



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CULTURA DE PAZ E INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS DA POLÍTICA
HUMANIZADORA NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FORTALEZA**

ANA PATRÍCIA DA SILVA MENDES PATON VIEGAS

FORTALEZA

2018

ANA PATRÍCIA DA SILVA MENDES PATON VIEGAS

CULTURA DE PAZ E INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS DA POLÍTICA
HUMANIZADORA NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kelma Socorro Lopes de Matos

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V712c Viegas, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton.
Cultura de paz e inclusão escolar : sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do atendimento educacional especializado(AEE) da Rede Pública Municipal de Fortaleza / Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas. – 2018.
172 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos.
1. Cultura de paz. 2. Inclusão. 3. Educação dialógica. 4. Atendimento educacional especializado. I. Título.
CDD 370
-

ANA PATRÍCIA DA SILVA MENDES PATON VIEGAS

CULTURA DE PAZ E INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS DA POLÍTICA
HUMANIZADORA NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kelma Socorro Lopes de Matos
Universidade Federal do Ceará – UFC (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a Dr.^a Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará – UFC

À minha mãe, pelo exemplo de dedicação à educação pública por mais de trinta anos.

À minha família, porto seguro e aconchego de ninho. Por eles minha resistência, força e propósito.

Às famílias de todos os alunos com deficiência, pelo vigor de não se deixarem abater.

Aos professores inclusivos, pelo compromisso social de tornar a educação um bem essencial para humanização.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é sentimento farto e preenhe de afeição:

À **Consciência Cósmica**, pelo sopro da vida que é tudo.

Aos meus pais **Manoel Ferreira Mendes** e **Maria Armênia da Silva Mendes**, pela coragem do amor que possibilitou minha expressão na atual existência.

Ao meu companheiro de vida **Luiz Antônio Paton Viegas**, pelo apoio incansável e pela compreensão nos momentos decisivos.

Aos meus filhos **Emanuel Lucas da Silva Mendes Paton Viegas** e **Ana Sofia da Silva Mendes Paton Viegas**, fontes de força e inspiração.

À **Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos**, minha querida mestra que considero referência do ponto onde quero chegar. Sua competência, gentileza e generosidade me inspiram ao desejo de conhecer mais. Sua dedicação à causa da paz, na academia, esparge esperança de que é possível construir um mundo melhor.

À **Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues** (Universidade Federal do Ceará), pelas valorosas contribuições à pesquisa, de forma criteriosa, mas incrivelmente suave.

À **Dra. Sinara Mota Neves de Almeida**, cuja inteligência e humildade são admiráveis. Gratidão pelas orientações preciosas que enriqueceram a dissertação.

Ao **Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo** (Universidade Federal do Ceará), sempre irrequieto e me provocando reflexões. Seu conhecimento em muito contribuiu para burilar a investigação.

Ao **Dr. Messias Holanda Dieb** (Universidade Federal do Ceará), pelo carinho e disponibilidade sempre que solicitado.

À **Midiã Alves da Silva**, muito mais do que diretora, uma amiga, que possibilitou as condições para a realização desse sonho.

À amiga querida **Roberlúcia Rodrigues Alves**, uma irmã espiritual que admiro profundamente. Meu reconhecimento por sua ajuda indispensável.

À **Cida Medeiros**, pela contribuição na realização do grupo focal e pelos ensinamentos budista.

À **Ana Beatriz Teixeira Viegas**, pela valiosa ajuda no trabalho de transcrição.

Aos meus irmãos **Débora Helena Mendes** e **Daniel Mendes**, pela assistência aos meus filhos, ao longo do mestrado.

Às **professoras do AEE** que contribuíram com a pesquisa. Estar entre elas foi experimentar da alegria de construir juntas o conhecimento. Em especial, gratidão à **professora Nívea**, por possibilitar a realização do grupo focal em sua sala de recursos multifuncionais.

Às **professoras com quem trabalho**, pela compreensão e compromisso com nossos alunos ao longo do tempo em que estive no mestrado.

À **Manuela Costa e Guilherme Costa**, que foram as sementes da pesquisa.

À **Escola Municipal Alvorada**, local que mais me desafia a ser gente, para formar “gentes”.

Aos **amigos do Grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes**, pelos saberes compartilhados, aprendizado e carinho. Em especial às queridas **Elizangela Lima e Livia Duarte** pelas contribuições e incentivos constantes.

Às **supervisoras e acadêmicos do PIBID** que atuaram no “Projeto Eu Canto Tu Cantas e Juntos Crescemos”.

“A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

A dissertação teve como propósito analisar como a cultura de paz é promovida, a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo de sete professoras do atendimento educacional especializado. De modo específico, a pesquisa buscou identificar os sentidos políticos que as professoras atribuem ao trabalho com a comunidade escolar; e, analisar a relação estabelecida entre os sentidos políticos do trabalho inclusivo e os conceitos de paz positiva e conflito produtivo. O estudo parte da percepção de que a interlocução entre a cultura de paz e a inclusão, por meio da dialógica, favorece a construção da autonomia, como ato de resistência, desconstruindo o conceito de paz como passividade, diante do quadro de violência estrutural presente na escola. A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de grupo focal com sete docentes do atendimento educacional especializado, no lócus da formação do Distrito de Educação II, da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Para identificação dos sujeitos, foi realizada uma observação participante e um questionário online. A análise dos dados baseou-se em quatro categorias temáticas pré-definidas: sentidos políticos da inclusão, dialógica, paz positiva e conflito produtivo. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire (1970, 1979, 1987, 2005), Matos (2002, 2006), Jares (2002, 2006, 2007), Guimarães (2011), Perrenoud (2001), Mantoan (2006, 2010), entre outros e revelou que os docentes atribuem dois sentidos políticos ao trabalho do AEE. O primeiro, como reflexo da regra jurídica, representado na formalidade das leis e na política tradicional, e o segundo referindo-se às relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Também revelou que o sentido político atribuído às relações intersubjetivas contribui para o respeito às diferenças e para a busca de parcerias (professores da sala comum, gestores, equipe multidisciplinar, famílias, técnicas); a problematização da realidade da comunidade, a busca pelo comprometimento com a inclusão e a compreensão da gênese dos conflitos e de sua mediação. Todos aspectos ligados à paz positiva e ao conflito produtivo defendidos no referencial teórico da cultura de paz. No entanto, apesar de as docentes compreenderem essa relação, não lhes está caracterizado de forma clara que o trabalho dialógico com a comunidade é uma das suas atribuições. No intento de engendrar essa cultura, torna-se necessário visibilizar a íntima relação entre o trabalho pedagógico do AEE e a política humanizadora, no esteio da educação dialógica com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Cultura de paz. Inclusão. Educação dialógica. Atendimento educacional especializado (AEE).

ABSTRACT

This study aims to analyze how the culture of peace has been promoted, from the inclusive labor political meaning understanding of seven teachers who work in the special educational service in public schools in the Municipal System in Fortaleza. In a specific way, the research sought to identify the political dimension that the teachers attach to work with the educational community, and to analyze the established relation between the inclusive labor policy meanings and the positive peace and productive conflict concepts. The research begins with the perception that the interlocution between the culture of peace and inclusion, through dialogic, promotes the autonomy development, like act of resistance, deconstructing the peace concept as passivity, towards the structural violence at schools. A qualitative approach with collected data was used through the focus group with seven teachers, who work in the special educational service on the locus in the formation of the Education II district in the Municipal Department of Education in Fortaleza, besides the data records in field diary, bibliographic and documental researches. It was done a participant observation, an on-line questionnaire and the focal group involvement to work with the teachers. The data analyzes was based into four theme pre-defined categories, such as inclusion political meanings, dialogic, positive peace and productive conflict. The theoretical principles were based on well-known authors like Freire (1970,1979, 1987, 2005), Matos (2001, 2002, 2006), Jares (2002, 2006, 2007), Guimarães (2011), Perrenoud (2001), Mantoan (2006,2010), among others, and it was found out that the teachers grant two political meanings to the AEE work. The first one is seen as a legal rule reflection shown in the laws formality and in the traditional politics. The latter meaning points out the daily inter-subjective relations. It was also found out that the political meaning granted to the inter-subjective relations contributes to the respect for differences, the search for partnerships (teachers who work in related areas, public administrators, multidisciplinary team, families, and methods), the problematization about the reality of the community, the search for the inclusion commitment and the genesis of conflicts understanding and its mediation. Everything is connected to positive peace and to the productive conflict presented by the theoretic foundation of the culture of peace. However, although the teachers understand about this issue, it is not clearly characterized that the dialogic work com the community is one of its attributions. In order to engender this kind of

culture, it is necessary to see the close relationship between the AEE pedagogical work and the humanizing policy in the dialogical education context with the school community.

Key-Words: Culture of peace. Inclusion. Dialogical education. Special educational service (SES).

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Lócus da formação em serviço dos docentes do AEE..... | 39 |
| Figura 2 – Vivência formativa do Projeto “De Corpos no Mundo”..... | 47 |
| Figura 3 – Evento do Dia Nacional e Municipal de Luta da Pessoa com Deficiência no Ginásio Paulo Sarasate..... | 60 |
| Figura 4 – Observação no lócus da formação em serviço dos docentes do AEE..... | 61 |
| Figura 5 – Sala de recursos multifuncionais da Escola Mattos Dourado..... | 67 |
| Figura 6 – Grupo focal realizado com as sete docentes do AEE..... | 69 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Proposta de formação para os professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza..... | 42 |
| Quadro 2 – Formação da educação especial na perspectiva inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza referente ao Distrito II – Deficiência Física/Projeto de Corpos no Mundo..... | 45 |
| Quadro 3 – Formação da educação especial na perspectiva inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza referente ao Distrito II – Deficiência Física..... | 47 |
| Quadro 4 – Formação da educação especial na perspectiva inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza referente ao Distrito II – Deficiência Intelectual..... | 48 |
| Quadro 5 – Quantitativo e tipos de salas de recursos multifuncionais da Rede Municipal da Educação de Fortaleza..... | 50 |
| Quadro 6 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa: sete professoras das salas de recursos multifuncionais da Rede de Ensino de Fortaleza..... | 56 |
| Quadro 7 – Síntese dos sentidos políticos no trabalho do AEE..... | 114 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CESAD | Célula de Serviços Administrativos |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CPPG/CEPE | Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| DE2 | Distrito de Educação II |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| IEFES | Instituto de Educação Física e Esportes |
| LEPSER | Laboratório de Estudos das Possibilidades de Ser |
| MEC | Ministério da Educação |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul |
| MinC | Ministério da Cultura |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PASEM | Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEPP | Projeto Eco-Político-Pedagógico |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEEPEI | Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| RCB | Referenciais Curriculares Básicos |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SEM | Setor Educacional do Mercosul |

