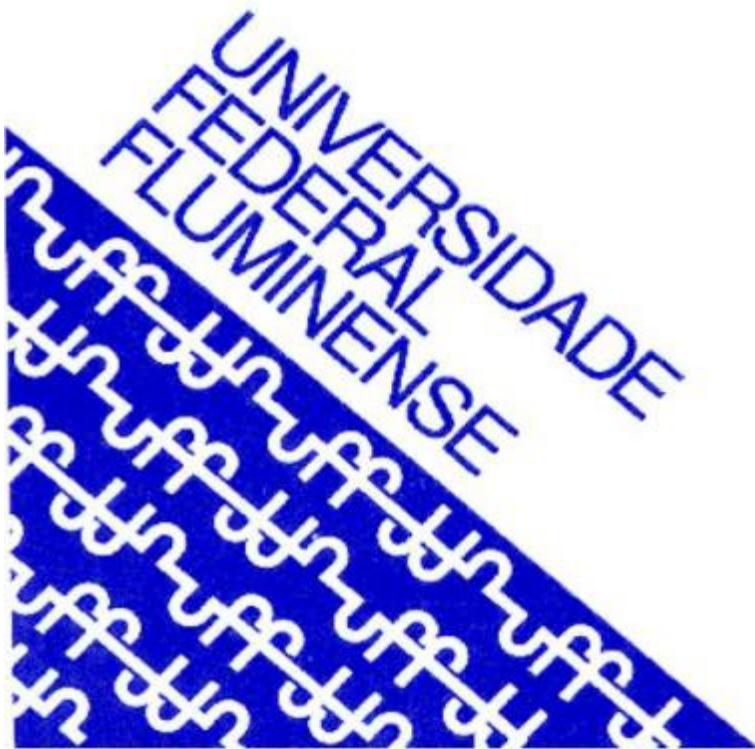


UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENS

ICHF – INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANA E FILOSOFIA

Lívia Almeida Britto

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA DE CAMPO**



NITERÓI – RJ – 2015

LÍVIA ALMEIDA BRITTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA DE CAMPO**

**Monografia apresentada ao
Curso de Licenciatura em
Ciências Sociais, da
Universidade Federal
Fluminense, como requisito
parcial para conclusão do curso.**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Pires
de Queiroz**

Niterói – RJ – 2015

Dedico este trabalho a todos os seres de bom coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, pelo apoio incondicional durante toda minha formação. Ao meu Orientador, Professor e amigo Dr. Paulo Pires de Queiroz, pela dedicação, estímulo e confiança depositados não só no período de execução e desenvolvimento do trabalho, mas durante minha passagem pela graduação. Por último, e não menos importante, aos alunos e toda equipe da Escola Municipal Edgard Werneck, por me conceder o privilégio de conviver e compartilhar as dificuldades e amor ali experimentados todos os dias.

*“Hare krisna hare krisna krisna krisna hare hare
hare rama hare rama rama rama hare hare ...”*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo traçar um panorama da Educação Inclusiva nas escolas públicas de ensino fundamental. Para isso analisamos os processos de inclusão trabalhados e a formação dos professores na Escola de Ensino Fundamental Municipal Edgard Werneck, na cidade do Rio de Janeiro. Nesse espaço de observação e investigação, procurou-se identificar os trabalhos desenvolvidos, relacionando-os às propostas de educação inclusiva vigentes.

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira de como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam.

Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes e às quais acham que podem dar uma contribuição; os alunos não podem constituir uma comunidade, não podem ficar à vontade, se acharem que o preço a pagar é a indiferença a suas próprias diferenças e às de seus colegas.

Os resultados aqui obtidos apontam para um processo que ainda se mantém em vias de construção a passos curtos, por conta da força da tradição e do senso comum. A falta de diálogo e o distanciamento da formação de professores com os novos saberes dificultam o exercício pleno dos projetos educacionais propostos nas documentações oficiais. O desmembramento da administração da educação pública em consonância com o efeito eleitoreiro ajuda a engessar as mudanças necessárias a um projeto mais amplo e operacional da educação inclusiva em todas as escolas públicas brasileiras.

Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede entre a escola e a sociedade. Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

Palavras-Chave: Educação, Inclusão, Integração, Escola Básica.

SUMÁRIO

Considerações Iniciais.....	1
Capítulo I – Pressupostos Conceituais e Teóricos da Pesquisa.....	3
Capítulo II – Materiais e Métodos da Pesquisa.....	17
Capítulo III – Resultados da Pesquisa.....	24
Considerações Finais	32
Referências Bibliográficas.....	37

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos o direito de todos à educação foi debatido de uma forma muito mais profunda que nos anos anteriores. A necessidade de construir uma escola em que a prática pedagógica seja estruturada de modo a realizar as necessidades de todos, de forma equânime, foi debatida a partir de documentos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No início deste século, há um incremento da legislação que contempla a pessoa com deficiência, como a Convenção da Guatemala (2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e incorporada à Constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008) entre outros dispositivos legais.

A inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino está baseada nessa perspectiva de educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para um aluno que tenha algum tipo de deficiência, leva-se em conta distintas formas de aprender e de ensinar. Pensando em como realizar da melhor maneira as práticas inclusivas para essas pessoas, de forma a desenvolver suas potencialidades, busca-se também a qualidade do ensino para todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiência. Ou seja, a noção de ensino inclusivo perpassa a todos e amplia a discussão à peculiaridade de cada indivíduo, pois a diferença é o imperativo categórico que marca as sociedades humanas.

O presente trabalho surge a partir da curiosidade de entender como o conceito de educação inclusiva se desenvolveu e como vem se aplicando na prática e no cotidiano escolar. Observou-se durante alguns meses uma escola municipal do ensino fundamental - E.M. Edgard Werneck - acompanhando três turmas com os seus respectivos professores.

Com relação à metodologia de trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e que busca situar o desenvolvimento histórico do conceito de educação inclusiva, assim como demonstrar algumas tentativas de processos inclusivos trabalhados pela escola de ensino fundamental Edgard Werneck. Nesse sentido, primeiramente buscamos identificar os processos de inclusão trabalhados na escola, depois investigamos a formação e a capacidade dos professores que foram acompanhados durante a empiria

da pesquisa e, por fim, relacionamos todos esses dados à luz da fundamentação teórica do estudo em questão.

A estrutura da parte textual dessa monografia é composta de Considerações Iniciais, três capítulos que desenham a formatação do relatório da pesquisa e as Considerações Finais do estudo. As partes pré e pós-textuais, também, foram apresentadas na formatação geral da monografia objetivando cumprir com todos os requisitos necessários de um trabalho acadêmico.

As considerações iniciais apresentam a importância da temática dessa monografia, os documentos que legitimam todas as discussões proferidas nesse campo, o recorte desenhado por esse estudo e por fim a estrutura e a organização de todo o trabalho realizado.

O Capítulo I – Pressupostos Conceituais e Fundamentação Teórica da Pesquisa – desenvolve os conceitos do trabalho e assenta os mesmos numa fundamentação teórica construída por autores legitimados pelo próprio campo e que respaldam as questões trazidas e desenvolvidas nesse estudo em questão.

O Capítulo II – Materiais e Métodos da Pesquisa – demonstra como o estudo foi realizado, possibilitando ao leitor compreender o passo a passo da pesquisa, o que caracteriza esse trabalho como científico. Nesse capítulo apresentamos o perfil da escola pesquisada, bem como o planejamento de entrada em campo da pesquisadora.

O Capítulo III – Resultados da Pesquisa – apresentamos em formas de tabelas todos os dados coletados e decodificados. As tabelas estão relacionadas ao planejamento de entrada em campo feito pela pesquisadora e apresentado no capítulo anterior. Todos os dados apresentados nessa parte da pesquisa subsidiaram as considerações finais do estudo.

