma, respectivamente, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Esta última questão tratada no artigo 206 da CF, foi reafirmada no artigo terceiro da Lei nº 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como um de seus princípios.

Diante desses embasamentos legais, compreendendo o princípio internacional da educação de qualidade como um direito de TODOS, o referencial analítico sobre Inclusão em Educação que utilizamos neste estudo, baseou-se também nos aportes teóricos de Santos (2003; 2004; 2008; 2013) e de Booth & Ainscow (2011).

Santos (2003) define inclusão como “um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena [...] não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como saúde ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional (p.03). Ao pensarmos em inclusão como bem evidencia a referida autora, precisamos ter em mente o seu princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão, uma estrutura social menos hierarquizada e

excludente, e termos como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12).

Quando abordarmos a questão da Inclusão, também precisamos pensar em participação de todos, em qualquer arena social, inclusive a educacional, pois como ainda acrescenta Santos (2003):

Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. [...]. Em outras palavras, o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra as exclusões: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que alguém em risco de ser excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato sendo excluído. (SANTOS, 2003, p.3 - 4).

Booth & Ainscow (2011) destacam que inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos, tem a ver com apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças (p. 09). Os mesmos autores acrescentam que inclusão não tem a ver somente com grupos específicos, a exemplo, o de pessoas com deficiências, comumente associado.

No Brasil, quando tratamos da temática inclusão, mais especificamente falando do campo educacional, esta vem sendo refletida em alguns documentos nacionais voltados para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiências. Isso porque a Declaração de Salamanca (1994), incorporou esse termo em suas proposições, também o relacionando à luta do movimento das pessoas com deficiências.

No entanto, quando nos reportamos às arenas educacionais, sabemos que este não é o único grupo que sofre com as discriminações e exclusões nestes espaços, pois exclusões dizem respeito a toda prática que “segregue indivíduos, que os trate como homogêneos e desconsidere os diferentes aspectos identitários que compõem cada indivíduo dentro de todo e qualquer grupo [...], gerando desconforto, constrangimento ou inibindo sua participação (SANTOS; FONSECA; MELO, 2009, p. 13). Sobre o processo de Inclusão, Santos (2009), ainda acrescenta:

[...] o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais

preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato (SANTOS, 2009, p.12).

Consideramos, portanto, a inclusão, um paradigma revolucionário, um processo que não tem um fim em si mesmo, que mexe com todas as estruturas de um sistema. Tratando-se de um sistema educacional, envolve a (re)construção das comunidades escolares pautadas na aceitação e respeito à diversidade, a transformação de práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e homogeneizantes em práticas pedagógicas criativas, estimulantes e encorajadoras, e que concebam todas as maneiras e ritmos de aprendizagem.

A inclusão requer que os profissionais da educação estabeleçam uma relação mais colaborativa e acolhedora entre os partícipes das escolas e do entorno dela, sendo necessário assim ação-reflexão-ação constante das dimensões culturais, políticas e práticas, conforme nos propõem Booth & Ainscow (2011), pautada em princípios democráticos que garantam a aprendizagem e participação de todos. Quando falamos em inclusão, também não podemos esquecer que ela é:

[...] diferenciada de contexto a contexto. Isso significa dizer que é impossível fazer comparações de experiências de inclusão, ou mesmo de chegarmos a um conceito único e universal de inclusão, porque para chamar alguma experiência de inclusiva, é necessário que cada contexto identifique seus mecanismos de exclusão continuamente, e trate-os, continuamente, no sentido de eliminá-los, ou de pelo menos minimizá-los. Como em cada contexto estas exclusões variam e acontecem pelos motivos mais variados, podendo ser, inclusive, de caráter mais temporário ou permanente, a criação de uma cultura de inclusão será determinada por estas variações. Em outras palavras, a “cara” da inclusão muda, assim como a das exclusões (SANTOS; FONSECA; MELO, 2009, p.20 - 21).

Em síntese, de acordo com Sawaia (2001), exclusão é “processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (p.9), além de ser “um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela” (idem). Quando a referida autora fala de subjetividade, ainda acrescenta:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se excluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (ibidem).

Partindo da concepção de Sawaia (2001), de que a inclusão e a exclusão se constituem mutuamente, a relação dialética existente entre ambas, envolve muitas questões para além das que a distinguem. Neste contexto, Santos (2013), nos propõe uma perspectiva de análise denominada *Omnilética*, a qual nos permite, por meio do entrelaçamento das dimensões *culturais, políticas e práticas* em que a vida se organiza, construir uma percepção relacional dialética e complexamente, do binômio inclusão/exclusão, com vistas a promover inclusão e, se não eliminar, minimizar situações que geram exclusão.

#### 4.2. OMNILÉTICA: UMA PERSPECTIVA VISIONÁRIA

*Estudo, curiosidade, reflexão e pesquisas sobre inclusão... foi a partir daí que se deu a criação. A sementeira foi lançada e nas bases da tridimensionalidade fui germinada. As culturas, políticas e práticas embaladas pela dialética, me constituíram na Trialética. A história continuava e a sementeira não foi finalizada, pois a lógica binária ainda emanava e a inclusão com suas nuances, seguia questionada. A complexidade surgiu, embalada pela totalidade, pela recursividade e pela incerteza, tornou a ideia da criação, uma perspectiva de análise com mais clareza. Estudo, curiosidade, reflexão e pesquisas sobre inclusão...assim seguia a criação, agora com questionamentos, incertezas, ordem, desordem e incompletude, só assim eu pude, no ano de 2012, ser apresentada em um close: diga x?! Não, digo omni, digo lektos, digo ico, ou melhor, digo OMNILÉTICA, muito prazer eu sou eclética, pois nos construtos da tridimensionalidade, da dialética e da complexidade, me fiz poética. Fiz-me um conceito de caráter reflexivo e contemplativo, que segundo minha criadora, seus seguidores e seguidoras, corresponde a uma perspectiva promissora e visionária, pois me definir em um adjetivo é coisa arbitrária!!*

(Leyse Monick, 31/12/2016)

A relação tridimensional que compreende as dimensões culturais, políticas e práticas, propostas por Booth & Ainscow (2011) no Index para Inclusão, aqui já apresentado,

fundamentaram inicialmente os estudos de Santos (2003, 2009, 2013, 2014, 2015) sobre Inclusão. No entanto, foi a partir de uma pesquisa realizada em 2007, que a referida autora se deu conta de outros aspectos que envolviam o entrelaçamento destas dimensões, ou seja, se tratava de uma relação dinâmica e que, portanto, exigia uma certa dialeticidade. À tridimensionalidade proposta por Booth e Ainscow foi então associada a categoria de “dialética”, o que culminou posteriormente em uma construção conceitual denominada *Trialética*.

Nas palavras de Santos (2015b) ao se referir ao termo *Trialética*, buscava-se “juntar a tridimensionalidade em relação dialética, e relacionar, moto contínuo, inclusão com seu oposto complementar, a exclusão” (p. 53). Posteriormente, com a realização de outras investigações, foi possível constatar que esta nova construção conceitual, a *Trialética*, não possibilitava o completo entendimento da variação de questões que envolviam os estudos sobre *inclusão*. A partir daí adotou-se a categoria complexidade, a qual, hoje, junto com a dialética e a tridimensionalidade, forma a base conceitual do que Santos (2013) denominou de *Omnilética*.

Há cinco anos, Santos (2013) e o laboratório de pesquisas que coordena, o LaPEADE, vêm se debruçando no desenvolvimento da *Omnilética*. Esta perspectiva de análise, como a autora prefere caracterizar, foi pensada após anos de estudos sobre o processo de inclusão e exclusão em educação, como já dito. Pensar omnileticamente nos permite refletir, avaliar e interpretar a vida e seus fenômenos culturais, políticos e práticos de maneira totalizante, para além dos binarismos historicamente estabelecidos: inclusão/exclusão, riqueza/pobreza, igualdade/diferença, etc.

O termo *Omnilética* é composto morfologicamente por três elementos “o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e diferença linguística) e o sufixo grego *ico* (concernente a) (idem, p.23). Santos (2015b) ainda enfatiza sobre a estrutura morfológica da *Omnilética*:

O prefixo latino *omni*, [...] pode ser acrescentado a praticamente qualquer adjetivo. O radical *lektos* [...] tem dois sentidos: em seu caráter substantivo (que é o principal sentido utilizado em *omnilética*), significando o conjunto de elementos (linguísticos) que identifica um grupo no interior de uma comunidade de fala, assumindo, assim, o sentido de variedade. E como verbo, e o que é aqui adotado, que significa ‘estar oculto’, ‘fazer esquecer’. Ao utilizá-lo na *omnilética*, incorporo este sentido ao conceito de complexidade, que me permite interpretar o que está oculto ou esquecido como algo presente, potencialmente. Por fim, o sufixo *ico* [...] cuja função é formar adjetivos e substantivos eruditos com sentido

de ‘pertinência’, ‘relação’, ‘referência’; ‘participação’, significando, no neologismo aqui criado, ‘relacionado a’, ou ‘que contém’ (SANTOS, 2015b, p.52).

Por meio da perspectiva Omnilética de inclusão/exclusão é possível considerarmos valores inclusivos a serem postos em prática, que busquem a superação da exclusão e que promovam a participação, de maneira a construirmos uma percepção relacional da diversidade, retomando as três dimensões já apresentadas neste estudo e propostas por Booth e Ainscow (2011), das *culturas*, das *políticas* e das *práticas*.

A relação do termo Omnilética com essas três dimensões forma a *tridimensionalidade*, considerada a base inicial do seu conceito, somada posteriormente à *dialética*, num sentido materialista (LUKÁCS, 2010) e à *complexidade* em consonância com as ideias de Morin (2015).

A Omnilética, de acordo com Santos (2013, p.25), significa “compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade (ainda invisível, mas, não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente)”. E ainda:

Significa entender esta integralidade em seus elementos únicos e íntima e dialeticamente relacionados (cultural, política e praticamente) em um movimento complexo e espiralar, criando novos patamares de percepção e compreensão dos fenômenos, que nunca mais serão os mesmos, embora mantenham em si um tanto de seus elementos originais, ainda que *complexificados* (idem).

A perspectiva Omnilética, portanto, se estrutura com base na *tridimensionalidade* (Booth & Ainscow 2012), na *dialética* (Lukács, 2003, 2010) e na *complexidade* (Morin, 2000, 2001, 2004, 2005, 2006, 2015). Para uma compreensão mais aprofunda da mesma, faremos uma organização didática, a seguir, abordando-as separadamente.

#### **4.2.1. Tridimensionalidade: cultural, política e praticamente falando, o que isto quer dizer?**

A tridimensionalidade formada pelas dimensões culturais políticas e práticas apresentadas no Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011), nos leva inicialmente a pensar os processos de inclusão a partir de uma (re)construção dos aspectos que envolvem essas referidas dimensões.

Quando falamos da dimensão *cultural*, consideramos todas as nossas crenças, os nossos valores, aquilo que acreditamos ser de maior relevância para um indivíduo, para uma instituição, para um grupo em questão, ou um determinado contexto social. Vale destacar que em algumas situações, inúmeras *culturas* podem se fazer presentes em determinados contextos, estejam estas dialogando ou não, em harmonia ou não, mas, cada uma fazendo parte com a sua significância.

Para Santos (2015b) a dimensão das culturas “nos remete ao campo dos valores, de nossas percepções, do modo como concebemos as coisas, de como as justificamos” (p.54). No que diz respeito a uma instituição escolar, Booth (2000) nos apresenta a dimensão *cultural* correspondente à:

[...] criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todos da escola. Tais valores e princípios orientam decisões sobre as políticas e as práticas [...], mas também são influenciados por estas (idem, p. 45).

Por *políticas*, compreendemos a dimensão que envolve não somente as leis, as políticas dos documentos escritos, mas os acordos ditos e não ditos, as políticas do dia a dia, as missões institucionais, as nossas regras e tomadas de decisões, nossos planejamentos e intenções. Nas palavras de Santos (2015b), esta dimensão “está atrelada ao suporte e ao apoio, e também à organização, para que decisões tomadas (...) e objetivos traçados sejam alcançados (idem, p.54). De acordo com a referida autora, políticas também estão “intimamente ligadas às intenções explicitadas, cujo objetivo final é orientar as práticas, e que podem não se fundamentar nas culturas, sendo-lhes, mesmo, contraditórias (ibidem, p. 54).

Quando nos reportamos a um ambiente escolar e o desenvolvimento de *políticas* inclusivas Booth (2000) apresenta a preocupação em:

[...] assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos. Fundamenta-se na noção de apoio, entendido como atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade [...] (idem, p. 45).

Por fim, a dimensão das *práticas* corresponde às nossas próprias ações, a tudo o que fazemos e como fazemos. Logo, é por meio da orquestração de práticas de inclusão que as instituições educacionais devem se preocupar em “fazer com que as rotinas institucionais

reflitam as culturas e as políticas de uma instituição e [...] assegurem que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a participação de todos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição” (ibidem).

A respeito desta última dimensão, quando se trata de um espaço escolar, *práticas* também correspondem ao nosso fazer pedagógico. Santos (2009, p. 17) enfatiza que quando falamos do nosso fazer no cotidiano escolar, nos referimos ao “fazer pedagógico, didático, avaliativo, ético, gestor [...]”, onde a dimensão das práticas “idealmente falando, deveria refletir valores (culturas) inclusivos e que não tivessem contradição com suas respectivas políticas (que seriam, conseqüentemente, também, inclusivas)” (idem, p. 18).

É necessário destacarmos que para Santos (2013, 2015b) estas três dimensões não coexistem hierarquicamente, mas possuindo igual valor, se entrelaçando e se influenciando mutuamente, em um movimento interdependente, dialético e complexo, ou seja, Omnilético. Neste sentido, Booth & Ainscow (2011) diferem do pensamento de Santos (2013) quanto ao grau de importância das dimensões que compõem a tridimensionalidade apontada no *Index para a Inclusão*, pois seus autores consideram a dimensão das *culturas*, como a base estruturante das dimensões políticas e das práticas.

Pensar a inclusão, portanto, por meio da tridimensionalidade na Omnilética, quer dizer pensar os aspectos que envolvem as dimensões culturais, políticas e práticas do espaço escolar, de maneira a considerar todas as possibilidades, as relações e as formas de incluir, visando uma reestruturação do todo e suas partes em um processo contínuo e infundável.

#### **4.2.2. Dialética: por um conhecimento totalizante**

Na Grécia antiga, o termo grego *Dialética*, correspondia à arte do diálogo (Konder, 2008). Aos poucos o termo passou a ter novas compreensões e utilidades, ou seja, passou a ser uma arte que, “no diálogo, buscava demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (idem, p.7). Sobre a origem do termo, o referido autor ainda acrescenta:

Aristóteles considerava Zenôn de Eléa (aprox. 490-430 a. C.) o fundador da dialética. Outros consideram Sócrates (469 – 399 a. C.). Numa discussão sobre a função da filosofia (que estava sendo caracterizada como uma atividade inútil), Sócrates desafiou os generais Lachés e Nícias a definirem o que era a bravura e o político Caliclés a definir o que era a política e a justiça, para demonstrar a eles que só a filosofia – por meio da dialética – podia lhes proporcionar os

instrumentos indispensáveis para entenderem a essência daquilo que faziam, das atividades profissionais a que se dedicavam (ibidem).

O rastreamento histórico sobre o termo *dialética* nos revelou que não é possível definirmos quem teria sido seu fundador. No entanto, inúmeros filósofos e pensadores contribuíram significativamente para a constituição do seu conceito a exemplo de Sócrates, Aristóteles, Zenão de Eleia, Parmênides assim como Heráclito.

Heráclito, segundo os estudos de Cirne – Lima (2002), nos dizia que “não podemos entrar duas vezes no mesmo rio” (p.16), pois nem o rio e nem nós somos os mesmos, e ainda “tudo está em movimento, é o movimento que é a realidade realmente real” (idem). Neste sentido:

[...] a realidade, ensina, constitui-se dialeticamente através dos jogos dos opostos. No começo tudo é luta e guerra, pois os opostos se opõem e se excluem: *Polémos patér pánton*, *A luta é o começo de tudo*. Mas depois há, muitas vezes, uma síntese conciliadora que faz nascer algo de novo, mais complexo, mais alto, mais nobre (ibidem).

Heráclito ficou conhecido como o pensador dialético mais radical da Grécia Antiga, pois concebia o ser como aquele que vive uma dinâmica de constante movimento, os seres não possuem estabilidade, modificam-se constantemente. Em contraponto à visão de Heráclito, a história da dialética nos revela o pensamento de Parmênides, um dos consideráveis pensadores da Filosofia pré-socrática. Parmênides afirma que “a realidade realmente real é apenas o ser imóvel, o que é puro repouso, sem nenhum movimento” (CIRNE-LIMA, 2002, p.10).

Em suas escritas, Konder (2008) ainda destaca que “Parmênides ensinava que a essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície” (p.3). Esta linha de pensamento de Parmênides foi denominada de metafísica, a qual prevaleceu sobre a dialética de Heráclito, pois os gregos avaliaram sua concepção, como sendo uma concepção abstrata (idem). Ao longo da história a dialética foi reprimida, pois a metafísica consolidou sua hegemonia, por corresponder aos anseios das sociedades estratificadas e, conseqüentemente, aos interesses das classes dominantes.

Não mais em evidência, mas ainda existindo, mesmo que para isso tenha que ter desconsiderado algumas de suas expressões, a dialética “precisou conciliar com a metafísica, porém conseguiu manter espaços significativos nas ideias de diversos filósofos de enorme importância” (idem, p.4). Um século depois, passou a ser reintroduzida por Aristóteles, com

um profundo estudo do conceito de “movimento” anteriormente considerado por Heráclito (KONDER, 2008).

No curso de sua história, a dialética passou por sucessivas contextualizações. Na atualidade a dialética consiste no “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade, como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (idem, p. 7 - 8). Lukács (2010) neste sentido, assim como Konder (2008, p. 20), baseava-se na dialética Marxista ao afirmar que esta:

[...] rechaça a ideia tradicional de separação entre natureza e sociedade. Toma os problemas pertinentes à natureza na sua efetiva inter-relação com a sociedade, portanto, não como antíteses que se excluem mutuamente, mas como inter-relações entre complexos distintos que se formam e se modificam numa relação de determinação reflexiva.

Como base categorial estruturante da Omnilética, a dialética de Lukács, pautada nos pressupostos marxistas noz faz compreender a realidade, o conhecimento como *totalidades*. Neste sentido, é na perspectiva de considerar a integralidade e as particularidades do ser e sua condição humana e social instável, contraditória e dinâmica, não devendo ser, portanto, compreendido isoladamente, que Lukács (2010) o destaca como sendo uma “totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais” (idem, p.20).

Sendo assim, a “estrutura constitutiva do ser, a que Lukács designa como um “complexo de complexos” – tomando emprestada a terminologia de Nicolai Hartmann – apresenta-se sempre por meio de uma intrincada interação dos elementos no interior de cada complexo” (ibidem) e ainda:

O complexo no interior dessa perspectiva é compreendido e determinado como um conjunto articulado de categorias que se determinam reciprocamente, além de estruturado de forma decisiva por uma categoria que atua como momento preponderante em seu interior (ibidem).

Quando Lukács (2010) aborda o ser e sua estrutura como um complexo de complexos, compreende esse “ser social” em igualdade de importância com outras esferas, pois a “relação da esfera do ser social com as outras formas de ser, inorgânicas e orgânicas, ganha, no contexto das elaborações lukacsianas, uma relevância inusitada” (idem p.20), uma vez que “o processo de humanização ou de socialização do homem não pode nem poderá mais prescindir das esferas do ser orgânico e inorgânico” (ibidem).

Konder (2012) destaca que, “segundo Lukács, somente o ponto de vista da totalidade, [...] permite à dialética enxergar, por trás da aparência das “coisas”, *os processos e inter-relações* de que se compõe a realidade” (p.65). Quando falamos de *totalidade*, estamos falando de um princípio que nos permite avaliar, enxergar, a analisar o ser e sua vida social, mas compreendendo que cada totalidade, correspondente a estes, é um universo em si, porém incompleto e provisório, contendo, portanto, possibilidades em aberto.

Pensar omnileticamente a dialética inclusão/exclusão, por meio da *totalidade* como princípio dialético de Lukács, significa pensar que as dimensões culturais, políticas e práticas, são totalidades parciais que se inter-relacionam e que constituem um todo maior que se auto-organiza e se estrutura em determinado contexto. Neste sentido a dialética inclusão/exclusão pode ser pensada ainda, em uma relação contraditória, totalizante e complementar, onde é possível identificarmos não somente os aspectos que as distinguem, mas também os que as constituem.

A *totalidade* nos permite compreender o que existe em determinada realidade, espaço ou tempo, como constituintes de um todo maior, e que conseqüentemente, gera uma visão de conjunto. É por meio dessa visão de conjunto, que é possível avaliarmos os elementos que o constituem e que se interligam. Vale destacar, porém, que esta visão de conjunto nunca é definitiva, pois inúmeras são as variantes de determinada realidade e que às vezes, não são percebidas e/ou escapam em uma determinada síntese.

Comungando também deste princípio da totalidade, Morin (2005, 2006, 2015) compõe a terceira base estrutural da Omnilética, com a *complexidade*, que juntando com o princípio da incerteza e da recursividade, nos permite pensar o conhecimento não fragmentado, e em estreita relação do todo com as partes e das partes com o todo, considerando sua circularidade e incompletude como veremos mais detalhadamente na seção seguinte.

#### **4.2.3. Complexidade: a incerteza que move, a recursividade que gera e a totalidade que envolve**

A complexidade, cerne do pensamento de Edgar Morin, é a terceira base categorial que constitui a perspectiva Omnilética. A palavra complexidade, do latim *complexus*, significa aquilo que é “tecido junto”. Neste sentido enfatiza a relevância de distinguirmos e não separarmos o conhecimento, ou seja, por meio do pensamento complexo é possível

pensarmos a relações, de tudo o que constitui a vida humana, de maneira interdependente e ao mesmo tempo totalizante. Morin (2004) destaca que o pensamento complexo:

[...] não é um conceito manipulável, é o de integrar em si próprio uma visão que busca a multidimensionalidade, a contextualização. É uma ajuda ao pensamento pessoal, não é um programa, um método que pode sair da minha bolsinha e ser utilizado. É uma integração, em sua mente de alguns princípios fundamentais (p. 59).

Morin (2015) enfatiza que a palavra complexidade, “suporta [...] uma pesada carga semântica, pois traz em seu seio confusão, incerteza, desordem [...] é complexo o que não pode ser resumido em uma palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples” (p.05). A complexidade faz emergir o paradoxo do uno e do múltiplo, compreende as incertezas, as incompletudes, as indeterminações, as interações, e a multidimensionalidade do conhecimento. A complexidade, ainda:

[...] se impõe primeiro como impossibilidade de simplificar; ela surge lá onde a unidade complexidade produz suas emergências, lá onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, lá onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, lá onde o sujeito-observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, lá onde as antinomias fazem divagar o curso das racionalizações [...] a complexidade não é complicação (MORIN, 2005, p. 49-50).

No contexto da multidimensionalidade do conhecimento, é importante destacarmos que diz respeito a um conhecimento abrangente, porém, não completo, que considera as particularidades de determinado contexto e ou situação que se interligam, mesmo sendo polos opostos, antagônicos. A complexidade agrega as diversas maneiras de pensar, indo de encontro às estruturas disjuntivas, reducionistas e simplificadoras, com as quais fomos acostumados a pensar a vida.

Neste sentido, Morin questiona a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento e ainda enfatiza que não há um saber soberano, e que este se encontra em constante construção. O pensamento complexo até “integra o mais possível dos modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade” (MORIN, 2015, p.6).

Santos (2013), nos leva a refletir que “assumir um pensamento complexo é, assim, antes de tudo, mobilizar as relações entre as coisas, tanto as relações concretas e

imediatamente visíveis quanto as que ainda não vislumbramos” (p. 25). A complexidade, portanto, nos possibilita compreender que:

Pensar (e analisar) complexamente o mundo é relacionar o mundo e relacionarmos (a nós e aos fenômenos) no mundo. É compreender o mundo sistematicamente, e que no pensamento complexo “um sistema é um todo que toma forma ao mesmo tempo em que seus elementos se transformam” (MORIN, 1987, p.111) (idem).

Neste sentido, destacamos o princípio da *totalidade*, como categoria conceitual tanto da dialética quanto da complexidade, abordadas, respectivamente, por Lukács e Morin, e os princípios da *incerteza* e da *recursividade*, os quais Morin desenvolve como instrumentos do conhecimento que nos proporcionam compreender a complexidade.

Na visão marxista, a *totalidade* é situada historicamente, porque só conseguimos entendê-la quando entendemos o contexto do qual ela faz parte, e este contexto vai passar por vários determinantes econômicos, sociais, culturais, etc. Lukács, neste sentido, aborda a totalidade dialeticamente articulada em totalidades parciais. Morin nos traz a ideia da relação das partes no todo e vice-versa. Logo, ambos dialogam e convergem o pensamento no sentido de reconhecerem que a totalidade “implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e incerteza” (MORIN, 2015, p.7).

Estes princípios nos permitem refletir que “a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: “A totalidade é a não verdade” (idem, p.69). Sendo assim:

A incerteza torna-se socorro: a dúvida sobre a dúvida dá à dúvida uma dimensão nova, a da reflexão; a dúvida através da qual o sujeito se interroga sobre as condições de emergência e de existência de seu próprio pensamento constitui, a partir de agora, um pensamento potencialmente relacionista e autoconhecedor. Enfim, a aceitação da confusão pode se tornar um meio a resistir à simplificação mutiladora (MORIN, 2005, p.57).

Santos (2013) nos esclarece que “é pela noção de totalidade que a dialética e a complexidade tornam-se passíveis de serem trabalhadas dentro de uma mesma proposição como a da perspectiva omnilética” (p.24). A referida autora ainda acrescenta que “de outra forma, a Omnilética ficaria vulnerável aos posicionamentos epistemológicos” (idem), que:

[...] desacreditam da possibilidade de se entrecruzar uma perspectiva materialista, tal como é a dialética no pensamento materialista, além de ser

fruto da modernidade, a uma perspectiva pós-estruturalista, tal como é a noção de complexidade, por sua vez fruto da assim chamada pós-modernidade (ibidem).

É nesse contexto da totalidade que a Omnilética se apoia no sentido de compreender a dialética inclusão/exclusão em um processo de totalização, no qual, por meio da reflexão sobre culturas políticas e prática, enquanto totalidades parciais, é possível compreendermos o contexto, o todo maior, que envolve essa dialética, variante no tempo e no espaço em um processo contínuo e infundável, uma vez que a inclusão sempre será necessária nas sociedades desiguais, como a nossa, que tanto promove exclusões.

A totalidade, portanto, nos permite “compreender o conhecimento num contexto mais global, indo da parte para o todo e do todo à parte, em que o conhecer implica aproximar uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual pertence” (MORIN, 2006, p. 13).

Além do princípio da totalidade, outros dois princípios da complexidade de Morin, estruturam esta base categorial da Omnilética: o princípio da incerteza e da recursividade.

No decorrer dos tempos a ciência nos revelou muitas certezas, o que culminou em conceitos fechados e pensamentos enclausurados. Neste sentido, o princípio da incerteza propôs no século XX um rompimento com as concepções deterministas da história humana, os paradigmas do pensamento simplificador, assim como os modelos fragmentados do conhecimento.

Com este abalo aos pilares (que compuseram o princípio da simplificação) da ciência clássica, são “formulados novos princípios e leis que revelam a complexidade da realidade e, por conseguinte, requerem outros operadores cognitivos para poder captar e compreender a complexidade do real” (MARTINAZZO & DRESC, 2013, p.48). Neste contexto:

Os avanços do conhecimento científico e filosófico desnudam a crise dos fundamentos da certeza e apontam para a emergência de ciências sistêmicas e complexas que operam com recomposições transdisciplinares e intercomplementares (idem).

O princípio da incerteza surge, expressando-se no aparecimento do inesperado, do inédito, “ela pressupõe e requer o reconhecimento do lugar do movimento e da desordem. A ordem deve pressupor a desordem e, por conseguinte, a incerteza, pois está sempre a refazer-se em novos patamares” (ibidem). Isso tudo gera um movimento contínuo, envolto de relações de desordem, fazendo emergir assim as incertezas.

A desordem implícita nos fenômenos naturais e sociais geram uma incerteza e imprecisão a serem consideradas em relação ao conhecimento. De maneira mais pontual, a *incerteza* diz respeito, portanto, às características dinâmicas presentes nas organizações sociais e na vida humana.

Como a complexidade reconhece a parcela inevitável de desordem e de eventualidade em todas as coisas, ela reconhece a parcela inevitável de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total. A complexidade repousa ao mesmo tempo sobre o caráter de ‘tecido’ e sobre a incerteza. (MORIN, 2001, p. 564).

Parafraseando Morin, a incerteza compreende um dos sete saberes da educação do futuro e que no viés do conhecimento, é uma verdadeira aventura de possibilidades, de riscos, de surpresas e porque não dizer de dúvidas, na qual “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2000, p. 86).

O terceiro princípio que constitui a base categorial, a complexidade, que estrutura a Omnilética, é o princípio da *recursividade*, o qual traz a ideia de um circuito recursivo que “trata-se de uma ideia primordial para conceber a autoprodução e a auto-organização” (MORIN, 2005b, p.113), ou seja, constituímos um universo onde somos produtos e produtores, onde o próprio efeito retroage sobre a causa, sugerindo assim uma causalidade circular.

Nós somos produto de um ciclo de reprodução, que produz gerações após gerações. Para isso, nós que somos os produtores, precisamos nos assumir e nos transformar mesmo em produtores. Assim, o sistema é produto e produtor, somos produtos e produtores respectivamente (MENENGUCI, 2013, p.89).

Neste sentido, Morin (2015), ainda nos acrescenta que “nós indivíduos, somos os produtores de um processo de reprodução que é anterior à nós. Mas, uma vez que somos produtos, nos tornamos os produtores do processo que vai continuar” (p.74). Logo:

Essa ideia é válida também sociologicamente. A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os reproduz [...] ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produto e produtores (idem).

O princípio da recursividade, ao elucidar a noção explicativa dos processos de autoprodução e auto-organização, gerando a chamada causalidade circular recursiva, nos

ajuda, deste modo, “a compreender um processo inflacionário, educativo ou um fenômeno físico, como o redemoinho, em que cada momento é, ao mesmo tempo, produto e produtor do momento seguinte” (MARTINAZZO & DRESC, 2013, p.48).