| | |
|----------|---|
| SEM | Setor Educacional do Mercosul |
| SME | Secretaria Municipal da Educação |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará |
| SPC/MinC | Secretaria de Políticas Culturais – Ministério da Cultura |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtornos do Espectro Autista |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 | METODOLOGIAS E VIVÊNCIAS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS..... | 32 |
| 2.1 | A compreensão do cotidiano e a transformação da realidade-perspectiva fenomenológica-dialética de Paulo Freire..... | 33 |
| 2.2 | A construção cultural e social da inclusão e da paz – contextualizando sentidos com a abordagem qualitativa..... | 37 |
| 2.3 | Aproximações iniciais da formação dos professores do AEE..... | 39 |
| 2.3.1 | <i>Formação dos profissionais da educação especial da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.....</i> | <i>40</i> |
| 2.3.2 | <i>Aspectos administrativos e organizacionais da educação especial na Rede Municipal de Fortaleza.....</i> | <i>49</i> |
| 2.4 | Docentes e suas trajetórias na construção da inclusão..... | 53 |
| 2.5 | Procedimentos para análise e interpretação dos dados..... | 69 |
| 2.6 | A ética na pesquisa – beneficiando todas as partes..... | 71 |
| 3 | CONSTRUINDO A PAZ NA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DIALÓGICA – PERSPECTIVAS TEÓRICAS..... | 74 |
| 3.1 | A paz que defendemos é a paz da atitude..... | 75 |
| 3.2 | Educação para a paz – modelo sociocrítico e socioafetivo..... | 77 |
| 3.3 | Educação inclusiva – a arquitetura da equidade na escola..... | 79 |
| 3.4 | Educação dialógica – a pronúncia do mundo no diálogo..... | 83 |
| 4 | O CAMINHO INTERLOCUTÓRIO DA INCLUSÃO E DA PAZ – OS SENTIDOS POLÍTICOS NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO..... | 88 |
| 4.1 | A oficina política da humanização – a verdadeira inclusão é esperançosa, resistente e promotora da paz..... | 88 |
| 4.1.1 | <i>A percepção das demandas da comunidade.....</i> | <i>89</i> |
| 4.1.2 | <i>Conhecendo os sentidos políticos na perspectiva das professoras do AEE.....</i> | <i>102</i> |
| 4.2 | Os sujeitos dialógicos e inclusivos promotores da paz no cotidiano escolar..... | 115 |
| 4.2.1 | <i>A arquitetura educativa da inclusão e da paz – o miudinho de dentro da escola.....</i> | <i>116</i> |
| 5 | CONCLUSÃO..... | 128 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.1 | Pontos relevantes..... | 130 |
| | REFERÊNCIAS..... | 136 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA DEFINIR A AMOSTRAGEM DA PESQUISA..... | 143 |
| | APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO ÀS TÉCNICAS RESPONSÁVEIS PELO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA E PELA FORMAÇÃO DO DISTRITO II.. | 145 |
| | APÊNDICE C – ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL..... | 148 |
| | APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 151 |
| | APÊNDICE E – MODELO DO QUADRO USADO PARA EXPLORAÇÃO DOS DADOS..... | 153 |
| | APÊNDICE F – NOTAS DE CAMPO..... | 154 |
| | APÊNDICE G – PRINT DO EMAIL ENVIADO AOS PARTICIPANTES COM A TRANSCRIÇÃO..... | 160 |
| | APÊNDICE H – TERMO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA..... | 161 |
| | APÊNDICE I – DADOS DISPONIBILIZADOS PELA COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL REFERENTES À FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA..... | 164 |

1 INTRODUÇÃO

“As coisas jogadas fora, por motivo de traste, são alvo da minha estima.
 Prediletamente latas.
 Latas são pessoas léxicas pobres, porém concretas.
 Se você jogar na terra uma lata por motivo de traste: mendigos, cozinheiras ou poetas podem pegar.
 Por isso eu acho as latas mais suficientes, por exemplo, do que as ideias.
 Porque as ideias, sendo objetos concebidos pelo espírito, elas são abstratas.
 E, se você jogar um objeto abstrato na terra por motivo de traste, ninguém quer pegar.
 Por isso eu acho as latas mais suficientes.
 A gente pega uma lata, enche de areia e sai puxando pelas ruas moda um caminhão de areia.
 E as ideias, por ser um objeto abstrato concebido pelo espírito, não dá para encher de areia.
 Por isso eu acho a lata mais suficiente.
 Ideias são a luz do espírito - a gente sabe.
 Há ideias luminosas - a gente sabe.
 Mas elas inventaram a bomba atômica, a bomba atômica, a bomba atôm¹.....
 Agora eu queria que os vermes iluminassem.
 Que os trastes iluminassem.”

(MANOEL DE BARROS – Teologia do Traste)

Início a complexa tarefa de pesquisar, fusionando ciência e arte, na busca de representar a sede e a fome do mundo: sede de esperança e fome de sentido. Esses são fenômenos comuns na modernidade líquida (BAUMAN, 1998)², sendo essencial sua compreensão a fim de ressignificar e erigir uma nova lógica relacional, social e histórica. Para isso, é necessário decodificar as experiências cotidianas, estar atento às digitais das contradições, e perceber, na simplicidade da vida, a oportunidade de construir a virtuosidade racional, comprometida com a amorosidade e a inclusão, assim como expresso na estética poética de Manoel de Barros, no poema *Teologia do Traste*.

Esta pesquisa investiga a interface entre a cultura de paz e a inclusão escolar no trabalho pedagógico de sete professoras³ do Atendimento Educacional Especializado – AEE das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da Rede Municipal de Fortaleza, produção

¹ As reticências integram a originalidade do poema Teologia do Traste, de Manoel de Barros.

² Nesta passagem do texto, tomo de empréstimo o pensamento de Bauman (1998), cuja produção, em linhas gerais, não permeia o presente trabalho.

³ Os sete sujeitos da investigação são todos do sexo feminino.

desenvolvida para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. A temática insere-se no eixo da Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade, vinculado à Linha de Pesquisa dos Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da referida instituição.

Com base na tessitura reflexiva e a partir das categorias da cultura de paz, inclusão e dialogia questiono: Como a cultura de paz é promovida, a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo das professoras do atendimento educacional especializado?

Tal problema de pesquisa, de natureza ampla, suscitou o desdobramento de duas outras questões:

- a) Quais os sentidos políticos que os professores do AEE atribuem ao trabalho inclusivo com a comunidade escolar?

A questão é relevante, tendo em vista a operacionalização do Plano Municipal de Educação de Fortaleza para o decênio de 2015-2025⁴, o qual orienta, nas suas metas e estratégias de operacionalização (item 3.3.4), o trabalho pedagógico de preparar a comunidade para receber o público da educação especial.

- b) Como os professores do AEE relacionam os sentidos políticos atribuídos ao trabalho inclusivo aos conceitos de paz positiva e conflito produtivo?

A paz como antítese de todas as formas de violência, relacionada aos conceitos de justiça social, direitos humanos, democracia e desenvolvimento, e o conflito como um processo natural e potencialmente positivo, a depender de sua resolução.

Para traçar um percurso que possibilitasse responder à problemática da investigação, realizei inicialmente uma pesquisa exploratória com vinte e cinco professores do atendimento educacional especializado (AEE) do Distrito de Educação II da Rede Municipal de Fortaleza, realizando notas de campo e observação participante no lócus da formação realizada pelas técnicas distritais⁵.

Posteriormente, com a delimitação de uma amostragem de sete professoras, realizei a técnica de coleta de dados do grupo focal, objetivando identificar os sentidos atribuídos ao trabalho político da inclusão e a relação com a cultura de paz. Também realizei análise documental da formação dessas professoras e entrevistas com as técnicas do Distrito II

⁴ Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025). Disponível em: <http://cmfor.virtuaserver.com.br:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/4370_texto_integral>. Acesso em: 03 maio 2018.

⁵ A Rede Municipal da Educação de Fortaleza possui duas categorias de técnicas que atuam na formação da educação especial: as técnicas que atuam na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e as técnicas que atuam nos Distritos de Educação.

e da SME, a fim de adquirir dados administrativos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, além de averiguar a natureza política do trabalho proposto, muito embora não seja objetivo direto da pesquisa investigar a formação em si⁶.

Tendo em vista a minha atuação no AEE por quase uma década, realizei pesquisa participante com as sete professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE em que os dados foram construídos nas trocas com as docentes.

O estudo se justifica porque “a inclusão é uma força cultural para a renovação da escola” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 49) exigindo mudança no fazer pedagógico tradicional e no relacionamento com a comunidade. Além disso, a comunidade é território potencial de organização sociocultural (FREIRE, 2005) podendo revigorar democraticamente os espaços escolares, contribuindo para o respeito aos direitos humanos, e conseqüentemente, para a cultura de paz.

Contiguo a isso, a pesquisa é relevante no atual contexto brasileiro, em que se testemunha o avanço do conservadorismo político e da desigualdade, resultando na intolerância, no desrespeito às minorias e na retirada de direitos, como é o caso da Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), prejudicando os investimentos na educação e contribuindo para o acirramento da desigualdade. Ademais, o Governo Temer está propondo reformar as diretrizes fundamentais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008)⁷ retirando do nome da Política o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, conforme foi anunciado em uma reunião organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação – MEC, que ocorreu em Brasília no dia 16 de abril de 2018, com pouca participação da sociedade, o que gera sérias suspeitas do teor revisionista da proposta.

Para responder às questões da pesquisa, tracei como objetivo geral analisar como a cultura de paz é promovida a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho

⁶ O Lócus será na formação em serviço realizada pela equipe da educação especial do Distrito de Educação II. Apesar do lócus e da análise da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para a educação especial, não é objetivo deste estudo pesquisar o trabalho da equipe de formação, mas triangular dados a partir da coleta de diferentes fontes.

⁷ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 e implementada em 2008 que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 12 maio 2017.

inclusivo de sete professoras do atendimento educacional especializado. O desdobramento desse objetivo deu-se com os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os sentidos políticos que os professores do AEE atribuem ao trabalho inclusivo com a comunidade escolar.
- b) Analisar a relação estabelecida pelos professores do AEE entre os sentidos políticos do trabalho inclusivo e os conceitos de paz positiva e conflito produtivo.

O interesse pelo tema da cultura de paz e inclusão escolar surgiu mediante minha prática como professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM⁸, aliada aos estudos da paz, como membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: Experiências de Escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal (CNPq – UFC), coordenado pela Prof^a Dra. Kelma Matos (MATOS, 2007). Perceber a afinidade entre os temas derivou de uma construção que começou em 2008, muito embora ainda não tivesse consciência da complexidade dos estudos relacionados à paz, nos moldes epistêmicos em que é tratada na cultura de paz⁹ (JARES, 2002).