Nas considerações finais apresentamos uma análise crítico-reflexiva a respeito dos dados coletados e pontuamos a necessidade de modificações profundas no que tange a formação de professores que trabalham com a educação inclusiva, para que de fato tenhamos o cumprimento satisfatório do que se espera da escola baseada nos princípios de inclusão. Afinal, uma escola cada vez mais plural se torna representativa e exercita a sensibilidade, o respeito e a democracia quando supera a visão arbitrária que existe ao afirmar a existência de apenas uma única via para todos, que só há uma única forma de ensinar e aprender.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS

Este capítulo apresenta a revisão de literatura da monografia e mostra a partir de quem estamos construindo o recorte e o desenho desse estudo em questão. Nesse sentido, aqui descrevemos os conceitos e a fundamentação teórica do trabalho a partir das ideias dos autores que fundamentam a pesquisa e a monografia.

I.1 Entre os Paradigmas: Educação Especial, Integração e Inclusão.

A política de educação Inclusiva, de acordo com diferentes estudiosos (Bueno,1999; Glat; Nogueira,2002;Fontes,2005) , foi adotada no Brasil como política pública por influência de diretrizes internacionais . Aspirações que nos anos noventa, apontavam para a necessidade de se discutir a nível mundial projetos que chamasse atenção para a importância da construção de uma educação pública com bases realmente democráticas e para todos. Por conta de acontecimentos tais como: a Conferência de Jomtien (UNICEF ,1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO , 1994) , em especial a Declaração Mundial de Educação Para Todos. As quais proclamam a respeito de políticas e práticas na área das Necessidades Educacionais Especiais, demandavam que os Estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional. Reafirmava assim, o compromisso para com o projeto da educação para todos. Isto é reconhecia a necessidade e urgência de que fosse providenciada educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca foi bastante significativa e serve de marco histórico, pois contribuiu para o fortalecimento do projeto de educação inclusiva e propiciou que houvessem modificações nas estruturas da organização da educação no Brasil. Servindo de principal norte para a formulação de documentos que passaram a influenciar as orientações de políticas públicas de educação existentes.

Os pressupostos básicos da Declaração de Salamanca abarcam a ideia da construção de uma escola que não selecione crianças em detrimento de suas diferenças individuais, orgânicas ou socioculturais. De modo que busca realizar o que muitos educadores, educandos e sociedade almejam: o respeito à diversidade, aos interesses, habilidades e o reconhecimento das necessidades de aprendizagem sob a ótica da singularidade própria de cada indivíduo.

“Toda criança tem direito fundamental à educação , e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (...) Toda criança possui características , interesses , habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,(...) Aqueles com necessidades especiais educacionais especiais devem ter acesso à escola regular , que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança , capaz de satisfazer a tais necessidades.” (BRASIL, 1994)

Portanto a atuação de uma política educacional que esteja em conformidade com esses parâmetros, deve exigir necessariamente a valoração da diversidade, em vez de buscar a homogeneidade fundamentada pelas teorias de aprendizagem mais tradicionais. A importância dos princípios de diversidade associado a construção de propostas educacionais que considerem a heterogeneidade é parte fundamental e essencial para garantir uma sociedade democrática.

Sobre esse aspecto, Marques (2006) afirma que a diversidade implica a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: humanidade do homem. A diferença não deve, pois constituir um critério de hierarquização da qualidade humana. Posto que, segundo a autora, o conceito de inclusão abarca o princípio alicerçado no dado atual da diversidade, que contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana, considera-se que ser negro, ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não deficiente, ser homem ou mulher, ser rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de SER humano.

Essa é a proposta portanto é o ideal a qual a escola deve se direcionar e incorporar em seu projeto político pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas junto a processos que apoiem o desenvolvimento e que reservem o direito a aprendizagem de todos. Na legislação vigente brasileira os princípios de equidade do sujeito portador de necessidades especiais são reconhecidos e resguardados as custas de anos de lutas. E a discussão no que se refere ao campo da educação ganha fôlego com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que passa a considerar a educação especial como modalidade de ensino, ofertada na rede regular de ensino com objetivos, finalidades e serviços específicos para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Porém, se faz importante frisar que para a efetivação das direções propostas pelas políticas de Educação Inclusiva se torna indispensável discutir os conceitos, convidando a sociedade para desmistificação em relação aos portadores de necessidades especiais e por isso é dada a importância do olhar especializado de profissionais da saúde e educação mediando o esse debate com a sociedade. Para que isso ocorra, fica evidente a constante necessidade de investimento na qualificação dos docentes, afim de suprir a necessária demanda desta espécie de atendimento.

A Educação Especial que durante muito tempo, se configurou como uma espécie de sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento direto dos alunos com necessidades educacionais especiais, reorienta, atualmente, seu papel, para servir de suporte à escola regular no recebimento desse alunado (AISCOW,2000; GLAT; FERNANDES,2005). Isto é, há uma defasagem muito grande a respeito do entendimento da sociedade em relação às deficiências o que gera um reflexo sistêmico no recebimento desse alunado já que segundo (GLAT, 2005) historicamente a Educação Especial constituiu-se com base em modelos médicos, no qual a deficiência era compreendida e tratada como uma doença crônica. Deficientes, assim como demais indivíduos que destoavam do padrão de normalidade, acumulavam um saldo enorme em forma de estigmas sociais e por isso simplesmente, viviam relegados a margem da vida social. Em relação a vida escolar, podemos dizer que a pouca atenção e o atendimento prestado eram de natureza segregada, por vezes precária e realizado em escolas ou instituições especializadas. Produzindo assim práticas de cunho assistencialista. Em larga escala, essa visão fruto da visão médica normalizadora, representou grande atraso, produzindo distanciamento e preconceitos entre esses sujeitos (nos próprios sujeitos) e na sociedade, efeitos estes que perduram até os dias de hoje.

Porém, o avanço de novos métodos e técnicas em educação permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, bem como participação acadêmica desses “novos – sujeitos” até então, excluídos do processo educacional. Produzindo efeitos que transformaram a escola e a sociedade. Em educação, a ênfase que era centrada na deficiência intrínseca do indivíduo, se voltou para o entendimento das falhas do meio social, sobretudo em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. E apesar dos avanços, a Educação Especial seguia como um serviço paralelo, com métodos e profissionais próprios e as escolas e as classes especiais, por sua vez, continuaram sendo espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino

(Glat,1995; Bueno,1999; Ferreira; Glat, 2003; Glat; Fernandes, 2005;Glat; PletschFontes, 2006,entre outros).

Com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, nas décadas de 60 e 70 do século passado, os indivíduos considerados “desviantes” começaram a ter maior visibilidade e participação na sociedade. No que se refere a Educação Especial, foi adotado um novo paradigma, denominado *Integração*, que consistia na preparação de alunos oriundos das classes e das escolas especiais para serem preferencialmente integrados no ensino regular. Isto para com efeito, significava superar as práticas seculares de segregação institucional e rotulação de indivíduos, possui como plano de fundo o Movimento Integracionista.

O Programa Nacional de Educação Especial atual, que tem por objetivo garantir o ensino das pessoas com necessidades especiais. Elucida a importância do desenvolvimento global das potencialidades dos estudantes, incentivo à cooperação, autonomia, o espírito crítico e criativo e traz em seu bojo a prerrogativa da integração de pessoas com necessidades especiais a superfície da sociedade. Considerando a necessidade do apoio técnico/docente de Educação Especial para o desenvolvimento de práticas de estudo e pesquisa em torno da aprendizagem desse segmento.

No entanto a integração como princípio alicerçado no PNEE/1994 entendia que a integração depende da adaptação do aluno à escola regular, podendo ser vista como um processo que visa ao estabelecimento de condições que facilitem a participação da pessoa com necessidades especiais na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos. A Educação Especial neste contexto é “um processo que visa a promover o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência, condições atípicas ou de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”. Assim a ideia de integralização dos indivíduos com Necessidades Especiais nas escolas deverá se dar com o direito a participação da vida *escolar regular e recebendo atendimento especializado paralelo*. Na opinião de Rodrigues (2006), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”.