Ao considerarmos, portanto, os princípios da totalidade, da incerteza e da recursividade, dialética e complexamente envolvidos, como partícipes da construção conceitual correspondente à perspectiva Omnilética de análise, estamos apostando na possibilidade de compreendermos os processos de inclusão/exclusão, levando em consideração os aspectos que envolvem as dimensões culturais, políticas e práticas.

Neste sentido, em um contexto macro, onde as questões micro também coexistem, formando um todo maior com suas respectivas significâncias, fazendo emergir assim compreensões visíveis e não visíveis, provisórias ou não, que se alteram ou não no tempo e no espaço e ainda em um entrelaçamento não hierárquico da tridimensionalidade (cultural, política e prática) apresentada em seção anterior, vale ressaltar que, por mais que “uma ou outra das dimensões tenha uma aparente predominância sobre outra em dado momento de uma ocorrência, tal predominância é sempre temporária e provisória” (SANTOS, 2013, p. 26).

Neste sentido, mesmo não estando em evidência, algumas das dimensões, no trato com o processo de inclusão ou exclusão, elas se fazem presentes e dialeticamente se alternam, como bem destaca Santos, em um “movimento contínuo, infundável, e exponencialmente crescente, que marca seu caráter de complexidade” (idem), num jogo de alternância entre o todo e as partes.

#### **4.2.4. Formação Docente a partir de uma perspectiva inclusiva: entrelaçamentos omniléticos**

A proposta de educação em uma orientação inclusiva implica em uma educação onde todas as crianças aprendem junto com seus pares, devendo ter suas necessidades atendidas levando em consideração suas especificidades e onde os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem sejam respeitados. Em virtude disto, frente às exigências atribuídas pelo paradigma da inclusão, à escola é exigido um novo posicionamento no nível das culturas, das políticas e das práticas.

Como explicitado em seção anterior, estas três dimensões da vida humana são consideradas por Santos (2013) como uma das bases conceituais da sua perspectiva Omnilética de análise e, por Booth & Ainscow (2011), como a essência de um material

teórico-prático, desenvolvido pelos mesmos, denominado *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e participação nas escolas*.

A busca por uma educação que considere as diferenças tem se constituído em esforços tanto na formação inicial como na formação continuada de professores. Professores alegam a falta de preparo para lidar, principalmente, com o processo de inclusão do alunado da educação especial, como veremos a seguir. No entanto, cabe destacar que não só os alunos da Educação Especial possuem especificidades que devem ser levadas em consideração no processo de ensino aprendizagem, mas todos os alunos, pois cada um tem sua forma peculiar de aprender.

Apesar de considerarmos que não está na formação docente, somente, a “salvação” para as mazelas da educação brasileira, como as discriminações e exclusões presentes nos contextos educacionais, por exemplo, compreendemos, ao mesmo tempo, que uma consistente formação inicial e continuada pode ser um diferencial para a revisitação de culturas, políticas e práticas de inclusão. Dessa forma, a Resolução nº 02 de 2015 (BRASIL, 2015b), como base de nossas reflexões, aqui em diálogo com a formação docente, compreende a formação inicial no seu capítulo V, art. 13 como sendo:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar [...] bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015b, p. 11).

A referida resolução ainda no seu capítulo VI, art.16, apresenta a formação continuada compreendendo as:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (idem, p. 13).

Pensar tanto a formação inicial como a continuada como espaços e possibilidades para a (re)construção de uma educação transformadora, é pensar na possibilidade da consolidação uma educação para a diversidade, por meio da criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de Inclusão (SANTOS, 2013). Mediante tais questões, inúmeros desafios são postos à figura do professor, que, por vezes, é fruto de uma formação inicial deficitária.

É na formação continuada, portanto, que espaços de reflexão coletiva podem ser criados, considerando todos os atores e situações que envolvem o ato educativo, de forma a propiciar ao docente momentos de (re)pensar suas demandas de sala de aula, criar novas lógicas de ensino e sempre tendo a compreensão de que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p.25).

Considerar que o processo formativo não se finda na etapa inicial, e sim que este é um processo contínuo e necessário, inclusive para a construção da identidade do profissional docente, é fundamental para que mudemos a visão de que o professor precisa se “preparar” para lidar com a inclusão. Receitas, modelos, cartilhas ou instruções, ao contrário do que se pensa e do que muitos professores buscam, inclusive nos cursos de formação continuada, não garantem a inclusão, mas em alguns casos, são justificativas dadas para explicar a rejeição a uma proposta de inclusão em educação.

A formação, para além desses momentos específicos de reflexão e aprendizagem coletiva, se dá no dia a dia da escola, por meio da manifestação e (re)construção dos nossos valores (culturas), das nossas tomadas de decisões (políticas) e do nosso agir (práticas) na direção do respeito às diferenças e na mobilização de saberes que envolva toda a comunidade escolar de forma a sensibilizá-los que a inclusão suscita participação e extrapola os espaços das salas de aula. De acordo com Meirieu (2005, p. 44):

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição

que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Quando nos referimos à escola como um espaço aberto à diversidade, cujo ideal de inclusão diz respeito a um processo contínuo na luta contra as exclusões, estamos falando de um modo omnilético de compreender não só as barreiras vivenciadas pelos alunos, mas também os desafios enfrentados pelos professores. Isto porque, apesar de nossa educação ser pautada em princípios democráticos e laicos, na prática ainda constatamos conservadorismos, exclusões, discriminações e uma prática pedagógica homogeneizante e hierárquica.

O processo de inclusão em educação, por exemplo, pode ser encarado num primeiro olhar, apenas como acesso à escola, mas ao analisarmos omnileticamente outras questões (visíveis ou invisíveis, mas presentes, transitórias ou não) são reveladas como necessárias para que a inclusão aconteça, entre elas: a garantia de permanência, o que requer uma série de esforços do professor, do gestor, da comunidade escolar, dos recursos e acessibilidades disponíveis, assim como uma sólida e contínua formação docente, entre outras questões.

Neste sentido, várias questões orientam o processo de inclusão em educação, mas em se tratando especificamente de um cotidiano escolar com orientação inclusiva, faz-se necessário direcionar o olhar para a compreensão das diversidades, destacando o papel do professor, sujeito este fundamental para a consolidação do processo de inclusão dentro e fora da escola. Assim, considerando a relevância da formação docente e tendo consciência de que esta não tem um fim em si mesma, pois sua construção se dá de maneira dinâmica e constante na busca de sua identidade profissional, destacamos as contribuições de Nóvoa (1992, 1995) e Tardif (2004).

De acordo com Nóvoa (1995, p. 24), a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente, e ainda enfatiza que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]” (idem, p.25).

A respeito da docência, o autor destaca que esta foi se estruturando ao longo do tempo como profissão conforme ia sendo definida a função de educar. Por volta do século XVI a educação formal estava a cargo da igreja e de algumas congregações religiosas. Sendo assim, ao longo do tempo diversos elementos foram constituindo a profissão docente como práticas pedagógicas, currículo, habilitação, formação, até se chegar à regulamentação da profissão, pelo Estado.

O elemento “formação” foi se fazendo cada vez mais necessário, pois como bem pontua Santos et. al. (2004), à medida que os educadores se tornaram profissionais da educação, e a construção de uma sociedade democrática e acessível a todos fez a escola reestruturar seu paradigma funcional, os educadores tiveram seu posicionamento voltado para uma orientação inclusiva (p.06).

Tardif (2004, p. 54) ainda acrescenta que o professor possui um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Dentre essa pluralidade de saberes, o referido autor ainda apresenta quatro tipos de saberes que convergem na atividade docente: os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e, por fim, os experienciais. Dentre os saberes citados, destacamos o primeiro:

Saberes da formação profissional: conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação (TARDIFF, 2004, p.38).

E o último, os quais corroboram com este estudo conforme as proposições do autor:

Saberes experienciais: São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (idem).

É no contexto dos saberes da formação profissional (quando apresenta questões relacionadas à formação inicial e/ou continuada) e dos saberes experienciais (quando trata da experiência individual e coletiva) que consideramos relevante o entrelaçamento desses saberes diante do estudo aqui proposto, ou seja, as práticas de formação inicial e/ou continuada precisam acontecer com base grupal, tomando como referência as dimensões coletivas e não individuais, pois, se assim for, poderemos estar contribuindo para o isolamento do profissional docente.

Levando-se em consideração que muitos professores compreendem, ainda, a inclusão no ensino regular de alunos público-alvo da educação especial e de outros considerados fora

do “padrão” como algo estranho e difícil de se lidar, partiremos da perspectiva Omnilética de análise para refletir acerca de algumas narrativas de professores do curso de formação, aqui já mencionado, a fim de explorar algumas compreensões no que diz respeito à formação continuada no contexto da inclusão.

*Sou professora do AEE, sou professora da sala regular também, tenho alunos incluídos também que chegaram lá [...]. A escola não sabe lidar com esses alunos, a escola não tem condições de lidar com esses alunos. Aí não é problema dele, aí não tem problema dela, é a escola que faz disso um problema. As condições da escola tornam isso um problema, e às vezes somos nós, eu professora do AEE, e professora da educação regular que tem que contar para o pai aquele problema né, e é isso que às vezes as pessoas não conseguem entender, não tem problema, é que a rede não está adequada para receber essas crianças e nós como professores também não temos formação adequada, não sabemos lidar com aquilo de forma adequada e é aí que isso tudo se perde nesse grande bolo, e aí o que as pessoas chamam, acabam dizendo uma frase repetitiva que é o sistema né? (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p.85).*

Quando a professora fala que a escola, como instituição de ensino e como espaço de interação entre os atores da comunidade escolar, “não tem condições” de lidar com os alunos incluídos, implicitamente ela está falando de culturas, políticas e práticas de exclusão que (re)existem há séculos no chão da escola. Culturas estas que, muitas vezes, são responsáveis pelo engessamento de valores que, por muitos anos, nortearam e foram norteadas pelas políticas e práticas escolares.

Consequentemente, as políticas, pautadas nestes valores, terminam por respaldar práticas excludentes não só em relação ao alunado, neste caso da educação especial, que fica à margem do processo educacional, como de professores que, dados diversos fatores (como inadequação salarial, carga horária extensa, ausência de tempo para planejamento, salas de aula com grande número de alunos, formação inicial defasada e ausência de políticas para a formação continuada), se percebem inábeis na interação com esses alunos.

Esta relação é, ao mesmo tempo, complexa e dialética, visto que na contramão de políticas macro de inserção dos alunos da Educação Especial no ensino regular, o modo como se estrutura a escola e a inexistência, muitas vezes, de políticas eficazes para inclusão desses alunos, termina por dificultar e, até mesmo, inviabilizar o trabalho do professor da educação básica. Isto é, reconhece-se o descompasso entre a elaboração das políticas que caminham na direção do ensino inclusivo e a realidade existente na escola, mas podemos perceber, com base na fala dos professores, que pouco tem sido feito no sentido de promover abertura para que possam buscar caminhos complementares à sua formação docente, o que culmina na

culpabilização de um sistema amórfico superior, tido como inalcançável e imutável, responsável pela perpetuação de culturas, políticas e práticas de exclusão.

Neste sentido, os excertos abaixo reiteram a importância da formação continuada, vista como percurso necessário para o processo de inclusão em educação, além de ressaltar a necessidade de o professor procurar, por seus próprios meios, compreender melhor seu alunado:

*Outra coisa que foi muito discutida aqui é a formação do professor. Por um lado, é válido, mas eu acredito assim, e descobertas também, a gente colocou ali em questão que a formação é importante, mas hoje em dia a gente pode ser autodidata também, a gente pode desenvolver o autodidatismo, a gente pode procurar recursos, a gente pode ir além, a gente pode estudar mais um pouquinho, pesquisar cada síndrome que vem, nem os médicos conhecem direito. Como é que eu vou ficar sentado esperando pelo laudo, eu vou me aproximar do meu aluno, eu vou conhecer sua deficiência, eu vou tentar ver o que ele pode fazer, como que ele vai aprender (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p.94).*

*[...] eu acho que a nossa formação continuada é importante sim, defendo também o autodidatismo como forma de aprender também, e também defendo que nos cursos nas universidades se fale em educação inclusiva porque eu me lembro que na licenciatura que eu fiz aqui nessa faculdade, eu me formei em História na UFRJ e aqui eu estudei no curso de licenciatura e não ouvi falar em Educação Inclusiva, né, foi em 2004, quer dizer não tem tanto tempo assim, e até hoje as leis estão chegando, estão sendo incluídos e meio que atropelando a escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p.94).*

Dialeticamente, a professora reconhece a importância da formação continuada e do que ela denomina “autodidatismo”, ao mesmo tempo em que reforça a defasagem na sua formação inicial como aluna de história da UFRJ. Ao apontar a existência de leis que, segundo ela, “meio que atropelam a escola”, entendemos que está se referindo à existência de tomadas de decisão (políticas) que, alheias ao dia a dia escolar (culturas e políticas) – ao que podemos inferir como uma crítica não só ao engessamento da escola como à ausência de diálogo entre as instâncias - terminam por desconsiderar os modos de organização dessa instituição.

Ao mesmo tempo, a professora critica o pouco interesse (culturas) que existe, por parte de alguns professores, em buscar outros meios (práticas) de aproximação com os alunos, os quais, segundo ela, ainda esperam por um laudo médico (políticas) para, só então, considerar as especificidades de seu aluno. Esta fala nos permite tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, ressaltamos que em outras palavras a professora está chamando a atenção

para a necessidade de revisão de suas próprias culturas, políticas e práticas. No entanto, há outros questionamentos interessantes para o debate Omnilético.

Ainda que a fala da professora tenha sido feita com o intuito de rever práticas excludentes, faz-se necessária uma discussão acerca da ideia (bastante difundida, mas equivocada) de que um laudo médico define as possibilidades do aluno. Não podemos nos furtar a dialogar acerca desta narrativa, uma vez que lutamos por uma escola mais democrática e inclusiva.

O aluno da Educação Especial possui especificidades e estas têm que ser reconhecidas. Um laudo, neste contexto, pode nos dar maiores indicativos sobre as particularidades e necessidades dos alunos, o que não quer dizer que o potencial dos mesmos seja definido por este documento. Ainda é preciso reconhecer, de igual modo, que essas especificidades não podem e não devem se tornar empecilhos para que ele aprenda, tal como os demais. Ao contrário, cabe ao professor e, especialmente à escola, adaptar-se à realidade deste aluno e possibilitar a ele as melhores condições de ensino e aprendizagem possíveis.

Em virtude disto, é comum que os professores vejam nas formações continuadas modelos prontos de como lidar com seus alunos, mas este não é seu papel. Acreditamos que não existam modelos a serem seguidos, mas sim espaços de diálogo e entrecruzamento de ideias. Espaços que permitam ao professor dialogar com seus pares e construir, de forma colaborativa, meios de superar e/ou minimizar as barreiras excludentes existentes na escola. Uma dessas barreiras diz respeito à avaliação que é feita dos alunos, como podemos perceber no excerto a seguir:

*[...] eu acho que os profissionais de um modo geral, e é a realidade que nos vem, eles têm vontade até de ter esse olhar, de analisar o aluno, mas às vezes ele não sabe como, como esses alunos eles não foram preparados pra trabalhar e o sistema de um modo geral engessa o trabalho do professor quando manda uma coisa pronta. Essa semana foi uma semana muito angustiante pra mim por conta desse monte de avaliações que eles fizeram, é diagnóstico, é isso, é uma loucura, os professores querem ter mais paciência, mais atenção, um olhar mais detalhado, mas não encontram tempo, não encontram recursos [...] Então assim [...] eu acho que precisam ser criadas novas Leis, como a Lei do planejamento [que] foi conquistada pela categoria, fosse usado dessa forma, professor tem direito, 22hr e meia, as 7hr e meia por semana, por que que esse professor não vai pra uma formação? Por que que esse professor não recebe uma formação na escola? Por que esses coordenadores não são assim, vou dizer entre aspas, capacitadores desses professores nas escolas? Porque muitos professores têm boa vontade, querem fazer, mas não são orientados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 188).*

Podemos perceber que o professor retoma a ideia de um sistema que engessa o trabalho docente. Quando fala da necessidade de se elaborar outras leis, como a do planejamento, por exemplo, que permitam que o professor realize uma formação continuada, está falando de políticas. E não somente de políticas macro, mas de políticas internas – ou a ausência delas – como a falta de tempo e recurso a que se refere.

Ademais, pudemos notar que há um desejo (políticas) de perceber (culturas) mais atentamente os alunos, mas que essa vontade encontra resistência dentro da própria instituição escolar, quando esta preconiza avaliações e diagnósticos (políticas). Essa relação, ao nosso ver, se dá de forma dialética porque ao mesmo tempo em que existe o desejo por parte do profissional, a organização curricular da escola impede sua efetivação, o que vai refletir diretamente no fazer pedagógico destes profissionais (práticas).

*O quê que falta? Falta a apropriação do próprio colega, do professor. Ou ele não quer, ele não está a fim, falta preparo, falta apropriação desse professor procurar o conhecimento. Ora, se eu tenho um aluno cego, é justo que eu procure alguma coisa ... eu não vou sair daí catedrático em Braille, mas que eu saiba alguma coisa de Braille, que eu entenda alguma coisa. O professor, o meu colega, infelizmente, não está preparado para isso, tá? Não está no momento, e, ele na própria formação, como profissional como eu, nós não estamos preparados para receber. A gente não recebeu esse treinamento, nem nas faculdades, principalmente nos cursos mais antigos de pedagogia, os antigos cursos normais. Nós não fomos preparados para trabalhar com essa diversidade, com essa clientela diferente. Obrigada! (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p.205).*

É preciso, portanto, que escolas e demais instituições educacionais promovam um esforço de troca e compartilhamento de experiências de formação, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores, como bem propõe Nóvoa (1992). E ainda a “aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação” (idem, p.19).

Indubitavelmente, é no compartilhamento e confronto de saberes que a formação continuada necessita ser pensada, planejada e posta em prática, pois é nesta perspectiva de colaboração mútua, entre docentes e seus pares, que o fazer pedagógico se torna uma atividade desafiadora e ao mesmo tempo, rica, no que diz respeito aos conhecimentos construídos e praticados.

#### **4.2.5. Ensino colaborativo: mais do que uma alternativa, uma proposta educacional para todos**

O curso de formação continuada, ofertado pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) no ano de 2015, objeto de estudo desta investigação, foi uma proposta de formação que emergiu, após a realização de uma pesquisa anterior que apontou como resultado, uma significativa lacuna no entrosamento e comunicação entre os professores da educação regular e da Educação Especial.

Neste sentido emerge nas arenas educacionais a necessidade de, não só compreendermos a urgência de um trabalho de colaboração entre estes profissionais, mas também pensarmos propostas de formação continuada pautadas neste viés, pois no dia a dia escolar esse distanciamento ainda se faz consideravelmente presente. Destacamos a seguir a fala de uma das professoras participantes da formação que investigamos, a qual reafirma esta necessidade, por meio do relato de uma experiência de sensibilização, que partiu de uma proposta de atividade do curso:

*[...] os profissionais precisam ter um olhar diferenciado para a diversidade, um olhar colaborativo, ético e inclusivo. Lá no quadro referencial teórico eu não posso deixar de falar do ensino colaborativo porque quando nós estávamos na dinâmica em campo teve um professor na escola da Luciana que falou assim: eu não sou insensível ao aluno. A gente estava lá fazendo a palestra, a dinâmica, aí eu falei assim: Olha só professor eu não sou insensível ao aluno, é porque a gente não tem o suporte. E aí acredite se quiser, eu entendi assim: É como se um professor do AEE tivesse no Continente Africano e o professor da sala regular estivesse no Continente Americano e aí eu levantei essa situação da questão do ensino colaborativo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 309).*

Percebemos que o distanciamento entre os professores da Educação Especial e da educação regular é real em muitos espaços escolares. Sendo assim, é compreendendo a importância e reconhecendo a necessidade de propostas de formação continuada que visem um trabalho mais colaborativo entre estes profissionais da educação, agentes esses ativos e fundamentais no processo de inclusão em educação do alunado da Educação Especial, que abordaremos neste estudo o conceito, reflexão e discussão acerca da temática *Ensino Colaborativo*.

O ensino colaborativo como uma prática pedagógica que envolve a parceria de professores da Educação Especial e da educação regular planejando, elaborando, construindo e desenvolvendo ações em conjunto, para o bom desenvolvimento do processo de ensino

aprendizagem do alunado da educação especial, serão fundamentados neste estudo por meio da compreensão de Mendes (2006) e Capellini (2004).

O cenário da educação brasileira, no que diz respeito ao atendimento educacional destinado às pessoas com deficiências, desde o período do Império é marcado por práticas de segregação e exclusão. Atualmente o paradigma da inclusão, alcançado por meio de lutas dos movimentos das minorias historicamente excluídas (pessoas com deficiências, entre outros) apoia-se nas legislações que apontam o direito à educação para todos, garantido na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9394/1996 e entre outros documentos, como a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

É neste contexto que vem sendo ofertado o atendimento educacional especializado, aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas salas de recursos multifuncionais<sup>3</sup>, no contra turno do ensino regular como bem enfatiza a Política de Educação Especial:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (MEC, 2008, p. 06).

Apesar dos esforços da sociedade, das comunidades e unidades escolares, demais instituições educacionais, professores, gestores, e dos sistemas de ensino, inúmeras são as fragilidades existentes para que se efetive uma política de inclusão em educação no nosso país. Apesar disso, esforços, atitudes e pequenas transformações emergem dos cotidianos escolares.

Entretanto, uma das maiores preocupações dos professores se concentra na aprendizagem, ou seja, como ensinar um aluno com deficiência incluso nas turmas regulares, uma vez que, para que isso aconteça, é necessário o abandono de certas práticas pedagógicas tradicionais. Mendes (2006), neste contexto, nos aponta a proposta de ensino colaborativo como uma proposta de ensino alternativa para os modelos existentes (escolas especiais, sala de recursos, classes especiais).

---

<sup>3</sup> As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010, p. 05).

O ensino colaborativo, por ser uma nova forma de conceber a educação das pessoas com deficiências, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino (CAPELINNI; MENDES, 2007, p.114). Além disso:

A literatura estrangeira vem apontando que a colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliado as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola (idem, p. 119).

David e Capellini (2014) ainda destacam que se faz necessária a criação de uma rede de apoio e recurso em colaboração ao ensino comum e que esta colaboração deve se dar num contexto de interação entre parceiros, unidos nas tomadas de decisões e visando um objetivo comum de trabalho.

Capellini (2004) destaca que a atuação dos profissionais na proposta de ensino colaborativo pode se dar de diversas maneiras: um professor na regência e o outro auxiliando, ou os dois atuando juntos e ainda, um dando instruções e ministrando as aulas e o outro atuando no apoio aos alunos que necessitam e vice-versa, tendo sempre a convicção de que ambos possuem as mesmas responsabilidades. E ainda:

As responsabilidades são de todos os envolvidos, embora no ensino colaborativo a figura dos professores de educação especial e ensino comum sejam centrais, o diretor da escola tem um papel importante nessa colaboração, pois ele viabilizará o processo, além da participação da família como aliada e dos próprios alunos (DAVID e CAPELLINI, 2014, p.192).

O ensino colaborativo enquanto estratégia de ensino que envolve a participação conjunta dos professores da educação especial e da educação regular impõe desafios a estes profissionais e um engajamento no trabalho em equipe, se constituindo não como uma metodologia de ensino, mas como uma filosofia de trabalho. Mendes (2006) complementa, portanto, com uma síntese, o significado de ensino colaborativo:

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p.32).

Ao nosso ver, destacamos que o ensino colaborativo não precisa se restringir à educação especial, ele pode ser usado para contrabalançar, por exemplo, classes superlotadas, entre outras situações vivenciadas no espaço escolar. É no sentido de propor a junção, a coletividade, a parceria, a união, o entrelaçamento dos saberes e fazeres pedagógicos em prol de um trabalho educativo, não hierárquico e de responsabilidade assumida por todos os profissionais da educação que a perspectiva do ensino colaborativo se aproxima da perspectiva Omnilética.

Um “ensino colaborativo omnilético”, neste caso não se resumiria a um serviço, e sim caberia como um direito, na medida em que a educação para todos e os princípios de inclusão defendem uma escola de qualidade não neoliberal – humanística.

Destacamos abaixo a fala de mais uma professora que apresenta uma experiência de trabalho colaborativo, não nas características do modelo apresentado por Mendes (2006), mas que dentro das suas particularidades, tem contribuído para o processo de inclusão em educação de uma determinada realidade escolar.

*[...] esse ano a gente desenvolveu o projeto “colaboradores”. O que seria isso? Seria exatamente tudo isso que a gente tem lido. A questão do ensino colaborativo, das atitudes. Esse projeto “colaboradores” foi desenvolvido na minha creche, onde eu sou AEE, junto com a minha companheira de sala de recurso [...]. Então ela também trabalha comigo, chegou esse ano para somar e nós vamos desenvolver um projeto assim: Não tem mais aluno de recurso mais lá na nossa creche. Nós acabamos. Ele é? Não, todos são! Projetos “colaboradores”. “Tia, ele é da sala de recursos? Todos são da sala de recursos. Então a tia vai escolher quem vai hoje”. Então a gente foi desenvolvendo uma conscientização das diversidades presentes. Esse projeto gente, a gente já apresentou numa mostra de Educação Especial, onde toda rede fez banners e expôs o seu trabalho desenvolvido. E o meu projeto foi esse. O projeto que eu desenvolvi na minha unidade escolar foi a questão do projeto “colaboradores da inclusão”. Então o coleguinha tem até uma plaquinha dizendo: “Eu sou colaborador da inclusão”. Então ele vem todo bobo dizendo: “Ah tia, eu vou hoje ser colaborador? Todos são colaboradores, aí vem aquele grupinho, a gente leva pra sala ou a gente vai para sala. Nós estamos fazendo um projeto de atendimento não só na sala de recurso. No pátio, no refeitório, a gente está presente. Porque na fala anterior eu percebi que as duas falas anteriores eram isso. O AEE está em um continente e a sala de regular está em outro continente. Na minha creche não acontece isso porque a gente está diretamente ligado ao professor, perguntando, olhando. A gente não atende só o aluno que é laudado, como diz a tal forma do “só pego o aluno laudado”. E eu acho que esse é o sentimento de colaboração que tem que existir. Então a nossa metodologia aplicada é mais realizar atendimento educacional juntamente com alunos colaboradores que participam interagindo nas atividades propostas, promovendo uma troca de experiências e aprendizagem coletiva. Isso são todos os textos que a gente tem lido aqui, né? A gente tem lido aqui e já*

*inserimos também no PPP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p.311-312).*

Como dito anteriormente, a narrativa acima não corresponde na íntegra ao que Mendes (2006) nos aponta como significado de ensino colaborativo, mas se aproxima do que poderíamos considerar um ensino colaborativo na perspectiva Omnilética, na medida em que nesta experiência realizada a professora evidencia a necessidade de uma maior aproximação entre os profissionais da Educação Especial e da educação regular, quando diz que o “AEE está em um continente e o professor da sala regular está em outro”.

Esta metáfora nos mostra uma relação dialética, pois apesar destes profissionais, constituírem como “partes” um “todo escolar”, não há dentro deste “todo”, um movimento de aproximação, de colaboração, de parceria, de troca e engajamento coletivo. No ensejo, destacamos que apesar do AEE possuir sua relevância, quando utilizado como única estratégia de ensino, dá a entender que o problema, a dificuldade está centrada no aluno, pois como enfatiza Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014):

[...]. Na escola comum, os alunos do público alvo da educação especial têm cumprindo uma jornada de cerca de 30 horas semanais numa sala de aula que nada lhes oferece a não ser a possibilidade de estar junto aos colegas, e devem ainda receber, em média, duas horas de atendimento educacional especializando que nunca consegue suprir suas necessidades educacionais (p.17).

Os referidos autores ainda acrescentam que para promovermos a educação em uma orientação inclusiva é preciso pensar na formação da equipe escolar que favoreça um trabalho mais colaborativo, pois:

[...]. Os profissionais da escola, entretanto, ainda atuam individualmente nas suas salas de aula, por isso não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelas crianças e não conseguem concretizar processos reais de aprendizagem dos alunos com dificuldades quando trabalham individualmente. Dessa forma, a ideia-chave para promover a inclusão escolar é colocar professores da Educação Especial e Ensino Comum para trabalharem juntos (idem, p.18).

Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014), nos dizem que a despeito das evidências muito promissoras dos seus estudos, que “têm apontado para as possibilidades de uma colaboração mais estreita entre profissionais da Educação Especial e regular, a política de inclusão escolar brasileira continua ignorando essa alternativa de suporte ao priorizar e estimular serviços de

apoio” (p. 17), prática esta que, ao nosso ver, tem inibido o desenvolvimento de um trabalho coletivo, parceiro e promissor entre professor e ainda o processo de inclusão em educação.

Compreendemos o ensino colaborativo e a urgência de formação continuada envolvendo os professores do ensino regular e da Educação Especial, como uma proposta pedagógica que na prática beneficia a todos. No Brasil essa parceria colaborativa até é proposta na atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (MEC, 2008) quando evidencia a parceria do professor da Educação Especial com os demais profissionais da escola, sensibilizando e orientando o professor da classe regular a respeito do que é realizado no AEE e as possíveis estratégias a serem utilizadas na classe regular, visando promover a efetiva participação do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Contudo, como isso é possível se estes profissionais trabalham em turnos opostos? Entendemos que esta é uma discussão extensa e necessária, pois os consideráveis entraves na comunicação, na troca de experiências e no trabalho em equipe destes profissionais que atuam diretamente com a inclusão do alunado da Educação Especial permeiam diariamente os espaços escolares.

Podemos considerar, portanto, num viés *omnilético*, as temáticas aqui apresentadas, a saber: *inclusão em educação, formação docente e ensino colaborativo*, como temáticas pertencentes a um quadro maior e que convergem no atendimento educacional como um todo, ofertado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas que nas suas singularidades reconhecem-se necessárias umas às outras, num processo relacional e espiralar, complexo e dialético.

## **5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: COSTURANDO POSSIBILIDADES**

Neste capítulo, nos reportaremos aos dados que nos permitiram identificar qual a concepção de inclusão dos docentes participantes da formação continuada investigada, no seu início e na sua conclusão e ainda, verificar se, e de que modo, esta experiência de formação contribuiu para a (re)construção de culturas políticas e práticas de inclusão em educação, dos professores.