Em 2008, com sete anos de docência na escola pública, realizei, pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, o Curso de Extensão em Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado¹⁰, com carga horária de 180h, promovido pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Como cursista percebi pela primeira vez a abrangência da temática da inclusão escolar, a qual não se limita ao trabalho com alunos com deficiência, pois o paradigma inclusivo compreende a escola como espaço democrático de participação universal.

Dois anos após o término da extensão em Atendimento Educacional Especializado, a Universidade Federal do Ceará – UFC, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, complementaram a carga horária de extensão (180h),

⁸ Salas de Recursos Multifuncionais – Programa do Ministério da Educação que fornece equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, para a criação de salas destinadas a incluir alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades nas escolas públicas regulares por meio da política de educação inclusiva.

⁹ Distinção entre paz positiva e paz negativa ligadas respectivamente às concepções de violência estrutural e violência direta.

¹⁰ A Universidade Federal do Ceará em parceria com a Secretaria de Educação Especial e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação desenvolveu o Curso de Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado – Educação Especial no período de março a dezembro de 2008.

transformando-a em especialização¹¹ (448h). Na oportunidade, desempenhei, pela Secretaria Municipal de Educação – SME, a função de tutora, em curso de caráter semipresencial.

Foi uma experiência importante para minha formação. Tive contato direto com professores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza e da Rede Estadual de Educação do Ceará. Além disso, na plataforma do curso, pude conhecer virtualmente professores das salas de recursos multifuncionais – SRM de todas as regiões do Brasil. Nesse período também participei de formação, em Fortaleza, com alguns dos maiores expoentes¹² nas pesquisas da recém-inaugurada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Naquela época, estranhei as mudanças nas concepções pedagógicas do novo paradigma. Tive muitas dúvidas e insegurança ao pensar na responsabilidade de articular uma nova concepção de educação que defendia o direito de todos – sem distinção de condições – estarem presentes na escola comum¹³. Como trabalhar com alunos que não se adequavam facilmente ao modelo distributivo, prescritivo e padronizado das escolas tradicionais? Segundo Ropoli (2010, p. 9) “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

Ao longo do curso, percebi que a nova proposta rompia com uma das principais lógicas da pedagogia tradicional: a meritocracia competitiva. A inclusão instaurava uma nova concepção de escola e de saber. Não era improvável surgir estranhamento entre os professores, familiarizados com a representação de um fazer pedagógico ainda com muito a ressignificar, para construir esse novo modelo de escola.

Após seis meses de curso, ainda com resistências, o quadro foi se estabilizando e tornando-se menos ameaçador para os professores cursistas. Então, surgiu, na discussão dos grupos, uma nova questão: as condições estruturais, didáticas e técnicas do trabalho inclusivo eram as mais variadas possíveis no âmbito nacional. Desde escolas como centros de referência no estudo, pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, com estratégias didáticas e

¹¹ A Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio da resolução CPPG/CEPE nº 01 de 25/05/2009, da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizou no período de 2010 – 2011 o Curso de Especialização em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado para professores efetivos da rede pública de ensino, com carga horária de 448h, no período de 01/02/2010 a 15/12/ 2011.

¹² Maria Tereza Eglér Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Adriana Leite Lima Verde Gomes, Edilene Aparecida Ropoli, dentre outros.

¹³ A Escola comum é a escola de todos os alunos, sejam portadores ou não de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, distinguindo-se da escola especial.

pedagógicas de ponta para atender às especificidades dos alunos com deficiência¹⁴ até aquelas que realizavam seu trabalho em pequenos espaços adaptados e com pouquíssimos recursos.

Esse foi um desafio e tanto para os tutores do curso: como sensibilizar os professores para entenderem a importância da inclusão escolar, com o contexto historicamente conhecido no Brasil de pouco investimento na educação? Até os dias de hoje, esse é um tema recorrente nas discussões sobre educação inclusiva. Ponderei à época que a inclusão poderia ser mais um modismo que passaria, tendo em vista as condições de trabalho enfrentadas nas escolas comuns, além dos vetores de força política, representados nas instituições especializadas¹⁵, responsáveis por lobby¹⁶ organizado contra a inclusão escolar.

Lembro que diversas vezes, após amamentar minha filha, enfrentava uma enxurrada de críticas e questionamentos, vindos de todo lugar do Brasil, na plataforma virtual do curso. Foi um tempo árduo, mas de muito aprendizado. Perguntas vinham à mente: Como implementar a inclusão escolar em uma estrutura de base excludente? Como conciliar o progressismo da política com a infraestrutura social existente, influenciando a lógica cultural do fazer pedagógico? Como “incluir” em escolas depredadas, com pouca ou nenhuma acessibilidade arquitetônica? Como incluir sem a formação dos professores da sala de aula comum para trabalhar com as especificidades das deficiências? Como sensibilizar esses professores a acreditarem no potencial cognitivo e social dos alunos incluídos? Como superar a lógica bancária da escola tradicional? Como lidar com as diferenças e os conflitos que surgem? Essas eram dúvidas que diariamente me acompanhavam na tarefa de orientar os professores naquilo que nem mesmo eu estava plenamente convencida.

Continuei na tutoria do Curso de Especialização de Atendimento Educacional Especializado até 2011, ao mesmo tempo em que me exercitava na prática pedagógica diária da sala de recursos multifuncionais.

Em novembro de 2011 soube da existência do eixo de pesquisa Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade na Universidade Federal do Ceará. Ao buscar

¹⁴ Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, já fecharam a questão: querem ser chamados de “pessoas com deficiência”, em todos os idiomas. Esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotado pela ONU em 2006, ratificado com equivalência de emenda constitucional no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186 e promulgado por meio do Decreto nº 6.949, em 2009. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>> Acesso em: 14 jun. 2017.

¹⁵ As Instituições especializadas exercem a função de trabalhar com atendimento voltado para cada necessidade da criança no campo educacional, clínico e terapêutico, sempre em um horário paralelo e sem substituir ou excluir a escola regular.

¹⁶ Pressão corporativista dos que se dedicam às pessoas com deficiência e a outras minorias, principalmente dos que tratam de pessoas com doença mental (MANTOAN, 2006).

mais detalhes sobre a temática, fui informada de que haveria o II Seminário Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade, na Faculdade de Educação da UFC. De imediato, senti-me motivada a comparecer ao evento, e assim o fiz, iniciando meu primeiro contato com o grupo de pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: Experiências de Escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal (CNPq – UFC) (MATOS, 2007), coordenado pela Prof^a Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos¹⁷, que objetiva investigar experiências relacionadas à Cultura de Paz em Fortaleza.

Um mundo de possibilidades se descortinou perante meus olhos. Naquele seminário vislumbrei uma racionalidade refinada e elegante (SANTOS, 2011) que intuitivamente buscava há tempos e não sabia onde encontrar. Diante de mim, aquelas discussões uniam o rigor acadêmico à ética societal, embasada no cuidado da vida. A autorreflexividade proposta naquele espaço intelectual permitiu-me buscar o caminho da crítica (SANTOS, 2011) a fim de entender a realidade a partir de outra lógica, retórica e estética. Senti-me em casa! Finalmente reconhecia minha “tribo”. Esse foi meu primeiro contato com a temática da Cultura de Paz, e com o grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Espiritualidade, Juventudes e Docentes.

Na semana após o seminário solicitei ingressar no grupo e a partir de março de 2012 passei a participar ativamente dos estudos e produções voltadas à temática da paz, agora como membro efetivo. Ao longo de cinco anos foram muitos os compartilhamentos de saberes, discussões, produção de artigos, organização e participação nos seminários e oficinas, refinando minha leitura de mundo no âmbito pessoal e profissional, agregando novo teor, cor e densidade à minha experiência como docente do atendimento educacional especializado. Pela primeira vez entendi a assertiva de Gramsci (1989), ao aliar o negativismo da razão à esperança da vontade, como premissa do conhecimento a serviço da humanização.

A desafiadora, mas possível tarefa de incluir, adquiriu outro sentido no ambiente contraditório, e por isso mesmo, real das nossas escolas. Na contradição e no desvelamento vislumbrei a possibilidade do novo e da escola que merecemos e desejamos. Graças à cultura de paz, percebi que aquele que leciona precisa ser mais do que professor: precisa ser

¹⁷ Uma das principais pesquisadoras da Cultura de Paz no Brasil e na América do Sul. Pioneira nos estudos da temática na Universidade Federal do Ceará. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1988), Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (1995), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011). Atualmente é professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Juventudes, Escola, Educação Ambiental, Cultura de Paz, Valores Humanos e Educação e Espiritualidade.

educador, se constituindo na práxis, e a serviço do povo e com o povo, erigindo, “tijolo por tijolo”, a sua própria emancipação. Este é o caminho da humanização:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1970, p. 30).

Em 2012, na SRM da Escola Alvorada, recebi um aluno de cinco anos com comportamento sugestivo de Transtorno do Espectro Autista¹⁸ – TEA. O aluno foi encaminhado para a sala de recursos multifuncionais, sob resistência da mãe, que não compreendia a necessidade daquela providência.

Realizei a avaliação da criança e a anamnese com a família – a qual se limitava a mãe –, chamando-me atenção o temor e insegurança da genitora, que parecia desconfiar da escola, evitando dar maiores detalhes sobre a rotina do filho e quais eram suas dificuldades. Após alguns dias, fui solicitada pela direção para uma “reunião extraordinária”, em que estavam a diretora, a vice-diretora e uma representação de pais. O motivo logo se revelou: a comunidade exigia a retirada do aluno da escola. Nesse momento, entendi a postura retraída da genitora e percebi o problema, o qual não se limitava às queixas das professoras, mas também à hostilização da criança e da mãe pela comunidade escolar.

Ainda lembro do sentimento de empatia que me invadiu pelo aluno autista e sua família, por não obter êxito em convencer os pais reclamantes sobre o direito de a criança estudar. Solicitei um tempo para pensar, junto ao grupo docente, para chegarmos a uma melhor solução.

¹⁸ Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto): 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª. Edição. Disponível em: <<https://aempreendedor.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagnóstico-e-Estatístico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>> Acesso em: 24 maio 2018.

Na reunião com os professores, fui surpreendida ao constatar que parte significativa do grupo concordava com a retirada da criança da escola. Para mim, ficou claro que a inclusão, para além de possibilitar o acesso à escola, precisava ser pensada em sua dimensão cultural e atitudinal. Revisar a cultura do fazer pedagógico tradicional e as crenças dos professores era tarefa urgente. De acordo com Madureira e Branco (2005, p. 25), a cultura é:

Um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). A emergência da cultura-relacionada ao advento do trabalho social e da linguagem propiciou ao ser humano a possibilidade de um aprendizado coletivo, que é transmitido através de gerações, mediante um processo dialético entre estabilidade e transformação. (MADUREIRA; BRANCO, 2005, p. 101).