*“A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola”
(BRASIL,1994).*

Ainda em Rodrigues (2006), uma escola integrativa é uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros *tipos* de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial. Porém num contexto integrativo, o máximo feito pela sociedade e a escola para colaborar com as pessoas com deficiência neste processo de inserção seriam pequenos ajustes como adaptar uma calçada, um banheiro ou até receber uma criança com deficiência mental na sala de aula, mas só se ela pudesse “acompanhar a turma”. Como raramente crianças com deficiência mental podem ter o mesmo ritmo de aprendizagem dos alunos sem deficiência mental, era certo que em breve, no máximo em dois ou três anos, aquele aluno seria sumariamente devolvido para a família. Nesse entendimento, o conceito de integração para educação especial é de certa maneira insuficiente e sua maior crítica está ligada ao fato de manter o foco no estudante no que se refere aos problemas da aprendizagem, desresponsabilizando a escola (Glat 2003). O pressuposto da integração sempre foi o da educação para aqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Desse modo, muitas vezes, tais estudantes permaneciam segregados em classes e /ou escolas especiais. Dessa forma nega-se a questão da diferença; o aluno especial é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem consideração quanto a possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem. Para Pereira (1980, p. 3), integração “é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”.

I.II O Conceito de Inclusão

Em substituição ao paradigma da Integração, começou-se o fortalecimento no âmbito nacional o debate em torno do conceito de Inclusão. Esse modelo pressupõe a remoção do foco nas limitações específicas da deficiência do estudante e seu processo de aprendizagem, para a capacidade de respostas educacionais oferecidas pela escola. Isto é, a escola deve se responsabilizar pelo processo de aprendizagem desse estudante, modificando o foco do mesmo em relação ao fracasso escolar. Incorporando assim ideia de uma escola que garanta todos os aparelhos pedagógicos necessários que favoreçam a plena participação de todo e qualquer aluno no processo de escolarização no ensino regular e obrigatório. Abrangendo a percepção do conceito de integração por de fato, compreender toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui

alunos com necessidades especiais. Segundo Glat (2005), a educação de alunos com necessidades educativas especiais, que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva. A inclusão, de maneira contrária do entendimento de integração, nos aponta para uma outra direção. De que, as decisões são orientadas na certeza de escolher seres humanos é filosoficamente ilegítimo, além de ser anticonstitucional. Pois a proposta de uma sociedade inclusiva tem sobretudo o compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas com deficiência. Valorizando a diversidade e se propondo a transformações intrínsecas. O movimento Inclusivo é sobretudo, político e traz em seu bojo a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade. Como ideologia, a inclusão chega para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados.

Vale destacarmos que acompanhando esse contexto a resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001 vai preconizar as diretrizes para Educação Especial na Educação Básica, organizadas em dois blocos: sistemas de ensino e formação de professores. Esse princípio de educação inclusiva fala da importância do entendimento das diferenças individuais e que a escola deve se adaptar aos alunos com deficiência – e não o contrário. Segundo Rodrigues (2006), O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), precisa desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

A Educação Inclusiva vai elucidar a consciência da diversidade da espécie humana e atuar nas escolas buscando oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais diferentes recursos nas salas de aulas regulares. Segundo Stainback e Staimback (1999, p. 21), A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Porém Glat (2005) considera que: em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de

ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização. Pois as escolas regulares, de uma forma geral, mantem-se presa as tradicionais visões de educação. Isso se deve sobretudo ao distanciamento das discussões entre o campo de formação dos profissionais de educação de sua própria prática educativa. Um reflexo da qualificação estanque, no que diz respeito aos docentes. Pois as atitudes dos professores e da sociedade são fundamentais para realizar as reformas que se projetam. Cursos voltados para a formação continuada como parte da carga de trabalho obrigatória nas principais redes de ensino visam sem muito efeito corrigir esse descompasso. Pois atualmente muito argumenta-se que “a escola não foi nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade” (Ibernón, 2000). Por isso, a implementação das políticas de Educação Inclusiva em sua plenitude, atualmente são, sem dúvida, um dos maiores desafios da sociedade. “O desenvolvimento das escolas inclusivas implica modificações substanciais na prática educativa, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de dar respostas às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidade grave” (Blanco, 1998).

Segundo Mantoan (2002), as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. Nesse sentido ele afirma que priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. Para esse autor, “a inclusão escolar remete a escola a questões de estrutura e de funcionamento que subvertem seus paradigmas e que implicam um redimensionamento de seu papel para um mundo que evolui a *bytes*”.

Inclusão	Integração
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para frequentar a escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para poderem frequentarem escolas ou classes regulares)
Exigem rupturas nos sistemas	Pede concessões ao sistema
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem ganha mais; todas ganham)	Mudanças visando prioritariamente as pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais)
Exigem transformações profundas	Contenta-se com mudanças superficiais
Sociedade se adapta para atender as necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta a necessidade de todos	Pessoas com deficiência se adaptam as realidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.
Defende o direito de todas as pessoas, com ou sem deficiência	Defende o direito das pessoas com deficiência
Traz pra dentro dos sistemas de grupos de “excluídos”, e paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidades para todos	Insero no sistema os grupos de “excluídos” que provarem estar aptos (sob esse aspecto as cotas podem ser questionadas como promotoras de inclusão)
Valoriza a individualidade das pessoas com deficiências (pessoas com deficiências podem ou não ser bons funcionários, podem ou não ser carinhosos)	Com o reflexo de um pensamento integrador citamos a tendência de tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex; surdos se concentram melhor, cegos são bons massagistas)
Não quer disfarçar as diferenças porque elas são reais	Tende disfarçar as limitações para aumentar as chances de inserção
Não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A simples presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador
A partir da certeza de que todos somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, os excepcionais - o que existem são pessoas com deficiência	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo outras formas de comunicação, como a Libras. Seriamos então um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiências, rodeada pelas que apresentam diferenças
O adjetivo de inclusão é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo, e etc.)	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora e etc.)

(Mídia e deficiência / Veet Vivarta, coordenação. – Brasília: Andi ; Fundação Banco do Brasil, 2003).

I.III Pensando um Ensino Fundamental Inclusivo

O que envolve uma escola inclusiva?

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira de como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam.

Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes e às quais acham que podem dar uma contribuição; os alunos não podem constituir uma comunidade, não podem ficar à vontade, se acharem que o preço a pagar é a indiferença a suas próprias diferenças e às de seus colegas. Nosso objetivo como membros da comunidade não deve ser o de tornamo-nos indiferente às diferenças, desatentos à diversidade que nos cerca. Encorajar os alunos a ignorar as diferenças não é um objetivo realista nem desejável. A mesma criança que percebe que uma determinada personagem está usando um chapéu na página 4 e não está usando chapéu na página 5 de um livro certamente percebe que há colegas maiores ou menores que ela, que usam cadeira de rodas, que tem a cor de pele diferente, que falam línguas diferentes, que comemoram feriados diferentes ou vêm de famílias não-tradicionais. Não lidar diretamente com as diferenças, ignorar nossas diferenças [assim como nossas semelhanças], transmite às crianças a mensagem de que as diferenças são algo que não pode ou não deve ser comentado. Se os professores não se referem às diferenças, as discussões das crianças sobre como elas diferem ocorrem em segredo e transformam-se em ocasiões para cochichos e risadinhas, para exclusão e isolamento.

Nosso objetivo como educadores deve ser o de explorar honestamente as diferenças, dando oportunidade aos alunos de experimentar e compreender a diversidade dentro de uma comunidade segura e protetora.

Como pensar inclusivamente sobre o ensino fundamental inclusivo?

As crianças diferenciam-se em muitos aspectos, e a identidade de cada uma é moldada por sua participação como membro de grupos variados. Descrever Paulo, de seis anos de idade, apenas como uma criança com “desafios físicos” é ignorar o fato de que ele é também judeu e filho único. Discutir Cristina apenas como uma criança que requer

extensos materiais de enriquecimento devido a seu desempenho acelerado pode mascarar o fato de que ela é descendente de uma família hispânica e é filha de mãe solteira. Assim como rótulos isolados para as crianças não são importantes para o oferecimento de uma programação educacional adequada, tornar alguns aspectos do currículo inclusivo sem atender à identidade geral ou à vida geral da criança é também inadequado.