### **5.1. REVISITANDO O CONTEXTO DA PESQUISA**

Como já mencionado, nossa investigação se deu em um curso de formação continuada, realizada pelo OEERJ, LaPEADE e LEPEDI no ano de 2015. Para a realização desta formação, foi levado em consideração o resultado de uma pesquisa anterior realizado pelo ONEESP e pelo OEERJ, que apontou a existência de uma lacuna na formação e no entrosamento entre professores do ensino regular e da educação especial. Diante deste fato, o OEERJ, seus pesquisadores e colaboradores, pensaram em uma formação que compreendesse a participação de professores da Educação Especial e da educação regular ao mesmo tempo.

Ao elaborar sua proposta de formação, o OEERJ a apresentou a alguns dirigentes das secretarias municipais de educação do estado do Rio de Janeiro, os quais tiveram interesse em formar uma parceria. Neste sentido, o OEERJ, o LaPEADE e o LEPEDI planejaram e executaram a formação e as secretarias municipais disponibilizaram seus professores da Educação Especial e regular, para participarem do curso supramencionado, em sextas feiras alternadas, de março a dezembro de 2015, totalizando uma carga horária de 100 horas. Os municípios parceiros foram: Belford Roxo, Queimados, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e Mesquita.

As estratégias metodológicas da formação foram pautadas em um currículo construído coletivamente com os participantes do curso. Precedendo cada dia de encontro, as aulas eram pensadas, planejadas e executadas tendo como material base o Index para inclusão, do qual eram retirados indicadores e questões norteadoras que, em consonância com a temática do dia, eleita no primeiro dia do curso pelos participantes da formação, eram utilizados como disparadores das reflexões e debates.

Por fim, destacamos que nossa atuação na referida formação aconteceu com participação desde o planejamento até a execução de cada encontro, durante os quais, junto com a equipe realizadora, construíamos o planejamento dos dias de formação, as estratégias das aulas, a elaboração e registro do diário de campo, dinâmicas de socialização e atividades de grupo.

## 5.2. O QUE É INCLUSÃO? COMPREENSÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Considerando as orientações de Bardin (1979) sobre a análise de conteúdo, após aplicação dos questionários no início e ao final da formação investigada, os dados coletados foram minuciosamente tratados e analisados. A priori, fizemos uma leitura geral para nos apropriarmos das particularidades do material como um todo e assim definirmos os critérios de categorização, a qual podemos considerar como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico (idem, p.117).

Após a leitura preliminar do material coletado, iniciamos a categorização dos dados, seguindo o critério semântico apontado por Bardin (1979), o qual considera o sentido, o significado das respostas dadas no seu contexto. Para tratamento e realização da categorização, fizemos uso do Software ATLAS.ti, no qual foi gerado um relatório de categorias que nos permitiram, por fim, interpretá-las no seu contexto e em relação com o todo categorizado, por meio da perspectiva Omnilética de análise.

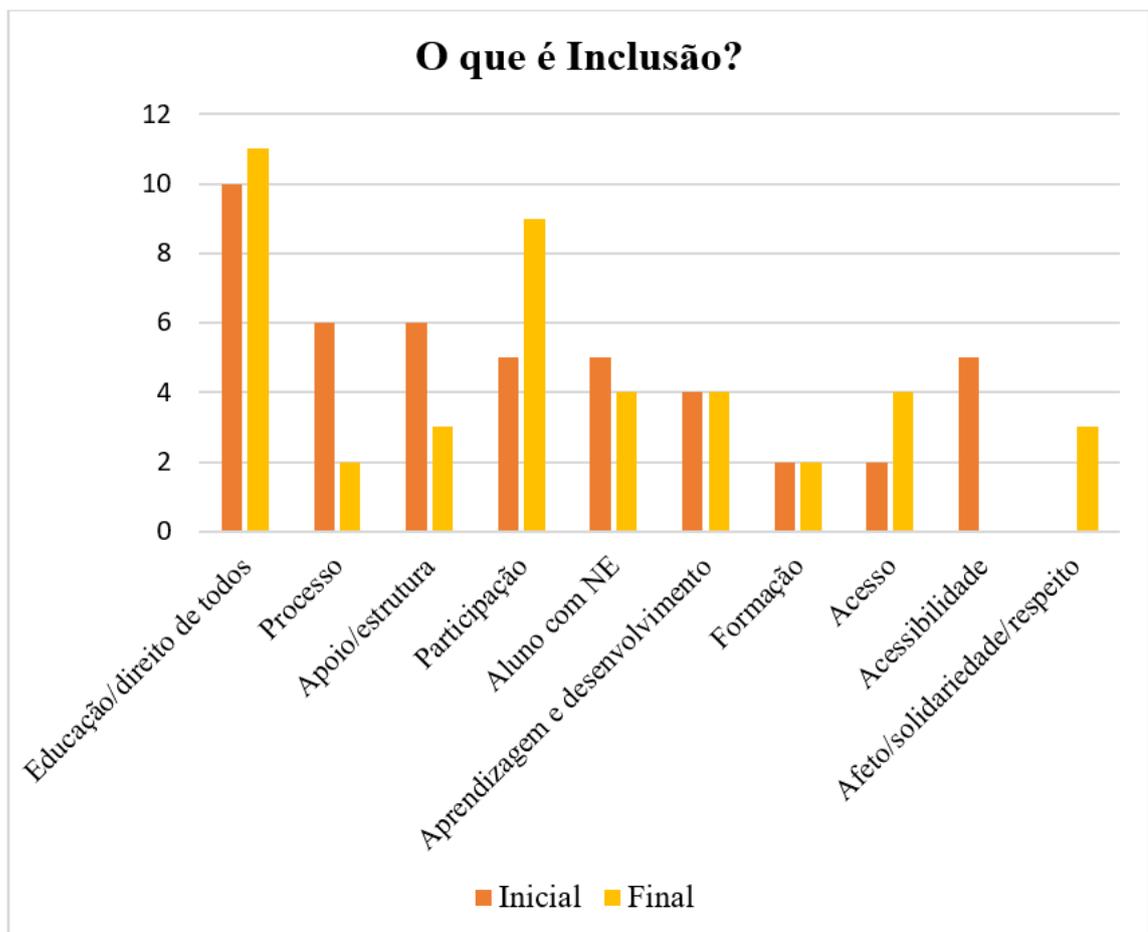
Ao analisarmos as respostas dos professores, apresentadas no primeiro e no segundo questionário aplicados, foi possível montarmos o gráfico a seguir, o qual mostra a compreensão que os educadores apresentaram sobre o conceito da temática inclusão no início e no fim do curso. A análise destes conceitos deu-se a partir das narrativas circunscritas a estas compreensões.

O primeiro questionário aplicado (Apêndice A), obteve um total de 36 respostas, e no segundo questionário (Apêndice B) 35 respostas, sendo que algumas respostas, devido às suas proporções, corresponderam a mais de uma categoria. Neste sentido, na análise correspondente ao primeiro questionário, nos reportaremos aos participantes da pesquisa

como P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Na análise, correspondente à aplicação do segundo questionário, nos reportaremos aos participantes da pesquisa como S1, S2, S3 consecutivamente.

No intuito de alcançarmos o primeiro objetivo específico que esta investigação se propôs, ou seja, *identificar a concepção de inclusão dos docentes participantes da pesquisa, no início e ao final da formação*, aplicamos no primeiro e no último dia do curso de formação, um questionário com a seguinte pergunta: *Para você, o que é Inclusão em Educação?* Os dados obtidos foram reunidos no gráfico nº1 abaixo, evidenciando as categorias levantadas de acordo com as respostas dadas pelos participantes da formação. Vale esclarecer que estes levantamentos consideram o grupo como um todo, e não sujeito a sujeito em suas particularidades de atuação (Educação Especial ou regular, município), tendo em vista que os mesmos não se identificaram.

**Gráfico 01:** categorização das respostas dos questionários 1 e 2 (questão 1)



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos constatar no gráfico anterior, a compreensão dos professores participantes da pesquisa, sobre inclusão, no início da formação, envolveu 09 categorias: *educação/direito de todos, processo, apoio/estrutura, participação, aluno com necessidades especiais, aprendizagem e desenvolvimento, formação, acesso e acessibilidade*. O mesmo gráfico também nos revela 09 categorias correspondentes à compreensão do conceito de inclusão pelos professores, ao final da formação, são elas: *educação/direito de todos, processo, apoio/estrutura, participação, aluno com NE, aprendizagem e desenvolvimento, formação, acesso e afeto/solidariedade/respeito*. Destacamos que, comparativamente este recurso ilustrativo demonstra no primeiro momento a presença da categoria *acessibilidade* que não ocorreu no segundo questionário no qual os participantes acrescentaram o tema *afeto/solidariedade/respeito*. Os efeitos e a influência de tais categorias serão analisados posteriormente.

A categoria inclusão como *educação/direito de todos*, foi constituída no início da formação com 10 ocorrências e ao final com 11. No primeiro questionário, o contexto das narrativas compreendendo inclusão como *educação/direito de todos*, versaram sobre uma educação plural, que reconhece as diferenças e a diversidade, que no contexto educacional vai além da matrícula e prima pela qualidade na educação. Prima, ainda, pela não categorização de alunos em função das suas diferenças e especificidades, concebendo a inclusão como um direito, além de criticar a atual configuração da Educação Especial, propondo uma “educação especial para todos”. No final da formação, a compreensão dos professores sobre inclusão como *educação/direito de todos* se constituiu em torno de garantir o direito à escolarização, ou seja, possibilitar o “aprendizado” e não somente a “socialização”, assim como destacou inclusão como condição de preparo para receber o todo no contexto educacional.

Consideramos que esta categoria, aos olhos dos professores participantes da pesquisa, foi ampliada, correspondendo, assim, com a visão Omnilética de inclusão adotada pela formação em questão. Nesta perspectiva inclusão é um processo/direito destinado a todos, indistintamente, garantidos em documentos legais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que passou a influenciar a formulação de políticas públicas, voltadas para a inclusão, de maneira a minimizar e ou a eliminar as barreiras e situações que geram a exclusão.

A categoria *processo*, foi constituída com 06 ocorrências, inicialmente. De acordo com esses professores, inclusão foi compreendida como um processo em construção, contínuo, diário, amplo e que além de ser um processo de conscientização, propicia relações de aprendizagem e conhecimento do outro. Neste sentido, foi destacado que apesar de já

existirem iniciativas políticas que garantem a inclusão legalmente, e um processo já iniciado nas escolas, na prática tem se traduzido com consideráveis fragilidades e se concentrado na oferta de matrículas. Ao final da formação, 02 professores compreenderam inclusão como *processo*, trazendo a ideia central de inclusão como processo de conscientização, contínuo e infundável nos contextos educacionais tão diversos.

Percebemos na categoria inclusão como *processo*, que houve uma diminuição de ocorrências de narrativas dos professores, no final da formação, neste viés. Percebemos, no entanto, que, mesmo tendo um quantitativo menor de excertos com a aplicação do segundo questionário, a visão de inclusão como processo corrobora com a visão Omnilética de inclusão (SANTOS, 2013). Segundo ela, trata-se de processo contínuo e infundável de luta contra as exclusões e que se faz necessário, portanto, diante da diversidade existente, nos variados contextos educacionais.

A categoria *apoio/estrutura* foi constituída com 06 ocorrências no início da formação OEERJ, compreendendo como inclusão a disponibilização de um ambiente escolar apropriado, estruturado, adaptado, com a disponibilização de recursos, onde professor e escola são os responsáveis por essa disponibilização. Ao final da formação, 03 professores responderam que inclusão significa a reestruturação no ambiente escolar no que tange às questões culturais, políticas e práticas de maneira a adaptar o ambiente escolar para atender as especificidades de todos os alunos.

Na nossa perspectiva, a diferença de 06 para 03 ocorrências, significa que, talvez no decorrer da formação os professores tenham compreendido que a garantia de apoio, estrutura, recursos humanos e materiais, ultrapassam a figura do professor e da escola. Neste sentido, envolvem questões macro do sistema educacional como um todo, o qual, por meio de políticas, programas e projetos de fomento, disponibilizam recursos humanos e materiais a serem destinados aos ambientes escolares. A diferença de 06 para 03 ocorrências, pode ser um indicativo positivo, devido ao fato dos professores terem se reconhecido como agentes promotores da inclusão e compreendido que há coisas que podem ser feitas por eles mesmos neste processo sem grandes suportes que independem do sistema educacional macro.

A categoria *participação* teve no início da formação 05 ocorrências e ao final da formação 09. Estes professores destacaram, portanto, que compreendem inclusão como sinônimo de participação plena no processo de ensino aprendizagem, onde as necessidades dos alunos são atendidas e as especificidades respeitadas, e ainda enfatizaram a necessidade de uma participação cidadã.

No término da formação, 09 professores apresentaram suas narrativas destacando essa participação por meio da compreensão das potencialidades e limites dos alunos, participação de todos nos variados ambientes da escola, primando sempre pela igualdade de oportunidades. Estes 09 professores ainda enfatizaram que não basta estar inserido, matriculado, é necessário haver participação com interação, colaboração, relação com o outro, com a comunidade escolar e pensada em todas as fases do processo de ensino aprendizagem, do planejamento à prática propriamente dita. Na nossa perspectiva compreendemos positivamente esta ampliação na categoria participação, uma vez que esta foi bastante trabalhada e enfatizada no decorrer da formação do OEERJ, corroborando com a compreensão de Santos & Paulino (2008) de que a participação é alma de toda proposta de inclusão.

A categoria de Inclusão como *atendimento aos alunos com necessidades especiais*, inicialmente foi constituída com 05 narrativas de professores. Neste contexto, destacaram que a inclusão da pessoa com necessidade especial corresponde a uma quebra de paradigmas, como de responsabilidade da escola, evidenciando ao mesmo tempo a figura do professor como a figura capaz de viabilizar a acessibilidade ao ensino, compreendendo as potencialidades e limitações dos alunos, visando assim o seu aprendizado. Ao final da formação, 04 professores apresentaram suas compreensões de inclusão, como *atendimento aos alunos com necessidades especiais*. Logo, inclusão significa dar subsídios para a “criança especial” na escola e nas demais instituições sociais, traduzindo-se desta forma em um processo desafiante para os seus partícipes.

Percebemos que a categoria de inclusão como *atendimento às pessoas com necessidades especiais*, começou baixa e manteve-se baixa, o que talvez tenha se dado em razão das pessoas estarem começando a perceber a amplitude da temática inclusão como um processo voltado, não somente para as pessoas com necessidades especiais, mas para todos que, seja por qual motivo for, sofrem exclusões.

Inclusão como *aprendizagem e desenvolvimento*, foi uma categoria composta inicialmente com 04 narrativas de professores, quantitativo este mantido ao final do curso. Neste sentido, a compreensão de inclusão neste viés foi pensada em relação à aprendizagem, concebida como um direito e como a oferta de um ambiente apropriado ao ensino, à interação dos alunos com seus pares, considerando na prática, as especificidades destes. Inclusão, foi considerada, ainda, como um direito igualitário de aprender, compreendendo a participação em todo o processo de ensino aprendizagem.

Com os 04 excertos apresentados ao final do curso, de acordo com a concepção dos professores, inclusão diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual se

traduz no dia a dia escolar em mecanismos de desenvolvimento das potencialidades dos alunos, objetivando seu desenvolvimento global.

Deprendemos que esta categoria manteve-se com o mesmo quantitativo de narrativas no início e ao final da formação, devido talvez, ao fato de terem compreendido, com o curso, que o sucesso da aprendizagem é uma consequência de um trabalho que não se resume à “cartilhas, receitas e ou manuais de instruções”, comumente buscados por alguns professores em cursos de formação continuada. A aprendizagem com qualidade se constitui, portanto, quando esta é vista primeiramente como um direito de todos, um processo que leve em consideração o ritmo do aluno e quando lhe é propiciada a estrutura humana e material para que ela aconteça.

A categoria *formação* foi constituída de 02 narrativas no início da formação e duas ao final. Inicialmente, a compreensão de inclusão como *formação*, foi apresentada pelos professores como uma necessidade inerente à profissão docente, onde a flexibilidade se faz sempre necessária, ou seja, o “aprender” e o “reaprender” se inter-relacionam e se complementam. Ao final da formação continuada, as duas narrativas que completam a categoria *formação*, apontam para a necessidade de estudos e formação continuada diante da defasagem no ensino e reiteram o papel da universidade neste contexto e no contexto da inclusão em educação, destacando a função da “educação em formar todos os seres humanos”.

Consideramos que esta categoria se manteve com o mesmo número de ocorrências, não pelos professores desconsiderarem sua relevância, mas devido, talvez, estes terem reconhecido que a formação, seja inicial e/ou continuada, não tenha um fim em si mesma, ela é um dos fios condutores que os leva, como enfatiza Damasceno, Pereira & Andrade (2013), a “desenvolver uma postura investigativa, para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos” (p.84), desafios estes existentes não somente na sala de aula, mas em todos os espaços escolares.

A categoria inclusão como *acesso*, compreendeu inicialmente, 02 narrativas de professores, onde esse *acesso* corresponde ao espaço escolar por meio da garantia da matrícula, com um ensino de qualidade e com a atuação de profissionais da educação dedicados, de maneira a proporcionar estratégias de ensino que atendam à diversidade presente em sala de aula. Ao final da formação do OEERJ, 04 professores em suas narrativas compreendem inclusão como acesso ao ensino e ao contexto escolar para além da matrícula, de forma a garantir a permanência do aluno. A ampliação desta categoria, ao nosso ver, pode ter ocorrido devido aos professores terem reconhecido a inclusão em educação como um *direito de todos* e que prima pela *participação* (categorias também ampliadas ao término da

formação) daqueles que por ventura são impedidos de acessarem o contexto educacional.

A categoria *acessibilidade* foi apresentada somente no início da formação OEERJ e versou sobre inclusão como acessibilidade não apenas arquitetônica, física e estrutural, mas a atitudinal e pedagógica, destinada não somente para as pessoas com deficiências, mas para todos que necessitem. O não aparecimento desta categoria como sinônimo de inclusão ao final da formação, não significa ao nosso ver, que foi desconsiderada sua relevância, mas que talvez, tenha se traduzido em compreensões que os levaram à ampliação do conceito de inclusão, considerando esta acessibilidade na perspectiva dos direitos, da participação, da acessibilidade sensível por meio das relações interpessoais envolvendo o *afeto/solidariedade e respeito*, categoria esta a ser abordada a seguir e que não apareceu no início da formação, mas ao seu final.

A categoria *afeto/solidariedade e respeito*, como dito anteriormente, foi elencada a partir de 03 ocorrências ao final da formação e versaram sobre a inclusão no sentido de sermos ouvidos, percebidos nas nossas especificidades, nas relações interpessoais de maneira afetuosa e compreensiva. Depreendemos que esta categoria apareceu ao final da formação do OEERJ, devido talvez, no seu percurso, ao fato de a formação ter propiciado vivências, reflexões e debates pautados nos valores da dimensão cultural, do *Index para Inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2011) que envolvem o respeito à diversidade, a não violência, o amor, a confiança, a esperança/otimismo, a coragem, entre outros.

Na seção seguinte, abordaremos de forma mais detalhada a análise desses dados levantados ao longo da formação investigada, onde a partir da visão Omnilética será possível compreender as relações dialéticas e complexas, implícitas e explícitas em cada categoria.

### **5.2.1. Inclusão como educação/direito de todos**

Iniciaremos esta seção, analisando as narrativas de 10 professores que no início da formação do OEERJ, apresentaram suas compreensões de *inclusão* como sinônimo de *educação/direito para todos*. Vejamos os excertos a seguir.

*Inclusão em educação é você ter a consciência que todos que estão na escola devem ser tratados com igualdade e respeito. Partindo da premissa que todos são seres humanos e devem ser tratados como tal. Inclusão em educação é incluir o negro, o indígena, o estrangeiro, o gordo, o magro, o indivíduo de classe social menos favorecida, o disléxico, o altista, o síndrome de Down, com dificuldades de aprendizagem, entre outras síndromes e dificuldades encontradas nas escolas que não são incluídos como deveriam (P5, questionário 1, questão 1).*

*Tendo em vista que somos seres humanos, cada um com sua especificidade, ou seja, pensamentos diferentes, necessidades específicas, inclusão é buscar para atender a todos sem qualquer julgo de preconceito. Inclusão deve englobar todos os aspectos de suporte a essa demanda, desde do financeiro passando pela capacitação e chegando aos incluídos. Devemos pensar que todos deveríamos estar incluídos, pobres, brancos e negros, ricos, portadores de necessidades especiais e profissionais (P8, questionário 1, questão 1).*

*Inclusão escolar é acolher todas as pessoas sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas (P21, questionário 1 questão 1).*

*É agregar crianças ou pessoas com diferentes crenças e possibilidades culturais, afetivas, motoras, intelectuais na produção de conhecimentos. (P26, questionário 1, questão 1).*

*Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. É necessário construir na escola em prática pedagógica estrutura de modo a contemplar as necessidades de todos, de forma igualitária, desenvolvendo suas potencialidades com uso de estratégias de ensino adequada a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem (P30, questionário 1, questão 1).*

Na primeira narrativa acima P5 nos apresenta sua concepção de inclusão como sinônimo de uma educação plural, voltada para a aceitação da diversidade humana (cultura), onde todos os alunos devem ser tratados com igualdade, respeito e sem preconceito (política). P8 na sequência, reconhecendo as especificidades da condição humana, destaca que inclusão é atender a todos sem “julgo de preconceito” (cultura), e ainda enfatiza a relevância de todas as possibilidades de suporte (políticas) e de bem tratar o outro (práticas).

P21 e P26 enfatizam que inclusão significa acolher a todos e agregar as diferenças. A compreensão de P30, sobre inclusão, corrobora com o que as narrativas apresentam, sendo que este, ainda chama atenção para a prática pedagógica, a qual também deve ser estruturada levando em consideração valores, princípios, percepções (culturas) dos alunos, assim como as rotinas, as intenções e planejamento das unidades escolares (políticas) para que respondam a diversas formas de aprendizagem.

Ao olharmos omnileticamente para as narrativas acima, é possível percebermos os aspectos culturais, políticos e práticos presentes nas mesmas, em relações complexas e dialéticas. Existe complexidade quando P5, por exemplo, utiliza a palavra “consciência”, pois a questão é para além de termos consciência, é necessário conhecermos as legislações e daí

reconhecemos e vivenciarmos o dia a dia escolar, com a compreensão de que a inclusão em educação é um direito de todos.

Nos excertos de P21, P26 e P30, percebemos que há contradição entre o aspecto cultural e prático, quando os respectivos professores, mesmo reconhecendo a relevância do processo de inclusão (cultura), fazem uso de termos como “acolher”, “agregar” (prática), deixando de reconhecer sua relevância política e prática para além dessas duas ações. A narrativa de P8, quando ele diz, “devemos pensar que todos deveríamos estar incluídos, pobres, brancos e negros, ricos, portadores de necessidades especiais e profissionais”, nos faz refletir acerca da dialética inclusão/exclusão, que por vezes, no espaço escolar é pensado somente em função do aluno, mas que inúmeros são os sujeitos que passam por situações de exclusão e por vezes não são percebidos.

Abaixo, apresentamos mais cinco narrativas de professores que compreenderam, no início do curso, inclusão como educação/direito de todos.

*A inclusão na educação vai além da matrícula e sim na garantia que os direitos da pessoa incluída, será respeitado em relação a sua condição humana. (P29, questionário 1, questão 1).*

*Inclusão em educação é criar condições para que os alunos se apropriem de seus direitos a um ensino de qualidade sem discriminação (P20, questionário 1, questão 1).*

*É acolher todas as pessoas, sem exceção no sistema de ensino. Lutar por essa deficiência buscando seus direitos. Ter um novo olhar! (P23, questionário 1, questão 1).*

*Para mim, no empenho de uma inclusão em educação não caberia classificações, divisões e subdivisões dos alunos em categorias a partir de suas diferenças, pois todos são especiais por ser cada um uma unidade específica que compõe o todo; e que em razão disso todos têm o direito de usufruir de um ensino especial. Isto sim seria para mim uma educação inclusiva: aquela que fosse capaz de ofertar um ensino especial, a todos, sem exceções (P37, questionário 1, questão 1).*

*Inclusão em educação é a prática que permite diminuir a exclusão de alunos historicamente colocados à margem. A inclusão escolar não se refere somente a educação especial, mas, aos grupos de riscos, educação hospitalar entre outros (P34, questionário 1, questão 1).*

Ao analisarmos a narrativa de P29 acima, percebemos que o mesmo compreende que a inclusão “vai além da matrícula” e traduz-se na garantia política de direitos, neste sentido, além da garantia legal, toda a comunidade escolar precisa se organizar de maneira a contribuir e se sensibilizar (cultura) com a proposta de inclusão em educação, promovendo assim uma

aprendizagem com qualidade para todos (prática). P20 e P23 reiteram a visão de inclusão como um direito (culturas) e ainda reconhece a necessidade de um ensino de qualidade (prática), o que para isso, são necessários acordos, tomadas de decisões e planejamento (política) não só da unidade escolar, mas de todo nosso sistema de ensino.

Na narrativa de P37, este evidencia a relevância da não categorização dos educandos em função das suas diferenças (política). Neste contexto, percebemos uma certa crítica à modalidade de educação especial vigente, o qual é destinado para um grupo de alunos específicos. Logo, P37 propõe um deslocamento do público da atual configuração da “Educação Especial” e nos leva a pensar em um “ensino especial para todos” (culturas) que desconstrua classificações, separações, divisões, padronizações e o empobrecimento/minimização curricular impostas ao ensino (práticas). P34, por fim, enfatiza sua compreensão ao declarar que a inclusão não diz respeito somente ao público da Educação Especial, mas que a mesma permite a diminuição da exclusão de todas as pessoas historicamente “colocadas à margem”

As relações Omniléticas que permeiam os excertos nos permitem fazer algumas reflexões para além do que está explícito num primeiro olhar. Sendo assim, quando P20 diz que inclusão é “criar condições para que os alunos se apropriem de seus direitos” (políticas) e na sequência P25 diz que inclusão é “acolher todas as pessoas, sem exceção no sistema de ensino” (práticas). Percebemos, portanto que os aspectos políticos e práticos se encontram complexamente relacionados, pois enquanto um professor reconhece a inclusão como um direito, o outro (P23) ainda concebe como “acolhimento”, apesar de apresentar na sua escrita “acolhimento, sem exceção”. É preciso ter cuidado, portanto, ao usar a palavra “acolher” para não dar a ideia de inclusão como assistencialismo, visto que já possui preceitos legais.

Com o segundo questionário aplicado no “final” da formação OEERJ, alguns professores também compreenderam inclusão como educação/ direito de todos, conforme as sete narrativas a serem analisadas. S1, S20, P16 e P31 consideram inclusão como a igualdade do direito à educação (política), com efetiva valorização do indivíduo, das nossas diferenças e diversidades (cultura). S9, destaca suas compreensões de inclusão como a possibilidade de promover no dia a dia escolar a aprendizagem de todos os alunos, indistintamente. S27 acrescenta a questão da igualdade de direitos e (política), portanto, de ensino – aprendizagem. Logo, na narrativa de S11, inclusão significa uma educação solidária, humana (culturas) em que a igualdade de direitos se faz necessária (políticas), sem, no entanto, descaracterizar nossas diferenças

*Onde todos têm os mesmos direitos e deveres sem discriminar “A” e “B” (S1, questionário 2, questão 1).*

*[...] Diz respeito a considerar a inclusão como direito de todos os envolvidos no processo educativo (S20, questionário 2, questão 1).*

*É conscientizar para a importância da valorização do ser humano, garantindo direito a todos (S16, questionário 2, questão 1).*

*Inclusão está diretamente ligada, para mim, à igualdade que todos nós deveríamos entender, que enquanto seres humanos e mesmo em meio à toda diferença e diversidade, somos essencialmente iguais (S31, questionário 2, questão 1).*

*É promover a aprendizagem conjunta, sem barreiras, de todas as pessoas, sem exceção no sistema educacional, independente de cor, raça, classe social e condição física e mental (S9, questionário 2, pergunta 1).*

*É oportunizar o direito de igualdade de ensino-aprendizagem do aluno incluído respeitando o seu limite (S27, questionário 2, pergunta 1).*

*A inclusão vislumbra uma educação que permeia aspectos solidários, mais humanos, buscando destacar a igualdade para os sujeitos dando o enfoque a equidade, que permite igualdades de oportunidades (S11, questionário 2, pergunta 1).*

A seguir, S2 chama atenção em sua narrativa, quando destaca que a temática inclusão é comumente associada a pessoas com deficiências (cultural), mas na sua visão é “oportunizar” a educação a todos. S12 na sequência, assim como S2, compreende a inclusão, não restrita aos “alunos especiais” e a aponta como uma condição de preparo para receber o “todo”, evidenciando assim a necessidade da criação de uma sociedade segura, colaborativa, que valoriza cada indivíduo, caso contrário esse “todo” não será bem recebido.

S23, apresenta sua concepção de inclusão como sendo a garantia do direito à escolarização a todos os alunos, “com e sem deficiência” e lhes possibilitar o “aprender” e não somente a “socialização”. S14, por fim, destaca inclusão como o desafio de proporcionar uma vida digna e cidadã às pessoas com deficiências, pois todos nós somos possuidores de direitos e deveres (culturas). Neste sentido, a inclusão pressupõe interação e participação nas relações que são constituídas, o que requer tomadas de decisões (políticas), seja nos espaços escolares ou fora deles.

*Quando é falado de inclusão, logo é pensado em deficiências. Mas não só. Inclusão em educação é dar oportunidade a todos, com ou sem deficiência (S2, questionário 2, questão 1).*

*Inclusão em educação é estar pronto para receber o todo, bem como a sociedade deveria estar pronta para todos. A inclusão não deveria ser vista*

*apenas, para os alunos especiais e sim para os marginalizados pelo processo de ensino (S12, questionário 2, questão 1).*

*É garantir a todos os alunos, com e sem deficiência, o direito de aprender, se desenvolver e tornar-se cidadãos críticos. Inclusão em educação é garantir o direito a escolarização e não apenas a permanência do aluno na unidade escolar para “socializar” com os alunos sem deficiência (S23, questionário 2, questão 1).*

*Para que se realize com o mínimo de êxito esperado, os profissionais envolvidos, seja do âmbito escolar ou outros, devem pensar a pessoa com deficiência, como pessoa de direitos e deveres (S14, questionário 2, pergunta 1).*

A visão Omnilética nos permite perceber nos excertos acima (envoltos nas dimensões culturais e políticas) algumas questões complexas e dialéticas, uma vez que, como bem enfatiza Santos, Fonseca & Senna (2013) o “ideário de educação para todos é um princípio inclusivo e não se volta somente para o chão da escola” (p.104). Neste contexto, a complexidade se instala, pois, essa inclusão como educação/direito para todos, precisa traduzir-se na prática, primeiramente como um direito reconhecido em todas as instituições sociais e não como uma “oportunidade” dada, conforme S2 destaca.