Havia na escola um grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁹ dos cursos de pedagogia e de música, da Universidade Federal do Ceará, supervisionado por duas professoras da Escola Municipal Alvorada. Propus, ao grupo, realizarmos um trabalho na tentativa de solucionar a questão. Diante disso surgiu em 2012 o Projeto “Eu Canto, Tu Cantas e Juntos Crescemos”.

O projeto propunha trabalhar a inclusão do aluno autista a partir da cultura popular²⁰, e em parceria com a comunidade, por meio de jogos e brincadeiras cantadas, resgatando a história das famílias e a memória da comunidade. Para esse fim, convidamos sua mãe e seus pares de sala de aula, acompanhados de um membro da família, duas avós líderes comunitárias, a professora regente da sala comum e a professora da biblioteca, além do

¹⁹ O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC que visa a proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 03 mai. 2017.

²⁰ O projeto objetivava possibilitar vivências de apreciação e experimentação artística na escola, mediadas pela música e pelos compartilhamentos culturais, estimulando a capacidade de os alunos interpretarem e darem sentido às vivências culturais e sociais locais, na perspectiva do trabalho colaborativo com a comunidade, a fim de incluir o aluno com deficiência e sua família. Por esse motivo, a cultura popular foi utilizada. Para Souza (2014, p. 17) “há diversas definições para a expressão cultura popular; no entanto, todas falam de alguns elementos-chave, como manifestação cultural e produção do povo, que participa de forma ativa; resultado da interação cultural de pessoas de determinadas regiões; entre outros. A cultura popular nasce da adaptação do homem ao ambiente onde vive e envolve diversas áreas de conhecimento, como artes, artesanato, crenças, folclore, hábitos, ideias, linguagem, moral, tradições, usos e costumes. Ela surge das tradições e costumes e é transmitida de geração para geração [...]”. Disponível em: <file:///C:/Users/Patricia%20Mendes/Desktop/LIVRO_CULTURA_POPULAR.pdf> Acesso em: 02 jun. 2018.

grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, como foi destacado.

O Projeto utilizou o enfoque sociocrítico e socioafetivo da educação para a paz, priorizando a vivência musical/corporal e as construções partilhadas culturalmente, como instrumentos para construir significados e dar sentido ao mundo social. O referencial da pedagogia libertadora de Paulo Freire foi também utilizado nas oficinas e círculos de cultura, a fim de acolher as falas das crianças e dos adultos acerca do comportamento do aluno autista, possibilitando visibilizar o conflito existente na comunidade escolar.

O conflito foi, portanto, o ponto de partida para o projeto que começou com a observação do aluno nos diversos espaços da escola. Na sala do AEE, foi percebido que a criança não verbalizava, mas cantarolava, e por esse motivo, a música foi escolhida como meio de socialização. Os pais, juntamente aos filhos, vivenciaram jogos de ciranda, brincadeiras cantadas e o resgate da memória da comunidade, por meio de cinco temas geradores: musicalidade, expressão corporal, comunicação/artes visuais, teatro popular e brincadeiras do passado²¹. Ao todo foram sete vivências observadas e sistematizadas por meio de registro escrito, fotografias e filmagens, posteriormente analisadas pelo grupo de trabalho.

Com a conclusão da primeira versão do projeto, em 2013, percebeu-se que o aluno autista e sua família foram aceitos como sujeitos de direito perante a comunidade de pais. Não ocorreram novas solicitações para a retirada da criança do quadro discente da instituição. A professora da sala comum mudou significativamente suas atitudes e crenças, passando a reconhecer, no aluno, o humano, para além da deficiência. Outro reflexo do projeto foi a Escola Alvorada se tornar referência de inclusão na comunidade²².

²¹ Os temas geradores foram: 1. Musicalidade – por meio de experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição, sons ambientes e naturais, canções infantis do cancioneiro popular, acalantos, parlendas, cantigas de roda, rodas cantadas, apreciação de obras musicais da cultura regional, nacional e internacional, manuseio de instrumentos. (Instrumentos profissionais de percussão, corda, sopro e teclado e instrumentos construídos pelos alunos). 2. Expressão corporal – através de danças, brincadeiras, psicomotricidade e brinquedos cantados. 3. Comunicação/artes visuais – por meio de contação de história, imagética e cosmologia indígena e africana, poética, lendas e causos, pintura corporal com temática indígena local, pintura coletiva em painel gigante de tecido (sobre a comunidade), temporalidades da tradição oral trazidas pelos idosos da comunidade. 4. Teatro – através de dramatizações com temas da cultura popular (cordel – A terra é naturá, de Patativa do Assaré, e a fábula – A festa no céu, de Câmara Cascudo, vestuários e ornamentos. 5. Brincadeiras do passado – por meio do resgate das brincadeiras que os pais dos alunos vivenciaram na infância. Destaca-se ainda que as idosas da comunidade foram convidadas aos encontros referentes ao tema temporalidades da tradição oral. Já os pais dos alunos foram convidados aos encontros referentes ao tema brincadeiras do passado.

²² Quanto a essa informação ver <<http://mais.uol.com.br/view/pj4p9vzv54s1/inclusao-escolar-uma-realidade-na-escola-alvorada-04020C1B3972D4B94326?types=A&>>. Acesso em: 05 maio 2017.

Constatando o sucesso da experiência, pensei em replicar o projeto em outras escolas, capacitando os professores para trabalharem com suas comunidades. Com essa finalidade comecei a buscar financiamento em editais.

Dentre as diversas candidaturas realizadas, o Projeto “Eu Canto, Tu Cantas e Juntos Crescemos” foi vencedor do concurso “Aprender e Ensinar” da Fundação Banco do Brasil em 2012; vencedor do concurso “Escola: Lugar de Brincadeira, Cultura e Diversidade”²³ do Ministério da Cultura e Universidade Federal do Ceará – UFC em 2014. Foi finalista do XV Prêmio Arte na Escola Cidadã, do Instituto Arte na Escola em 2014, além de tornar-se escola integrante do “Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL” – PASEM²⁴ em 2015. Graças aos editais, o trabalho prolongou-se por mais um ano na comunidade do Alvorada. No entanto, devido à mudança na gestão da Prefeitura de Fortaleza, na transição do governo Luizianne Lins (2004 – 2012) para o governo Roberto Cláudio (2013 - até dias atuais), período em que mudei de função na rede, não foi possível realizar o que eu mais desejava: replicar a experiência com escolas de outras comunidades. Esse sonho ainda me acompanha.

A partir dos resultados do Projeto mencionado surgiram algumas reflexões: O principal empecilho para a inclusão do aluno autista tinha sido a pouca condição de acessibilidade arquitetônica e a pobreza de materiais didáticos da escola? A dificuldade maior era em virtude de a professora não saber trabalhar com métodos específicos para pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA? Ou será que para a inclusão era essencial construir caminhos de relação, na coletividade, mesmo com o dissenso que a diferença implica?

É preciso alertar que tais questionamentos não abstraem o quadro de fragilidade das condições do trabalho docente, não sendo minha intenção responsabilizar unicamente o professor do AEE pela tarefa da inclusão escolar. Indiscutivelmente é urgente haver o resgate socioeconômico da profissão, além do investimento significativo na formação e nas condições

²³ Processo de seleção público nº 23067.016911/2014-93, realizado pela Universidade Federal do Ceará em parceria com o Ministério da Cultura – Secretaria de Políticas Culturais (SPC/MinC) que premiou iniciativas de práticas culturais voltadas para o ensino infantil, produzidas e vivenciadas pelas escolas públicas brasileiras.

²⁴ Este programa constitui uma nova atividade do Setor Educacional do Mercosul – SEM conjuntamente a União europeia nos processos de cooperação. No marco do Plano Estratégico do SEM, o PASEM contribuirá com a consolidação da cidadania regional e com a melhora da qualidade da educação na Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai e nos países beneficiários do Programa. O PASEM se propõe a desenvolver ações que contribuam para a melhora da formação inicial e para o desenvolvimento profissional dos docentes na região, focalizando no desenho e na gestão das políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional docente, o reconhecimento de estudos, a aprendizagem de espanhol e português como línguas estrangeiras, a alfabetização e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino e aprendizagem e a consolidação dos vínculos institucionais. Disponível em: <<http://www.edu.mercosul.int/pt-BR/62-comissao-ad-hoc-do-programa-de-apoio-ao-setor-educacional-do-mercosul/38-programa-de-apoio-ao-setor-educacional-do-mercosul.html>>. Acesso em: 02 jun. 2018

estruturais das escolas. No entanto, vejo nesse profissional um grande articulador da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, manifestando minha afinidade com o conceito de professor intelectual transformador de Giroux²⁵ (1997, p. 29):

Ao politizar-se a noção de escolarização torna-se possível elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular. As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais.

O professor transformador crê no poder do cotidiano como suporte à educação para a convivência, pautada nos direitos humanos e na práxis, produzindo conhecimento nas reflexões políticas, culturais e éticas, que constroem caminhos de relação e âmbitos de encontro (QUINTÁS, 1996)²⁶. As relações intersubjetivas são essenciais para a tarefa de inclusão e promoção da paz. Segundo Ferreira e Salgado (2012):

[...] a relação intersubjetiva estrutura-se em torno da diferença que emerge da copresença das diversas perspectivas sobre o mundo que tomam corpo nos diferentes indivíduos, do mesmo modo que os sujeitos se estruturam a partir da matriz comunicacional dialógica criada na relação com os outros. (FERREIRA; SALGADO, 2012, p. 54).

Sendo a educação uma atividade fundada socialmente, é necessário reavaliar a lógica relacional e comunicacional da escola, possibilitando uma mudança de concepção de educação que supere a crença na legitimidade da normalização e padronização, como estratégias para lidar com as diferenças. É uma transformação de cunho cultural, na dimensão dos valores humanos. Várias pesquisas (MATOS, 2012, 2014, 2015, 2016) corroboram a importância de investir nos processos de aprendizagem, a partir dos valores humanos, favorecendo a resolução produtiva dos conflitos, a cooperação e a democratização dos espaços escolares.

A educação inclusiva, como um processo de natureza cultural, é uma construção coletiva, pautada nos direitos humanos e na educação intercultural e multicultural (JARES, 2002), possibilitando o gestar de um novo modelo de sociabilidade que respeita as diferenças. Nessa proposta educativa, as relações intersubjetivas necessitam ocorrer com base no paradigma dialógico (FREIRE, 2002) originando racionalidades comunicativas (GUIMARÃES, 2011).

²⁵ Nessa passagem, uso o pensamento de Giroux (1997).

²⁶ Nessa passagem, uso o pensamento de Quintás (1996).

A interlocução entre a cultura de paz e a inclusão, por meio da dialógica favorece a construção da autonomia, como ato de resistência, desconstruindo o conceito de paz como passividade, diante do quadro de violência simbólica e estrutural. A paz não é omissão, indiferença e tranquilidade, mas, ação e combatividade das situações de injustiça. Jares (2002, p. 15) afirma: “ainda que seja paradoxal, educar para a paz não é nem se revela algo harmonioso, isento de conflitos ou que produza unanimidade”. É um exercício de cidadania e empoderamento político.