A crescente diversidade da nossa sociedade e das nossas escolas torna imperativo que os programas e os currículos escolares sejam sensíveis às diferenças entre as crianças. RAMSEY(1987) descreveu oito objetivos para o ensino a partir de uma perspectiva multicultural, e todos são aplicáveis ao conceito da Inclusão. O autor relacionou esses objetivos da seguinte forma:

1. Ajudar as crianças a desenvolver identidades positivas de gênero, de raça, de cultura, de classe e individuais, e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes;
2. Capacitar as crianças a enxergarem-se como parte de uma sociedade mais ampla; identificarem-se, empatizarem e relacionarem-se com indivíduos de outros grupos;
3. Estimular o respeito e a apreciação pelos diversos modos de viver das pessoas;
4. Encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças, uma abertura e um interesse pelos outros, uma disposição para incluí-los e um desejo de cooperar;
5. Promover o desenvolvimento de uma consciência realista da sociedade contemporânea, um sentido de responsabilidade social e um interesse ativo que se estenda além da família ou do grupo da própria pessoa;
6. Capacitar as crianças para tornarem-se analistas e ativistas autônomos e críticos em seu ambiente social;
7. Apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para as crianças tornarem-se participantes plenos da sociedade, de maneira mais adequada aos estilos, orientações culturais e origem linguística individual;
8. Promover relacionamentos eficazes e recíprocos entre as escolas e as famílias.

Como declararam SLEETER E GRANT (1998), a educação multicultural pode não ser adequada para criar uma sociedade justa, a menos que trate diretamente de questões estruturais de desigualdade social, de poder e de opressão. Esses autores argumentaram que precisamos ir além da simples “celebração da diversidade” e ensinar aos alunos a entender as desigualdades sociais e capacitá-los para trabalhar ativamente na mudança da

sociedade. Nosso ensino deve ser especificamente antirracista e antissexista para superar as mensagens predominantes que as crianças recebem em outros ambientes da sociedade.

Pensar inclusivamente sobre o ensino fundamental inclusivo é objetivar a criação de uma comunidade que englobe as diferenças, use-as entre as crianças como parte do currículo, e respeite as diferenças dos alunos por meio de todos os aspectos do programa da escola.

Frente a todos os aspectos abordados e pontuados até esse momento da nossa reflexão, pergunto-me: Como é possível transformar as nossas salas de aula aprendendo com todas as diferenças existenciais?

Aprender sobre as diferenças raciais não pode ser uma atividade separada do currículo. Uma feira multicultural de um dia pode ser uma experiência de aprendizagem interessante para as crianças, mas pouco contribui para comunicar a mensagem de que pessoas de cor fazem parte de toda a história da humanidade e que as contribuições dos homens e das mulheres de cor não são uma coisa à parte do currículo-padrão. O respeito e o reconhecimento positivos das diferenças raciais podem permear tudo o que acontece na sala de aula, incluindo não somente as aulas de estudos sociais, mas também os quadros de avisos, os livros da biblioteca da turma e as canções aprendidas na aula de educação artística.

Quando nos propomos a aprender sobre as diferenças culturais precisamos partir do pressuposto de que toda pessoa tem uma cultura, uma origem, uma história e costumes que informam sua vida cotidiana, suas crenças, suas atitudes e seu comportamento. Embora possa ser tentador acreditar que apenas os grupos “minoritários” visíveis têm uma cultura, isso não é verdade. Mesmo dentro de uma sala de aula que parece ser homogênea, há muitas diferenças nas origens culturais.

Com relação às diferenças familiares, há muitos tipos de famílias. Algumas crianças moram com um dos pais; outras moram com as famílias ampliadas, ou seja, com primos, tios e tias na mesma casa; alguns moram em famílias mescladas; alguns moram com pais adotivos e outras moram com famílias de criação. Como podemos comunicar às crianças que há muitos tipos de famílias, muitas maneiras de oferecer às pessoas apoio e amor?

Crianças muito pequenas podem ser ajudadas a fazer cartazes ou livros artesanais sobre as pessoas de suas famílias. Uma reação do professor à diversidade pode proporcionar um modelo de aceitação de vários arranjos familiares. Crianças mais velhas podem envolver-se em lições mais sofisticadas sobre padrastos e madrastas, meio-irmão,

adoção e cuidado de criação, famílias constituídas por um casal de homossexuais ou custódias conjuntas, por exemplo. Os professores devem ter em mente que não estão levantando questões difíceis ou constrangedoras com os alunos; estão reconhecendo e validando as situações que os alunos já estão vivenciando e deixando claro que não há nenhum problema em falar sobre essas diferenças.

No tocante as diferenças de gênero, como acontece com outras áreas de diferenciação, nosso propósito nesta área deve ser o de propiciar às crianças o reconhecimento e a aceitação das diferenças de sexo e, ao mesmo tempo, não limitá-las a essas características. Dois objetivos nessa área são fundamentais: a) Libertar as crianças de visões constrangedoras e estereotipadas do que “as meninas podem fazer” e do que “os meninos podem ser”, abrindo assim maiores opções para o crescimento e para o desenvolvimento; b) Encorajar as crianças a interagirem e entenderem umas às outras a partir do que é, infelizmente, chamado de “o sexo oposto”.

Com relação às diferenças religiosas e os feriados, no tocante às diferenças religiosas, a Constituição Brasileira afirma ser o Brasil um País Laico, entretanto, a realidade é que muitas escolas e muitos professores comportam-se de maneira diferente. Muitos professores organizam suas salas de aula e atividades de um dia santo para o outro. Abril é Paixão de Cristo, Junho Corpus Christi e Dezembro é Natal. Os enfeites dos quadros de avisos, as histórias, as músicas, os projetos de arte e o currículo em geral giram em torno desses feriados. Há muitas razões pelas quais os professores concentram a atenção de suas aulas e dos currículos em torno dos feriados: eles promovem uma maneira excelente de programar as áreas disciplinares em torno de um tema, os símbolos são conhecidos de muitas crianças, e muitas atividades características dos feriados [festas, peças, cânticos e projetos comunitários] representam uma agradável fonte de oportunidades de desenvolvimento social e afetivo (Sapon-Shevin, King & Hanhan, 1988).

Em se tratando da aprendizagem sobre as diferenças entre aptidões e habilidades, embora algumas diferenças nas aptidões e nas habilidades possam ser mais prontamente aparentes em uma sala de aula inclusiva – por exemplo, Julia tem uma deficiência auditiva e usa um aparelho no ouvido, Ana termina sua lição de matemática antes de todo mundo, Carlos não consegue andar e usa cadeira de rodas – a realidade é que todas as crianças têm potencialidades e debilidades, áreas de competências e áreas em que precisam de ajuda. Para contradizer e desafiar algumas hierarquias típicas que se estabelecem nas salas de aula, partindo do desempenho das crianças numa determinada área [o melhor do grupo

de leitura, o corredor mais rápido], os professores podem fazer com que todas as crianças sejam envolvidas em uma grande variedade de atividades e projetos durante o ano inteiro, permitindo assim que muitos tipos de talentos e especialidades sejam admirados e compartilhados.

Os professores também podem promover debates sobre o tema “ajudar” e podem fazer com que os alunos gerem e pratiquem maneiras adequadas de oferecer e receber ajuda, tais como “Posso ajudá-lo?” em vez de “Deixe que eu faça isso, você é muito pequeno/bobo/lento”, e maneiras de aceitar e recusar ajuda amavelmente, como “Não, obrigado, estou indo bem” em vez de “Você acha que eu sou bobo ou coisa do gênero? Estes são repertórios que todas as pessoas precisam, não somente aquelas cujas habilidades são limitadas. Os professores podem ajudar os alunos a refletir sobre perguntas como as seguintes:

1. Quais são as três atividades em que eu sou bom?
2. Quais são as três atividades com as quais eu tenho dificuldades?
3. De que maneira posso proporcionar ajuda às pessoas?
4. Em que atividade preciso de ajuda, e que tipo de ajuda eu gostaria de receber?

Essas questões vão gerar respostas de tal forma que os alunos e o professor podem ver que todos têm aptidões e habilidades e que todos precisam de ajuda em algumas áreas. As salas de aula podem tornar-se comunidades de apoio mútuo se os professores promoverem o respeito pelas diferenças e proporcionarem oportunidades diversificadas para os alunos enxergarem uns aos outros de muitas maneiras.