As questões dialéticas também permeiam o excerto de P31 quando ele nos diz que deveríamos “entender a igualdade”, logo vale destacar que esta não é uma questão subjetiva para que, de acordo com determinada concepção (cultura), seja entendida. A igualdade trata-se de um princípio legal, garantido no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 e que, portanto, deve ser reconhecida como tal.

### **5.2.2. Inclusão como processo**

Com a aplicação de dois questionários na formação OEERJ, 08 professores (05 no princípio e 03 ao final da formação) apresentaram suas concepções de inclusão como *processo*. Inicialmente, S31 nos declara que, na sua visão, a “escola inclusiva “está em processo de construção (cultura), no qual existe um caminho longo a ser percorrido e que apesar de algumas iniciativas já existentes, na prática, no que concerne à efetivação de políticas, apenas a matrícula está sendo garantida.

P27 nos traz sua percepção de que a inclusão propicia às relações humanas oportunidades de aprendizagem e conhecimento do outro (prática). No entanto, assim como S31, percebe que mesmo sendo um processo já iniciado em nossas instituições escolares,

ainda há inúmeras fragilidades que dificultam o atendimento e conseqüentemente a aprendizagem de quem precisa ser incluído. Na seqüência, P35 apresenta sua visão de inclusão como um processo contínuo e diário, voltado para os “alunos especiais”, mas que inúmeros são os fatores que interferem neste processo, como o “descuido de alguns pais” com seus filhos.

*A escola inclusiva ainda está sendo construída, pois o que ainda vemos no cenário atual é um espaço escolar também deficiente, apenas matricula o aluno com deficiência, porém não contempla a totalidade de suas especificidades. Não podemos negar algumas mudanças, sim elas ocorreram e estão ocorrendo, no entanto, não são suficientes, é um caminho longo para alcançarmos de verdade a tão sonhada escola que nossas leis promulgam (P31, questionário 1, questão 1).*

*A inclusão é muito importante, pois favorece a interação entre alunos e professores, dando oportunidade de conhecer melhor as necessidades de cada um e procurar meios para amenizar algumas necessidades que envolvem aqueles alunos que estão inclusos no grupo. Sabe-se que também a inclusão em nossa sociedade está em processo, pois falta muita coisa a ser feita para que realmente aconteça uma inclusão que favoreça a todos que realmente precisam (P27, questionário 1, questão 1).*

*A verdadeira inclusão é processo contínuo, é diário, é perceber nos alunos especiais potencialidades e valorizá-los. [...]O descuido de alguns pais com seus filhos, entre muitos outros fatores que interferem nesse processo de inclusão dificultam a inclusão não só na escola, mas como em outros meios sociais (P35, questionário 1, questão 1).*

P28, de acordo com sua compreensão sobre inclusão no início da formação continuada, apresenta, no excerto abaixo, inclusão como um processo amplo, especialmente quando focalizado na prática, mas que assim como P31, P27 e P35, percebe que ações e rotinas escolares têm se traduzido em práticas deficitárias. Para P37, apesar da inclusão ser bastante discutida (políticas) em “círculos acadêmicos, ela tem se feito presente em muitas realidades escolares de maneira “diluída e fragmentada” (prática), logo, a compreende como um “conceito em construção” e que ainda não podemos considerar como definido, dada a sua complexidade dialética. P11 finaliza essa parte das compreensões iniciais de professores, enfatizando na sua assertiva, também, que inclusão é um processo de conscientização (políticas) acerca das potencialidades que todos possuímos, de onde emerge, porém, a necessidade de quebra de paradigmas na aprendizagem (prática) e formação social do indivíduo.

*Entendo Inclusão como um processo bastante amplo, principalmente quando*

*o termo é colocado em prática. Inclusão em educação quando se fala teoricamente é ideal, embora na prática aconteça de maneira bastante deficitária uma vez que falta recursos humanos, infraestrutura, entre outros (P28, questionário 1, questão 1).*

*Para mim, inclusão em educação é um conceito em construção, que ainda não tem uma forma definida, dada a sua complexidade dialética; no momento, é uma ideia bastante discutida em círculos acadêmicos, mas que já chegou aos bancos escolares; porém chegou como um conceito diluído e fragmentado, posto que já permite múltiplas interpretações (P37, questionário 1, questão 1).*

*A inclusão na educação é um processo que parte de uma conscientização da compreensão do outro enquanto sujeito dotado de habilidades, capazes de estabelecer-se como indivíduo ativo na sociedade. Entretanto, esta conscientização demanda a quebra de paradigmas do processo de aprendizagem e principalmente na formação social dos envolvidos neste processo (P11, questionário 1, questão 1).*

Os dois excertos a seguir correspondem às respostas dadas ao “final” da formação OEERJ. No primeiro, depreendemos que S11 concebe inclusão como um processo contínuo e infindável de movimento de lutas, que envolve a diversidade humana e despreza todas as formas de exclusão.

Finalizando esta seção, de acordo com sua narrativa, S4 concebe o conceito de inclusão como um processo de conscientização necessário diante da diversidade presente no contexto educacional, por meio do qual é possível promover a participação nas diferentes nuances de aprendizagem e ainda o desenvolvimento de valores inclusivos.

*É um processo que se configura em movimento de lutas, conquistas, que prima em valorizar o sujeito em suas diferentes formas de se apresentar, com deficiência ou não, que enfoca a diversidade humana sem considerar se os aspectos raciais, culturais, de gênero ou qualquer outra característica possa causar algum tipo de discriminação.[...]É um processo contínuo, não tem fim em si mesma, despreza todas e quaisquer práticas excludentes e preconceituosas dentro da escola (S11, questionário 2, questão 1).*

*É um processo de conscientização sistemática das diversidades que nos envolvem no processo educativo, que nos leva à busca de saberes e recursos para alcançar o maior número de pessoas na transmissão e participação dos conteúdos, bem como a participação efetiva socialmente de todos, mesmo diante de suas peculiaridades e necessidades especiais (S24, questionário 2, questão 1).*

A perspectiva Omnilética de análise nos faz perceber os excertos acima apresentados, interrelacionados, pois de uma maneira geral tratam da inclusão (todo) como *processo*, mas

que nas suas singularidades (parte) nos revelam questões complexas e dialéticas em estreita relação com as dimensões culturais, políticas e práticas. S31 nos apresenta uma questão complexa quando destaca a inclusão como um “processo, um caminho a ser percorrido” e que, apesar de “algumas iniciativas, tem se traduzido na prática por meio da garantia de matrículas”. Esta narrativa nos revela incertezas e incompletudes diante de propostas legais de inclusão que não estão sendo efetivadas, pois o processo de inclusão não se resume à matrícula, logo, nos mostra que, em se tratando a inclusão como um “processo”, o seu percurso está sendo falho.

As narrativas de S31, S27 e S35, convergem nas suas concepções dialeticamente, ou seja, nos seus aspectos culturais, quando concordam que veem a inclusão como um processo permeado de fragilidades. No entanto, P35 e P32 diferem de S27 quando voltam o olhar para as ações práticas destinadas a um público específico, o da Educação Especial. Neste sentido, destacamos que é perceptível um movimento relacionando inclusão a este público, mas, que, em um processo paralelo, tem se ampliado e dado atenção não somente a um grupo específico, mas a todas as minorias historicamente excluídas.

A assertiva de P37 enfatiza a inclusão como um “conceito em construção” e que dada a sua “complexidade dialética” ainda não tem uma “forma definida”. De que se trata de um processo complexo e dialético, não temos dúvida, uma vez que consideramos ser um *processo* e não um estado final, a que um grupo, uma instituição ou um contexto pretendem chegar.

Neste sentido Santos et.al. (2013), ainda acrescenta que o processo inclusão/exclusão é “infundável, [...] e multifacetado porque é composto de muitos aspectos peculiares” (p.103) e complexos. Quanto sua “forma definida” (expressão presente na fala de P37), algumas incertezas e incompletudes nos chamam atenção, pois a palavra “definida”, talvez não seja propícia a esse contexto, visto que a inclusão, sendo um paradigma revolucionário na luta contra exclusões, constitui-se omnileticamente no tempo e no espaço onde se faz necessária, não tendo, portanto, uma forma definida, ao menos no sentido prescritivo ou de interpretações fechadas, que se possa querer fazer.

### **5.2.3. Inclusão como apoio/estrutura**

Inclusão como *apoio/ estrutura*, foi outra categoria criada a partir das respostas dadas pelos professores, no início da formação continuada investigada. Na aplicação do primeiro questionário, onde tivemos 06 ocorrências, eles responderam que inclusão é:

*Inclusão é quando o professor e a escola podem proporcionar a todos os alunos um ambiente apropriado para que todos, deficientes ou não, desenvolvam suas potencialidades (P19, questionário 1, questão 1).*

*Quanto ao processo educacional, penso que as escolas ou instituições devem proporcionar aos alunos com deficiência adaptações, e não simplesmente o acesso. Não cabe ao indivíduo se adequar às condições do espaço (P33, questionário 1, questão 1).*

*Inclusão significa inteirar o aluno dentro de suas possibilidades e minimizar suas dificuldades, precisando para isso ter conhecimento do indivíduo incluído e recursos para aplicar o que for necessário. Sendo assim não basta apenas colocá-lo dentro de uma sala de aula com professores despreparados e turmas enormes (P22, questionário 1, questão 1).*

No primeiro excerto, P19 apresenta sua compreensão de inclusão como sendo a disponibilização de um ambiente apropriado (políticas) para que alunos “deficientes ou não”, desenvolvam suas potencialidades. Neste contexto, P19 destaca esta responsabilidade como sendo do professor e da escola.

Diferentemente de P19, P33 compreende inclusão em educação como a oferta de toda uma estrutura e adaptação no espaço escolar (política), destinada a atender as pessoas com deficiências. Porém, nos revela ainda a visão de que não mais a pessoa com deficiência deve se adequar às condições das instituições sociais e sim, o contrário, culturas, políticas e práticas precisam ser pensadas e executadas de maneira a se adequarem e atenderem às especificidades dos indivíduos com deficiência. P22 acrescenta que inclusão significa disponibilizar recursos e um ambiente educacional estruturado (políticas) e ainda reconhecermos as especificidades de cada aluno, para que no dia a dia da sala de aula ele não seja um mero espectador.

A narrativa de P35 abaixo, também traz a discussão sobre o atual sistema de ensino, que, de acordo com o contexto do excerto é permeado por culturas, políticas e práticas excludentes quando constitui realidades escolares com:

*[...] excessivo número de alunos em sala de aula, professores despreparados, a não valorização e estímulo pela equipe gestora, as dificuldades encontradas pelos responsáveis para conseguirem atendimentos médicos especializados como fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas, fisioterapeutas entre outros na saúde pública. A dificuldade de se estabelecer uma parceria entre educação e saúde. O atual sistema de ensino muitas das vezes mais exclui do que inclui essas crianças. (P35, questionário 1, questão 1).*

Ao pensarmos na dimensão política, P35 destaca aspectos relevantes para o processo

de inclusão como: a estrutura do nosso atual sistema de ensino, que apresenta características bastante excludentes quando não oferece condições estruturais para o ensino, a falta de formação e estímulos aos profissionais da educação, além de outros atendimentos e atuações de profissionais necessários para o apoio ao processo de inclusão. P35 ainda evidencia em sua narrativa, a necessidade de uma relação e parceria entre esferas da sociedade como a educação e a saúde.

Essa relação entre duas esferas sociais, geram uma relação dialética, onde, apesar dessas duas esferas se complementarem e serem necessárias umas às outras diante de um todo maior, que é o processo de inclusão, também se caracterizam pela sua complexidade. Logo, ambas convergem no processo de inclusão, porém, não cessam todas as barreiras, problemas e dificuldades impostas a este. Situação esta, no entanto, que a qualquer momento pode ser sanada ou ainda intensificada.

A narrativa de P31 abaixo, também dialoga com a de P35 quando aborda as fragilidades do processo de inclusão no sistema educacional e acrescenta que os valores, princípios, crenças e percepções escolares (culturas) em uma orientação inclusiva, precisam promover uma aprendizagem (prática) não somente curricular, formal, mas, também uma aprendizagem pensada na formação humana e cidadã. Sendo assim, para P31, inclusão é:

*É a possibilidade de qualquer aluno, independente da sua necessidade especial, de ter uma escola que promove um ato educacional capaz de oferecer ao mesmo todos os meios (professores, recursos, espaço físico, currículo) para que ele possa aprender e se desenvolver em todos os aspectos, não só conteúdos escolares, mas também contribuir para sua formação humana, compreensão do seu papel na sociedade e entendimento quanto a sua própria identidade (P31, questionário 1, questão 1).*

A narrativa de S37 a seguir, nos traz alguns aspectos das dimensões culturais, políticas e práticas, presentes na sua compreensão sobre inclusão. Para S37, inclusão em educação significa *apoio/estrutura* no sentido de prover recursos humanos e materiais para a educação, para os quais, no contexto dos aspectos políticos, se fazem necessárias medidas coletivas de apoio entre quem provém os recursos e entre quem os executa.

Neste sentido S37 evidencia aspectos culturais quando enfatiza a necessidade de convergência de forças, valores, percepções, e de políticas, quando menciona a necessidade de engajamento e compromisso de todos os atores sociais envolvidos nesta disponibilização de recursos. Os aspectos da dimensão prática, se traduzem na fala de P37, quando este considera relevante “destravar as barreiras físicas e estruturais do ambiente escolar”, questões

básicas e relevantes segundo o mesmo, para promover a acessibilidade e desconstruir mecanismos que geram exclusões.

*Para mim, inclusão em educação acontece quando todo o aparato de recursos necessários é acionado no campo das realizações concretas. Para isso, é indispensável que um conjunto de medidas coletivas entre em ação conjugada: entre o Estado, provedor dos recursos humanos e materiais e os demais atores sociais, que são os responsáveis pela execução das políticas públicas no campo educacional, seja na escola ou em qualquer espaço onde se permita a educação laica das pessoas. Se um elo dessa corrente falha todo o conjunto é afetado. [...] O engajamento, a responsabilidade e o compromisso de todos são de vital importância no processo de inclusão em educação, tanto da parte dos criadores das políticas públicas, quanto dos executores das práticas das políticas. [...] Logo, considero que o mais admirável no contexto de uma inclusão em educação seria avaliar aquilo que é mais relevante: destravar as barreiras físicas e estruturais do ambiente escolar; promover a acessibilidade; mudar as mentalidades de preservação e conservação de padrões e discursos diversos, que são mecanismos de exclusões (P37, questionário 1, questão 1).*

Pelo prisma omnilético é possível percebermos relações complexas e dialéticas envolvendo as questões culturais, políticas e práticas nos excertos acima que se referem à inclusão como *apoio/estrutura*. Quando P19 diz que “o professor e a escola” devem “proporcionar a todos os alunos um ambiente apropriado”, percebemos uma questão cultural presente, porém complexa, pois apesar deste professor acreditar na relevância de um ambiente apropriado, a responsabilidade na constituição deste, não se esgota na figura do professor e da escola. As questões que envolvem *apoio e estrutura* para o processo de inclusão, necessitam da participação desde os micros contextos (escola) até os contextos macros (sistemas educacionais).

Neste sentido chamamos atenção para outra complexidade presente na narrativa de P22, quando o mesmo destaca que aos alunos incluídos, não basta lhes proporcionar o acesso à uma sala de aula, se dentro desta têm “professores despreparados e turmas enormes”. Esta questão é complexa, pois não podemos generalizar estas características, pois assim como existem professores despreparados em turmas enormes, existem professores que buscam formação constantemente, mesmo tendo turmas enormes, ou ainda turmas pequenas com professores despreparados, e isso devido a inúmeros motivos, inclusive os subjetivos.

Outra questão percebida, é que a relação feita entre inclusão e pessoas com deficiências, ainda são presentes na compreensão de alguns professores como P33. A relação dialética inclusão/exclusão nos mostra que muitos são os sujeitos, além dos com deficiências, que sofrem com a falta de apoio/estrutura e exclusões na educação com o “atual sistema de

ensino”, que, de acordo com as narrativas de P37, “ mais exclui do que inclui essas crianças”. Percebemos também, que as contradições permeiam as questões políticas e culturais nas narrativas dos professores, quando reconhecem a dificuldade de estabelecer parcerias (P35), com vistas a eliminar mecanismos que geram exclusão, como por exemplo, entre educação e saúde e ainda entre os demais atores que constituem o cenário educacional brasileiro (P37).

Na aplicação do segundo questionário, ao final da formação continuada, 03 professores apresentaram suas compreensões sobre inclusão como apoio/estrutura. S11 acredita que a inclusão requer uma reestruturação do ambiente escolar no que tange às questões culturais, políticas e práticas, e que mesmo já tendo uma garantia legal, precisa se efetivar na prática e ser internalizada por todos. S33 e S19, também compreendem a relevância de um espaço adaptado para que a inclusão aconteça e acrescentam que as especificidades dos alunos devam ser consideradas no momento de tomadas de decisões, nos planejamentos e nas intenções (políticas) das ações e rotinas educacionais (práticas).

*Para que a inclusão escolar se efetive faz-se necessário uma reestruturação do ambiente escolar em seus aspectos pedagógicos, políticos, administrativos e humanos. O processo inclusivo está legalmente legitimado, a sociedade precisa se conscientizar e se unir para que esse processo se internalize nas pessoas, e assim poderemos alcançar uma educação de qualidade que queremos para todos (S11, questionário 2, questão 1).*

*Dependendo da especificidade do aluno o ambiente escolar deve ser adaptado, bem como o currículo deve ser orientado de forma que haja um aproveitamento significativo para o educando (S33, questionário 2, questão 1).*

*Dar condições para que meus alunos alcancem os objetivos planejados para ele, a partir de um planejamento específico às suas especificidades, e realizar as adaptações necessárias para o seu desempenho educativo (S19, questionário 2, questão 1).*

Ao analisarmos na totalidade estes três excertos, percebemos uma convergência no que diz respeito à compreensão da inclusão como uma relevante possibilidade de pensar o contexto escolar e sua estrutura, de maneira a propiciar condições para que a aprendizagem dos alunos aconteça. No entanto, consideramos complexo quando S11 condiciona a efetivação da inclusão escolar à reestruturação do seu espaço, não que esta não seja necessária, só não deveria ser, em nosso ver, uma condição, pois o sistema educacional como um todo precisa estar também comprometido com essa reestruturação.

Por fim, percebemos um aspecto dialético na fala de S11 quando ele diz que “o

processo inclusivo está legalmente legitimado”, porém na sequência ele afirma que a “sociedade precisa se conscientizar e se unir para que esse processo”, o da inclusão, se “internalize nas pessoas”. Ao seu ver, portanto, apesar da garantia legal, a inclusão ainda é um direito negligenciado.

#### 5.2.4. Inclusão como participação

Inclusão como *participação* foi outra categoria elencada a partir das respostas dadas no questionário aplicado no início da formação OEERJ. Destacamos que esta categoria nos remete ao conceito de inclusão adotado por nós nesta dissertação, na qual inclusão significa participação.

No início da formação 05 professores apresentam em suas narrativas a compreensão do conceito inclusão como participação. Nos excertos abaixo, podemos perceber que, para P3 inclusão significa participação plena no processo de ensino aprendizagem, e não somente estar presente em sala de aula ou no contexto escolar. Inclusão é participação no sentido de um ensino em que o aluno tenha suas necessidades atendidas e suas diferenças respeitadas.

Culturalmente falando, neste sentido, todos os partícipes da comunidade escolar têm a responsabilidade de contribuir para a superação/eliminação de todas as formas de preconceito e barreiras que limitam ou impendem o aprender do aluno. Na sequência, P14 e P18, nos mostram em suas narrativas que acreditam no processo de inclusão em educação e o concebem como sinônimo de participação cidadã (prática) do aluno incluído, pois sendo este pertencente a nossa sociedade, é um sujeito, portanto, possuidor de direitos (políticas).

*É fazer com que todos os alunos participem do processo educacional na sua plenitude, sem que sofram preconceitos e/ou sejam excluídos dos espaços e do processo ensino/aprendizagem por qualquer motivo (cultura, raça, religião ou necessidades especiais) (P3, questionário 1, pergunta 1).*

*Eu vejo a palavra inclusão no seu próprio sentido. Eu vejo o aluno, independente da sua necessidade especial, participante, atuante no processo de aprendizagem (P14, questionário 1, pergunta 1).*

*É oportunizar o indivíduo seja ele portador ou não de patologia a desenvolver-se de maneira que possa viver em sociedade com dignidade. Poder ser visto como um cidadão que faz parte do todo que chamamos de sociedade (P18, questionário 1, pergunta 1).*

No excerto abaixo podemos constatar que P16, ao relacionar inclusão com *participação*, parece acreditar no potencial humano e na sua possibilidade de participação e

efetiva aprendizagem (culturas). Para P17, inclusão foi vinculada a participação no ensino regular, onde suas especificidades são levadas em consideração. Neste sentido a inclusão ainda é apresentada como sendo necessária num contexto macro (sociedade em geral), mesmo sendo específica em contextos micros, como o educacional, revelando assim uma relação dialética e complexa com os diversos segmentos e instituições da sociedade.

*É a participação do educando no processo ensino aprendizagem de forma integral ao processo, mas tendo suas limitações respeitadas e estimuladas. Todos são capazes cada um no seu tempo* (P16, questionário 1, pergunta 1).

*A inclusão na educação é uma oportunidade de incluir o indivíduo no meio social em questão, fazendo com que haja a oportunidade de estar fazendo parte e aproveitando o que a educação regular tem para oferecer. Porém com norteadores que auxiliarão o trabalho do profissional a fim de que este faça um trabalho diferenciado com aquele que necessita de atendimento específico por apresentar necessidades especiais. O primordial é trabalhar a inclusão de forma globalizada dentro de um contexto educacional* (P17, questionário 1, pergunta 1).

As relações complexas, dialéticas e tridimensionais (culturas, políticas e práticas), presentes nos excertos acima, nos fazem refletir omnileticamente acerca das compreensões de inclusão como *participação*, para além do que podemos apreender em uma primeira leitura. P3, quando diz que inclusão é “fazer com que todos os alunos participem do processo educacional [...], sem que sofram preconceitos e/ou sejam excluídos [...]”, nos remete à relação dialética existente na díade inclusão/exclusão, onde mesmo nós, acreditando no processo inclusivo como provedor de minimização e ou eliminação das situações que geram a exclusão, percebemos que esta se fará sempre presente nas instituições sociais brasileiras, especialmente diante do sistema econômico, como o do nosso país.

P18, nos leva a pensar sobre a totalidade que envolve o processo de inclusão, quando destaca o indivíduo podendo ser visto “como um cidadão que faz parte do todo que chamamos de sociedade”. Isso nos chama atenção para a relevância dessa parte (cidadão) que compõe esse todo (sociedade), para quem faz sentido não somente pensar, mas praticar e viver a inclusão de maneira a entender que “todos são capazes, cada um no seu tempo” como enfatiza P16.

Com a aplicação do segundo questionário na formação OEERJ, tivemos um total de nove professores que consideraram, ao “final” da formação, inclusão como *participação*. Neste sentido, nos excertos a seguir, é possível percebermos os aspectos culturais, políticos e práticos imbricados em seus contextos.

S4 inicia sua narrativa, nos apresentando os aspectos “práticos” ao enfatizar que incluir é permitir a participação de maneira a compreender as potencialidades e também os limites do outro. S21 e S15, nos excertos que seguem, acrescentam que compreendem a inclusão como a possibilidade de promover aos alunos uma participação efetiva em todo o ambiente escolar e com igualdade de participação.

Neste contexto, como bem pontua S22, não basta o aluno estar inserido, sua participação efetiva no ato educativo é fundamental, ou seja, a prática pedagógica do professor, o seu fazer didático e avaliativo precisa estar em consonância com as especificidades de seus alunos para a participação acontecer. Neste sentido:

*Incluir é permitir que o outro participe dentro de suas potencialidades dos mesmos direitos. Inclusão em educação é possibilitar que todos tenham acesso as informações e aprendizado independente de seus limites. É possibilitar meios, ações, atitudes que integrem as pessoas sem preconceitos (S4, questionário 2, pergunta 1).*

*A inclusão na educação acontece, quando o aluno pode participar de todas as atividades pedagógicas propostas com a sua turma, contando com adaptações e avaliações feitas baseadas em suas peculiaridades (S21, questionário 2, pergunta 1).*

*A Inclusão em Educação é uma educação com igualdade de participação para todos. Onde cada indivíduo possa contribuir da sua maneira, do seu jeito para a construção do conhecimento (S15, questionário 2, pergunta 1).*

*A meu ver, a inclusão é o ato de acolher o aluno desfavorecido, se dando não só no caráter arquitetônico, mas também a nível curricular e atitudinais. Não se trata de apenas inseri-lo no grupo, mas fazer sua participação ativa, estimulando esse aluno a se desenvolver sempre mais (S22, questionário 2, pergunta 1).*

Os excertos seguintes trazem aspectos relacionados à dimensão das culturas, onde de acordo com S14 e S19 inclusão pressupõe interação, participação, colaboração e relação com o outro, relação esta que envolve conhecer e construir percepções, valores, crenças, e princípios nas interrelações estabelecidas, sejam elas pessoais e/ou institucionais.

*Inclusão pressupõe oportunidades de interação e participação no coletivo das relações que são construídas, dentro das instituições e outros espaços onde a pessoa incluída possa estar (S14, questionário 2, pergunta 1).*

*Inclusão em educação é um movimento de colaborar com o outro para assegurar sua participação em sociedade (S19, questionário 2, pergunta 1).*

Os três últimos excertos desta categoria, nos trazem aspectos referentes às questões

relacionadas à dimensão das políticas. S8 aborda a inclusão como participação, mas no sentido de que esta aconteça em todas as etapas do processo de ensino aprendizagem, desde o planejamento que também é uma ação política, até a execução do mesmo, com um olhar para as singularidades dos alunos.

Na sequência, corroborando com a compreensão de S8, S33 retoma a ideia de que inclusão é participação de toda e qualquer pessoa que possua uma “necessidade educacional” e que esta seja considerada no momento de tomadas de decisões, nos planejamentos e nas intenções das práticas e rotinas educacionais.

No último excerto S35 explicita num contexto político, a inclusão como participação propiciando o envolvimento de toda a comunidade escolar atuando na construção dos documentos escritos como projeto político pedagógico, o currículo, nas tomadas de decisões, nos acordos, nas políticas do dia a dia, de maneira a agregar novos valores (culturas), intenções (políticas) e um fazer pedagógico e ético (práticas) para o processo educacional, ou seja:

*Inclusão em Educação é uma educação para todos, pensada para possibilitar a participação de todos, onde desde o planejamento são pensadas ações a partir daqueles que eventualmente apresentem alguma deficiência ou dificuldade. Para mim, é, principalmente, pensar em todos desde o começo das ações e não para a maioria e posteriormente adaptar tais ações, refletir no coletivo para o coletivo, sempre (S8, questionário 2, pergunta 1).*

*Inclusão independentemente que seja em educação ou não, é a inserção de algo ou alguém ao todo. Quando falamos em educação, é fazer com que o indivíduo incluso participe do contexto e não fique à parte do mesmo. A inclusão não deve ser vista somente referente à patologia e sim a todo e qualquer sentido da necessidade educacional. Dependendo da especificidade do aluno o ambiente escolar deve ser adaptado, bem como o currículo deve ser orientado de forma que haja um aproveitamento significativo para o educando (S33, questionário 2, pergunta 1).*

*É fazer com que todos os envolvidos no processo educacional (alunos, professores, funcionários da escola, etc.) participem ativamente do mesmo, tanto na elaboração de ações do cotidiano como até mesmo na elaboração e execução do currículo e do projeto político pedagógico (S35, questionário 2, pergunta 1).*

Nos excertos analisados nesta categoria, como já apresentados, destacamos os aspectos práticos, culturais e políticos implícitos e explícitos nas narrativas dos professores participantes da formação investigada. Omnileticamente observamos que a compreensão de inclusão como *participação* no contexto das dimensões acima citadas, convergem no que

consideramos como inclusão/participação, ou seja, participar é fazer parte de todo processo educacional com poder de decidir, opinar, argumentar, se fazer ouvir e agir.

Ainda observamos nos excertos acima uma considerável crença (culturas) e positividade no processo de inclusão como uma maneira de proporcionar uma relação mais humana e cidadã (prática), dialética e complexamente capaz de promover “processos de conscientização” (culturas), “oportunidades de aprendizagem” (práticas) e reconhecimento do direito de “inserção ao todo” (políticas). Inclusão como *participação* é, portanto, o caminhar em um trajeto envolto de subjetividades e incertezas, onde em um processo recursivo e totalizante, novas culturas, políticas e práticas vão sendo (re)construídas.

### **5.2.5. Inclusão como atendimento aos alunos com necessidades especiais**

Nesta categoria, analisaremos um total de 09 excertos que trazem a compreensão de professores sobre inclusão, como *atendimento aos alunos com necessidades especiais (NE)*. Destes 09 excertos, 05 correspondem à aplicação do primeiro questionário, no início da formação OEERJ e 04 correspondem à segunda aplicação, ao final da formação em questão.

Nos três excertos abaixo, podemos observar culturalmente, que as percepções de P9, P36 e P35 sobre inclusão, convergem no atendimento da “pessoa que possui alguma necessidade especial”. Pensando sob o ponto de vista da dimensão política, P36 enfatiza que o processo de inclusão é de responsabilidade da escola. No ensejo, “praticamente” falando, P36, ainda evidencia que ao professor é dado um destaque quanto à sua ação no dia a dia escolar, de maneira a minimizar as limitações dos alunos, produzindo recursos acessíveis e sensibilizando a comunidade escolar. Na sequência, P35 destaca as questões que podemos correlacionar com as dimensões culturais políticas e práticas, apresentadas por nós em seção anterior, como uma das bases que constituem a Omnilética.

Analisando os aspectos que podemos correlacionar com a dimensão cultural, na narrativa de P35, a seguir, observamos que o mesmo concebe a inclusão como um processo contínuo. Ao pensarmos na dimensão prática, P35 enfatiza a necessidade de olharmos para a “criança especial” buscando compreender suas potencialidades e limitações, de maneira, portanto, a nos despertar para uma prática pedagógica que promova uma aprendizagem com qualidade.