As relações cotidianas possuem raízes no universo simbólico da cultura e são relações de poder. Ao longo da história foram sendo construídas categorias para delimitar fronteiras simbólicas e traçar hierarquias entre grupos sociais. Esses marcadores, forma de controle social, investem disciplinarmente (FOUCAULT, 1996) sobre a vida dos indivíduos, posicionando-os nas diversas ordens de categorizações. Deriva desse aspecto a necessidade de compreender os sentidos políticos embutido nas relações. No ambiente escolar, em especial, importa problematizar e desvelar as práticas que consolidam o preconceito e a discriminação, visibilizando os conflitos para a tarefa de construção da paz.

É relevante, portanto, analisar os vetores de força, opressões e resistências no trato com as diferenças para qualificar a gestão dos conflitos e construir a reciprocidade, horizontalidade e empatia, defendidas pela cultura de paz (JARES, 2002), a fim de compreender como seria possível democratizar os espaços escolares e contribuir para a emancipação humana.

Refletir epistemologicamente os sentidos políticos do trabalho inclusivo à luz da teoria dialógica humanizadora de Paulo Freire é uma urgência social e cultural na busca de construir coletivamente as nossas escolas. A paz é aqui compreendida como construção dialógica, coletiva e sociocrítica, forjada no ato pedagógico como ato político (FREIRE, 1987) de ação cultural, gerando a práxis e a emancipação humana.

Destaco que os estudos que têm como objeto a educação especial e as demandas por inclusão e a cultura de paz se encontram em fase inicial de produção, merecendo o aporte de mais trabalhos científicos que abordem não apenas a organização das escolas nos aspectos técnicos (espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, currículo, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos), mas também elucidem questões como o compromisso ético, a vivência cooperativa, o desenvolvimento da sensibilidade, o respeito às diferenças e a democratização da educação, como forma de humanização e de resistência ao preconceito e à discriminação.

A partir dessa demanda, acredito que a atual proposta de estudo possa ser relevante nos aspectos:

- Acadêmico – Possibilitando a análise da inclusão pelo prisma político, colaborando com os estudos que buscam entender a convivência entre os sujeitos históricos e de relações, na promoção da cultura de paz;
- Político – Compreendendo a politicidade do trabalho inclusivo, a fim de tornar a escola espaço de organização cultural para a construção de sociedades mais democráticas;
- Social – Lidando produtivamente, democraticamente e criativamente com o diferente e com o conflito, promovendo possibilidades para construir a equidade, a justiça social e a coexistência respeitosa.

Considerando os objetivos e a problemática apresentados, essa dissertação se estrutura em quatro capítulos. *Introdução*, em que discuto os aspectos pessoais, acadêmicos, políticos e sociais que envolvem a temática investigada na pesquisa, a fim de contextualizar o objeto de estudo, a delimitação do problema da pesquisa e os objetivos.

Em *Metodologias e vivências em espaços educacionais inclusivos*, explico as escolhas metodológicas da investigação, descrevendo o retrato da pesquisa, com seus desafios, rupturas e reorientações ao longo do processo investigativo, desde o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação, até a realização da principal técnica de coleta de dados, por meio do grupo focal; os procedimentos empregados para o tratamento e a análise dos dados, a interpretação do *corpus* da pesquisa e as reflexões e aprendizados inerentes à tarefa em constituir-me pesquisadora. Subsidiem as ponderações desta parte autores como Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2012), Matos e Vieira (2002), Brandão (1999), Gray (2012), Minayo (2001, 2006, 2013), entre outros.

Em *Construindo a paz na inclusão e educação dialógica – perspectivas teóricas*, explico conceitualmente as categorias utilizadas na investigação, que são: cultura de paz, educação inclusiva e educação dialógica. Para tanto, recorro às produções de Matos (2002, 2006), Jares (2002, 2006, 2007), Guimarães (2011); Perrenoud (2001), Mantoan (2006, 2010); Freire (1970, 1979, 1987, 2005), Figueiredo (2007, 2011), entre outros.

No capítulo *O caminho interlocutório da inclusão e da paz – os sentidos políticos no trabalho das professoras do atendimento educacional especializado*, trago a análise dos dados por meio de uma síntese interpretativa com base na proposta de Gomes (2013, p. 84), objetivando desnudar “o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além da aparência

do que está sendo comunicado”. A análise do material de pesquisa ancora-se em quatro categorias temáticas: sentidos políticos da inclusão, dialógica freireana, paz positiva e conflito produtivo.

Finalizo com a *conclusão*, sintetizando o trabalho dissertativo, revelando as implicações da pesquisa e sugerindo novos aspectos para futuras investigações.

Ainda compõem este texto as *Referências* dos autores a quem recorro neste estudo e os *Apêndices*, que representam algumas ações realizadas no percurso de desenvolvimento da pesquisa.

No próximo capítulo esclarecerei o percurso metodológico realizado para construir e analisar os dados da pesquisa, objetivando alcançar os objetivos propostos. Também relatarei as experiências que tive ao longo da trajetória investigativa.

2 METODOLOGIAS E VIVÊNCIAS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

“Depois da euforia cientista do século XIX e da consequente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios.”

(SANTOS, 2010, p. 50)

A epígrafe reflete o aprendizado que adquiri no processo de construção da pesquisa: dispor-me ao autoconhecimento, com base na tradução teórica da empiria em que estou mergulhada.

A minha experiência como educadora do ensino básico me possibilitou familiaridade com certas palavras como ensino, didática e aprendizagem, constituindo-se em companheiras ao longo da construção da minha identidade profissional. Por tal motivo, foi um aprendizado desafiador apropriar-me de uma locução não tão familiar na prática docente cotidiana: pesquisar.

É tarefa árdua e complexa se reencantar curiosamente diante de um mundo aparentemente decantado conceitualmente e gerar o estranhamento sobre o que está posto. É um autêntico processo de reolhar e reconhecer a realidade para além do aparente. Depurar essa habilidade exigiu reavaliar incessantemente minhas pretensas certezas, mergulhando no processo de aprender, ser aprendiz. Sob tal assertiva, pesquisar me causou grande desequilíbrio intelectual, gerando um misto contraditório de sentimentos: frustração, determinação, raiva, medo e alegria, desafiando-me a reconhecer que, apesar de tanto tempo na mesma lida, tenho mais de hiatos do que completudes.

Ao longo da investigação, flexibilizei pretensas certezas e reconheci limitações diante da complexidade dos fenômenos humanos. A ciência moderna, com sua metodologia, revolucionou a forma de compreendermos o mundo respondendo a muitas indagações. No entanto, a ciência não responde a tudo, mas possui, no criativo que demanda, a possibilidade de gerar o inédito e a construção de um mundo melhor. Sob tal concepção, creio que

pesquisar é mais do que observar, compreender e transformar o que está fora: é também a hermenêutica²⁷ do ser que pesquisa e descobre/redescobre a si mesmo.

Pesquisar é “um processo educativo, construído ao longo da vida” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 19). A afirmativa reveste-se de significado especial, tendo em vista minha história como educadora por quase trinta anos, vinte dos quais na Rede Pública Municipal de Fortaleza: o significado de que pesquisar é um ato de humildade e ao mesmo tempo de bravura e ousadia diante da realidade, buscando conhecer em atos mais rebuscados de aproximação, para a ação reflexiva, ética e consciente.

A seção seguinte trata sobre o caminho metodológico de investigação acerca da interface entre a cultura de paz e a inclusão no trabalho político/pedagógico das professoras do atendimento educacional especializado, contemplando, desde os fundamentos teóricos, aos procedimentos de coleta e análise de dados.

2.1 A compreensão do cotidiano e a transformação da realidade – perspectiva fenomenológica-dialética de Paulo Freire

Na perspectiva de Paulo Freire, educação é ação cultural na formação da consciência crítica, superação da consciência ingênua e não epistêmica, penetrando fenomenologicamente no objeto analisado, e assim, desnudando a realidade para superação das situações de injustiça e opressão. Freire postula o engajamento político na prática do pesquisador como condição precípua à validação do seu saber.

[...] a tão propalada neutralidade da ciência, de que resulta a não menos propalada imparcialidade do cientista, com sua criminoso indiferença ao destino que se dê aos achados de sua atividade científica é um dos mitos necessários às classes dominantes. Daí que, vigilante e crítico, não confunda a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo esforço científico sério, com o mito daquela neutralidade. (FREIRE, 1981, p. 79).

A produção do conhecimento científico é um processo social em constante mutação, fruto da ação humana sobre a realidade. Freire fundamenta o ato de pesquisar a partir das contradições presentes na interpretação cultural predominante dos sujeitos da pesquisa, desvelando a ideologia nas estruturas, crenças e valores, culminando com melhorias

²⁷ “Segundo uma perspectiva hermenêutica, a realidade social é considerada socialmente construída em vez de ser enraizada nos fatos objetivos. Portanto, a hermenêutica afirma que a interpretação deveria ser mais relevante do que a explicação e a descrição. O cientista deve interpretar para atingir níveis mais profundos de conhecimento e também de autoentendimento”. (GRAY, 2012, p. 27).

sociopolíticas e culturais. A transformação social resulta da pesquisa como um amplo processo pedagógico e político.

[...] O conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Por isso mesmo não pode aceitar que o ato de conhecer se esgote na simples narração da realidade nem tampouco, o que seria pior, na decretação de que o que está sendo é o que deve ser. Pelo contrário, quer transformar a realidade para que o que agora está acontecendo de certa maneira passe a ocorrer de forma diferente. (FREIRE, 1981, p. 111).

A hermenêutica fenomenológica dialética de Freire dialoga com todas as formas de conhecimento, deixando-se penetrar da cotidianidade do senso comum, em seu caráter de virtualidade, para compreensão do mundo. Nessa perspectiva, o conhecimento popular possui, nos hiatos contraditórios e amparado pelo diálogo com o pensamento crítico, os germens da utopia e da revolução cultural, para a contínua busca da liberdade.

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico desse fenômeno, nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para libertação é um processo através do qual a consciência do opressor ‘vivendo’ na consciência do oprimido pode ser extraída. (FREIRE, 1985, p. 85).

Segundo Torres (1996, p. 118-119), os trabalhos de Paulo Freire fundamentam-se em “hipóteses que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico”. Para Freire, a educação, como ação cultural problematizadora constitui o processo de formação da consciência crítica, objetivando ser instrumento de organização política. A consciência crítica não significa confrontar-se com a realidade, a partir do ‘intelectualismo’, mas na rigorosa práxis, isto é, no incessante processo de ação-reflexão. “A consciência crítica é comprometimento histórico e, portanto, consciência histórica” (TORRES, 1996, p. 119). Freire complementa:

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. (FREIRE, 1981, p. 53).