No aprender e desafiar os estereótipos e a discriminação não podemos perder de vista que para criarmos e mantermos escolas e comunidades realmente inclusivas, as crianças e os professores devem enxergar-se como agentes ativos da mudança, dispostos e capazes de enfrentar e desafiar os estereótipos e o comportamento opressivo e discriminatório. Dependendo da idade dos alunos, diferentes níveis de ação e reações são adequados, mas até mesmo as crianças pequenas podem reconhecer e reagir aos estereótipos e aos preconceitos.

Enfim, pensar inclusivamente um ensino fundamental inclusivo que honre e respeite todos os alunos e suas diferenças é um desafio contínuo e que demanda tempo. Como professores, precisamos continuar a lutar com o nosso próprio idioma, linguagem,

ensino e currículo na tentativa de implementar a inclusão, a justiça e o respeito. A coisa mais importante que os professores podem fazer é explorar seus próprios conhecimentos, valores e crenças sobre a diversidade. Por exemplo, quando e como você tomou conhecimento das diferenças raciais e o que lhe foi comunicado? Quando criança, com que grupo de pessoas você teve contato contínuo e com quem você nunca interagiu? Você se sente à vontade com afrodescendentes? Com homossexuais? Com mães solteiras? Somente explorando nossas próprias histórias e experiências pessoais podemos tentar desvendar os efeitos da nossa própria criação, fortalecendo assim nossos compromissos adultos para criar escolas inclusivas que exemplifiquem justiça social e igualdade.

CAPÍTULO II

MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo busca retratar o como foi realizada a pesquisa monográfica em questão. Nesse momento buscamos descrever todos os materiais utilizados bem como a descrição de toda a metodologia de trabalho, conforme ordenação estabelecida no processo da investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho descritivo.

II. I Pesquisa Qualitativa e Descritiva

O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas.

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do pesquisador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Enfim, a pesquisa qualitativa e descritiva frequentemente realiza investigações com o propósito de fazer afirmações para descrever aspectos de uma população ou analisar a distribuição de determinadas características ou atributos.

Esta pesquisa buscou explorar as práticas, conceitos e implicações em torno da questão da Educação Inclusiva. Fruto de seis meses de trabalho de campo, realizado diariamente no período que compreende fevereiro a novembro de 2015, na Escola Municipal do Rio de Janeiro Edgard Werneck, após experienciar o cotidiano e a dinâmica de algumas atividades escolares. De cunho qualitativo e descritivo, beneficiada pela observação e participação, bem como acompanhando sistematicamente como ouvinte e mediadora nas salas de aula, em horário regular, de pelo menos três turmas do ensino fundamental, a pesquisa se desenvolveu durante todo o ano letivo de 2015. Assim

foi possível reunir informações e articulá-las com o tema da nossa investigação. Dessa forma, conhecemos a realidade de uma escola pública de educação básica, a qual suscitou novos campos de reflexão no que tange às questões mais essenciais em torno da educação enquanto objeto de reflexão das ciências sociais. Ao observar, não só a abnegada estrutura institucional com toda sua força tradicional, normalizadora, como espaço de contradições e que se volta para a questão da diversidade dotada de um pretenso projeto de construção para uma sociedade justa, a pesquisadora de separa com lacunas que ainda precisam ser melhor elucidadas no campo da inclusão social. Por outro lado, como também perceber a força do segmento de anos iniciais da Educação Básica como meio central, senão o mais estratégico, no que se refere a inserção e transição da criança - indivíduo para o meio social e ou coletivo? Portanto, buscou-se focar a análise e descrição da pesquisa tendo em vista as propostas da Educação Inclusiva. A escola Municipal Edgar Werneck nos serviu de campo para explorar o conceito e elucidar como se dá a aplicação das Políticas Educacionais de Inclusão num recorte real. Tomando este espaço como “in locus” de investigação também capaz de imprimir um pouco do quadro das escolas públicas municipais do Município do Rio de Janeiro.

II. II A Escola Municipal Edgard Werneck

A escola Municipal Edgard Werneck está situada no bairro da Freguesia em Jacarepaguá, compreendida na região zona oeste do Rio de Janeiro. Numa rua residencial, marcada pelos estabelecimentos de ensino particulares. Próximo ao chamado “centro comercial” do bairro, de fácil acesso e numa comunidade relativamente tranquila no que diz respeito aos conflitos de violência urbana que demarcam a cidade. A escola como a conhecemos, completa seus 32 anos no mês de junho. É uma instituição de caráter de bairro e segue disputada no que se refere a concorrência de vagas. Justamente pela sua localização de fácil acesso. A escola faz parte da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, sendo administrada pela Secretária Municipal de Educação e lotada na 7ª Coordenadoria Regional de Educação. Conhecida também por ser uma escola referência na região no Atendimento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais que compreende desde deficiências diversas a outras modalidades de transtornos globais do desenvolvimento. Tem como ênfase o acompanhamento e Assistência Educacional para crianças em idade em escolar com Deficiência Auditiva, hoje pelo há pelo o menos um estudante em cada sala de aula matriculado. A meta da

escola é se tornar um centro de padrão de educação bilíngue nos próximos anos, e por isso mobiliza um grande esforço pedagógico e estrutural para atender as necessidades desta modalidade de estudante, com tempos- aulas semanais de libras em todas as turmas desde a alfabetização, oferecendo assim no seu currículo o ensino de LIBRAS como disciplina obrigatória para todas as séries.

O complexo escolar consiste basicamente em dois prédios de médio porte. O primeiro e maior de todos possui 4 andares, a fachada externa um tanto deteriorada pelo tempo, evidencia a evidente de manutenção adequada. O prédio anexo, conhecido por “predinho” comporta mais 6 salas, em seus 2 andares. Este recentemente passou por obras de adaptação para inclusão de rampas de acesso, aparenta um aspecto mais novo.

O prédio principal, possui em seu primeiro andar refeitório, cozinha, secretarias e banheiros. Na parte externa não há pátio coberto ou espaço com jardim ou árvores, mas um enorme espaço plano gradeado, não havendo uso dos professores de educação física é mantido fechado com cadeado.

Nos níveis superiores ficam distribuídas as salas de aula, totalizando 6 salas de aula por andar. Duas salas são reservadas e nomeadas como salas de recurso multifuncionais. A sala de recursos é um local disposto para o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes provenientes da educação especial matriculados nas turmas regulares. Mas também serve a estudantes de outras modalidades do Ensino Especial. Os alunos “DI” que não frequentam as turmas regulares da escola em questão, mas que recebem acompanhamento neste polo e por ausência de infra- estrutura em suas escolas de origem, são geralmente encaminhados pela CRE. Na escola em questão, esse alunado recebe assistência e acompanhamento especializado, por professores especializados em Educação Especial onde são avaliados e trabalhados para que gradualmente se possível, alocados nas turmas de ensino regulares em prazos não determinados como preconiza a legislação. Este setor da escola, possui suportes de acervo multimídia, apetrechos educativos para cada caso específico de necessidade dos estudantes da modalidade de Ensino Especial. Ali, exclusivamente atuam professores itinerantes e professores especializados e habilitados em Educação especial voltados para o acompanhamento, suporte de apoio de casos diagnosticados requerido por laudos médicos, em suma de psiquiatras, com horário alternativo e atendimento individualizado. Também casos de estudantes identificados e encaminhados pelos professores das turmas de classes regulares durante o andamento das atividades. A sala de recursos coexiste com outras modalidades de ensino especializado. Ou seja, para estudantes incluídos em turmas

regulares também há opção do suporte da sala de recursos e também dos professores itinerantes.