*Acredito ser a oportunidade que os portadores e as portadoras de necessidades especiais mereçam para poder desenvolver suas habilidades ao máximo, dentro do universo educacional (P9, questionário 1, pergunta 1).*

*Sob o meu ponto de vista, inclusão é um processo diário onde, independente do espaço, cria-se possibilidade de viver em sociedade e exercer a cidadania da pessoa com deficiência. A escola, como segunda sociedade em que a criança pertence, ficando atrás apenas da família, tem como papel primordial no processo de inclusão. Trazer os conhecimentos primários, a alfabetização, leitura de mundo e convivência com outras pessoas é de responsabilidade da escola. Favorecendo suas habilidades e desenvolvendo outras necessárias ao seu desempenho pessoal. Cabe ao professor, criar estratégias para minimizar as limitações provenientes da deficiência, produzir recursos adaptados para o desenvolvimento pedagógico, e orientar a família e ao aluno a buscar tratamento adequado e construir em toda a comunidade escolar uma consciência inclusiva e aberta a adaptações (P36, questionário 1, pergunta 1).*

*Acredito que inclusão em educação seja possibilitar ao aluno especial a possibilidade de ser incluído em sociedade. É criar meios para que esse aluno se sinta parte do todo, do meio [...]. Precisamos olhar a criança especial como um todo, explorando e descobrindo seus talentos e possibilidades, enfrentar os problemas e dificuldades em conjunto, lutar por melhores condições para essa real inclusão. Estamos caminhando para que haja inclusão na escola de fato (P35, questionário 1, pergunta 1).*

Seguindo na análise dos excertos que compreendem inclusão como destinada às *peessoas com necessidades especiais*, P10 nos enfatiza também a necessidade de pensarmos no acesso ao currículo para este público, assim como a relevância dada ao professor e ao mediador. Logo, é necessário pensar e definir estratégias (políticas) de acordo com as especificidades de cada aluno, que no dia a dia em sala de aula, precisam ser levadas em consideração para o bom desempenho escolar (práticas).

P13 finaliza apresentando sua narrativa com a compreensão de que inclusão corresponde a uma quebra de paradigmas no atendimento destinado às “pessoas especiais”, que possibilita mostrar para todos os contextos sociais, que se trata de um público possuidor de potenciais e de direitos.

*Acredito que a inclusão seja dar suporte ao aluno com dificuldades especiais, a ter acesso aos mesmos conteúdos que os demais alunos. É dar condição a esse aluno para que ele dentro do seu limite, físico ou intelectual, possa ter as mesmas oportunidades e possa desenvolver suas melhores habilidades. O mediador e o professor de sala de aula devem estar atentos aos seus avanços e dificuldades, para poder melhor traçar uma estratégia a fim de atingir o objetivo maior, a aprendizagem (P10, questionário 1, pergunta 1).*

*Vejo a inclusão como a quebra de uma barreira, de antigos paradigmas, de que a pessoa especial deveria ser excluída das atividades sociais. A inclusão vem para abrir espaços na sociedade mostrando que pessoas especiais têm direitos que devem ser respeitados e que a pessoa especial tem, potencial de*

*aprender tendo o estímulo, a orientação adequada* (P13, questionário 1, pergunta 1).

Questões complexas e dialéticas, em relação com aspectos culturais, políticos e práticos, permeiam as narrativas dos professores, apresentadas nesta seção, até então. Nas bases da Omnilética, podemos inferir que P9 nos apresenta contradições na sua fala em comparação com as bases legais que hoje garantem a política de inclusão no Brasil como a Lei nº13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão) e a política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008). Ou seja, inclusão não pode ser confundida com “oportunidades” ou “merecimentos”, pois a questão é para além da meritocracia, é uma questão de direitos já garantidos.

A narrativa de P35 nos chama atenção para o princípio da totalidade, constituinte da base conceitual da Omnilética, quando ele diz acreditar que inclusão é “criar meios para que esse aluno sinta-se parte do todo, do meio [...] precisamos olhar a criança especial como um todo”. Isso quer dizer, olhar a criança (e aí acrescentamos TODAS as crianças) como um todo particular, pertencente a um todo maior, universal, que em uma relação com importâncias paralelas e dialeticamente articuladas, nos possibilitam, talvez, enxergarmos, avaliarmos e analisarmos cada parte e esse todo, com suas incompletudes e transitoriedades, necessárias ao processo de inclusão em educação.

A aplicação do segundo questionário nos revelou mais 4 compreensões de professores que percebem a inclusão como um processo destinado às pessoas com necessidades especiais. No primeiro excerto, S13 destaca a busca de subsídios para um bom desenvolvimento da “criança especial” (práticas) no contexto escolar e demais instituições sociais. S26 aponta para a inclusão da “pessoa com deficiência” não apenas no contexto educacional, mas na sociedade de forma geral (políticas).

*Inclusão em educação é criar/buscar subsídios que auxiliem de maneira positiva o trabalho com a criança especial dentro do ambiente escolar, trabalho este que abrange o âmbito cognitivo e social* (S13, questionário 2, pergunta 1).

*Eu entendo que a inclusão de pessoas com deficiências, tem que ser de forma geral, não apenas na área da educação. Mas, a nossa cultura tem muito que avançar. Pois o deficiente não vai ser “eterno” na escola, ele é do “mundo”. A escola tem que só prepará-lo para a sociedade* (S26, questionário 2, pergunta 1).

No terceiro excerto a seguir, S20 destaca a necessidade de investimentos para a

inclusão do “público alvo da Educação Especial”. Percebemos que cultural, política e praticamente falando isso exige mudança na concepção, nos valores e crenças, acerca da compreensão da relevância no processo de inclusão, assim, como leis, planejamentos, tomadas de decisões e ações para que investimentos aconteçam, sejam estes de ordem financeira, estrutural ou humana. No quarto e último excerto, P14 destaca o processo de inclusão como desafiante para quem o realiza.

*Em relação à inclusão do público alvo da educação especial se faz necessário investimentos em acessibilidades no currículo, na avaliação, na aprendizagem, nas estruturas físicas do ambiente, no apoio de profissionais competentes e qualificados para motivar, orientar e gerir os recursos humanos necessários para o pleno desenvolvimento interativo dos alunos incluídos na escola, não basta estar integrado; é imprescindível estar incluído (S20, questionário 2, pergunta 1).*

*[...]percebo a Inclusão, como um processo, cujo maior adjetivo é o ser desafiante para os que assumem esta ação de realizá-la (S14, questionário 2, pergunta 1).*

Com um olhar omnilético, percebemos complexidades nas narrativas de S26 e S14. É complexo quando S26 diz que “o deficiente não vai ser eterno na escola”. Implicitamente, isso quer pode querer dizer que a inclusão é necessária não somente nas arenas educacionais, mas em diversos segmentos sociais, uma vez que as situações que geram exclusão, permeiam todas as demais instituições além da escola. Logo, são necessárias a criação e efetivação de políticas que garantam a inclusão legalmente, em diversos outros segmentos sociais como cultura, lazer, esporte, etc. para que o aluno (parte), se encontre no todo (social).

### **5.2.6. Inclusão como aprendizagem e desenvolvimento**

Analisaremos agora a categoria *inclusão como aprendizagem e desenvolvimento*, composta por 04 narrativas de professores, no início da formação e 06 ao final da mesma. P28 a seguir, nos mostra em sua narrativa, de acordo com aspectos da dimensão prática, que inclusão significa oferecer um ambiente apropriado de aprendizagem e de interação do aluno com seus pares de maneira a garantir seus direitos na sociedade em geral.

Nesta direção, P1 enfatiza a necessidade de considerarmos em nossa prática pedagógica as peculiaridades e particularidades dos educandos. Somando-se a esta compreensão e levando em consideração os aspectos da dimensão política, P15 ainda enfatiza que inclusão é o direito ao aprendizado de maneira igualitária.

Por fim, para P4, inclusão significa participação plena no processo de ensino aprendizagem, e não somente estar presente em sala de aula ou no contexto escolar. Inclusão é participação no sentido de um ensino em que o aluno tenha suas necessidades atendidas e suas diferenças consideradas. Neste sentido, todos os partícipes da comunidade escolar têm a responsabilidade de contribuir para a superação/eliminação de todas as formas de preconceito e barreiras (cultura) que limitam ou impedem o aprender do aluno.

*Incluir é oferecer ao aluno um ambiente favorável ao aprendizado e a interação, assim como permitir que ele usufrua de seus direitos perante a sociedade (P28, questionário 1, pergunta 1).*

*Inclusão é proporcionar momentos de aprendizagem que favoreçam a todos os educandos, independente de possuir necessidade especial ou não, possibilitando o desenvolvimento global de todos os alunos considerando suas “peculiaridades” e particularidades no que diz respeito a aprendizagem social e cognitiva (P1, questionário 1, pergunta 1).*

*Inclusão é o termo usado para a realização da prática educacional, onde todos os alunos em suas inúmeras especificidades, sejam qualitativamente incluídos no aprendizado de forma igualitária, em relação aos alunos “regulares” (P15, questionário 1, pergunta 1).*

*A Inclusão na educação é fundamental para o desenvolvimento do aluno excluído. Porém muitas vezes tal inclusão acontece de forma errada. O professor “finge” incluir o aluno, considerando que o fato dele estar em uma classe regular já é o suficiente, porém não desenvolve nenhuma atividade diferenciada e ele termina sendo excluído. A inclusão precisa ser trabalhada de forma a realmente incluir todos nas atividades propostas (P4, questionário 1, pergunta 1).*

Ao final da formação, com a aplicação do segundo questionário, S18, abaixo, destaca sua compreensão de inclusão como a possibilidade de promover no dia a dia escolar mecanismos que proporcionem para todos os alunos, indistintamente, o desenvolvimento de suas potencialidades e conseqüentemente a aprendizagem (prática).

No trecho a seguir, S25 vê a inclusão como possibilidade de desenvolvimento global do aluno de maneira a ampliar seu potencial. S30 enfatiza a inclusão como possibilidade da oferta de uma aprendizagem com qualidade, de maneira a proporcionar ao aluno sua autonomia. S17, ao mencionar em sua fala que incluir é promover o desenvolvimento respeitando as especificidades de cada um, reconhece a singularidade que possuímos, mas com igual valor (cultura) diante do contexto em que estamos inseridos.

*É criar possibilidades para que os alunos efetivamente desenvolvam suas Potencialidades (S18, questionário 2, pergunta 1).*

*Ampliar o potencial educativo afim de que “todos” sejam alcançados pela proposta educacional, alcance objetivos e se desenvolva globalmente (S25, questionário 2, pergunta 1).*

*É proporcionar ao aluno que necessita de recursos uma melhor qualidade de aprendizagem, onde tenha um espaço físico e um currículo adaptado a promover esta inclusão. Inclusão em educação é ter uma acessibilidade total deste aluno, para que ele possa tornar-se um ser autônomo (S30, questionário 2, pergunta 1).*

*É possibilitar que todos possam se desenvolver respeitando a especificidade de cada um (S17, questionário 2, pergunta 1).*

Ao olharmos estes excertos em sua totalidade, é possível enxergarmos algumas convergências nos aspectos culturais, práticos e políticos quando P1 enfatiza que, para a aprendizagem devem ser consideradas as especificidades dos alunos; quando S17 destaca a importância de reconhecermos as suas singularidades com igual valor e quando S30 relaciona inclusão ao direito de igualdade e ensino aprendizagem com qualidade e autonomia.

Esta categoria nos fez perceber que a inclusão com foco na *aprendizagem e desenvolvimento*, possui uma relação dialética e complexa envolvendo as dimensões culturais políticas e práticas explícitas e implícitas nas narrativas acima apresentadas. Essas dimensões relacionadas dialética e complexamente, de maneira geral, são constituintes de um todo, a inclusão, que reconhece a importância de um ambiente favorável à aprendizagem, que beneficia as relações humanas, mas que apesar de possuir algumas legislações que a asseguram a sua efetivação, em algumas situações, têm se mostrado, na prática, um processo significativamente permeado de fragilidades.

### **5.2.7. Inclusão como formação**

Os excertos a seguir dizem respeito à categoria de inclusão como *formação*, a qual apresentou duas ocorrências ao início da formação e duas ao final. A fala destacada abaixo nos permitiu tecer algumas reflexões no âmbito de culturas, políticas e práticas de inclusão, uma vez que P37 fala sobre a necessidade da garantia (políticas) de uma formação continuada, mas que seja voltada para a comunidade a que determinado indivíduo pertence (culturas), a fim de aperfeiçoar suas ideias pedagógicas (práticas).

*Além disso, é preciso garantir a formação continuada dos professores, mas que seja focada sempre no público alvo desse professor, ou seja; que ele se torne apto a ensinar na comunidade da qual ele também faz parte. Uma*

*pessoa com vivência de zona sul “pode não se encaixar” em comunidades diferentes das suas de origem. O preparo do professor deve vir de parcerias com universidades renomadas, que possam não somente atualizar os estudos desse professor, como também renovar as suas ideias pedagógicas (P37, questionário 2, pergunta 1).*

Como podemos perceber, é possível traçar um percurso omnilético a partir da percepção que este professor apresenta acerca de como deve se dar a formação continuada para o profissional da educação. Quando P37 fala da necessidade de se garantir a formação continuada dos professores, podemos inferir que se refere tanto a políticas públicas que assegurem o direito deste profissional de complementar sua formação quanto de políticas internas das instituições de ensino que liberem o professor para realizar a formação continuada, entendendo que se trata de um ganho não só para o profissional, mas para toda a comunidade escolar.

Ademais, ao enfatizar a necessidade da parceria com o que ele denomina “universidades renomadas”, compreendemos que se trata de um jogo dialógico em que se fundem não só componentes políticos como também, e principalmente, culturais, uma vez que o sistema sob o qual vivemos e nos orientamos nos direciona para os moldes meritocráticos responsáveis pela hierarquização dos diferentes saberes.

Uma vez que defendemos a inclusão em uma perspectiva mais ampla, não podemos nos furtar a dialogar acerca da assertiva: “mas que a formação continuada seja focada sempre no público alvo desse professor [...] que ele se torne apto a ensinar na comunidade da qual ele também faz parte”. Entendemos que existam significativas diferenças culturais, e também sociais, entre os diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro, mas, ao mesmo tempo, não é possível falarmos em uma inclusão voltada a determinado grupo ou pessoa. Isto porque inclusão, aqui, não é um estado a que se quer chegar, mas um processo e que, como tal, não pode segregar segmentos sociais.

É interessante analisarmos também que P37 reconhece a universidade como sendo a promotora de subsídios para a atualização e renovação das práticas pedagógicas dos professores, o que reflete novamente culturas enraizadas que enaltecem o conhecimento universitário em detrimento do saber escolar. Em paralelo, a nosso ver, P25 reconhece abaixo a importância de revisitarmos, na condição de educadores, nossas próprias culturas, políticas e práticas, isto é, de reaprendermos a “ser um educador em todas as áreas”.

*Incluir é trazer para dentro, em educação costume dizer que é abrir a porta para quem está de fora. [...]. Esta é a verdadeira educação inclusiva, são os docentes se disporem a aprender ou reaprender a ser um educador em todas*

*as áreas* (P25, questionário 2, pergunta 1).

Nesse contexto, quando P25 fala que “incluir é trazer para dentro”, implicitamente está se referindo ao esforço de modificação de práticas excludentes que ainda deixam à margem do processo educacional qualquer indivíduo que, por razões alheias à sua responsabilidade, esteja “de fora” do modelo hegemônico reproduzido, muitas vezes, pela instituição escolar. Para ele, a educação inclusiva está associada ao processo de (re)aprendizagem constante, o qual está intrinsecamente ligado à capacidade de revisitarmos nossos valores e crenças, a fim de construirmos práticas pedagógicas no caminho da inclusão.

Ao final do curso, pudemos constatar que S5 reconhece a defasagem no ensino (práticas), e reitera o ideário da universidade como promotora do saber mais qualificado (culturas), por assim dizer.

*Infelizmente a universidade não prepara o professor para lidar com essas crianças, por outro lado a escola também não contempla na formação continuada, dar conta desta questão e capacitar professores e funcionários de apoio para de fato tornar a Inclusão uma realidade* (S5, anexo B, pergunta 1).

É interessante fazermos um paralelo em relação à fala do primeiro professor, que confere à universidade a responsabilidade (políticas) de capacitar determinado profissional para a inclusão. Acreditamos que o papel da universidade reside na troca de experiências e que a “capacitação” é um processo de aprendizagem que não termina ao fim do curso de formação.

S31, por sua vez, nos destaca que inclusão tem a ver com igualdade e no que tange à inclusão em educação, é fundamental, diante da “função da educação” que é “formar todos os seres humanos”. Este mesmo professor nos aponta também, a necessidade da construção (culturas, políticas e práticas) de uma “sociedade mais aberta e entendida sobre essa igualdade”.

*Inclusão está diretamente ligada, para mim, à igualdade[...]. E quando dizemos Inclusão em Educação, é ainda mais fundamental, já que a educação é a área responsável pela formação e capacitação de todos seres humanos, e sendo assim ela (a educação) deveria propiciar uma construção de uma sociedade mais aberta e entendida sobre essa igualdade e, conseqüentemente, uma sociedade incluída* (S31, questionário 2, pergunta 1).

Ao refletirmos omnileticamente sobre os excertos destacados nesta seção, podemos tecer algumas considerações. A primeira diz respeito ao papel da educação na formação de professores. É de comum acordo entre os pares que há uma lacuna na formação (inicial e

continuada) dos professores da educação básica, o que permite que haja exclusões no processo de escolarização dos alunos. Esta lacuna se deve, em primeira instância, ao fato de que a universidade não só, não fornece os subsídios necessários (políticas e práticas) para a formação do professor que pretende atuar na escola básica, como ainda elitiza o ensino (culturas e políticas).

O enraizamento desta cultura é tão profundo que muitos professores veem nos cursos de formação ofertados pela universidade a salvação para as mazelas da educação. No entanto, a própria formação inicial destes professores está defasada, como eles mesmos reconhecem, resultado de anos de desvalorização do trabalho docente. Quando S31 fala sobre a necessidade de que haja uma “sociedade incluída”, parece nos estar alertando que não é só o aluno que vivencia experiências de exclusão na escola, mas toda a comunidade escolar.

Dialeticamente, temos uma faca de dois gumes em mãos. Se por um lado a universidade reconhece a necessidade de cursos que complementem a formação deste professor da educação básica, por outro ainda reproduzimos os mesmos modelos hegemônicos e excludentes para com os professores que ainda estão em formação. Ora, se reconhecemos que inclusão é processo e que é uma luta infundável contra as exclusões, por que então este processo não se inicia na própria formação inicial destes professores? Ou ainda, por que não se inicia entre os próprios formadores de professores?

### **5.2.8. Inclusão como acesso**

As duas falas abaixo nos mostram compreensões de inclusão relacionadas com a categoria *acesso*, elencada de acordo com as narrativas dos professores no início da formação do OEERJ. Do que percebemos, o sentido de *acesso* corresponde ao espaço escolar, ou seja, à garantia do direito à matrícula. Neste sentido, a garantia deste direito requer qualidade, o que nos faz perceber na visão de P24, que este acredita (culturas) que a inclusão é para além do acesso.

P7, na sequência, acrescenta a necessidade de apoio e dedicação dos profissionais da educação. Logo, é necessário pensar e definir estratégias (políticas) de acordo com as especificidades de cada aluno, que no dia a dia em sala de aula, precisam ser levadas em consideração para o bom desempenho escolar (práticas).

*Incluir é possibilitar de forma responsável o acesso de qualquer indivíduo ao ambiente escolar, respeitando suas especificidades e principalmente dando condições para essa inclusão para que possa desenvolver suas*

*potencialidades (P24, questionário 1, pergunta 1).*

*Inclusão é uma tentativa de inserir dentro da escola os que até há algum tempo não gozava deste privilégio. É colocar a oportunidade diante dos ditos “especiais” de se socializarem e com apoio e dedicação dos profissionais de educação descobrirem suas habilidades e potencialidades, podendo fazer parte de um mundo que é de e para todos (P7, questionário 1, pergunta 1).*

Os excertos abaixo, nos demonstram a concepção de inclusão de quatro professores ao “final” da formação do OEERJ, os quais compreendem inclusão como sinônimo de acesso. S1 destaca que inclusão como acesso é propiciar ao aluno um aprendizado por meio de diversas metodologias de ensino (práticas) que venham a atender suas especificidades. S29 acrescenta que inclusão é proporcionar ao aluno, acesso ao contexto escolar para além da matrícula, garantida legalmente (políticas), de maneira que ele participe de todas as atividades.

*É proporcionar a todos o acesso a todos os mecanismos de transmissão do conhecimento, sem que haja qualquer tipo de acepção (S1, questionário 2, pergunta 1).*

*Penso na palavra em si. Incluir, inserir esse aluno no contexto educacional. Em todos os contextos possíveis. Em todas as atividades (S29, questionário 2, pergunta 1).*

S19 quando compreende inclusão como acesso, quer dizer que se trata de um processo colaborativo que assegura a participação do indivíduo na sociedade sem qualquer julgamento de valor. Na concepção (culturas) de S19 e S34, inclusão vai além do acesso por meio da matrícula (políticas), incluir para eles é assegurar a permanência do aluno (práticas) e, conseqüentemente, o seu aprendizado com qualidade, de maneira atuante neste processo.

*É contribuir para que todos, independentemente de julgamentos, pré-conceitos e limitações diversas, tenham assegurado o acesso e a permanência desses alunos à escola, com garantia de qualidade educacional (S19, questionário 2, pergunta 1).*

*Inclusão em educação é garantir o acesso e a permanência na escola de forma que todos sejam vistos como parte do processo de construção do conhecimento coletivo, independente das condições ou necessidades que se encontrem (S34, questionário 2, pergunta 1).*

Nesta seção, percebemos que a inclusão em um panorama omnilético é vista pelos professores da formação continuada como acesso à escola, de maneira que, levando em consideração as especificidades dos alunos, deve-se pensar em estratégias que promovam a

permanência destes. Percebemos, porém, na fala de P7, que questões complexas permeiam seu entendimento sobre inclusão, quando este menciona inclusão como “uma tentativa de inserir dentro da escola os que até há algum tempo não gozavam deste privilégio”.

Primeiramente, inclusão não se resume a uma tentativa de inserir o aluno na escola ou a um privilégio, ela é um direito garantido, como já falado aqui anteriormente, e cujo objetivo é promover não somente a socialização, mas a aprendizagem. Por fim, S34, nos leva a pensar na relação dialética e complexa que há no processo de “construção coletiva do conhecimento”, pois dá a ideia de movimento, onde tanto professor e aluno, em uma relação recursiva, são elementos produtores do conhecimento, num contexto maior, o inclusivo.

### **5.2.9. Inclusão como acessibilidade**

Esta categoria, foi constituída a partir das respostas de professores, no questionário aplicado no início da formação OEERJ. Destacamos, porém, que esta não mais apareceu com as respostas dos questionários ao final da formação referida, estando constituída, portanto, de 05 excertos, apresentados abaixo.

As questões culturais políticas e práticas, também constituintes da subjetividade humana, nos fazem perceber, no excerto abaixo, de P6, que a acessibilidade a que este se refere, vai além da acessibilidade física, estrutural ou arquitetônica, ou seja, P6 se refere à acessibilidade atitudinal quando destaca a “sensibilização do olhar do corpo docente”. No excerto seguinte, culturalmente falando, podemos observar que a visão de inclusão de P32 é compreendida como sinônimo de *acessibilidade* num contexto macro, onde a acessibilidade, seja ao ensino-aprendizagem ou ao espaço escolar (garantia de matrícula) não está focada nas pessoas com deficiências, e sim em todos os estudantes que, seja por qual motivo for, necessitem de acessibilidade.

No terceiro excerto a seguir, também percebemos que o participante P33 tem essa visão macro e ainda corrobora com a crença de P32, quando evidencia a inclusão como uma garantia de direitos, envolvendo assim os aspectos políticos, sejam eles individuais ou coletivos, como necessários para promovermos a inclusão.

*A inclusão acontece desde a sensibilização do olhar do corpo docente da escola até a acessibilidade propriamente dita, pois não adianta termos prédios acessíveis e mentes fechadas (P6, questionário 2, pergunta 1).*

*Inclusão em educação é promover meios de acessibilidade para estudantes nas mais diversas condições, sejam elas de saúde ou sociais, no contexto*

*escolar, visando desenvolver nestes habilidades e competências para atuarem na sociedade e exercerem seus direitos e deveres como cidadãos (P32, questionário 2, pergunta 1).*

*Em minha concepção do processo de inclusão na educação deve ocorrer quando o espaço físico, método, proposta estão adaptadas a condição da pessoa com alguma necessidade especial, seja deficiente, idoso e outros. Baseando no desenho universal é necessário que o indivíduo tenha seus direitos legitimados na educação de qualidade, saúde, em sua locomoção para tornar sua inclusão real (P33, questionário 2, pergunta 1).*

P12, evidencia na quarta narrativa abaixo, que incluir é garantir todos os meios que promovam o processo de ensino aprendizagem (prática) de maneira a torná-lo acessível a todos. Para isso, porém, é necessário que estes meios estejam assegurados não somente nas legislações nacionais, mas também nas diversas realidades escolares, nos seus projetos político pedagógicos, nas missões, nos planejamentos escolares e na formação docente (políticas), traduzindo-se, assim, em práticas de inclusão em educação. P29 acrescenta que a inclusão se traduz na organização da comunidade escolar, ou seja, esta como um todo precisa estar acessível e sensível (culturas) ao processo de inclusão em educação, no sentido de promover no dia a dia escolar, não somente acessibilidade arquitetônica, mas também acessibilidade pedagógica e atitudinal.

*A inclusão em educação é garantir aos alunos todas as possibilidades que possam levar a um ensino-aprendizagem, garantindo o seu acesso a todos os meios acessíveis para que isso possa ocorrer efetivamente. É possível que no ensino regular o professor possa promover as adaptações necessárias ao currículo para estas crianças, de modo, a efetivar sua aprendizagem. Portanto, a inclusão em educação faz-se mediante a acessos e adaptações necessárias a estes alunos e formação dos profissionais para que possam atendê-los (P12, questionário 2, pergunta 1).*

*As ações e olhares da unidade escolar (gestores, orientação, professores e toda a equipe além dos alunos) cria igualdade de oportunidades, seja por simples ações da vida diária, nas adaptações curriculares e metodológicas até a acessibilidade arquitetônica (P29, questionário 2, pergunta 1).*

As questões complexas e dialéticas presentes nos excertos aqui apresentados, nos levam a refletir omnileticamente sobre a narrativa de S6, quando ele trata da “sensibilização do olhar do professor e da escola” e ainda acrescenta que “não adianta termos prédios acessíveis e mentes fechadas”. Complexamente falando, consideramos de fundamental importância um trabalho de sensibilização na comunidade escolar, mas que, no entanto, trata-

se de um trabalho que envolve subjetividades, sendo importante, portanto, compreendê-lo como um processo contínuo, dinâmico e sempre necessário no espaço escolar.

Dialeticamente, por fim, a frase “não adianta termos prédios acessíveis e mentes fechadas”, de S6, nos remete a refletir acerca de algumas políticas do governo federal, (como o *Projeto Escola Acessível*<sup>4</sup>), que são planejadas e implantadas nas diversas realidades escolares, mas que não proporcionam, em alguns casos, paralelamente à implantação dessas políticas, momentos de estudos, reflexões e sensibilizações para os agentes envolvidos no processo de inclusão em educação. Pensar em um contexto escolar com acessibilidade, é, portanto, pensar não somente na acessibilidade arquitetônica, significa pensar em uma acessibilidade que promova a mobilização de saberes de toda a comunidade escolar, por meio de uma acessibilidade sensível, sensível ao outro, sensível às diferenças, à diversidade humana, à vida.

#### **5.2.10. Inclusão como afeto/solidariedade e respeito**

Esta foi a última categoria constituída a partir das respostas dadas ao questionário aplicado ao “final” da formação OEERJ. Destacamos que se trata de uma categoria que não apareceu com a aplicação do questionário no início da referida formação. Sendo assim, analisaremos a seguir 03 excertos nos quais *afeto/solidariedade/respeito* correspondem ao conceito de inclusão. Logo, a narrativa de S32, destaca a inclusão não somente no seu sentido de acesso, de fazer parte, mas a inclusão no sentido de sermos ouvidos, percebidos nas nossas particularidades (culturas) e ainda podermos construir uma aprendizagem significativa e funcional (práticas).

*Inclusão é a oportunidade de estar inserido não só fisicamente em uma classe, em uma escola, é ser visto, ser ouvido (quando possível) é ser atendido de acordo com sua especificidade. É receber não só conteúdos, mas conhecimentos para a vida, conhecimentos esses preparados para serem oferecidos de forma funcional, despertando assim as potencialidades daqueles que os recebem (S32, questionário 2, pergunta 1).*

---

<sup>4</sup> O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito deste programa são financiáveis as seguintes ações: adequação arquitetônica, aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis. Disponível através do link: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 06 de março de 2017.

Ao final da formação OEERJ, mais dois professores apresentaram suas concepções de inclusão envolvendo *afetividade/solidariedade/respeito*. S3 e S14 destacam a inclusão como sendo um processo de interrelações com os alunos, de uma maneira mais próxima, afetuosa e compreensiva. S14 acrescenta que cada profissional deve se envolver no processo de inclusão de maneira a criar estratégias, caminhos, recursos investigações e experimentações (práticas) com afeto e assim provocar mudanças em todos os envolvidos no processo de inclusão.

*Aprendemos ao longo deste período, que apesar de todas as barreiras que nos são impostas no “mundo educacional”, é possível viver a Inclusão, que é (ao meu ver) envolver, trazer para perto ou ir para perto de todo alunado. Há que se compreender, olhar nos olhos, sentar-se no chão, abrir os braços, socializar em todos os ambientes (S3, questionário 2, pergunta 1).*

*Cada profissional, ao se envolver com a pessoa incluída, buscando caminhos, meios e adaptando recursos, inteirando com as questões afetivas, de aprendizagem, etc., conseguem realizar mudanças significativas, em si mesmos, na pessoa e nos que colaboram, ao mínimo que seja. [...] Investigação e experimentação são exercícios fundamentais do professor, que “afetivamente”, abraça a inclusão, fazendo jus às suas crenças de que o “diferente” é capaz (S14, questionário 2, pergunta 1).*

Por meio da perspectiva Omnilética, é possível compreendermos o sentido de inclusão como *afeto/solidariedade e respeito*, complexa e dialeticamente nas assertivas acima. S11 nos traz questões complexas quando trata da “inclusão solidária” com a “igualdade de direitos”, ou seja, a igualdade de direitos é imprescindível diante de uma educação democrática, no entanto, é imprescindível considerar as diferenças sem nos descaracterizar, diante da pluralidade de sujeitos e dos variados modos de aprender e ser.