O conhecer não se dá naturalmente. Somos seres culturais no permanente fluxo de construção de significados e saberes. O saber epistêmico, intrinsecamente abrigado na história, é processual e dialético, produzindo o conhecimento e este é um processo resultante da permanente práxis dos seres humanos sobre a realidade. A superação da esfera espontânea da realidade gera a consciência crítica, que é a consciência epistêmica: uma construção de homens e mulheres, sujeitos e emersos²⁸ na história. Por isso, conscientização para Freire é inserção crítica na realidade.

Portanto, “educação implica o ato do conhecer entre sujeitos conhecedores, e conscientização é ao mesmo tempo uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com práxis numa unidade indissolúvel” (TORRES, 1996, p. 126). Sob tal ponto de vista, a obra de Freire transcende a crítica do modelo educacional, consubstanciando-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento. Em resumo, “as afirmações básicas do trabalho de Freire recaem numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade” (TORRES, 1996, p. 126).

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tornam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo. Sua consciência, que não é a fazedora arbitrária da objetividade, com a qual constitui uma unidade dialética, não é, também, por isso mesmo, uma pura cópia, um simples reflexo daquela. Daí que esta nota de criticidade não possa ser compreendida nem, de um lado, por quem absolutiza a objetividade, nem, de outro, por quem absolutiza a consciência. No primeiro caso, a consciência seria incapaz de voltar-se criticamente sobre a realidade concreta que a condiciona; no segundo, na medida em que fosse a criadora da realidade, seria um a priori desta. Em nenhuma destas hipóteses nos parece viável compreender a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Do ponto de vista do objetivismo mecanicista, porque, mera réplica da realidade, a consciência seria puro objeto da realidade que, então, se transformaria a si mesma. Do ponto de vista do subjetivismo, porque a transformação de uma realidade simplesmente imaginada seria um absurdo. Assim, em ambos estes casos, não nos parece possível a verdadeira práxis, que implica na unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria. (FREIRE, 1981, p. 54).

A práxis cultural proposta na pedagogia freireana desvela a ideologia na consciência do oprimido, gerando potência de vida e de mudança para questionar e superar o modelo social injusto, desumano e excludente. Por isso, o ato pedagógico é sempre ato

²⁸ Emersão da consciência histórica em Freire que é inserção crítica na realidade.

político, cabendo ao educador possibilitar o conhecimento crítico para as massas, a fim de estimular seu protagonismo e empoderamento.

A perspectiva fenomenológica-dialética de Paulo Freire reavalia constantemente as condições subjetivas para a práxis revolucionária, contribuindo para o processo de humanização. Nesse aspecto, é necessário estar atento a um dos conceitos centrais da teoria freireana, a da conscientização, tendo em vista a diversidade de conotações surgidas a partir da sua larga utilização como palavra emblema nos programas político-culturais, muitos deles de ordem conservadora.

Ainda segundo Torres (1996) a pedagogia da consciência de Paulo Freire enfatiza um aspecto fundamental no processo de organização política: o elo entre a liderança revolucionária e as práticas da massa. A figura do intelectual e do educador progressista democrático é fundamental na pedagogia freireana, a qual é dirigente, mas não autoritária. O diálogo e a dialogia são ferramentas essenciais no trabalho pedagógico, construídas de forma crítica e não ingênua, reconhecendo na contradição, nos desequilíbrios de poder e no fusão do oprimido/opressor a possibilidade de vivenciar o conflito produtivo, permitindo experimentações relacionais de horizontalidade para a construção de escolas mais democráticas. É uma pedagogia contra-hegemônica, pautada na ação e na responsabilidade social.

Tendo em conta a discussão trazida a partir de Paulo Freire, a ação crítica é o elemento pedagógico buscado na construção desta pesquisa, com os sujeitos da investigação, objetivando que as sete educadoras se comprometam com o trabalho social e político de enfrentamento dos quadros de exclusão e violência a que estão submetidos o público da educação especial nas escolas municipais de Fortaleza. Desvelar os contextos de desrespeito aos direitos humanos é o passo inicial para o engajamento com o processo de humanização das relações no seio da instituição. A fala a seguir é esclarecedora dessa realidade:

[...] ela disse assim: eu não quero que minha filha pegue essa “peixa”... um rótulo, né? Ela não usou esse termo. Eu não quero que minha filha, tão linda... Não quero que ela pegue essa “peixa de doida” para o resto da vida. É assim que a comunidade fala. O senso comum[...]

(PROFESSORA AMANDA)

A pedagogia de Paulo Freire permite a construção de uma teoria educacional que não apenas contempla, mas enfatiza a necessidade de profundo respeito às características de cada indivíduo, proporcionando a unidade/alteridade no contexto da complexa multiculturalidade. “Trata-se de uma espécie de antropologia, onde, quase que ao mesmo

tempo, afirma-se a importância de ser (de se afirmar) e de se abrir à possibilidade de ser mais, na responsabilidade social” (TORRES, 1996, p. 128).

Trazendo esses princípios para o tratamento dos dados, considera-se que compreender como a cultura de paz é promovida, na educação inclusiva, é uma tarefa de cunho político e cultural, necessariamente promovida na unidade dialética da ação-reflexão, objetivando a superação do quadro de exclusão na inclusão.

Essa abordagem teórica encara as questões e problemas principais da educação não como questões pedagógicas, mas como questões políticas e culturais. A educação não pode tudo resolver, mas, tem um papel crucial, possibilitando transformações sociais e políticas. Daí pensar na inclusão como mudança de concepção e, conseqüentemente, transformação cultural no fazer pedagógico tradicional, a partir do trabalho coletivo, ouvindo as demandas da comunidade escolar. Esse é o caminho para a construção da paz, ao possibilitar a convivência plural, o respeito às diferenças, a exposição e resolução dos conflitos e o aprendizado da cidadania. A verdadeira revolução se dá no cotidiano e na tarefa de contínua oficina política, dialogicamente com a comunidade.

2.2 A construção cultural e social da inclusão e da paz – contextualizando sentidos com a abordagem qualitativa

Definida a perspectiva epistemológica, focarei agora na forma de abordagem do problema de pesquisa, a qual é qualitativa, possuindo um contexto de estudo envolvendo interação na vida cotidiana dos docentes da sala de recursos multifuncionais. Trata-se de uma demanda de pesquisa com enfoque naturalista, buscando entender os fenômenos dentro do contexto específico da formação dos docentes das referidas salas. De tal maneira, objetivo compreender um panorama geral a partir das construções culturais e sociais que as professoras do AEE fazem de suas realidades.

Segundo Gray (2012), a pesquisa qualitativa possui um paradigma progressivo, estando menos comprometida com a replicação de conclusões (entre locais) e mais preocupada com o profundo envolvimento com os participantes, a fim de obter descrições autênticas da construção da realidade social. Segundo essa perspectiva, as visões, sentimentos e reflexões autocríticas do pesquisador são parte dos dados.

Creio na relevância dessa interpretação, tornando a pesquisa um ato perene de trocas, construção de saberes e cooperação entre indivíduos, em um fluxo constante e

intercambiável de papéis. Com essa compreensão, os estudos “dão visibilidade e aprofundam o significado da questão para os sujeitos investigados” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 36).

A metodologia qualitativa possui uma série de características que combinadas buscam a reflexividade, tanto do pesquisador, como dos sujeitos. Por ser realizada em contato direto e intenso com o contexto real, por obter um apanhado abrangente e integrado de estudo e por intentar compreender as crenças, valores e sentidos que motivam as ações dos indivíduos, esta abordagem metodológica pode ser “utilizada em circunstâncias em que se conheça relativamente pouco sobre o fenômeno ou para obter novas perspectivas de questões sobre as quais se sabe muito”. (STRAUSS; CORBIN, 1990, *apud* GRAY, 2012, p. 137).

Após uma década à frente do serviço do AEE, interessava-me caracterizar a dimensão relacional advinda dos códigos culturais predominantes e das configurações subjetivas dos professores da inclusão, na tentativa de obter um novo ângulo de compreensão do trabalho com o público da educação especial. Por isso, esse estudo se interessa pelos sentidos políticos humanizadores mediatizando formas coletivas de vivência, objetivando construir uma nova sociabilidade, engajada e comprometida com os direitos humanos e a paz.

Ante esse interesse, reafirmado no campo de investigação, recorro a Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), os quais caracterizam a abordagem qualitativa em cinco aspectos:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

O profundo sentido dado pela subjetividade, na abordagem qualitativa, exige a “historicidade demarcada na provisoriade, no dinamismo e na especificidade das questões sociais” (MINAYO, 2001, p. 11). Todo conhecimento é aproximado e a cientificidade dessa abordagem possui necessariamente uma consciência histórica:

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um a priori, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda relatividade do processo de conhecimento. (MINAYO, 2001, p. 11).

Nessa esteira, a investigação qualitativa corresponde à análise social da realidade humana vivida e construída com base no significado, o qual constitui o conceito central da

pesquisa. A subjetividade traduz o mundo, sendo o filtro conceitual que guia a concretude das ações e reações sociais na cotidianidade, permitindo a análise e compreensão das “estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada” (MINAYO, 2001, p. 24).

Com base nessas questões a tarefa investigativa foi sendo delineada com inquietação e curiosidade, no espaço da formação do atendimento educacional especializado do Distrito de Educação II. A construção desse caminho configura os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo, descritos na sequência.

2.3 Aproximações iniciais da formação dos professores do AEE

Objetivando investigar a compreensão dos professores do atendimento educacional especializado acerca dos sentidos políticos do trabalho inclusivo, para a promoção da cultura de paz, optei pelo lócus da formação em serviço da educação especial, realizada pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, em parceria com o Distrito de Educação II. Os encontros foram realizados nas dependências da Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, na Avenida Desembargador Floriano Benevides, 391-Edson Queiroz.

Figura 1 – Lócus da formação em serviço dos docentes do AEE



Fonte: Elaborada pela autora.

A escolha por esse espaço de investigação não se deu pelo interesse em pesquisar especificamente a formação dos professores, mas pela necessidade de operacionalizar e

qualificar a pesquisa por meio da triangulação de dados, de investigadores e de colaboradores, tendo em vista que todo o grupo da educação especial do Distrito II (duas técnicas e vinte e cinco professores do AEE) se encontrava nesse espaço, sendo produtiva a abordagem grupal dessa amostragem. Ademais, esse é o Distrito de Educação no qual estou lotada, facilitando a entrada no campo, pela familiaridade com algumas das docentes.

Para além do recorte espacial o lócus busca o lugar primordial (NETO, 2001) ocupado pelos sujeitos, convivendo na dinâmica de interação social, tornando-se um espaço de manifestações de intersubjetividades e trocas entre o pesquisador e os sujeitos estudados.