De um modo geral a escola atende aproximadamente mil e quinhentos estudantes inscritos em horário regular e divididos em dois turnos. A concentração destes está compreendida nos anos iniciais da alfabetização a 5ª série. É importante dizer que nesta escola também são desenvolvidos trabalhos de forma coletiva pelos professores em parceria com os professores especialistas em AEE no andamento das turmas incluídas no Projeto Acelera: “um programa de alfabetização que tem como meta regularizar o fluxo escolar, de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, em um prazo máximo ideal de quatro anos, possibilitando ao aluno a correção da sua defasagem idade-série no período de um ano letivo.” (MEC , 2004)

O perfil dos estudantes dessa escola é basicamente de crianças de 5 a 15 anos, não obstante existe alunos de outras faixas etárias matriculados na Educação Especial . Esse alunos em geral , oriundos da comunidade do entorno especialmente dos bairros: Cidade de Deus , Anil , Gardênia Azul e Rio das Pedras . Isto é, da comunidade de residentes do bairro mas também de bairros adjacentes. Sendo ainda, não raro encontrar crianças de outras localidades. - Pois é bem comum ouvirmos relatos delas próprias sobre a dificuldade de encontrar vagas em escolas mais próximas a suas residências e por vezes isso se torna motivo para alguns deixarem de frequentar o ano letivo.

Atualmente a escola possui 6 turmas de Educação Especial, em média com 5 alunos em cada. Servem a estudantes que demandam atendimento educacional mais especializado, e que também fazem parte do sistema classes e ou escolas especiais. Proposta esta, que está consoante com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação.

II. III O planejamento da entrada em campo pela pesquisadora

Em todas as ações que envolvem indivíduos, é importante que as pessoas compreendam o que ocorre com os outros. A grande maioria tenta colocar-se no lugar das outras pessoas, imaginar e analisar como os demais pensam, agem e reagem.

A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa

em Ciências Sociais, que não é obtido satisfatoriamente, no caso da aplicação de questionários.

Para a realização da empiria do estudo em questão, foi feito um planejamento de entrada no campo da investigação. Objetivando direcionar a leitura dessa pesquisa da melhor maneira possível, a seguir mostraremos uma tabela que desenha a atuação e o trabalho de campo da pesquisadora.

Entrada de Campo

Categorias/Variáveis	Objetivos/Finalidades
1. Ensino Inclusivo na E.M.E.W.	1. Identificar como a E.M.E.W trabalha a inclusão nas atividades escolares. 2. Relacionar as diferentes abordagens de atividades inclusivas realizadas na E.M.E.W.
2. Formação de Professores.	1. Identificar a formação dos professores pesquisados na E.M.E.W. 2. Relacionar a formação dos professores da E.M.E.W com as capacidades necessárias para trabalhar com o ensino Inclusivo.
1. Relações Étnicos Raciais.	1. Identificar como a E.M.E.W trabalha a questão das relações étnicos raciais nas atividades escolares. 2. Relacionar as diferentes abordagens referentes às questões étnicos raciais realizadas na E.M.E.W.
2. Diferenças Culturais.	1. Identificar como a E.M.E.W trabalha as diferentes culturas nas atividades escolares. 2. Relacionar as diferentes atividades realizadas em torno das diferenças culturais na E.M.E.W.

3. Relações de Gênero.	<p>1. Identificar como a E.M.E.W trabalha as relações de gênero nas atividades escolares.</p> <p>2. Relacionar as diferentes formas de atividades em torno da questão de gênero realizadas na E.M.E.W.</p>
4. Diferentes núcleos Familiares.	<p>1. Identificar como a E.M.E.W trabalha as relações em torno do núcleo familiar diverso.</p> <p>2. Relacionar as diferentes formas de atividades em torno da questão dos diferentes núcleos familiares nas atividades da E.M.E.W</p>
5. Habilidades e Aptidões.	<p>1. Identificar como a E.M.E.W trabalha as relações diferenciadas habilidades e Aptidões nas atividades escolares.</p> <p>2. Relacionar as atividades trabalhadas em torno da questão de habilidades e aptidões realizadas na E.M.E.W.</p>
6. Religião e Feriados.	<p>1. Identificar como a E.M.E.W trabalha as relações em torno da questão religiosa.</p> <p>2. Relacionar as diferentes formas de abordagem trabalhadas sobre a questão religiosa realizadas na E.M.E.W.</p>
7. Preconceitos e Discriminações.	

	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar como a E.M.E.W trabalha a questão do Preconceito nas atividades escolares.2. Relacionar as diferentes formas de atividades trabalhadas em torno da questão do preconceito realizadas na E.M.E.W.
--	--

CAPÍTULO III

RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo se refere aos dados obtidos na pesquisa de campo, sobretudo das três classes/ salas de aula acompanhadas durante a investigação, as quais chamaremos de turmas A, B e C. Buscou-se um direcionamento segundo os tópicos apresentados na tabela planejada pela pesquisadora para entrada no campo da pesquisa. Na tentativa de identificar as propostas de inclusão discutidas nos pressupostos conceituais e teóricos que fundamentam o estudo em questão e concatenar às atividades realizadas pela Escola Municipal Edgard Werneck, a seguir apresentaremos os dados coletados da pesquisa e decodificados em forma de tabelas para melhor demonstrar o desenho da pesquisa

1. O ensino Inclusivo

Questionamentos	Turmas		
	A	B	C
O trabalho inclusivo nas atividades escolares.	Atividades educativas em grupo diárias.	Dinâmica de conversas coletivas e exposição de conflitos em sala.	Atividades curriculares em grupo diárias.
	Projeção de animação e filmes com múltiplos personagens e situações com fundo moral.	Projeção e animação de filmes com múltiplos personagens e situações de conflito com fundo moral.	Projeção e animação de filmes com múltiplos personagens e situações de conflito com fundo moral.
	Atividades regulares com o uso da	Atividades regulares com o uso da	Atividades regulares com o uso da

	Linguagem brasileira de Sinais.	Linguagem Brasileira de Sinais.	Linguagem Brasileira de Sinais.
	Atenção mais individualizada ao aluno durante a realização das tarefas obrigatórias	Produção coletiva do mural com situações do cotidiano.	Atenção mais individualizada ao aluno durante a realização das tarefas obrigatórias.
Relacionamento das abordagens de inclusão em sala de aula.	As atividades coletivas, o uso do material didático auxiliar e a presença da LIBRAS no currículo permitem aos alunos o contato com experiências diversas as suas, propiciando o estímulo ao respeito e apreciação por outros modos de viver.	As dinâmicas de conversas sobre temas do cotidiano em forma de roda de conversa e debate aproximam os sujeitos[professor e aluno] , promovendo a capacidade de análise autônoma.	A atenção individualizada em sala gera um sentimento maior de acolhimento ao aluno, pois cada habilidade e dificuldade específica são reconhecidas; a subjetividade assim é respeitada, permitindo ao professor melhores oportunidades de adequar suas abordagens.

2. A Formação de Professores

	Professoras		
Questionamentos	A	B	C
A formação dos professores pesquisados.	Curso Normal Superior com habilitação em docência nos	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em docência nos anos	Curso Normal Superior com habilitação em docência nos

	anos iniciais do Ensino Fundamental	iniciais do Ensino Fundamental	anos iniciais do Ensino Fundamental
O Relacionamento da formação dos professores da E.M.E.W com as capacidades necessárias para trabalhar com o ensino Inclusivo.	Insuficiente, dado o distanciamento da realidade prática atual com os anos de formação.		

3. Relações Étnicos- Raciais.

	Turmas		
Questionamentos	A	B	C
Os trabalhos em torno da questão étnicos raciais nas atividades em sala de aula.	Ausência de trabalhos que envolvessem o tema.		
Relacionamento das diferentes abordagens/atividades referentes às questões étnicos raciais realizadas nas salas de aula.	A falsa sensação de que não há diferenças raciais, dado este que reforça a questão da falta de representatividade social nos sujeitos de cor e o subsequente racismo generalizado.		

4. Diferentes Culturas.

Questionamentos	Turmas		
	A	B	C
Os trabalhos em torno das diferentes noções de cultura nas atividades escolares.	Discussão e exposição sobre costumes de diferentes países, regiões e momentos históricos através de material didático auxiliar.	Participação da Feira Cultural e Científica realizada pela escola.	
	Feiras Cultural e Científica realizadas pela escola		
Relacionamento das diferentes atividades realizadas em torno das diferenças culturais.	As discussões são inseridas junto ao conteúdo obrigatório, partindo de curiosidades trazidas pelas apostilas.	Exposição de trabalhos em grupos sobre dialetos regionais e música.	Apresentação e produção de trabalhos artísticos interdisciplinares em grupos sobre as tribos nativas brasileiras.
	O envolvimento da turma com o tema folclore permitiu o contato com diferentes narrativas e costumes de outras regiões.		