Os aspectos dialéticos envolvendo as assertivas de S3 e S14, nos fazem perceber que mesmo com todos os empecilhos, fragilidades e talvez “não aceitação” do processo de inclusão por alguns profissionais da educação, é possível promovermos a inclusão em educação por meio do estabelecimento de uma relação de afeto, de respeito e de solidariedade.

Destacamos, porém, que por envolver a subjetividade humana esse ato/condição/qualidade de ter afeto por alguém, se solidarizar e respeitar, pode não se fazer presente nesse processo de inclusão, logo, a ética deve vigorar. O que não podemos fazer é esvaziar o significado da inclusão como um direito, pois, por vezes, mesmo havendo afeto e ou solidariedade por parte dos profissionais da educação no processo de inclusão, quando envolto dos dispositivos da meritocracia, podem ser usados como mecanismos de exclusão.

### 5.3. UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Um outro momento da coleta de dados, ocorreu ao final da formação continuada investigada com aplicação de um segundo questionário, na tentativa de obtermos informações que nos levassem a alcançar o segundo objetivo específico proposto neste estudo, ou seja, *verificar se, e de que modo, esta experiência de formação continuada contribuiu para (re)construção de culturas políticas e práticas de inclusão em educação dos professores participantes da pesquisa.*

Buscando atender ao objetivo específico acima mencionado, aplicamos um segundo e último questionário (Apêndice B) constituído de quatro perguntas. A primeira pergunta, porém, desconsideramos nesta seção, pois, correspondia ao primeiro objetivo específico deste estudo, contextualizado na seção anterior, o qual buscou identificar a concepção de inclusão dos professores, ao final do curso de formação continuada investigado.

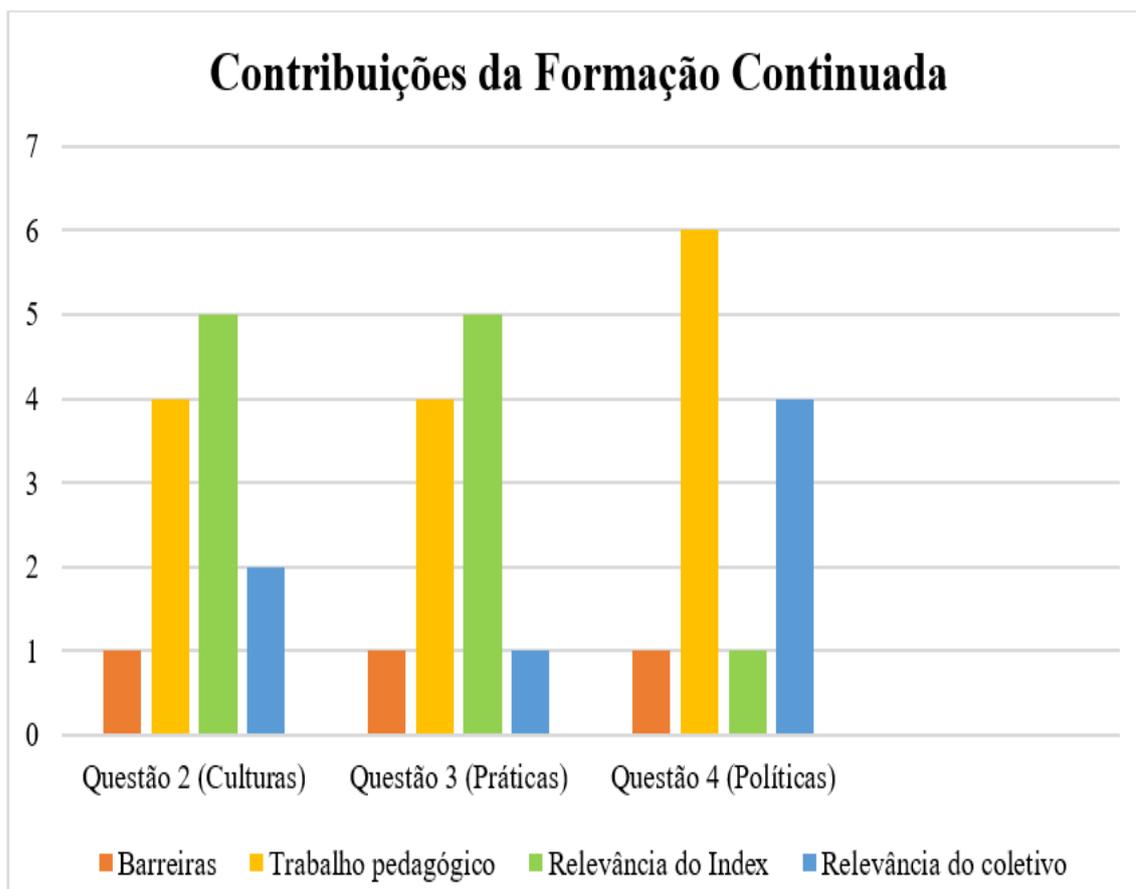
Exploraremos, portanto, nesta seção, apenas as perguntas 2, 3 e 4 visando focar aspectos das três dimensões do Index, ou seja, as culturais, políticas e práticas. As perguntas analisadas foram: 2) O ciclo de formação do OEERJ oferecido em 2015 contribuiu de algum modo para a sua percepção sobre inclusão em educação? De que forma? 3) Você considera que este ciclo de formação do OEERJ contribuiu para sua prática docente? Se sim, explique de que maneira e dê pelo menos um exemplo. 4) Como as discussões promovidas no ciclo de formação OEERJ e os debates realizados poderão se traduzir no contexto escolar, no que diz respeito aos planejamentos, ao currículo, ao projeto político pedagógico e as demais tomadas de decisões?

Com os dados coletados, demos início à análise de conteúdo por meio de uma leitura preliminar do material, no intuito de conhecer o conjunto do seu conteúdo e suas particularidades e definir critérios de categorização. Para atender ao segundo objetivo específico desta dissertação (anteriormente citado), utilizamos critérios semânticos para a definição das categorias conforme Bardin (1979) orienta, ou seja, as categorias foram definidas conforme o significado, o sentido das respostas dadas a cada questão no seu contexto. Destacamos que para o tratamento e categorização dos dados, utilizamos o software de análise ATLAS.ti.

Após este percurso analítico inicial, como etapa final, realizamos uma síntese interpretativa, por meio da perspectiva Omnilética de análise. Deste modo, foi possível

chegarmos às seguintes respostas ilustradas no gráfico a seguir considerando as questões 2, 3 e 4 do segundo questionário aplicado. Destacamos por fim:

**Gráfico 02:** categorização das respostas do questionário 2 (questão 2, 3 e 4)



Fonte: Elaborado pela autora

Antes de iniciarmos nossa análise sobre as categorias acima apresentadas, destacamos que inúmeras foram as categorias elencadas a partir do contexto das respostas dadas, mas que, para efeito de análise, conforme o gráfico nº 02 nos mostra. Consideramos as categorias *barreiras*, *trabalho pedagógico*, *relevância do Index* e *relevância do coletivo*, devido ao fato destas terem aparecido nas respostas dadas às três perguntas apresentadas no início desta seção.

### 5.3.1. Contribuições na superação de barreiras

Os excertos abaixo nos remetem às concepções apresentadas pelos professores acerca de barreiras à participação e à aprendizagem, abordadas ao longo do curso de formação continuada em questão.

Esta categoria foi constituída por três excertos, conforme o gráfico anterior nos mostra, envolvendo aspectos culturais, políticos e práticos, que proporcionaram a três professores um olhar para as barreiras vivenciadas no seu dia a dia escolar. Nesse sentido, S28 nos fala sobre a contribuição da formação nas suas percepções (culturas) a respeito do que considera barreiras de ordem tanto operacional (políticas) como de formação. Podemos perceber que ele atesta a importância do curso de formação continuada na sua percepção sobre inclusão em educação, ao mesmo tempo em que ressalta a contribuição para sua formação no que tange à compreensão de tais barreiras.

Dialeticamente, S13 reconhece, para além da existência de barreiras que propiciam situações de exclusão, a possibilidade de vivência de tais dificuldades, priorizando a potencialidade de todos os alunos. Isso demonstra, em outras palavras, que, de acordo com o professor, o curso de formação propiciou a revisão não só de práticas de exclusão, mas de culturas que outrora o impossibilitavam de enxergar o aluno na sua potencialidade.

*Sim. Baseado nos poucos teóricos “falados” e nas muitas apresentações expostas das práticas dos servidores. A maior contribuição que tive são ainda com relação as barreiras de ordem tanto operacional e de formação para atendermos esse público nas escolas de um modo geral (S28, questionário 2, pergunta 2).*

*Sim. Mostrou que existem diversas possibilidades de vivenciar as dificuldades em sala de aula, focando na potencialidade dos alunos (S13, questionário 2, pergunta 3).*

A narrativa de S25 nos faz refletir sobre como é complexo ver que, ao mesmo tempo em que há um esforço pela busca de cursos que complementem a formação inicial do professor da educação básica, este não encontra respaldo dentro da sua própria instituição escolar, como podemos observar na fala de S25. De acordo com o professor, há uma lacuna no município, que reflete uma defasagem no que compete às políticas públicas responsáveis pela alocação dos profissionais que atuarão na referida escola.

*Infelizmente não encontrei espaço em minha unidade para o debate e troca nesse sentido, pois a equipe técnica pedagógica se sentiu muito ameaçada e interrompeu o processo. Esta ainda é uma grande questão no município, onde tais cargos não são conferidos a profissionais qualificados, mas “indicados” (S25, questionário 2, pergunta4).*

Em primeira instância podemos pensar que se trata apenas de uma política no seu sentido macro, mas se refletirmos acerca dos modos de organização de determinada sociedade, a política do “quem indica” não é apenas uma política, mas culturas profundamente enraizadas que ainda privilegiam determinados indivíduos, que nem sempre estão aptos para ocupar estes cargos, em detrimento do profissional qualificado.

Ao olhar os excertos até aqui apresentados na sua totalidade, percebemos um aspecto complexo na narrativa de S13 quando este nos diz que “existem diversas possibilidades de vivenciar as dificuldades em sala de aula”. Neste sentido, num primeiro olhar quando nos deparamos com a palavra “dificuldades”, nos soa como impossibilidade ou problema. No entanto, este professor conseguiu, por meio da formação, perceber que essas dificuldades podem ser vistas de outras maneiras, e no ensejo ele sugere, “focar na potencialidade do seu aluno”, tecendo, assim, possibilidades de superação das barreiras, sejam elas quais forem. É neste contexto que a perspectiva Omnilética de Santos (2013) nos estrutura para analisarmos as contradições da vida, que nos são impostas nos diversos espaços e pensar as incertezas e possibilidades geradas no trato com o potencial humano.

No excerto de S25 percebemos uma rede dialética e complexa envolvendo sua fala, quando ele diz “não encontrei espaço em minha unidade para o debate e troca”, pois “a equipe técnica pedagógica se sentiu muito ameaçada”. Esta assertiva possui contradições de ordem cultural, política e prática.

Há contradição num viés cultural quando percebemos que os valores estabelecidos nesta relação destoam dos considerados necessários para uma boa relação entre colegas de profissão, visando um objetivo comum, ou seja, a superação de barreiras à aprendizagem e a qualidade na educação. É neste contexto cultural que Booth & Ainscow (2011) propõem o desenvolvimento, nas escolas, de valores inclusivos como: a colaboração, a confiança, a honestidade, coragem, etc.

Há contradição de ordem prática, pois se o professor é liberado para participar de uma formação onde parcerias entre gestores e pesquisadores foram firmadas de modo a garantir a participação destes professores, como são impostas barreiras para que as contribuições desta formação se traduzam no espaço escolar?

Percebemos contradição política quando S25 acrescenta “cargos não são conferidos a profissionais qualificados, mas indicados”. Neste sentido, a investidura no cargo, se dá por meio de indicação política partidária, o que leva à contratação de profissionais que não possuem “qualificação”. Isso pode se traduzir no espaço escolar, por exemplo, em barreiras

atitudinais devido ao fato deste profissional desconhecer a relevância de determinada ação para o contexto educacional.

Esta narrativa de S25 nos mostrou uma realidade complexa e dialética que muitos profissionais da educação vivem nos seus contextos escolares. Espera-se, no entanto, que o movimento gerado na interrelação dos aspectos culturais, políticos e práticos, presentes no excerto de S25, possam se refazer, se auto-organizar e influenciar de maneira que esta situação seja sanada, diante da provisoriedade dos acontecimentos da vida e das suas dimensões.

### 5.3.2. Contribuições no trabalho pedagógico

O gráfico 2 nos mostra que esta categoria refletiu as contribuições da formação continuada do OEERJ envolvendo aspectos das três dimensões (culturais, práticas e políticas). Apresentamos abaixo 4 narrativas de professores que consideraram estas contribuições, no que diz respeito às suas *culturas*, isto é, modificaram suas concepções e crenças sobre o seu fazer pedagógico, a partir dos estudos realizados na referida formação.

Neste sentido, a formação continuada proporcionou, para S8, uma reflexão sobre toda sua atuação como professor, o qual passou a se auto perceber e perceber que o aprimoramento do seu fazer pedagógico se dá em um processo. S13, por sua vez, esclarece que a troca de experiência com os demais colegas de profissão e que os momentos destinados à abordagem teórica e questões relacionadas à legislação propiciaram um repensar sobre sua prática docente.

*Sim. Fez-me perceber que o ponto de partida nem sempre era o ideal, que nem sempre iniciava de maneira correta o planejamento ou a execução das atividades diárias (S8, questionário 2, pergunta 2).*

*Sim. Auxiliando minha prática, uma vez que este foi o primeiro ano que recebi dois alunos inclusos, no terceiro ano da educação infantil (ambos com deficiência intelectual) e a referente formação contribuiu primeiramente através da troca de experiências entre docentes de diferentes segmentos e municípios, além de abordar legislação e teoria que se tornam muito importantes para que possamos refletir nossa prática (S13, questionário 2, pergunta 2).*

S20 acrescenta que o curso lhe proporcionou a percepção (cultura) de que trabalhar com motivação e entusiasmo pode ser um diferencial para eliminar ou minimizar as diversas formas de exclusão e opressão. O curso lhe possibilitou, portanto, um certo deslocamento da

sua “zona de conforto”. S32 enfatiza, em sua narrativa, que o curso despertou seu olhar para o planejamento, no qual se faz necessário contemplar todos os alunos.

No mesmo excerto abaixo, no entanto, S32 nos narra uma insatisfação em relação à formação em questão, ao evidenciar que ficou sem orientação do pesquisador/professor responsável pelo seu grupo (na formação em questão, cada município possuía um professor orientador), mas essa foi uma situação que, mesmo não sendo muito favorável para a participação do grupo na formação continuada, os levou a se apoiarem mutuamente, nos fazendo constatar, que um trabalho coletivo e mais colaborativo pode fazer a diferença no dia a dia escolar.

*Sim, pois foi possível observar que é necessário sairmos do casulo em que nos encontramos. Precisamos atuar com entusiasmo, motivação e conhecimento. Enfim, atuar para transformar a realidade social da exclusão e de suas formas de opressão presentes (S20, questionário 2, pergunta 2).*

*Um ponto que eu já gostava, mas passei a ter ainda mais cuidado, é o planejamento para todos, ou seja, o planejamento inclusivo. Infelizmente meu grupo quase não recebeu orientação, tivemos que nos apoiar. Os grupos que tiveram orientação puderam aproveitar com mais profundidade (S32, questionário 2, pergunta 2).*

Tecendo algumas reflexões Omniléticas, a expressão “ponto de partida”, apresentada na narrativa de S8, nos remete a pensar na expressão “ponto de chegada”, dois extremos que possuem entre si um caminho permeado de incertezas, particularidades, incompletudes, circularidades e interjogos de saberes que se alternam, se autoproduzem e se auto-organizam no seu percurso, constituindo um todo, apontando para relações complexas e dialéticas.

Assim, em um contexto dialético, ao declarar que o seu ponto de partida, seja para o planejamento ou para o seu fazer pedagógico, nem sempre era o ideal, S8 nos mostra a contribuição da formação do OEERJ no seu processo de ação-reflexão-ação (cultural, política e praticamente falando), que, em um processo recursivo (complexo), permite ao professor se autoavaliar e, ao mesmo tempo, estabelecer, propor e criar novas estratégias de ensino para determinado momento, contexto ou sujeito.

Portanto, de um “ponto de partida”, pode-se chegar em um “ponto de chegada”, visto que a visão Omnilética não tem um fim em si mesmo, pois pode ou não se tornar um novo ponto de partida com novas possibilidades metodológicas e de aprendizagens. Em nosso olhar, um “ponto de partida” pode ser um de chegada e vice-versa.

Outra narrativa que nos impulsiona a um olhar omnilético é a de S20, quando diz que

a partir da formação do OEERJ foi possível observar que é “necessário sairmos do casulo em que nos encontramos [...] para transformar a realidade social da exclusão e de suas formas de opressão”.

Dialeticamente, podemos depreender que este se reconhece num estado de acomodação, do qual necessita sair para promover a inclusão. No entanto, percebendo a totalidade desta metáfora, consideramos que este “casulo”, pode representar um estado momentâneo, ao qual, agregando-se “entusiasmo, motivação e conhecimento”, como bem pontua S20, culturas, políticas e práticas podem ser (re)construídas de maneira a minimizar ou extinguir situações de exclusão.

S32, mesmo reconhecendo as contribuições da formação OEERJ, no que tange à sua percepção (culturas) sobre o “planejamento inclusivo”, evidencia uma contradição na proposta desta formação, ainda que se trate de uma situação particular (de um determinado grupo) em um contexto global (o da formação), que apontou para uma situação e ou sentimento de exclusão em uma formação que se destinou a tratar da temática inclusão.

Por meio da lente Omnilética, contudo, é possível reconhecermos, na narrativa de S32, que esta situação possibilitou um “apoio mútuo” entre os integrantes deste grupo, configurando-se, assim, em uma relação colaborativa entre estes, a qual, por meio de um processo adaptativo, pressupõe, pois, uma rede de apoio (MENDES, VILARONGA & ZERBATO, 2014). Esta “saída” aponta para a complexidade, ao vislumbrar uma lacuna na formação e pôr em ação estratégias que a compensassem.

Com relação às contribuições da formação continuada, conforme o gráfico 02, 04 professores reconhecem essas contribuições para sua prática docente, mais especificamente para o seu *trabalho pedagógico*. S32 nos relata que a formação em questão contribuiu para sua prática docente, lhe acrescentando reflexões, novos conhecimentos e o sentimento de alteridade que se traduziram em novas estratégias (práticas) durante suas aulas.

S27 concorda com S32 quanto às contribuições viabilizadas pela formação, no que diz respeito ao seu *trabalho pedagógico*, e ainda acrescenta que o despertou para a realização de atividades simples, porém com grande relevância, como a utilização de materiais recicláveis.

*Sim, pois acrescentou novas reflexões e novos conhecimentos, contribuindo para minha prática docente. Tive a oportunidade de me colocar na condição de “aluna especial” na oficina, o que me fez mudar algumas estratégias durante as minhas aulas. Essa oficina fez parte do grupo do meu município com outros professores da rede. Incluir é colocar-se também no lugar do outro e tentar descobrir a melhor maneira de ensiná-lo, de compreendê-lo,*

*de ajudá-lo a compreender as situações cotidianas (S32, questionário 2, pergunta 3).*

*Sim. Na verdade, já desenvolvia tarefas diferenciadas, mas estando aqui ouvi experiências simples e de muita relevância como a utilização de materiais recicláveis, onde alcança toda a turma fazendo de fato a inclusão (S27, questionário 2, pergunta 3).*

S28 evidencia as contribuições dos cursos de formação continuada ofertados pelo LaPEADE, assim como a formação do OEERJ de 2015. Segundo S28, estas contribuições lhe proporcionaram um novo olhar sobre inclusão e especialmente lhe despertaram para uma prática mais acolhedora e sem imposição de impedimentos para a inclusão, a exemplo da diminuição de carga horária de alguns alunos.

S25 reconhece a contribuição da formação, destaca que se sentiu motivada a aprender, percebeu que para uma boa prática docente e reconhecimento de estratégias pedagógicas, é preciso termos o controle da ansiedade e compreender que o aprender se dá em um processo.

*Todos os cursos feitos pelo LaPEADE, contribuíram muito sob meu olhar na vida, além do curso de formação do OEERJ. Objetivamente o curso de formação enriqueceu minhas atitudes no cotidiano, evitando colocar impedimentos da inclusão na minha escola. Exemplo: eu havia reduzido a carga horária de alguns alunos juntamente com a família. E após esse curso, retornei para o horário livre e integral (S28, questionário 2, pergunta 3).*

*Sim, toda formação contribui, até porque não estou aqui obrigada, foram mais de 10 encontros. Mesmo sendo longe consegui estimular o desejo da aprendizagem. Na prática docente é controlar essa ansiedade existente em referência ao aluno especial. Oi, como será seu dia? Como se fará seu desenvolvimento? A busca pela instrução, cada vez mais capacitada para o atendimento adequado e antes de tudo, ter a certeza de que não sabemos nada e não vivemos todas as experiências. E a cada dia e a cada ano se fará um novo momento de aprender (S25, questionário 2, pergunta 3).*

Compreendendo a totalidade da vida nas dimensões culturais, políticas e práticas, é possível perceber interfaces Omniléticas nas relações estabelecidas entre as pessoas, o que pode gerar sentimentos de alteridade, como pontua S32 na sua narrativa. É dialético “colocar-se no lugar do outro”, pois requer um movimento considerável na tentativa de reconhecer as necessidades deste outro, assim como é complexo descobrir a “melhor maneira de ensiná-lo”, pois o que pode ser adequado em um determinado momento, pode não ser em um outro.

Neste sentido, o trabalho pedagógico do professor exige dedicação, planejamento, flexibilidade e disposição para agir-refletir-agir quantas vezes forem necessárias, mas, como bem enfatizam Kelman et. al. (2013, p.2537), “antes da técnica, para que se promova a inclusão em educação, é preciso ter, acima de tudo, uma postura ética para com a alteridade”.

S27, neste viés omnilético, nos faz refletir, em sua fala, que a inclusão se trata também de um processo dialético e complexo, pois, com a experiência na formação, pôde ver e ouvir “experiências simples e de muita relevância”, ou seja, ao mesmo tempo em que a formação, seja inicial ou continuada, é indispensável para promovermos a inclusão no dia a dia escola, não necessitamos para isso de uma “superespecialização ou imensa experiência” (idem).

Outro exemplo das contribuições do OEERJ no trabalho pedagógico dos professores, nos desperta o olhar omnilético, para as incertezas presentes nas práticas docentes, as quais em um movimento recursivo se constituem e reconstituem conforme as experiências vivenciadas. S28, neste contexto, ao falar que a formação OEERJ enriqueceu suas atitudes ao evitar que colocasse “impedimentos para a inclusão”, quando “havia reduzido a carga horária de alguns alunos juntamente com a família”, nos mostra o quanto complexo ainda é o processo de inclusão aos olhos de alguns profissionais, seja por desconhecem os direitos de seus alunos, a proposta de inclusão em educação, ou por resistirem a este processo. No caso de S8, ao diminuir a carga horária do seu aluno, estava de certa forma, produzindo barreiras à participação, as quais segundo a Lei nº13.146, de 06/07/2015, significam “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação [...] da pessoa”.

A categoria *trabalho pedagógico*, também foi compreendida nos aspectos da dimensão política. Neste sentido, 6 narrativas de professores nos trazem a compreensão de que, para além das tomadas de decisões, da elaboração de documentos (políticas) que regem a escola como o projeto, político, pedagógico (PPP), as contribuições podem se traduzir em ações, em práticas pedagógicas no dia a dia escolar.

Neste contexto, S6, S35, e S17, destacam que a formação em questão proporcionou um aprimoramento da prática pedagógica, reformulação do PPP, do currículo e possibilidades de construção de uma escola plural que respeita a diversidade humana. S19 acrescenta as contribuições da formação no seu dia a dia escolar, de maneira a se traduzir na construção de diretrizes, projetos e PPP's pensados para todos os alunos.

*Pude aprimorar as minhas práticas e me fez reformular o meu projeto político, pedagógico (S6, questionário 2, pergunta 4).*

*Na abertura de um currículo e um projeto político pedagógico mais humano, que leve em conta mais saberes sociais de integração e de situações do cotidiano, do que conteúdos pré-estabelecidos e sem prática no cotidiano dos alunos (S35, questionário 2, pergunta 4).*

*Contribuirão para a construção de uma escola que respeita a heterogeneidade em todos os aspectos da prática. Atuando com respeito e efetivamente com justiça (S17, questionário 2, pergunta 4).*

*Gerando profissionais mais conscientes de sua prática e de sua importância como multiplicador de conhecimentos e fomentador de mudanças no grupo em que cada um de nós estamos inseridos. Integrantes e contribuidores do processo de construção de diretrizes para nortear as práticas, projetos inclusivos para o dia a dia e uma concepção de um projeto político pedagógico para todos, pensado para todos e a partir do todo (S19, questionário 2, pergunta 4).*

S28 reconhece as contribuições da formação OEERJ em algumas tomadas de decisões (políticas), mas destaca que poderiam ter acontecido menos “debates/reclamações” (culturas) e mais “projetos/estudos” (políticas e práticas) voltados para o planejamento de currículos e projetos com alinhavos mais teóricos e práticos.

S33 relata que o seu município teve um número pequeno de participantes na formação, e por conta disso, acredita que não terá forças para modificar decisões, apesar de seu envolvimento e estudos sobre inclusão. No entanto, o seu grupo gerou muitas indagações que refletiram como contribuições para a construção do currículo e do planejamento (políticas) pensado nos alunos com necessidades especiais.

*Nas demais tomadas de decisões sim. Mas, senti falta de menos debates/reclamações repetitivas e termos mais projetos/estudos para alguns pontos necessários aos planejamentos, currículos e o projeto, político, pedagógico. Enfim, desejaria a continuação desses cursos, só que com alinhavos mais teóricos e aulas nos ensinando mesmo a mudança. (S28, questionário 2, pergunta 4).*

*Como o nosso município teve um número pequeno de cursistas, acredito que nossa fala não vá modificar decisões, mas por estarmos (falo do grupo) muito envolvidos com a educação especial, porque apesar de estar em sala de aula, sou psicopedagoga e leio muito sobre a questão da inclusão. No grupo, todos somos especialistas, para a oficina que fizemos para a fundamentação do nosso projeto, planejamento para todos, deixamos muitas indagações. Agora o projeto político, pedagógico está sendo construído, já consegui dar algumas contribuições que os levaram, a equipe pedagógica, a pensar o currículo. Tenho participação ativa no momento da construção. No início do ano não é possível estar inserindo coisas novas, mas em âmbito da unidade escolar quando é planejamento, meu olhar está bem mais voltado para adequação, para melhor participação do aluno com necessidade especial (S33, questionário 2, pergunta 4).*

Considerando a amplitude de subjetividades, a diversidade cultural e os variados contextos escolares apresentados pelos professores durante a formação, é possível estabelecermos algumas conexões complexas e dialéticas diante das narrativas apresentadas por S19 e S28. As contribuições proporcionadas pela formação, segundo S19 podem se traduzir em ações de “multiplicação de conhecimentos” e de “fomento de mudanças”.

Estas expressões nos apresentam aspectos dialéticos quando dão a ideia de movimento, no qual uma formação em particular (parte) pode reverberar conhecimentos e mudanças em diversas outras realidades (todo), de maneira a (re)construir culturas, políticas e práticas de inclusão.

S28, apesar de considerar que a formação se traduziu no seu espaço escolar em algumas tomadas de decisões, destaca que sentiu falta de “menos debates/reclamações repetitivas” e sugere a “continuação desses cursos com alinhavos mais teóricos e aulas nos ensinando mesmo a mudança”. Ao analisarmos essas duas expressões, S8 nos apresenta uma crítica, até certo ponto, à referida formação, no que compete às estratégias metodológicas utilizadas nesta. No entanto, compreendendo o conhecimento como totalidade (LUKÁCS, 2003), não podemos desprezar as atividades desenvolvidas em torno de debates e compartilhamento de experiências dos professores, que ao nosso ver, S28 denominou “debates/reclamações”.

Complexamente, observamos, portanto, que este sugere o que muitos professores buscam em cursos de formação continuada, ou seja, o “como fazer”, a busca por “receitas”, o que, portanto, não corresponde ao processo de inclusão em educação que busca a participação e valorização das diversas formas de aprender (considerando as especificidades dos alunos) de maneira não prescritiva, não padronizada e ou homogênea.

### **5.3.3. Contribuições e relevância do coletivo**

Esta categoria nos traz os excertos que reconhecem a *relevância do trabalho coletivo*, relevância esta percebida ao longo da formação OEERJ e que se relaciona com os aspectos culturais, políticos e práticos no contexto do trabalho coletivo. S4, neste sentido, do ponto de vista das culturas, destaca que, por meio da formação, foi possível perceber, por exemplo, a relevância de se construir um currículo com a participação e olhar de todos os agentes do ambiente escolar.

Este foi um exemplo entre tantos outros que poderiam ter sido dados sobre o que se pode fazer na coletividade e que traz um diferencial no trabalho pedagógico. S6, neste

sentido, acrescenta que inúmeros são os desafios inerentes ao seu trabalho, mas que não está sozinho.

*Sim. Hoje entendo a importância de se construir um currículo escolar em que todos estejam presentes para que o mesmo seja realmente eficaz e produtivo (S4, questionário 2, pergunta 2).*

*Sim. Que nossos desafios são constantes, mas não estamos passando por isso sozinhos (S6, questionário 2, pergunta 2).*

S2 destaca em sua narrativa, que as contribuições da formação OEERJ se deram no sentido prático, de buscar parcerias entre os seus, visando a qualidade da educação e, caso nessa busca não seja encontrada parceria, a sensibilização pode fazer diferença.