A fim de alicerçar a compreensão do contexto institucional, caracterizando o lócus em que ocorreu a pesquisa, apresento a seguir o Programa de Formação Continuada e em Serviço para o ano letivo de 2017, idealizado pela SME de Fortaleza, para os docentes da educação especial, além dos dados administrativos e organizacionais da referida rede. Isso se justifica pela importância de compreender os contextos formativos em que são construídos os valores inclusivos.

Essa concepção alinha-se às pesquisas sobre cultura de paz, potencializando a reflexão e a ação crítica sobre a realidade. Portanto, desnudar nos microlugares da formação, a microfísica do poder (FOUCAULT, 1996), é importante para compreender, em larga medida, a constituição da profissionalidade dos docentes do AEE.

Assevero que os dados contidos na próxima seção foram disponibilizados pela Coordenadoria do Ensino Fundamental da SME de Fortaleza.

2.3.1 Formação dos profissionais da educação especial da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza

A formação dos profissionais da educação especial (professores do AEE e profissionais de apoio) é parte integrante da Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza²⁹. A proposta privilegia o cenário escolar, buscando envolver o professor na reflexão da própria prática, criando estratégias de intervenção referentes a mudanças atitudinais que venham ressignificar seu exercício docente.

Na esteira desse raciocínio, o professor da educação inclusiva precisa dialogar com as diferenças, com as singularidades dos alunos, e não com um modelo de pensamento

²⁹ Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

pedagógico comum a todos eles. Assim, a educação inclusiva pede a ruptura com a didática da escola tradicional que concebe um perfil de aluno padronizado.

Dessa maneira, a SME estruturou dois itinerários formativos e intercomplementares: de um lado, concepções norteadoras do projeto educativo da aludida rede de ensino e, também, aquelas relacionadas ao papel específico do profissional; de outro, momentos formativos em serviço, no contexto da unidade educacional, cujos conteúdos nascem das necessidades da própria instituição. Em ambos os itinerários, conceitos e práticas dialogam, promovendo o estudo de concepções em paralelo à efetivação de um processo de ação/reflexão/ação sobre a prática em andamento ou resultante dos estudos.

As formações apresentam-se sob os eixos da educação inclusiva e dos serviços da educação especial, a saber: AEE e profissionais de apoio. Os trabalhos voltados para a educação inclusiva são ministrados pelos professores da Educação Especial/AEE junto aos docentes que atuam nas salas comuns, visando a transformar as concepções de ensino da Rede Municipal de Fortaleza e privilegiando ações de respeito às diferenças e valorização das potencialidades dos alunos. Os demais visam a orientar os professores da Educação Especial/AEE na execução de estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência no contexto das salas de recursos multifuncionais e na articulação com as salas de aulas comuns.

A organização do conteúdo e elaboração do material de estudo é de responsabilidade da Célula de Formação, bem como a computação da carga horária e certificação. Os trabalhos são realizados mensalmente, no período de abril a novembro, somando 40h/aulas. Para a composição da carga horária, podem ser computadas as horas de trabalhos presenciais, complementadas pelos estudos realizados por meio do ensino a distância.

Os conteúdos e atividades são estruturados em três eixos, a saber:

- Educação especial;
- Educação inclusiva/professor de sala de aula comum;
- Educação inclusiva/profissionais de apoio.

As formações destinadas especificamente aos professores do AEE foram ministradas pelas técnicas da SME, dos distritos de educação e convidados. Essas formações tiveram por proposta o estudo das temáticas: transtornos do espectro autista, deficiência física

e deficiência intelectual, além da realização do IV Seminário de Experiências Inclusivas Exitosas³⁰, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Proposta de formação para os professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza

| COMPONENTES CURRICULARES | ENCONTROS PRESENCIAIS | ORIENTAÇÕES E ATIVIDADES A DISTÂNCIA | TOTAL |
|---|------------------------------|---|--------------|
| 1. Transtorno do espectro autista | 8 h/a | 2 h/a | 10 h/a |
| 2. Deficiência Física | 8 h/a | 2 h/a | 10 h/a |
| 3. Deficiência Intelectual | 8 h/a | 4 h/a | 12 h/a |
| 4. IV Seminário de Experiências Inclusivas Exitosas | 8h/a | ----- | 8h/a |

Fonte: Célula de Formação da SME

A proposta possui três temáticas relacionadas à competência técnica e procedimental para o trabalho com a educação especial (itens 1, 2 e 3). Evidentemente, torna-se necessário dotar o docente do AEE das competências didático/pedagógicas para a interação e construção do conhecimento com os alunos do AEE, tendo em vista a enorme demanda que continuamente surge na instituição escolar. É esse professor que identifica, elabora e organiza recursos didáticos que eliminam barreiras para a participação dos alunos, além de buscar condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. No entanto, importa destacar que a proposta formativa dos professores do AEE, em certa medida, descuida do estudo do paradigma inclusivo, tendo em vista a desafiadora tarefa de implementar práticas democráticas em uma organização tradicionalmente excludente.

Compreendendo a inclusão como uma mudança de concepção de educação e sob tal perspectiva, uma mudança cultural que precipita fenômenos sociais, torna-se relevante compreender o caráter dialógico do trabalho do AEE, em parceria com a comunidade, investindo em preparação profissional para a ação pedagógica cooperativa, a resolução

³⁰ A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) promoveu o IV Seminário de Experiências Educacionais Inclusivas da Rede Municipal de Ensino. O evento aconteceu no Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7) no dia 14 de dezembro de 2017 e contou com mostra de experiências exitosas de professores de Fortaleza e ciclo de palestras sobre a importância da Gestão Inclusiva, Neuroeducação e Psicomotricidade Relacional na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/1576-iv-seminario-de-experiencias-educacionais-inclusivas-discute-desafios-da-escola-e-do-professor-no-acolhimento-das-diferencas>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

criativa dos conflitos, a comunicação nãoviolenta, a educação para os direitos humanos, a compreensão do modelo social da deficiência, da interculturalidade e multiculturalidade, valorizando as diferenças.

Stainback e Stainback (1999, p. 23) chamam de rede de apoio “o componente organizacional que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros por meio de conexões formais e informais”. Segundo esses autores, a rede de apoio compõe-se de tripla camada, constituída pelos grupos de serviço baseados na escola, os grupos de serviço fundamentados no distrito e as parcerias com as agências comunitárias. De tal sorte, é importante destacar a ausência de temas, na formação, que focassem na organização do trabalho do professor do AEE como um agente articulador da ideia diretriz de construir a inclusão na dialogia com as diferenças e em sintonia com as demandas sociais da comunidade, permitindo a convivência sociopedagógica (FREIRE, 1987) promotora da aprendizagem, cooperação e responsabilidade social.

Sob tal aspecto, questiono os motivos pelos quais inexitem, na proposta formativa, estudos acerca da compreensão da organização que exclui pessoas e grupos. Também questiono o motivo pelo qual é dada pouca visibilidade aos estudos dos Direitos Humanos e dos Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo em vista a importância do professor do AEE compreender que a paz é construída com a dignidade humana, e incluir é dar sentido de dignidade ao humano em si que é, “mais do que qualquer formulação jurídica ou política, uma condição ou qualidade moral inerente a todo ser humano sem nenhum tipo de limitações” (JARES, 2002, p. 128).

Complementando a carga horária da formação, a Secretaria Municipal de Ensino de Fortaleza e a Coordenadoria de Ensino Fundamental, por intermédio da Célula de Desenvolvimento Curricular/Núcleo de Inclusão e Diversidade, realizou o IV Seminário de Experiências Educacionais Inclusivas, que ocorreu no dia catorze de dezembro de 2017³¹, no Centro Universitário 7 de Setembro.

Os trabalhos do Seminário constituíram-se de experiências de inclusão no contexto do AEE, da sala de aula comum em parceria com o AEE e em demais contextos pedagógicos (psicomotricistas relacionais, coordenadores pedagógicos e diretores). Ao todo, o edital ofertou vinte e quatro apresentações: dezoito orais e seis resumos expandidos com

³¹ Na proposta da formação disponibilizada pela Célula de Desenvolvimento Curricular/Núcleo de Inclusão e Diversidade constam dois dias de seminário, dias 15 e 16 de dezembro de 2017. A formação não ocorreu nessas datas, de acordo com pesquisa documental realizada no site da SME – Canal da Educação. Informações disponíveis no endereço eletrônico <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/1565-sme-divulga-o-iv-seminario-de-experiencias-educacionais-inclusivas>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

apresentação de pôsteres abordando práticas pedagógicas de inclusão de alunos com deficiência (sensorial, física, intelectual e múltipla), transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Vinte trabalhos foram aprovados relatando experiências inéditas no âmbito dos serviços do AEE e da educação especial. No Distrito de Educação II houve a aprovação de um único trabalho, da autoria da professora Ânica Monte de Sousa, lotada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Ernesto Gurgel³².

Objetivando utilizar o IV Seminário de Experiências Exitosas como meio de detectar a existência de ações do AEE, em parceria com a comunidade, foi questionado à equipe do Núcleo de Inclusão e Diversidade da SME acerca da catalogação e análise das temáticas dos trabalhos aprovados, além da existência de algum tipo de mapeamento e acompanhamento das experiências exitosas. Não houve resposta para ambas as questões. Recorri a uma das técnicas do Distrito de Educação II a qual afirmou desconhecer práticas de catalogação, mapeamento e acompanhamento das experiências exitosas ou de intervenções do AEE com a comunidade. O contexto revelado traduz, a meu ver, o desperdício da excelente oportunidade de desencadear práticas pedagógicas fundamentadas na práxis, tendo em vista a riqueza das trocas possibilitadas pelo seminário.

O levantamento de parte dos dados foi realizado junto a web, utilizando essa ferramenta para pesquisa documental: investigando, organizando e analisando a Política de Formação e o Plano Municipal de Educação de Fortaleza para o decênio 2015-2025, referente à Educação Especial. Os dados foram obtidos no Canal da Educação da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza³³ e no diário oficial nº 15549 de 24 de junho de 2015.

Gray (2012) advoga que a imagem pública das instituições, na internet, é um rico manancial de pesquisa documental, possibilitando a análise da percepção que a instituição tem de si mesma, a que quer publicizar e que não quer revelar ao mundo. Gray também orienta que os documentos devem ser tratados com rigor, porém, não devem ser considerados como evidências factuais do que relatam, havendo a necessidade de contextualizá-los “devendo ser examinados pelo lugar que ocupam no contexto organizacional e os valores culturais que estão ligados a ele” (2012, p. 153).

³² Escola do Distrito II situada na Rua Coronel Olegário Memória, 3105, no Bairro Sapiroanga.