5. Relações de Gênero.

	Turmas		
Questionamentos	A	B	C
Os trabalhos em torno das relações de gênero nas atividades escolares.	Não houve atividades voltadas para essa questão.		
Relacionamento das diferentes formas de atividades em torno da questão de gênero realizadas.	Reforço de estereótipos em torno do que é assunto/comportamento de menina, não de menino e vice-versa.		

6. Diferentes Núcleos Familiares.

	Turmas		
Questionamentos	A	B	C
Os trabalhos a que se referem as relações em torno do núcleo familiar diverso em sala de aula.	A constante participação das famílias em atividades na sala de aula.	Em discussões suscitadas de forma superficial pelos livros didáticos.	

	Em discussões suscitadas pelos livros didáticos.		
Relacionamento das diferentes formas de atividades em torno da questão dos diferentes núcleos familiares nas atividades em sala de aula.	A participação da família na escola. Leva a familiarização de diferentes configurações.	A produção mapas genealógicos e posterior apresentação oral.	Não houve atividades produzidas em sala de aula sobre o tema.

7. Habilidade e Aptidões.

	Turmas		
Questionamentos	A	B	C
Os trabalhos relacionados às habilidades e Aptidões nas atividades escolares.	Não houve atividades voltadas para essa questão.		
Relacionamento das atividades trabalhadas em torno da questão de habilidades e aptidões realizadas em sala de aula.	Alunos com problemas de habilidades e aptidões que frequentam as turmas regulares participam de todas as outras atividades práticas em sala de aula.		

--	--

8. Religião e Feriados.

Questionamentos	Turmas		
	A	B	C
Os trabalhos em torno da questão religiosa.	É trabalhado pelas professoras o motivo do feriado com a narrativa adequada a faixa etária dos alunos e do discurso oficial.		
Relacionamento das diferentes formas de abordagem trabalhadas sobre a questão religiosa realizadas em sala de aula.	Confecção de material artístico ligada a data.	Confecção de material artístico ligada a data.	Não foram registradas atividades.

9. Preconceitos e Discriminação

Questionamentos	Turmas		
	A	B	C
Os trabalhos que giram em torno da	Não houve atividades voltadas para essa questão.		

<p>questão do Preconceito nas atividades escolares.</p>	
<p>Relacionamento das diferentes formas de atividades trabalhadas em torno da questão do preconceito realizadas em sala de aula.</p>	<p>A ausência de atividades para esta natureza, mais uma vez parece reforçar a perpetuação dos acontecimentos que giram em torno da discriminação e do preconceito, transformando – os em tabus ou problemas a serem resolvidos em instancias privadas.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção e construção de uma escola que seja de qualidade para todos segundo a filosofia inclusiva é um desejo de muitos gestores, professores, alunos, pais e sociedade. Entretanto, esse ideal exige profundas modificações nos sistemas de ensino. Partindo de políticas públicas efetivas, gradativas, interruptas, sistemáticas e, sobretudo, planejada com o objetivo central de oferecer a todos os alunos educação de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações sociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática.

Grande parte dos documentos referentes às políticas públicas de educação de perspectiva inclusiva presente neste trabalho apresenta princípios ao direito de todo aluno, inclusive em modalidade de educação especial o direito ao acesso e permanência a escola, a formação de professores, currículo, métodos, recursos, infraestrutura adequada para a constituição de uma educação satisfatória. Porém, na prática e no cotidiano escolar o que observamos é a permanência das dificuldades e entraves, fruto da pouca valorização e deficiência de investimento destinado à educação na nossa sociedade.

O currículo da escola Municipal Edgard Werneck, assim como das demais escolas da rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, traz a inclusão como imperativo. Pautados no conjunto de princípios estipulados pela proposta Multieducação, são bastante avançados no que se refere ao entendimento de uma proposta educativa bem organizada. Em tese trabalham desde 1996 com o objetivo principal de lidar com os múltiplos universos existentes na / da escola, abrangendo as diferenças, ideias, pensamentos, culturas de diferentes pessoas, lugares, idades. Para lidar com essas diferenças é necessário compreender as formas de organização da sociedade que também são ricas em diversidades. Embora haja orientações explícitas sobre a importância de incluir tais conceitos no planejamento curricular das escolas, a observação participante nos trouxe o conhecimento de uma dimensão que se mostra ainda em construção para atingir o básico das metas dessas propostas iniciais.

As turmas acompanhadas e observadas na pesquisa possuíam em torno de 35 alunos, estavam superlotadas. Rotineiramente a comunidade escolar se vê refém de velhos problemas, como ausência de estrutura física para receber e comportar com conforto os alunos e a equipe dos profissionais que atuam na escola. Falta de segurança e de recursos básicos como água potável e ventiladores são problemas estruturais

constantes do cotidiano escolar.

Nas três salas de aula observadas, havia presença de alunos “especiais”, isto é, alunos diagnosticados com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Esse processo inclusivo requer dos professores uma formação qualificada para lidar com essa situação, o que não foi constatado conforme dados coletados na investigação. Para que o princípio de educação para todos não esbarre com a noção de “boa vontade”, a qualificação constante dos funcionários e docentes é algo que precisa de muita atenção e maiores investimentos. Os cursos de formação continuada em intervalo de meses, as reuniões de sensibilização com os professores do ensino regular é algo que precisa ser mais bem elaborado. Investir no diálogo e esforço entre universidade e escola possibilita não só a reflexão crítica sobre políticas educacionais, mas, também, produz a construção de estratégias de ações para tonar as escolas mais inclusivas.

A falta de formação qualificada dos professores gera constrangimento e aflição. O professor sofre por não saber abordar determinadas questões. Os alunos sofrem por não se sentirem representados. Perpetua-se uma série de desencontros e que geralmente chegam à direção da escola gerando outros desencontros e problemas. A escola deve ser o espaço para a promoção da discussão, da análise e da crítica aberta. Assim, lidar com temas e situações para além do que está estabelecido nos currículos é a prerrogativa das propostas de inclusão discutidas neste trabalho.

Observamos, enquanto as professoras lidavam com as atividades pautadas no planejamento das aulas, as preocupações com as exigências em cumprir todos os conteúdos necessários para avaliação dos alunos, segundo as orientações e determinações da CRE. Há uma preocupação latente, que representa uma variável significativa na vida dos docentes, que é a efetivação do conteúdo apreendido por todos os alunos que devem estar cristalizados nos resultados das avaliações bimestrais. Os resultados dessas avaliações são rigorosamente cobrados pela CRE, no que diz respeito à execução do trabalho docente. Isto significa afirmar que um rendimento abaixo do esperado pode representar para escola uma baixa no índice de qualificação na média escolar. O que acaba por refletir em avaliação negativa do docente e da Escola. Constatamos que sob este tipo de pressão as atividades com os alunos em sala de aula ficam um pouco mais dependentes ou mesmo “presas” a essas preocupações. Os professores, portanto, tomam o cuidado de montarem seus planejamentos de aula sempre alinhados ao planejamento exigido dos seus gestores, que tem como preocupação as avaliações sistemáticas.

Observamos que existe a questão do tempo para explicação, utilização do material didático obrigatório e o das tarefas práticas que são sempre uniformizados. Resolução de questões propostas e cópias dos exercícios também devem estar em espaço e tempo padrão. Ou seja, todos devem seguir o tempo estabelecido para o cumprimento das atividades juntos. Dessa forma nem todos os alunos são respeitados, o tempo de aprendizado de cada um dos alunos fica comprometido e logo se torna um problema mantê-los atentos e envolvidos dentro de sala de aula. Pudemos observar diversos casos de alunos que simplesmente são ignorados e por isso já compreendidos como um número aceitável de desvio da estatística daqueles não considerados bem sucedidos à aprovação.