*Sim. Principalmente a buscar parceiros que estejam dispostos a melhorar o processo da educação. E se não houver esses no ambiente da escola, devemos conquistá-los com jogo de cintura e não com ataques (S2, questionário 2, pergunta 3).*

No excerto a seguir, S9 nos relata que, para as contribuições da formação OEERJ se traduzirem nas suas unidades escolares, nas questões que envolvem o planejamento, tomadas de decisões, ou de maneira geral nos demais aspectos correspondentes à dimensão das políticas, não lhe parece uma tarefa fácil devido ser necessário, para isso, um trabalho coletivo e colaborativo com os demais professores, os quais, na sua maioria, não se disponibilizam a isso. Mesmo diante deste quadro, S9 se mantém com disposição de fazer sua parte buscando desenvolver um trabalho mais colaborativo.

Na sequência, S16 apresenta seu posicionamento também enfatizando a possibilidade de realização de ciclos de estudos e práticas coletivas. S34 é outro professor que, assim como S9, compreende ser uma tarefa não tão fácil, traduzir no seu espaço escolar as contribuições e conhecimentos adquiridos na formação do OEERJ, assim como não foi tão simples uma tarefa realizada na sua escola com a utilização do Index. No entanto, acredita que com o apoio da coordenação pedagógica é possível dar início a um trabalho colaborativo envolvendo planejamento e currículo no contexto inclusivo.

*Não é uma tarefa muito simples, visto que alguns professores não se mostram dispostos a pararem para planejar, discutir o currículo e muito menos o projeto político pedagógico. Mas, mesmo assim tenho tentado plantar uma sementinha com os profissionais que se mostram dispostos, buscando desenvolver algo colaborativo (S9, questionário 2, pergunta 4).*

*A partir de ciclos de estudos e construção de práticas coletivas (S16, questionário 2, pergunta 4).*

*Apesar de saber que não será uma tarefa tão simples, digo desta maneira por conta da reflexão dos professores da minha escola sobre as questões do Index (C2.9), acredito que poderei com apoio da coordenadora pedagógica, começar um trabalho colaborativo em torno dos planejamentos, currículos e afins, com objetivo de ampliarmos a visão dos docentes acerca da inclusão em educação e as questões que podem ser abordadas (S34, questionário 2, pergunta 4).*

S14 reconhece que as reflexões e debates promovidos pela formação do OEERJ podem se traduzir no contexto escolar como um processo prático, político e “ao nosso ver” também cultural, que pressupõe o exercício de direitos que ultrapassam os espaços das salas de aula regulares e sala da Educação Especial.

Neste contexto, S14 destaca a atuação necessária do sistema educacional como um todo, no sentido de promover condições de trabalho individuais e coletivos com vistas à construção de um currículo, de avaliações e práticas que promovam a participação e interação de todos os alunos.

*Antes de tudo, como um processo de uma prática política que pressupõe o exercício de direitos da pessoa com deficiência. Que o exercício pedagógico, em salas regulares e salas de recursos ou especiais, são os principais espaços que promovem a inclusão. E que isto deve ser ampliado. Cabe ao sistema como um todo, especialmente o educacional, promover condições de trabalhos individuais/coletivos para que se pense em um currículo que contemple as necessidades da pessoa incluída; que o sistema de avaliações também seja em conjunto, pois estes atuam em diferentes espaços e o aluno “especial” é de todos e não de um só professor regente ou de sala de recursos. As atividades propostas devem oportunizar participação e interações entre pessoas com deficiência e as que não têm (S14, questionário 2, pergunta 4).*

Prosseguindo nosso exercício analítico omnilético, no que concerne às contribuições da formação continuada, S6 nos apresenta uma fala dialética e complexamente intrigante, quando diz que reconhece essas contribuições e que percebeu que “não estamos passando por isso sozinhos”. Depreendendo que a palavra “isso” significa o processo de inclusão, este, no olhar de S6, tem se constituído com peculiaridades desafiantes, sendo, porém, confortante saber que outras pessoas (parte) constituintes do sistema educacional (todo) estão no mesmo ensejo. Logo, é a coletividade fazendo a diferença em meio aos desafios que se apresentam diariamente.

O caráter dialético e complexo, na percepção dos professores, nos mostra contradições culturais, políticas e práticas na narrativa de S9 quando este diz que traduzir as contribuições da formação OEERJ no seu dia a dia escolar, não é uma tarefa simples, visto que “alguns professores não se mostram dispostos a pararem para planejar, discutir o currículo e muito menos o projeto político pedagógico”. Tendo em mente a dimensão das culturas, parece que o trabalho “individual” é uma prática da sua realidade escolar.

As questões que dizem respeito aos aspectos políticos também não envolvem a coletividade dos profissionais, fazendo desta maneira, que as práticas pedagógicas e relacionais sejam afetadas. S34 também apresenta sua narrativa neste viés, compreendendo que é difícil traduzir para a sua vivência escolar as contribuições do OEERJ.

No entanto, mesmo com essas dificuldades apresentadas, a dinâmica destes dois professores na tentativa de “plantar a sementinha” (fazendo uso inclusive do Index) foi iniciada. Portanto, considerando a provisoriedade da vida e de suas dimensões (culturais, políticas e práticas), o que está sendo hoje uma barreira para a tradução das contribuições da formação do OEERJ nas escolas destes dois professores, poderá muito em breve ser superada.

#### **5.3.4. Contribuições e relevância do Index para Inclusão**

O Index para Inclusão, como já dito anteriormente, foi o material que serviu de base para as reflexões e debates acerca de todas as temáticas trabalhadas na formação OEERJ. Com a aplicação do segundo questionário, encontramos narrativas de professores no âmbito cultural, político e prático que destacaram sua contribuição não somente para a formação em questão, mas também para a realização de diversas atividades nas suas unidades escolares de atuação.

S11 nos pontua que ao longo do curso teve contato com o Index, conheceu sua estrutura (dimensões, indicadores e questões) e hoje reconhece a relevância (culturas) da sua utilização nas reflexões e discussões que envolvem a temática da inclusão. S18 concorda com S11 no que diz respeito ao conhecimento do Index e o aprofundamento teórico obtido no curso. S23, além de reconhecer a contribuição da formação no que concerne à sua percepção sobre inclusão (culturas), considerou relevante o Index como ampliador do seu conhecimento sobre culturas inclusivas.

Neste sentido, S16 acrescentou as possibilidades de questionamentos que o Index gerou. De acordo com a narrativa de S24, a formação em questão lhe proporcionou conhecer o Index, fazer novas leituras e trocar experiências, possibilitando, assim, a mudança na sua

visão (culturas) sobre inclusão e a desconstrução de algumas práticas.

*Eu tive o conhecimento sobre o Index para Inclusão, os questionamentos que envolvem as dimensões e os indicadores que o compõem. Hoje, vejo o Index como um referencial de consulta, no que tange à inclusão e a alunos que possuem necessidades especiais (S11, questionário 2, pergunta 2).*

*Sim, pude conhecer mais detalhadamente documentos como o Index e ler obras de alguns teóricos importantes, fora a rica oportunidade de trocar experiências com as colegas (S18, questionário 2, pergunta 2).*

*As discussões foram amplas e proporcionaram uma mudança na minha percepção sobre o processo de inclusão. O INDEX foi de suma importância para ampliar minha visão sobre o desenvolvimento de culturas inclusivas (S23, questionário 2, pergunta 2).*

*Sim. Com inúmeros questionamentos do Index (S16, questionário 2, pergunta 2).*

*Contribuiu sim. A partir do conhecimento e contato com o material utilizado, o Index, os textos complementares e as trocas de experiências. Percebi minha visão ser ampliada e meu repertório de recursos cognitivos também. Percebi que mesmo trabalhando com Educação Especial, me deparei com muitos conceitos a serem desconstruídos em minha prática (S24, questionário 2, pergunta 2).*

No contexto da dimensão das práticas, S5 e S8 reconhecem a contribuição da formação para suas práticas docentes, pois por meio dos debates, estudos, troca de experiências e o contato com o Index, foi possível refletir sobre sua atuação enquanto profissional e pessoa. S19 compreende que a formação do OEERJ contribuiu significativamente para sua prática docente. No ensejo relata uma experiência realizada com o Index na escola em que trabalha e o quanto foi enriquecedora para o seu contexto profissional.

S19 ainda enfatiza a importância da possibilidade de participações em cursos de formação continuada como a oferecida pelo OEERJ. S23 por sua vez, reconheceu a importância do Index nesta formação e as discussões propostas a partir dele, pois assim foi possível uma ampliação na sua visão de inclusão e, especialmente, as possibilidades de mudanças na prática junto à sua comunidade escolar. S29 acrescenta o reconhecimento que as contribuições das atividades propostas e a relevância do Index propiciaram.

*Sim. Através de todos os debates, das trocas de experiências e do norteador, que aprendi a valorizar, o Index (S5, questionário 2, pergunta 3).*

*Sim. Mostrou-me o Index e outros documentos que nortearam todas discussões posteriores das quais participei, por fim, mas não menos*

*importante, me fez refletir minhas práticas como docente e como pessoa (S8, questionário 2, pergunta 3).*

*Sim. Um bom exemplo a dizer: seria a experiência de mostrar o Index em uma das escolas onde trabalho. Foi um momento admirável. Ver o interesse no olhar das colegas foi encorajador. Ver que as minhas companheiras de profissão gostam do que fazem e o fazem com amor. O que falta são oportunidades como essa que tivemos no OEERJ de aperfeiçoar e refletir sobre a prática, tempo e condições para investir em suas formações (S19, questionário 2, pergunta 3).*

*Sim, eu não conhecia o Index e as discussões propostas a partir de sua leitura, ampliaram minha visão sobre o processo de inclusão. Hoje eu tenho um referencial completo para apresentar à minha unidade escolar e propor reflexões sobre o processo inclusão (S23, questionário 2, pergunta 3).*

*Sim. Várias atividades propostas foram muito interessantes. O próprio Index para inclusão é um documento muito interessante (S29, questionário 2, pergunta 3).*

S23 é um dos professores participantes do curso que também nos apresenta no excerto abaixo, as contribuições, que ao seu ver, a formação do OEERJ lhe proporcionou. No contexto da dimensão política, apresenta algumas ações já realizadas com o Index no seu contexto escolar, como: reflexões coletivas, discussões sobre acessibilidade e barreiras, falta de valores inclusivos no PPP, reorganização de planejamentos, currículos e outras possibilidades de intervenções que podem ser feitas no processo de inclusão iniciado na sua escola.

*Em minha unidade escolar já iniciamos as discussões, pois o projeto de intervenção proposto pelo OEERJ, proporcionou uma reflexão coletiva. Estamos discutindo a acessibilidade no ambiente escolar e através da dimensão “A” do Index “criando culturas inclusivas”, iniciamos uma reflexão sobre a falta de valores inclusivos no nosso projeto político, pedagógico, sobre as barreiras atitudinais que limitam a acessibilidade no ambiente escolar. Através da dimensão “C” “Desenvolvendo práticas inclusivas”, propomos uma reorganização dos planejamentos, currículos e projeto, político, pedagógico. O grupo discutiu, refletiu sobre as mudanças necessárias e estamos construindo coletivamente as intervenções necessárias para efetivar uma prática inclusiva em nossa unidade escolar. Estamos caminhando lentamente, porém a semente foi lançada e começou a germinar (S23, questionário 2, pergunta 3).*

Uma análise Omnilética, diante da amplitude de visões que nos proporciona, nos exige ao mesmo tempo um esforço intelectual considerável no sentido de (re)construirmos ou

(re)vermos valores, crenças, “aspectos da natureza mais básica, [...], conceitos, representações, sentimentos, interpretações e simbolismos que os sujeitos atribuem às coisas na medida em que delas participam ou são marginalizados” (FONSECA; SILVA, 2010P.178) (culturas).

Tal esforço é necessário também nas tomadas de decisões, cumprimento de leis, construção de diretrizes, definições de regras e ou acordos que orientem ações (políticas); assim como um (re)pensar e um (re)visitar no nosso “fazer”, “fazer pedagógico”, o “fazer profissional”, no nosso “fazer humano” (práticas) referente “às nossas participações sociais efetivas em relação à inclusão, [...] de maneira a atender a diversidade de estudantes, ao que se constrói e se desconstrói dia após dia no âmbito institucional” (idem, p. 179), no âmbito social, no âmbito da vida.

Neste contexto, incorporando o sentido omnilético, destacamos a narrativa de S24, segundo o qual, por meio do Index, sua visão de inclusão foi ampliada e ainda percebeu que “mesmo trabalhando com Educação Especial” se deparou com “muitos conceitos a serem desconstruídos” na sua prática. Considerando que o ato de se “desconstruir” algo ou alguma coisa é um processo dialético e complexo, pois necessita (re)construirmos nossas culturas, políticas e práticas, no exemplo de S24 é indispensável, pois como bem enfatiza Freire (1996) é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Por fim, além de S4 destacar as contribuições do Index, S5, S8, S19, S23 e S29 nos mostram com suas declarações, e S23 com seu exemplo prático, o potencial transformador deste material, na condução e na realização do ciclo de formação do OEERJ 2015, assim como nas primeiras iniciativas de sensibilizações, reflexões e discussões realizadas nas suas unidades escolares.

## 6. CONSIDERAÇÕES (provisoriamente finais)

Chegar a uma etapa provisoriamente final (dada a provisoriedade da vida e sua dinâmica auto reconstrutora) de um estudo como este, nos remete às lembranças do início da caminhada. Caminhada esta que não foi, de imediato, escolhida para ser percorrida. Nossa proposta inicial de investigação tinha um outro direcionamento, também com enfoque para o processo de inclusão em educação. Mas, ao conhecer a proposta de formação do OEERJ/LaPEADE/LEPEDI, confesso (e aqui utilizo a primeira pessoa do singular) que foi um “encantamento à primeira vista”. Encantamento pela temática, pelo público participante (professores da Educação Especial e regular), pela equipe de formadores e de organização do curso e pela dinâmica de estudos, que previa abordar a inclusão num curso de formação continuada, por meio de *Index para Inclusão*.

Ao nos propormos a participar de uma formação continuada e poder desenvolver um estudo sobre as contribuições desta experiência para seus participantes, foi possível entrarmos num universo permeado de pluralidades culturais, políticas e práticas, uma vez que envolveu profissionais da Educação Especial e regular de cinco municípios do Rio de Janeiro (Queimados, Mesquita, Rio de Janeiro, Belford Roxo e Nova Iguaçu).

Com o levantamento bibliográfico realizado para este estudo, percebermos o quanto inexistem cursos de formação continuada envolvendo professores da educação regular e da Educação Especial, juntos num mesmo espaço. Costumeiramente os cursos de formação acontecem para professores de um mesmo segmento ou modalidade de ensino, sem que haja possibilidades de entrosamento, troca de conhecimento e construção de saberes. Consideramos, neste sentido, um diferencial para a proposta de formação do OEERJ esta iniciativa de envolver os profissionais que atuam diretamente no processo de inclusão em educação, do alunado da Educação Especial, assim como foi um diferencial, a utilização do *Index*.

Sendo o *Index* um material de origem inglesa, que já foi traduzido e desenvolvido em inúmeros países, depreendemos que sua estrutura e tradução foram bem adaptadas a algumas particularidades brasileiras, além dele nos permitir tecer diversas possibilidades de questões com seus indicadores abertos e flexíveis. Foi possível, diante das narrativas dos professores participantes da formação OEERJ, perceber a considerável contribuição do *Index* não só na formação em questão, como também nos diversos espaços escolares dos cinco municípios parceiros, que abraçaram a proposta da formação. A partir desta, os professores conheceram o *Index* e o avaliaram como sendo um rico material, que promove a reflexão e o debate em

torno das três dimensões, culturais, políticas e práticas em que a vida como um todo se organiza, dada sua possibilidade de, segundo um dos professores participantes, “abordar uma questão importante, a do ser humano”. Esta professora ainda acrescenta: “nós, enquanto escola, precisamos olhar e compreendermos inclusive nossas necessidades” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 37)

Os alinhavos omniléticos tecidos em torno das temáticas *inclusão em educação, formação docente e ensino colaborativo*, nos possibilitaram perceber o quanto estas temáticas estão interligadas. É perceptível que o conceito de inclusão começou a se desprender, num primeiro olhar, do senso comum, voltado para o grupo das pessoas com deficiências, possibilitando assim o reconhecimento de que a inclusão é um processo que prima pela participação de TODOS e pela minimização das barreiras e situações que geram as exclusões. Neste viés, emerge no “chão” da escola, demandas de formação pautadas no contexto da inclusão, posturas docentes abertas à diversidade e o reconhecimento das diferenças e das diversas maneiras de aprendizagem que necessitam ser consideradas no dia a dia escolar.

A tríade culturas, políticas e práticas, se olhadas com a lente Omnilética, nos permite reconhecer, por meio desta interrelação tridimensional, aspectos dialéticos e complexos que se instauram nas demandas escolares, nem sempre percebidas num primeiro olhar. A proposta de ensino colaborativo, proposto por Mendes (2006), pode ser um exemplo de demanda escolar que tem na sua gênese a coparticipação de professores da Educação Especial e da educação regular atuando em uma sala de aula, com vistas a apoiar e promover a inclusão. No entanto, em uma mirada Omnilética nos questionamos: porque esta proposta de ensino deve se resumir em casos específicos de alunos público alvo da Educação Especial? Inúmeros são os motivos pelos quais a proposta de ensino colaborativo se justificaria nos espaços escolares envolvendo todos os alunos, a começar pela estrutura organizacional do sistema de ensino brasileiro que superlota salas de aula, estabelece carga horária de trabalho fragmentada, não garantindo tempo para planejamento e mobilização de saberes entre docentes das diversas modalidades e níveis de ensino.

Um “ensino colaborativo omnilético”, portanto, poderia beneficiar alunos da Educação Especial e regular, professores e toda a comunidade escolar, pois traria na sua essência o sentido de coletividade, o entrelaçamento de saberes e fazeres pedagógicos não hierárquicos, com vistas à desconstrução de valores engessados, de práticas escolares tradicionais cristalizadas e indo de encontro a algumas políticas vigentes, constituídas de características segregacionistas, homogeneizantes, meritocráticas e excludentes.

*Inclusão em educação, formação e ensino colaborativo*, foram temáticas que constituíram o currículo da formação OEERJ, a partir de demanda levantada junto ao público participante, assim como constituíram o percurso teórico desta dissertação. Compreendermos as mesmas, portanto, como constituintes necessárias para o processo macro de luta contra as exclusões, que se traduzem nos espaços escolares como possibilidades complexas e dialéticas de promovermos uma educação de qualidade, mais humana e cidadã para todos, indistintamente.

Ao direcionarmos nosso olhar para a questão que nos propusemos a responder no início desta escrita, depreendemos que a formação continuada voltada para a inclusão em educação e inspirada no Index, permitiu a produção de mudanças nas culturas, políticas e práticas pedagógicas dos professores participantes da mesma, de acordo com suas próprias percepções.

As mudanças nas culturas, políticas e práticas proporcionadas pela formação OEERJ, conforme apresentadas em nossa análise, nos permitiram compreender as transformações na concepção do conceito de inclusão, dos professores, no decorrer do curso. Transformações estas que propiciaram uma ampliação do conceito de inclusão relacionado à educação/direito de todos e participação, corroborando assim com a concepção sobre inclusão adotada pela formação em questão. Essas mudanças traduziram-se em contribuições no que tange à visão de inclusão como educação/direito de todos, como um processo, apoio e estrutura, necessários para promovermos a participação, não somente de alunos com necessidades especiais, mas de todos, objetivando o bom desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Neste sentido, em consonância com estas contribuições apresentadas, os professores ainda acrescentam a relevância da formação docente, do acesso e acessibilidade pautados em valores como afeto/solidariedade e respeito.

O curso de formação continuada *Formação de Professores para a Inclusão do público alvo da Educação Especial: refletindo planejando e agindo*, de acordo as narrativas dos professores participantes do mesmo, propiciaram inúmeras contribuições envolvendo suas concepções (culturas), intenções (políticas) e ações (práticas) no que tange ao processo de inclusão em educação. Essas contribuições envolveram a superação de barreiras, melhora do trabalho político pedagógico, evidenciando a relevância do coletivo e a utilização do Index em formações tanto fora quanto dentro do espaço escolar.

Diante dessas questões, não podemos nos furtar a compartilhar algumas dificuldades para a realização deste estudo, a exemplo das limitações para a realização da análise, devido a não identificação nominal dos professores e seus municípios de origem, identificação esta que

também poderia trazer respostas a estes, de maneira a contribuir para o fomento e criação de políticas públicas municipais, voltadas para o processo de inclusão em educação. Destacamos, porém, que a escolha pela não identificação dos participantes da formação, se deu por termos recusa em responderem os questionários, em decorrência de que, no início da formação quando o primeiro questionário foi aplicado, ainda não havíamos construído uma relação de aproximação e entrosamento com os professores.

Indubitavelmente, o Ciclo de formação do OEERJ do ano de 2015 nos proporcionou realizarmos uma investigação de cunho inovador, com a utilização do Index e por levar para um único espaço de formação, profissionais docentes que no dia a dia escolar, desempenham suas atividades laborais de maneira solitária e com uma limitada comunicação com seus pares.

Esperamos que este estudo possa ter gerado subsídios teóricos e práticos para futuras investigações e ou elaborações de propostas de formações continuadas pautadas num viés inclusivo. No oportuno, sugerimos a realização de outros estudos voltados para um trabalho mais colaborativo entre, não somente, professores da Educação Especial e regular, mas gestores e coordenadores pedagógicos, de maneira a minimizar a distância e falta de entrosamento entre estes, por meio da disponibilização de espaços de diálogos e entrecruzamento de ideias, conhecimento e saberes, onde culturas, políticas e práticas de inclusão, sejam omnileticamente (re)visitadas, (re)pensadas, (re)construídas e porque não dizer (re)criadas, com vistas a minimizar as exclusões, presentes nas diversas arenas sociais.

## REFERÊNCIAS

- AGNANI, T. D. G. **Formação Continuada de Professores do Âmbito da Inclusão: Diversidade e Adversidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo – SP, 2011.
- ALCÂNTARA, J. N. de. **A Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: desvelando os fios da trama**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe – UFS, Aracaju – SE, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 1977. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Capa de Alceu Saldanha Coutinho. São Paulo.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª edição, Petrópolis – RJ, Editora: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Editora: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: LaPEADE [Tradução de M.P. Santos], 2011.
- \_\_\_\_\_. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 2ª Ed. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2002.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13/12/2015.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146**, Brasília, 2015.
- \_\_\_\_\_. MEC. INEP. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília – DF, 2015b.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007, p. 113-128.

CIRNE LIMA, Carlo Roberto. **Dialética para principiantes.** Editora Unisinos, São Leopoldo, 2002.

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

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

FONSECA, M. P. de S. da.; SILVA, A. P. da. **Construindo uma teoria:** o diálogo entre as nossas pesquisas. In: **Universidade e participação:** os ecos das pesquisas. SILVA. A. P. da.; FONSECA, M.P.de S. da (orgs.). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/ PR-5, 2010.

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

FREITAS, A. de O. **Atuação do Professor de Apoio À Inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiás - GO, 2013.

FÁVERO, O. et. al. (Orgs). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.

KELMAN, C. A. et al. **Formação de professores e organização do ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e classes comuns.** In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em educação especial, VIII Congresso Brasileiro Interdisciplinar de Educação Especial, Londrina. Anais. Paraná 2013.

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

\_\_\_\_\_. **O que é dialética.** 13ª reimpr. da 28 ed. de 1998. São Paulo: Brasiliense, 2012. – (Coleção Primeiros Passos; 23)

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica.** 6ª edição, São Paulo – SP, Editora Atlas, 2011.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe:** Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINAZZO, C.J.; DRESC, O. I. **A compreensão do princípio da incerteza e suas implicações no processo de educação escolar.** Impulso, Piracicaba. 2013

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar.** In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília, 2006. p. 29-41.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

MENENGUCI, L. P. **Educação, Educação Especial, Inclusão e Arte: para além do chão e dos muros da escola comum.** - 1ª Ed. - Curitiba: Appris, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 5ª edição – Porto Alegre: Sulina, 2015. 120 p.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **O método 2: a vida da vida.** Porto Alegre: Sulina, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da complexidade.** In. MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-567

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: o Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais: o olhar interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 34ª edição, Petrópolis – RJ, Editora: vozes, 2015.

NASCIMENTO, L. M. F. **A Sociedade, as Instituições Especializadas e a Escola: uma grande teia de discussão e preconceitos acerca da inclusão.** Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Macapá - AP, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores.** 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer Inclusão Escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos – SP, 2012.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos. **Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTOS, M. P dos. **As Contribuições do Index para a Inclusão na Formação Continuada de Professores.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.2, n.1, p. 89-102, Jan.-Jun., 2015.

\_\_\_\_\_. **Dialogando sobre Inclusão em Educação:** contando casos (e descasos). 1ª edição, Curitiba – PR, Editora CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. **Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade:** uma tessitura omnilética. In: CASTRO, P. A. de. Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Campina Grande: Realize, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Inclusão (INTRODUÇÃO).** In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P. de S. da; MELO, S. C. de. (orgs.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P. de S. da; MELO, S. C. de. (orgs.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, M. P do; FONSECA, P. P. de S. da; SENNA. **O que pensam professores de futuros professores sobre inclusão?** Analisando o que sabem e o que fazem. In: **Políticas educacionais e formação de professores: pesquisas em confluência.** DAMASCENO, A.; OTRANTO, C. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013.

SANTOS, M. P. dos. et. al. **A formação de professores: Exercitando Propostas de Inclusão.** 2004, disponível em [www.lapeade.com.br](http://www.lapeade.com.br) Acesso em 11/11/2016.

SANTOS, M. P. dos. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão.** In: Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70.

SANTOS, M. P dos; NASCIMENTO, A. G. do; MOTTA, E. da R.; CARNEIRO, L. A. B. **O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa:** uma análise crítica. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, Out.-Dez., 2014.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAWAIA, B. et al. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª edição. Petrópolis – RJ: editora Vozes, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição, São Paulo – SP. Editora: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TOLEDO, E. H. de. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2011.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial de Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Blocão de Transcrições** – OEERJ/2015. Rio de Janeiro, 2016. 328 p

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos – SP, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília – DF, v. 95, n.239, p.139 – 151, jan./abr., 2014.

VIOTO, J. R. B. **O Papel do Supervisor Pedagógico no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: uma pesquisa colaborativa**. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina – PR, 2013.

ZERBATO, A. P. **A construção do papel do professor de Educação Especial na proposta de co-ensino**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos- SP, 2014.

**ANEXOS**

**ANEXO A – CRONOGRAMA DE PLANEJAMENTO E DE ENCONTROS DE  
FORMAÇÃO / OEERJ2015**

<b>Reunião de Planejamento da Equipe – Ciclo OEERJ/2015</b>				
<b>Meses/Datas</b>	Janeiro	-	Julho	31/07/2015
	Fevereiro	27/02/2015	Agosto	21/08/2015
	Março	13/03/2015	Setembro	11/09/2015
	Abril	10/04/2015	Outubro	22 e 23/10/2015
	Maio	15/05/2015	Novembro	06 e 27/11/2015
	Junho	12/06/2015	Dezembro	-

<b>Encontros de Formação Continuada– Ciclo OEERJ/2015</b>				
<b>Meses/Datas</b>	Janeiro	-	Julho	10/07/2015
	Fevereiro	-	Agosto	07 e 28/08/2015
	Março	27/03/2015	Setembro	18/09/2015
	Abril	17/04/2015	Outubro	09 e 30/10/2015
	Maio	08 e 2/05/2015	Novembro	13/11/2015
	Junho	19/06/2015	Dezembro	04 e 11/12/2015

## ANEXO B – INDICADORES DO INDEX UTILIZADOS NA FORMAÇÃO

## C2.4 As Crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.

A1.11 Profissionais ligam o que se passa na escola com a vida doméstica das crianças;  
C2.3 As crianças são encorajadas a ser pensadores críticos confiantes.

- a) É evidente que os adultos na escola são aprendizes ativos com uma gama de interesses?
- b) As crianças são encorajadas a acreditarem que podem aumentar sua capacidade de aprender de modo independente?
- c) Reconhece-se que na medida em que algumas crianças aumentam sua capacidade de aprender e colaborar independentemente, isto libera os profissionais para ajudarem outros a fazerem o mesmo?
- d) Ajuda-se as crianças a identificar o que querem aprender e se responsabilizarem pela aprendizagem?
- e) As crianças são encorajadas a desenvolver interesses de aprendizagem que buscam fora da escola?
- f) Os profissionais aumentam as ocasiões em que as crianças possam escolher o que aprenderão?
- g) As crianças são ajudadas a escrever seus próprios tópicos e títulos para estruturar um trabalho?
- h) As crianças são encorajadas a fazer perguntas desafiantes para as quais ninguém tem uma resposta imediata?
- i) Os planos de currículo são compartilhados com as crianças de modo que possam escolher entre estudar em ritmo mais rápido ou com mais profundidade?
- j) O suporte dado às crianças ajuda-as a progredir em sua aprendizagem enquanto recorrem aos conhecimentos e habilidades que já possuem?
- k) As crianças são ensinadas a pesquisar e redigir um tópico?
- l) As crianças conseguem usar com autonomia a biblioteca e os recursos da tecnologia da informação?
- m) As crianças são ensinadas a tomar notas de palestras, livros e da internet?
- n) As crianças são ajudadas a investigar um tópico com perguntas claras que estão tentando responder?
- o) As crianças aprendem a ajudar umas às outras com investigações ouvindo o que uma delas está tentando dizer e depois fazendo perguntas para esclarecer o pensamento daquela pessoa?
- p) As crianças aprendem a escrever resumos de um dado trabalho para compreender sua estrutura?
- q) As atividades de cópia mecânica são evitadas?
- r) As crianças são ensinadas a apresentar seus trabalhos de forma falada, escrita e outras, individualmente e em grupos?
- s) As crianças são ajudadas a planejar e administrar a revisão para testes e exames?
- t) As crianças são consultadas sobre o suporte de que precisam para a aprendizagem?
- u) As crianças fazem comentários construtivos sobre como aprimorar as atividades de aprendizagem?
- v) O retorno que as crianças dão sobre atividades de aprendizagem faz diferença?
- w) As crianças são envolvidas em descobrir formas de superar as suas barreiras à aprendizagem e as das outras crianças?
- x) \_\_\_\_\_
- y) \_\_\_\_\_
- z) \_\_\_\_\_

## B2.2 As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.

C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos;

C2.10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

- a) As atividades profissionais de desenvolvimento ajudam professores a trabalhar com grupos diversos?
- b) Os profissionais desenvolvem sua prática de reconhecer e responder à discriminação e bullying, inclusive classismo, etarismo, deficientismo, racismo, sexismo, homofobia, transfobia e discriminação relacionada a religião e crença?
- c) Os profissionais exploram até onde vão suas próprias crenças e ações discriminatórias?
- d) As atividades de desenvolvimento do currículo sempre abordam a participação e aprendizagem das crianças de diversos antecedentes, experiência, gênero, rendimento e deficiência?
- e) Os profissionais e gestores estão envolvidos no planejamento de seu próprio desenvolvimento profissional?
- f) As atividades de desenvolvimento do currículo abordam a redução de barreiras à aprendizagem e à participação?
- g) Os profissionais desenvolvem o uso de espaços externos para construir aprendizagem a partir das experiências compartilhadas das crianças?
- h) Os profissionais desenvolvem maneiras de construir aprendizagem a partir de objetos e artefatos de importância e interesse para as crianças?
- i) As atividades de desenvolvimento profissional envolvem associar valores com ações para desenvolver aprendizagem e participação?
- j) As atividades de desenvolvimento profissional ajudam a fazer pleno uso de oportunidades para aprendizagem fora da sala de aula?
- k) As atividades de desenvolvimento profissional ajudam a iniciar aulas a partir de experiências compartilhadas pelas crianças?
- l) Os profissionais desenvolvem sua perícia em estabelecer salas de aula de aprendizagem colaborativa onde as atividades envolvem tanto trabalho individual quanto de grupo?
- m) Os professores e professores assistentes aprendem juntos para aumentar sua colaboração?
- n) Os professores e professores assistentes compartilham oportunidades de considerar como reduzir a insatisfação e perturbação das crianças?
- o) Há oportunidades para profissionais e crianças aprenderem sobre tutoria de colegas?
- p) Os profissionais planejam como combater toda representação exagerada de grupos das crianças percebidas como experimentando barreiras à aprendizagem e à participação, por exemplo, segundo gênero, etnia ou classe?
- q) Há oportunidades para profissionais e crianças aprenderem sobre mediação por colegas de conflitos e desavenças?
- r) Os profissionais docentes e de apoio aumentam seu conhecimento sobre uso de tecnologia para trabalhar com grupos diversos, como os quadros brancos, câmeras, televisão, DVDs, projetores, gravadores e computadores/internet?
- s) Os profissionais aprendem como ajudar as crianças a desenvolver redes sociais que podem lhes dar suporte na escola e além dela, inclusive Círculos de Amigos?
- t) Os profissionais estabelecem grupos de leitura e seminários informais onde podem aprender juntos e compartilhar sua perícia.
- u) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_
- w) \_\_\_\_\_

112 **Index para a Inclusão** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas

## C2.10 Os Profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

C2.14 Os recursos na localidade da escola são conhecidos e usados.