Com relação aos estudantes de habilidades especiais, identificados que nas turmas A, B e C esta questão se faz ainda mais gritante. Observamos o papel fundamental de auxílio dos estagiários em sala de aula. São eles, os principais protagonistas junto à presença da família para que se realize o acompanhamento desses alunos nas turmas regulares. A falta de estrutura ou mesmo de formação necessária dos profissionais em sala de aula esbarram nas dinâmicas propostas pela escola. Entretanto, o esforço empenhando para que o ensino inclusivo nas turmas regulares se faça de maneira sólida ocasionalmente, vem com a investidura na intervenção de diferentes metodologias trazidas pelos estagiários e pelas professoras, quando sobressalta o interesse em fazer do trabalho docente uma prática menos estacionada.

No caso de alunos autistas ou crianças com déficit de atenção, uma lição no quadro negro não se torna interessante; diferente de quando se é proposto uma redação sobre um objeto que se tem em mãos. São nessas horas que identificamos que a utilização das lições projetadas com animação e softwares educativos, bem como aparelhos multimídia para o auxílio de alguns estudantes se tornam bastante produtivos; embora nem sempre estejam à disposição dos professores, pela precariedade da manutenção. Existe também a questão do professor não estar disponível a essas metodologias, resistindo-as independentemente de qualquer coisa. Um dos três professores das turmas acompanhadas rejeitava a ideia da utilização desses mecanismos por considerar um tipo de “premiação” e não um apoio na execução do trabalho docente.

Atividades em grupo eram quase sempre estimuladas; a disposição espacial da sala de aula evidencia a realização da sociabilidade e do apoio mútuo entre os alunos. As realizações de determinadas tarefas são mais complicadas para uns, do que para outros e esse é o momento deles exercerem a ajuda ao colega de forma cooperativa.

Observamos algumas atividades coletivizadas, momentos esses entendidos como

de suma importância para a troca de experiências e de desfazer a indiferença às diferenças, dando voz e fala aos alunos num ambiente seguro de experimentação que é a sala de aula. Todas as manhãs na turma B, o ritual se repetia: a professora expõe a data e traz alguma história ou elemento interessante do calendário. Sob o desígnio de que todo o dia é dia de alguma coisa. Assim promove uma discussão e posteriormente uma atividade relativa à data. Nesse momento é questionado o porquê da memória e o que os alunos pensam a respeito do tema. Eventualmente esses trabalhos são expostos nos murais da escola; atividades essas que servem de oportunidade para se desfazerem preconceitos e comunicar outros pontos de vistas. Por outro lado, sem o olhar orientado corre-se o risco de reproduzir visões estereotipadas e realizar o fenômeno inverso. Durante uma dessas atividades observou-se uma discussão a respeito das diferenças entre meninos e meninas, incentivada pela professora. Com resultados poucos frutíferos, vimos a intensificação do que supostamente deveria ser o comportamento da menina que é diferente do menino. Para nossa surpresa, ao questionar este ponto de vista a professora reafirma mais uma vez seu posicionamento embasada no senso comum: “Pois é mais frágil e porque menina, é menina!”

Existiu momentos em que observamos a realização do contar histórias selecionadas pela escola ou pela própria professora. Com o apoio de material didático diverso ao usual do dia-dia, como livros infantis coloridos e que trazem temáticas e personagens diferenciados, foi um momento celebrado pelos estudantes, pois é quando acontece a troca de opiniões, debates e aonde ideias referentes ao universo de cada um são compartilhadas sem que haja a velha proibição da conversa. Esse foi o momento em que identificamos de maneira mais ampla as discussões a respeito das diversidades humanas, pois a escola possui um acervo de livros infantis e matérias de leitura especializadas à abordagem desses temas. Embora as três turmas observadas possuam um alto número de alunos afrodescendentes, as questões relativas ao racismo e /ou diferenciação de cor não são muito levadas em consideração, exceto quando expostas como conteúdo desses livros. Entretanto, a ausência de atividades diretas e abordagens sobre as questões relativas a gênero, raça, religião, família e discriminação neste trabalho revela uma escola que reproduz uma face sombria da sociedade que subscreve os preconceitos e omite as diferenças e não efetiva sua proposta democrática que atenda as demandas do mundo atual.

Com a inclusão vivemos as mais diversas experiências educacionais, acompanhamos realidades distintas de alunos oriundos de diversas culturas e com

diferentes potenciais. Está na hora de descompartmentalizarmos os conhecimentos, pois vivemos a necessidade diária de rever os padrões que dociliza os corpos. Se a educação neoliberal é o norte, pois centra suas habilidades e competências no sujeito que se adapta às necessidades do mercado; a inclusão é o caminho que abre a possibilidade para perspectivas diferentes e é capaz de libertar. Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa e descontínua.

É muito importante salientar que a sociedade, de um modo geral, tenha consciência de que ser diferente não é ser inferior, e os movimentos sociais são responsáveis diretos que aprumam avanços. Cada pessoa, independentemente de sua condição física e mental, tem o próprio tempo e necessita de metodologias diferenciadas para sua aprendizagem. É imprescindível que este processo comece na escola, pois ela é o alicerce da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em:
<http://www.cedipod.org.br>.

BRASIL. **INEP. Censo Escolar 2006**. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 28/09/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares**. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/adaptacocurriculares.asp>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRUNO, M. M. G; MOTA, M. G. B. (colab. Instituto Benjamin Constant). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. Vol. 1, fascículos I – II – III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).**

Declaração de Salamanca. **In: Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco/Ministério da Educação e Ciência, 07-10/06/1994. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.**

FONTES, Rejane de S. **A Escuta Pedagógica à Criança Hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.29, p. 119-138, maio/ago. de 2005.

GIL, M. (Org.). **Deficiência Visual. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.**

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana et al. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil: relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003**. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/8461/4926>

[projectos/worldbank/inclusiva>](http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/8461/4926). Acesso em: 28 jan. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Disponível em
<http://www.educacaoonline.pro.br>. Acessado em 28/11/2015.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma toda as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica.** Ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p.18-23.
- MARTINS, L. A. R. *et. al* (org.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006
- MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. S. (org.). Fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância. **In: Curso de Formação em Educação a Distância.** Brasília: S.E.S.D./UniRede.
- MENDES, Enicéia G. **Concepções Atuais Sobre Educação Inclusiva e Suas Implicações Políticas e Pedagógicas.** In: MAQUERZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A; TANAKA, D.O. (Orgs.). **Educação Especial: políticas e concepções sobre deficiência.** Londrina: EDUEL, 2003. P. 25-41.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PEREIRA, F. K. **O Desafio da Educação na Sociedade Pós-Moderna: integrar tecnologia e pedagogia.** Disponível em: http://pontodeencontro.proinfo.mec.gov.br/artigo_franz.htm. Acesso em 28/09/2015
- PEREIRA, M. **Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky - Papel da Educação.** Disponível em: http://www.dinvinopolis.uemg.br/revista-eletronica3/artigo9-3.html_arti. Acesso em 12/10/2015.
- PEREIRA, Olívia *et al.* **Educação Especial: atuais desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLETSCH, Márcia D. **O Professor Itinerante Como Suporte Para Educação Inclusiva em Escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Deliberação 11/2004. Rio de Janeiro, 2004.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo Curricular Básico**

Multieducação. Rio de Janeiro, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Fascículo de Atualização da Multieducação**

de Sala de Leitura, 2007a (2.ed.).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Fascículo de Atualização da Multieducação**

de Mídia e Educação, 2007b (2.ed.).

RAMSEY, P.G. (1987). **Teaching and Learning in a diverse world: multicultural education for Young children.** Nova York: Teachers Colleges Press.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias.** *In:* RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade.** Porto: Porto, 2003.

SAPON-SHEVIN, M., KING, R. & HANHAN, S. (1988). **The holiday-centered curriculum.** *Education and society*, 1(3), 26-31.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SIDNEY, J.; LUIZA J. **Inclusão Escolar.** Disponível em http://www.sac.org.br/apr_inc.htm. Acesso em 28/08/2015.

SLEETER, C. E. & GRANT, C. A. (1988). **Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender:** Columbus, OH: Charles E. Merrill.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