- a) Existe uma área na sala do corpo docente onde o corpo docente coloca informação sobre recursos favoritos, livros e websites?
- b) A comunidade escolar desenvolve uma website que liga os interesses do corpo docente, das crianças e pais?
- c) O website da escola liga-a com outras escolas local/nacionalmente e em outros países?
- d) Os profissionais e alunos compartilham na criação do jornal sobre eventos e assuntos importantes para eles, que é integrado nas atividades de aprendizagem?
- e) As salas de aula são desenvolvidas como estimuladoras do ambiente de aprendizagem que reflete o conhecimento e interesses de adultos e crianças, que pode ser usada por outras classes para estimular sua aprendizagem?
- f) Os profissionais compartilham plantas na sala de aula, insetos incubados, minhocários etc?
- g) O equipamento ou material lúdico para estimular a imaginação das crianças menores fica disponível para as crianças maiores e os jovens?
- h) Os profissionais colaboram com a criação jardim, pomar, e horta da escola?
- i) Os adultos e as crianças compartilham uma área, quarto ou canto dedicado a contação de história?
- j) Os adultos e crianças colaboram com a coleção do museu de artefatos da escola e com as histórias que a acompanham?
- k) Os profissionais organizam a biblioteca de modo que ela dê suporte à aprendizagem de todos?
- l) A biblioteca é organizada para dar suporte à aprendizagem independente das crianças?
- m) Existe uma coleção de DVD/CDs facilmente acessível?
- n) Os funcionários da biblioteca estão envolvidos no planejamento da aprendizagem e ensino?
- o) Existe um sistema para gravar, organizar e compartilhar programas de TV?
- p) As crianças têm acesso a livros digitais e livros eletrônicos de leitura?
- q) Há livros de ficção e não-ficção com apelo à diversidade de aprendizes?
- r) Os livros estão disponíveis na variedade de línguas faladas e aprendidas pelas crianças?
- s) Existem materiais apropriadamente adaptados para crianças com deficiências, por exemplo, ampliados, em áudio ou Braille?
- t) As salas de aula do fundamental têm acesso ao teatro de marionete e uma gama de marionetes grandes e pequenas?
- u) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_
- w) \_\_\_\_\_

## B1.1 A Escola tem um processo participativo de (seu) desenvolvimento.

A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;  
 A1.5 Os profissionais e pais/responsáveis colaboram entre si;  
 A1.6 Os profissionais e gestores trabalham bem, juntos;  
 A1.10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente;  
 A2.4 A inclusão é entendida como aumento da participação de todos;  
 Seção C (Vinculando local e globalmente).

- a) Existe 'um plano de desenvolvimento' amplamente conhecido e aceito pelos profissionais, gestores, pais e crianças para a escola e seu entorno?
- b) As opiniões das crianças, pais/responsáveis e gestores sobre a natureza de barreiras à aprendizagem e à participação e como a escola pode ser aprimorada são procuradas?
- c) As opiniões de membros da comunidade sobre como a escola e suas comunidades podem contribuir para o recíproco desenvolvimento são procuradas?
- d) A opiniões de profissionais, crianças, pais, gestores e comunidades fazem a diferença para o que se passa na escola?
- e) Os pais/responsáveis, as crianças, gestores sentem que a consulta a eles é uma parte comum de seu envolvimento na escola?
- f) A implementação do plano de desenvolvimento da escola é ativa e revista regularmente com modificações apresentadas quando necessário?
- g) Os membros da escola refletem sobre as mudanças que ocorreram nos últimos doze meses e as razões para elas?
- h) Os profissionais consideram quais mudanças aconteceram como um resultado do plano de desenvolvimento e quais aconteceram por outras razões?
- i) Os profissionais consideram que mudança se torna desenvolvimento quando reflete valores desejados?
- j) Os adultos e as crianças aumentam sua influência sobre o desenvolvimento de sua escola por baseá-lo num sistema de valores inclusivos compartilhados?
- k) Entende-se que ligar valores a ações nas culturas, políticas e práticas da escola pode contribuir para o desenvolvimento contínuo, permanente da escola?
- l) Os profissionais reconhecem que as barreiras à aprendizagem e à participação experimentadas pelas crianças podem ser reduzidas pela melhoria das atividades de ensino e aprendizagem e pelas abordagens ao ensino e aprendizagem?
- m) Os membros da escola refletem sobre a maneira como as culturas da escola podem impedir e promover o desenvolvimento inclusivo?
- n) As políticas são produzidas com a intenção de melhorar as culturas e práticas da escola, em vez de para satisfazer inspetores?
- o) Todas as políticas estão vinculadas a estratégias claras de implementação?
- p) Os efeitos de políticas da escola sobre suas culturas e práticas são monitorados e mudados conforme a necessidade?
- q) Os adultos e as crianças compartilham ideias com escolas parceiras, e visitam-nas, (talvez em outro país) para assistir o desenvolvimento recíproco das escolas e ambientes?
- r) \_\_\_\_\_
- s) \_\_\_\_\_
- t) \_\_\_\_\_

## C2.5 As crianças aprendem umas com as outras.

### A1.3 As crianças ajudam-se umas às outras.

- a) As crianças veem ajudar umas as outras como parte de sua rotina?
- b) Todos são encorajados a ouvir atentamente os outros sem interromper?
- c) As crianças aprendem como procurar esclarecimento uns dos outros para melhor entender o que se está dizendo e ajudam quem está falando a desenvolver suas ideias?
- d) As crianças evitam rir da contribuição de outros a menos que estejam contando uma piada?
- e) As crianças discordam das ideias dos outros sem desqualificá-los?
- f) As crianças reconhecem quando estão mudando um tópico de discussão em vez de contribuir com o anterior?
- g) As aulas regularmente contêm oportunidades para trabalho de grupo?
- h) As crianças aprendem como presidir discussões de modo que todos contribuam?
- i) As crianças usam os mesmos gestos para contribuir em trabalho de grupo ou na discussão em classe?
- j) As atividades do grupo de aprendizagem servem-se das diferenças de conhecimento e experiência das crianças, como as de países, geografia local e histórias de família?
- k) As atividades em grupo permitem que as crianças desmembrem tarefas e reúnam o que aprenderam?
- l) Os alunos compilam relatórios conjuntos das diferentes contribuições do grupo?
- m) As atividades são planejadas de modo que as crianças de diferentes idades e talentos possam apoiar a aprendizagem umas das outras?
- n) As crianças aprendem como contar e ensinar aos outros sobre algo que sabem ou fizeram?
- o) Entende-se que o ensino envolve habilidades de alto nível que beneficiam a aprendizagem da criança ou do próprio professor?
- p) Entende-se que todos podem dar uma contribuição ao ensino e aprendizagem independentemente de seus talentos ou deficiência?
- q) As crianças apresentam ideias e soluções de problemas sem julgar as contribuições umas das outras?
- r) As crianças gostam de aprender por meio de atividades em grupo?
- s) As crianças compartilham com os professores a responsabilidade de ajudar a superar as barreiras à aprendizagem experimentadas por algumas delas?
- t) As crianças mencionam as contribuições de outros em relatórios de seus trabalhos?
- u) As crianças comentam criticamente e construtivamente sobre a aprendizagem umas das outras?
- v) As crianças compartilham suas habilidades, por exemplo, de falar uma língua, fazer malabarismos, xadrez, origami, críquete, nos intervalos e horas de almoço e nas atividades depois das aulas?
- w) A variedade de línguas faladas pelas crianças é usada para desenvolver as línguas de todos?
- x) As crianças compartilham sua experiência de superar problemas de aprendizagem e relações?
- y) Os projetos de desenho e solução de problema das crianças envolvem soluções imaginativas a barreiras que elas e outros experimentam, como no acesso a prédios ou currículos?
- z) \_\_\_\_\_
- aa) \_\_\_\_\_
- ab) \_\_\_\_\_

## C2.6 As aulas desenvolvem a compreensão das similaridades e diferenças entre as pessoas.

### A1.8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre pessoas ao redor do mundo.

- a) As atividades de aprendizagem desenvolvem a compreensão de diferenças de antecedentes, cultura, etnia, gênero, deficiência, orientação sexual, crença, religião e política?
- b) Há oportunidades para as crianças trabalharem com outros que diferem delas em antecedentes, etnia, deficiência e gênero?
- c) Os materiais usados nas aulas representam a diversidade humana?
- d) As crianças questionam a estereotipagem nos materiais usados e nas discussões em aula?
- e) As crianças reconhecem as similaridades entre elas e aqueles que elas percebem como muito diferentes?
- f) As crianças reconhecem as diferenças entre elas e aqueles que elas veem como muito semelhantes?
- g) As crianças reconhecem as diferenças entre as pessoas que elas veem como semelhantes entre si?
- h) As crianças são encorajadas a ver paralelos no presente e no passado em seus próprios países com ações de outros lugares vistas como extremamente indiferentes, discriminatórias ou antidemocráticas?
- i) As atividades regularmente fazem ligação com eventos e vidas de pessoas de outros países?
- j) As crianças aprendem sobre as origens das diferenças na distribuição geográfica de religiões e sistemas Políticos?
- k) A escola transmite uma compreensão de diferenças em pobreza, saúde, expectativa de vida, bem estar e segurança para as pessoas em diferentes partes do país e do mundo?
- l) As crianças exploram o legado do tratamento negativo, e a persistente discriminação a as pessoas historicamente, por exemplo através da escravidão, ou a colonização dos povos indígenas?
- m) As crianças aprendem como facilmente as pessoas negam e rejeitam aspectos de si mesmas, como as pessoas mais velhas que esqueceram como foi ser jovem?
- n) As crianças se identificam com os mais velhos, compreendendo que elas também envelhecerão?
- o) As crianças que não têm deficiência se identificam com as que têm, por reconhecerem suas próprias possibilidades de adquirir alguma deficiência?
- p) As crianças investigam como injustiças passadas podem contribuir para as desigualdades presentes?
- q) A profunda identificação com um lugar é reconhecida para aqueles cujas famílias viveram numa área por gerações?
- r) Os adultos e crianças compreendem a maneira como a crença em culturas nacionais únicas discrimina pessoas e limita a compreensão entre elas?
- s) As aulas desafiam as generalizações de gênero como as de que os meninos são mais fortes ou correm mais rápido que as meninas?
- t) As crianças têm oportunidades de se comunicar com outras, tanto de partes do mundo economicamente mais ricas quanto mais pobres?
- u) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_
- w) \_\_\_\_\_

## C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.

A1.2 Os profissionais cooperam;

C2.10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

- a) Os grupos de professores e professores assistentes planejam aulas e deveres de casa juntos?
- b) As atividades de ensino são planejadas pra explorar ao máximo a presença dos adultos na sala de aula?
- c) O conhecimento que os professores assistentes têm sobre a experiência das crianças nas diferentes aulas fundamenta o planejamento?
- d) Os professores planejam as atividades de modo a fazer uso dos conhecimentos e habilidades uns dos outros?
- e) Os professores usam ensino colaborativo como uma oportunidade de aprender uns com os outros?
- f) Os profissionais ajudam-se a melhorar seu uso de tecnologia como computadores e quadros interativos?
- g) Os profissionais refletem sobre a prática instrutiva de outras escolas para rever e ajustar sua própria prática?
- h) Os profissionais se inspiram nas ideias de colegas da formação continuada ou superior?
- i) Os professores e professores assistentes revisam sua prática com base numa estrutura compartilhada de valores?
- j) A observação mútua seguida de reflexão compartilhada é usada para aprimorar o ensino e a aprendizagem?
- k) Os professores filmam partes das aula uns dos outros e reveem-nas juntos?
- l) Os profissionais acolhem comentários de colegas sobre, por exemplo, a acessibilidade da linguagem que usam e a qualidade da participação das crianças nas atividades?
- m) Os professores modificam seu ensino em resposta ao retorno de seus colegas?
- n) Os profissionais ajudam uns aos outros a ver o aprendizado e suporte pela perspectiva das crianças?
- o) Os profissionais têm permissão de acompanhar a experiência de certos grupos de jovens, que têm aulas com vários professores, para compreender e aprimorar sua experiência de aprendizado?
- p) Os professores que trabalham na mesma classe compartilham a responsabilidade por assegurar que todas as crianças participem?
- q) Os profissionais se engajam na solução conjunta de problemas com os colegas, dentro e fora da escola, quando o progresso de uma criança ou grupo é causa de preocupação?
- r) Os profissionais se sentem seguros de desafiar o pensamento uns dos outros sobre a origem dos problemas?
- s) Os profissionais encorajam uns aos outros a experimentar novas abordagens e atividades?
- t) Os profissionais consideram seus sentimentos sobre o aprendizado de uma criança e como eles podem atrapalhar ou ajudar na remoção das barreiras para aquela criança?
- u) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_
- w) \_\_\_\_\_

### A1.4 Os profissionais e as crianças respeitam-se mutuamente.

A2.9 A escola encoraja as crianças e adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos;  
C2.8 A disciplina baseia-se no respeito mútuo.

- a) Todos são chamados respeitosamente, pelo nome que preferem que os chamem, corretamente pronunciado?
- b) Faz-se referência a todos pelo pronome de gênero que eles preferem que seja usado?
- c) Os profissionais veem as crianças como seres humanos como eles mesmos e não como seres menores?
- d) As crianças veem os profissionais como seres humanos como eles mesmos e não como inimigos ou opressores?
- e) As crianças e os adultos respeitam as necessidades de privacidade uns dos outros?
- f) As crianças e adultos respeitam os pertences uns dos outros?
- g) Toda criança é bem conhecida por alguns dos profissionais da escola?
- h) As crianças sentem que são apreciadas pelos seus professores e por outros profissionais?
- i) As crianças tratam todos os profissionais com respeito independentemente de seus papéis na escola?
- j) As crianças ajudam os profissionais quando solicitadas?
- k) As crianças oferecem ajuda quando percebem que é necessário?
- l) Os profissionais e as crianças cuidam do ambiente físico da escola?
- m) As instalações básicas para as crianças e adultos como banheiros, chuveiros e armários, são mantidas em boa ordem?
- n) As crianças sabem a quem procurar quando têm algum problema?
- o) As crianças confiam que são levadas a sério quando dizem que estão com um problema?
- p) As crianças confiam que terão ajuda caso experimentem dificuldades?
- q) Todos os profissionais da escola são considerados tanto como aprendizes quanto como profissionais?
- r) Os eventos significativos, como nascimentos, casamentos, uniões civis, mortes e doenças, divórcio, dissolução, separação e doença são adequadamente reconhecidos?
- s) Reconhece-se que todos, não só membros de 'minorias étnicas', têm uma cultura ou culturas?
- t) Reconhece-se que todas as culturas e religiões abrangem uma gama de visões e graus de observância?
- u) As crianças e adultos podem ser apoiados a reconhecer que estão magoados, deprimidos ou zangados num determinado dia?
- v) Quando os profissionais se sentem mal-humorados ou frustrados eles continuam a falar respeitosamente com as crianças?
- w) É aceitável que sentimentos pessoais negativos sobre outros possam ser expressos em particular, como uma forma de superá-los?
- x) Os profissionais e as crianças respeitam a confidencialidade de conversas privadas a não ser que estas resultem em dano a terceiros?
- y) \_\_\_\_\_
- z) \_\_\_\_\_
- aa) \_\_\_\_\_

## B2.7 As pressões por exclusão disciplinar são reduzidas.

A1.2 Os profissionais cooperam;

A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;

A1.7 A escola é um modelo de cidadania democrática;

B2.6 A política sobre comportamentos está ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo;

C2.8 A disciplina baseia-se no respeito mútuo.

- a) A exclusão disciplinar é vista como um processo que envolve a desagregação gradual nas relações bem como o evento de separação da sala de aula ou da escola?
- b) A política de comportamento tenta minimizar todas as formas de exclusão disciplinar seja temporária ou permanente, formal ou informal?
- c) Entende-se que a exclusão disciplinar pode ser interrompida por suporte e intervenção no ensino e arranjos de aprendizagem e relações?
- d) As políticas da escola ajudam a minimizar a exclusão disciplinar das aulas?
- e) O conhecimento das crianças e pais/responsáveis é usado para reduzir desafeição e perturbação?
- f) Há encontros, envolvendo profissionais, crianças, pais/responsáveis e outros, que tentam lidar flexivelmente com problemas antes eles ganharem grandes proporções?
- g) As conexões entre desvalorização das crianças e desafeição, perturbação e exclusão disciplinar são reconhecidas?
- h) A escola evita criar grupos de desafetos em turmas desvalorizadas?
- i) A escola aborda sentimentos de desvalorização quando eles surgem nas crianças, por exemplo em minorias étnicas ou grupos de classes sociais?
- j) A escola tenta reduzir conflito entre grupos étnicos ou classes sociais?
- k) As respostas a preocupações com o comportamento das crianças têm sempre a ver com educação e reabilitação, em vez de retribuição?
- l) As crianças, ou outros vistos como infratores na comunidade escolar, são tratados com tolerância?
- m) Entende-se bem como parte da cultura da escola que pessoas possam pedir desculpas e fazer reparações sem 'pagarem mico'?
- n) A ira frequente nas crianças é tratada como uma razão para encontrar ajuda em vez de punição?
- o) Os profissionais cumprem suas responsabilidades de cuidar de todas as crianças igualmente mesmo quando respondendo a dificuldades com comportamento?
- p) Há planos claros, positivos, para reintroduzir as crianças que não estão assistindo às aulas por razões disciplinares?
- q) Os profissionais assumem a responsabilidade pelo que acontece às crianças quando elas estão sujeitas a exclusão disciplinar e não estão na escola?
- r) Há planos para administrar e reduzir a dependência das crianças e jovens de nicotina e/ou outras drogas?
- s) Relatórios regulares sobre exclusão disciplinar são produzidos para profissionais, pais, gestores e crianças?
- t) Os profissionais monitoram a redução de exclusões disciplinares temporárias, permanentes, formais e informais?
- u) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_
- w) \_\_\_\_\_

## C2.8 A Disciplina baseia-se no respeito mútuo.

A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;

B2.7 As pressões por exclusão disciplinar são reduzidas.

- a) A maneira como as crianças e adultos se comportam uns com os outros nas aulas é um reflexo da cultura positiva de respeito na escola?
- b) A abordagem à disciplina encoraja a autodisciplina?
- c) As crianças ajudam os profissionais a criarem uma atmosfera que apoie a aprendizagem?
- d) Os professores apoiam-se entre si para serem assertivos sem ficar zangados?
- e) Os professores compartilham a responsabilidade de superar dificuldades com disciplina experimentada individualmente por um colega?
- f) Os profissionais reúnem seus conhecimentos e habilidades para superar distanciamento e perturbação?
- g) A disciplina é vista como dependente das boas relações com as crianças?
- h) A boa atmosfera para a aprendizagem é vista como dependente de se evitar um senso de que as crianças e os adultos estão de lados opostos do conflito?
- i) Os profissionais evitam transmitir a visão de que as crianças devem seguir cegamente a autoridade?
- j) A maneira como se espera que as crianças se comportem nas aulas condiz com a estrutura de valores desenvolvida com o suporte do corpo docente, pais/responsáveis e das crianças e jovens?
- k) As crianças veem a aprendizagem fora e dentro das salas de aula como envolvendo maneiras similares de comportar-se?
- l) Os profissionais e as crianças sentem-se confortáveis em admitir sua falta de conhecimento ou que erraram?
- m) As crianças contribuem com suas ideias para a melhorar quando estão desatentas nas aulas?
- n) Os adultos e crianças distinguem entre conversa quieta e conversa que perturba?
- o) As crianças modificam a altura de suas vozes quando se pede, de forma a permitir que todos aprendam?
- p) As crianças reconhecem que toda criança deve ter sua cota de atenção?
- q) As crianças ajudam a acalmar os outros em vez de incentivá-las quando elas estão problemáticas ou perturbando as aulas?
- r) Quando há mais de um adulto trabalhando com as crianças eles compartilham responsabilidade pelo bom andamento das aulas?
- s) Há claros procedimentos, entendidos pelas crianças e profissionais, para responder a extremos de comportamento desafiador?
- t) As crianças sentem que são tratadas com isenção independentemente de gênero, classe ou etnia?
- u) Os professores e as crianças reconhecem que é injusto que um gênero leve mais atenção do profissional ou mais tempo em classe ou grupo de discussão do que outro?
- v) \_\_\_\_\_
- w) \_\_\_\_\_
- x) \_\_\_\_\_

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: INCLUSÃO, ÉTICA E INTERCULTURALIDADE**

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

**Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ**

**Discente:** Leyse Monick França Nascimento

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos

**Título:** A formação continuada de professores na perspectiva do índice para inclusão: educação especial e educação regular em foco

**Objetivo:** Identificar a concepção de inclusão dos docentes participantes da pesquisa, no início da formação;

**Participantes:** Professores da educação especial e da educação regular participantes da formação continuada.

**Questionário 1**

Prezado(a), convido você a participar de minha pesquisa de Mestrado em Educação, da linha de Inclusão, Ética e Interculturalidade, intitulada “A formação continuada de professores na perspectiva do Índice para a Inclusão: Educação Especial e Educação Regular em foco, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos. Destaco que o objetivo geral da pesquisa é investigar as contribuições de uma experiência de formação continuada de professores da Educação Regular e da Educação Especial de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro (Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu, Belford Roxo e Rio de Janeiro), tendo por material de base, o Índice para Inclusão. Sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa, respondendo à seguinte questão: **Para você, o que é Inclusão em Educação?** Certa de poder contar com sua colaboração, agradeço antecipadamente.

---



---



---



---



---



---



---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: INCLUSÃO, ÉTICA E INTERCULTURALIDADE**

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2

**Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ**

**Discente:** Leyse Monick França Nascimento

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos

**Título:** A formação continuada de professores na perspectiva do índice para inclusão: educação especial e educação regular em foco

**Objetivos:**

- a) Identificar a concepção de inclusão dos docentes participantes da pesquisa, no final da formação;
- b) Verificar se, e de que modo, esta experiência de formação continuada contribuiu para (re)construção de culturas políticas e práticas de inclusão em educação dos professores participantes da pesquisa.

**Participantes:** Professores da educação especial e da educação regular participantes da formação continuada

**Questionário 2**

Prezado(a), professor(a),

No início deste ano você concordou em participar de minha pesquisa de Mestrado em Educação, na linha de Inclusão, Ética e Interculturalidade, intitulada “A formação continuada de professores na perspectiva do Índice para Inclusão: Educação Especial e Educação Regular em foco”, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos. Sua ajuda foi e está sendo incomensurável. Para que eu possa concluir a pesquisa com a qualidade que esteja à sua altura, convido-o(a) para participar da fase final de coleta de dados do referido estudo. Assim sendo, solicito sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Ressalto que nenhum respondente será identificado, e que o objetivo é investigar os impactos da experiência de formação que oferecemos a você neste ano. Sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa, motivo pelo qual agradeço antecipadamente.

**1. Para você, o que é Inclusão em Educação?**

---



---





## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

#### **Observatório Estadual de Educação Especial-RJ**

*OEERJ*

### **INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES**

#### **1 – Título do protocolo do estudo:**

Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo

#### **2 – Convite:**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir.

#### **3 – Qual é o objetivo do estudo?**

Investigar e mapear/caracterizar as demandas de formação dos professores regentes do ensino regular e de entrosamento e comunicação entre os mesmos e os professores de AEE, tendo em vista facilitar a aproximação e trabalho colaborativo entre ambos e pôr em prática soluções às fragilidades levantadas, tendo por material de base o Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011), material com o qual os pesquisadores vêm trabalhando em suas pesquisas, e que remete os participantes a um processo coletivo e colaborativo de reflexão, decisão e ação.

#### **5 – Por que você foi escolhido (a)?**

Você foi escolhido a participar do estudo porque você faz parte dos critérios de inclusão do estudo, que é ser professor de classe regular de sua rede municipal de ensino e conter, na mesma, alunos da educação especial em situação de inclusão; OU ser professor de AEE de seu município.

**6 – Eu tenho que participar?**

Esta decisão cabe somente a você. Vale dizer que, se você decidir participar, você sempre terá a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo qualquer punição ou prejuízo.

**7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

Se você der sua autorização para participar da pesquisa, você irá participar de um Ciclo de Formação Continuada sobre inclusão em Educação, em dias e horários previamente agendados com suas secretarias municipais de educação. Este Ciclo é composto de 14 encontros presenciais ao longo do ano (terminando em dezembro) e mais 30 horas de estudos via virtual.

**8 – O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?**

Além de se enquadrar nos critérios apontados na pergunta no. 6, você precisará apenas ter o desejo de participar do estudo-formação.

**9 – Quais são os efeitos colaterais ou riscos ao participar do estudo?**

As tarefas a serem realizadas oferecem riscos mínimos para os participantes. É possível que você se sinta cansado com as discussões a serem travadas. Além disso, você pode se sentir ansioso por ter de lidar com seus próprios sentimentos e comportamentos no dia-a-dia. Entretanto, é importante salientar que você estará participando de uma pesquisa simples, e que caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, você poderá desistir do estudo, sem qualquer prejuízo.

**10 – Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão direta e indiretamente. Diretamente, na medida em que (1) pretendemos criar, com o seu apoio e participação, situações que minimizem os riscos de exclusão dos alunos da educação especial que se encontrem sob sua responsabilidade; (2) pretendemos equipá-lo com mais recursos para lidar e promover a inclusão; (3) pretendemos aproximá-lo dos profissionais corresponsáveis pelo processo de inclusão na escola. Indiretamente, os benefícios serão trazidos para a educação brasileira, na medida em que seremos produtores de novos recursos e ideias. Além disso, também contribuiremos para a ampliação do conhecimento científico em educação.

**11 – O que acontece quando o estudo termina?**

Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e lá ficarão por pelo menos 5 anos. Além disso, os resultados do trabalho serão publicados em revistas científicas nacionais e internacionais. Caso você tenha interesse, você poderá entrar em contato o pesquisador responsável, Dra. Mônica Pereira dos Santos, para solicitar informações acerca dos resultados desse estudo, a qualquer momento, pelo telefone (21) 981 362 400 ou pelo e-mail: [monicapes@globocom.com](mailto:monicapes@globocom.com).

**12 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

Sim. A pesquisa é totalmente anônima, de modo que você não precisa se identificar em momento algum. As informações coletadas serão mantidas em lugar seguro, codificadas e a identificação só poderá ser realizada pelo pessoal envolvido diretamente com o projeto. Os dados serão guardados em armários chaveados, por no mínimo cinco anos. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes que possam vir a identificá-lo.

**13 – Remunerações financeiras:**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

**15 – Contato para informações adicionais:**

Em qualquer momento do estudo você poderá solicitar informações acerca deste projeto, entrando em contato com a pesquisadora que a coordena: profa. Mônica Pereira dos Santos, por email: [monicapes@globocom.com](mailto:monicapes@globocom.com) ou por telefone: (21) 981 362 400. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – localizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, com horário de atendimento das 8h às 17h. Telefone: (21) 3938-5167. Email: [cep.cfch@gmail.com](mailto:cep.cfch@gmail.com).

**Pesquisadora Responsável:**Mônica Pereira dos Santos  
Professora/Pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRJ

---

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que disponho de uma via do presente termo, entregue em mãos à minha pessoa pela equipe de pesquisa.

- ( ) Concordo voluntariamente com a minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.
- ( ) Não concordo em participar do estudo.

Data:

---

Nome Completo

---

Assinatura

## APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, participante do projeto de pesquisa-formação intitulado **Formação de Professores para a inclusão do público-alvo da Educação Especial: Refletindo, planejando e agindo**, AUTORIZO, por meio do presente termo, os pesquisadores do Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) e do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) a utilizarem as fotos e vídeos que se façam necessários, bem como meus depoimentos para fins estritos de pesquisa.

Tal material será divulgado integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade nominal preservada. A posse e guarda dos registros de áudio e vídeo serão exclusivamente dos Observatórios citados acima. O Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) é coordenado pela Prof<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos, que se compromete a não trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros que não pertençam aos Observatórios.

Rio de Janeiro, \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos  
Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Coordenadora do OEERJ

---

Aluno(a)