³³ Canal de comunicação via web em que são publicizadas as ações da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php>>. Acesso em: 22 fev. 2018

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental possui os mesmos passos da bibliográfica, considerando apenas que o primeiro passo é a exploração das fontes documentais. Ainda segundo esse autor, existem dois tipos de documentos:

[...] documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Para Matos e Vieira (2002), a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo as chamadas fontes primárias. Essas autoras orientam a não incorrer em dúvida quando o material publicado houver sido analisado, considerando-o como parte da pesquisa bibliográfica.

Somente no segundo semestre de 2017 foi iniciada a formação dos professores do AEE, com foco nas temáticas previstas no quadro 1. Os estudos foram realizados de acordo com os tópicos a seguir:

Quadro 2 – Formação da educação especial na perspectiva inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza referente ao distrito II – Deficiência física/Projeto de Corpos no Mundo

| DATA | TEMÁTICA | MÓDULO | D.E* | Nº PROF |
|----------|--|--------|------|---------|
| | DEFICIÊNCIA FÍSICA FACILITADORA: professora Dra.Tatiana Zylberberg | | | |
| 21/08/17 | DEFICIÊNCIA FÍSICA: VIVÊNCIA DE CORPOS NO MUNDO | I | 1 | 33 |
| | | | 2 | 25 |
| | | | 4 | 32 |
| | | | 6 | 27 |

* Distrito de Educação

Fonte: Célula de formação da SME

A formação com a temática da deficiência física aconteceu no Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES, no Laboratório de Estudos das Possibilidades de Ser – LEPSER da Universidade Federal do Ceará. O encontro referente ao Distrito II, no dia 21 de agosto, foi acompanhado por mim, ocasião em que foi realizado diário de campo.

Considerando que na abordagem qualitativa o pesquisador é parte do contexto de pesquisa, suas reflexões, sentimentos e percepções, compõem parte dos dados. Diante disso, a tarefa de investigação e o processo de constituição do pesquisador torna essencial a elaboração de um diário de campo.

Esse procedimento revela o processo de escolha do investigador em interpretar as vozes dos respondentes, desfazendo a crença de que, na pesquisa qualitativa, as vozes “falem por si mesmas” (GRAY, 2012, p. 153) Os tipos de questões observadas no diário de campo incluem:

1. Os processos envolvidos ao se aproximar do campo e estabelecer contato.
2. Experiências (positivas e negativas) na obtenção de acesso aos respondentes e no uso de instrumentos de coleta de dados.
3. Detalhes das fontes bibliográficas lidas e ordenadas. (GRAY, 2012, p. 153)

O diário de campo elaborado na vivência formativa do Projeto “De Corpos no Mundo” propiciou o aprendizado da observação cuidadosa, respeitosa e atenta. Na ocasião do primeiro encontro formativo do ano, os professores do AEE foram recepcionados pela coordenadora do projeto, professora Dra. Tatiana Zylberberg³⁴, a qual explicou que os acadêmicos do curso de educação física conduziram a todos, de olhos vendados, na visita à exposição de “Corpos no Mundo”³⁵, no Laboratório de Estudos das Possibilidades de Ser – LEPSER³⁶ da Universidade Federal do Ceará.

O fato mais significativo ocorreu no meu primeiro contato com a professora Tatiana Zylberberg, ao notificá-la sobre a pesquisa. Ela comunicou que a observação estaria condicionada à participação na vivência, juntamente com os professores do AEE. Os minutos que sucederam o diálogo foram entrecortados de sérias dúvidas metodológicas: Como observar de olhos vendados? Deveria argumentar com a professora, defendendo o rigor estabelecido no planejamento? Deveria desistir do plano inicial de observação e fluir criativamente no campo, a fim de manter o fio condutor, sem prejuízo das práticas visando à validade, confiabilidade e credibilidade? Foram momentos de angústia.

³⁴ Professora do Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES da Universidade Federal do Ceará – UFC, onde é uma das coordenadoras do Laboratório de Estudos das Possibilidades de Ser – LEPSER – <<http://lepserufc.wordpress.com/>>. Acesso em: 04 fev. 2018

³⁵ Exposição no escuro que convida a tocar diferentes obras-esculturas que retratam a vida humana, em seus estágios de desenvolvimento, problematizando as relações com o mundo.

³⁶ Laboratório de Estudos das Possibilidades de Ser – LEPSER integra os laboratórios de extensão e pesquisa do Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Figura 2 – Vivência formativa do Projeto “De Corpos no Mundo”



Fonte: Elaborada pela autora.

O dilema foi superado na compreensão da íntima relação da metodologia com a teoria (MINAYO, 2001). Uma pesquisa com as categorias da dialógica, cultura de paz e inclusão e referendada na fenomenologia dialética freireana necessariamente exigiria o compartilhamento e a assunção da centralidade da relação, como elemento de responsividade na construção do conhecimento.

A experiência foi produtiva e em nada prejudicou a observação. Após a vivência, a professora Tatiana reuniu o grupo em um grande círculo, solicitando dos professores que manifestassem suas impressões. No geral, observei que as falas se concentraram na dimensão da deficiência, até que a professora da UFC provocasse a discussão para a dimensão das diferenças. Ela refletiu que a forma de existir está no corpo e que existem corpos cujos elementos de desenvolvimento não são categóricos e padronizados, havendo a necessidade de acolher os diferentes corpos e modelos de aprendizagem. Foi uma tarde de aprendizagem.

A formação em deficiência física foi complementada conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Formação da educação especial na perspectiva inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza referente ao distrito II – Deficiência Física

| TEMÁTICA | | | |
|---|-----------------|-----------------|----------------|
| DEFICIÊNCIA FÍSICA | | | |
| Módulo II – Bases teóricas e vivências para a prática do professor de AEE | | | |
| Módulo III – Estratégias pedagógicas para articulação com sala comum | | | |
| Facilitadora: Prof ^ª Ms. Raissa Forte – Carga Horária-4h/a | | | |
| DATA | TEMÁTICA | DISTRITO | Nº PROF |
| 22/09/2017 | Módulo II / III | 2 | 25 |

Fonte: Célula de formação da SME

Os dois módulos facilitados pela professora Raíssa Forte não foram observados, em virtude de os dados da pesquisa já terem sido levantados no lócus específico da formação do Distrito de Educação II. No entanto, considero relevante apresentá-los, a fim de expor o panorama geral da formação idealizada pela SME. Importa conhecer os conteúdos elencados e a relação com o objeto da investigação. Como pode ser percebido, os temas referem-se à aquisição da competência técnica e procedimental para a prática na sala do AEE e para a articulação com a sala de aula comum. Destaca-se que não há indícios do trabalho com as famílias ou a comunidade.

A temática da deficiência intelectual encerrou os trabalhos do ano, conforme o quadro a seguir, e de igual sorte, não foi realizada observação, mas é importante retratá-la com as mesmas finalidades destacadas anteriormente.

Quadro 4 – Formação da educação especial na perspectiva inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza referente ao distrito II – Deficiência Intelectual

| DATA | TEMÁTICA | MÓDULO | D.E | Nº PROF |
|----------|---|--------|-------|---------|
| | DEFICIÊNCIA INTELECTUAL Facilitadora: Professora Dra. Geny Lustosa: | | | |
| 10/11/17 | DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: BASES TEÓRICAS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE AEE E SALA COMUM | I | TODOS | 159 |
| 24/11/17 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS | II | TODOS | 159 |

Fonte: Célula de formação da SME

A deficiência intelectual é considerada uma das condições que mais exige mudança na prática pedagógica do professor da sala de aula comum. Os depósitos (FREIRE, 1987) dos conteúdos curriculares não possuem utilidade pedagógica para esse tipo de aluno, contribuindo pouco ou nada para seu desenvolvimento. Essa característica exige que o professor saia da zona de conforto e estabeleça outro modelo de aula e de relações. Com esse propósito, necessita trabalhar em articulação constante com as famílias, utilizando dos seus códigos culturais, rotinas e hábitos para dar significado ao ensino e potencializar o aprendizado dos alunos com DI³⁷. Não há alusão a essa demanda na formação.

É importante frisar que a temática dos transtornos do espectro autista não ocorreu, de acordo com informação dada na entrevista da técnica da formação do DE II. Esse fato, aliado às queixas das professoras (de que o primeiro semestre não havia sido produtivo, do

³⁷ Deficiência Intelectual.

ponto de vista da formação), dá pistas da fragilidade que ainda existe na realização dos estudos dos profissionais da educação especial. A expansão do acesso de alunos com deficiência à escola comum exige investimentos de diversas ordens a fim de garantir a sua permanência. Pensar seriamente a formação, assim como os meios para realizá-la, é essencial na tarefa de construção da equidade e da cidadania. Prieto (2006, p. 57) elucida:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos [...]

A política de formação precisa estar alinhada com os contextos reais. No caso da Rede Pública Municipal de Fortaleza, com suas complexas demandas de ordem social, política, técnico-administrativa e pedagógica, é mister conhecer para intervir de forma responsável.

No próximo tópico, apresento os aspectos administrativos e organizacionais da educação especial na Rede Municipal de Fortaleza, objetivando retratar a realidade em que atuam os docentes do AEE.

2.3.2 Aspectos administrativos e organizacionais da educação especial na Rede Municipal de Fortaleza

A estrutura organizacional da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza é composta pela Coordenadoria do Ensino Fundamental, Célula de Desenvolvimento Curricular e Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade.

O Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade possui quatro técnicas, as quais, juntamente a dez técnicas dos seis distritos de educação, são responsáveis por assessorar os cento e cinquenta e nove professores de AEE lotados nas escolas, além de cento e setenta profissionais de apoio.

A Rede Municipal da Educação de Fortaleza possui cento e cinquenta e nove salas de recursos multifuncionais, atendendo à demanda de 5.378 alunos com deficiência. As salas de recursos multifuncionais na Rede de Fortaleza estão divididas de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 5 – Quantitativo e tipos de salas de recursos multifuncionais da Rede Municipal da Educação de Fortaleza

| SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – AEE | | | | |
|--|------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------|
| DISTRITO | PMF | MEC TIPO I ³⁸ | MEC TIPO II³⁹ | TOTAL |
| 1 | 20 | 07 | 00 | 27 |
| 2 | 12 | 12 | 01 | 25 |
| 3 | 20 | 09 | 01 | 30 |
| 4 | 19 | 13 | 01 | 33 |
| 5 | 08 | 09 | 00 | 17 |
| 6 | 21 | 06 | 00 | 27 |

Fonte: Coordenadoria do Ensino Fundamental da SME

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza afirma ter realizado várias ações com o intuito de promover a acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino. Para esse fim, promoveu matrícula antecipada dos alunos da educação especial, facilitando o acesso desse público à escolarização; ampliou o número de Salas de Recursos Multifuncionais (de 156 para 159), além de ter elevado em 70% o número de contratações dos profissionais de apoio escolar. No ano letivo de 2017, a SME também implantou a primeira Escola de Tempo Integral Bilíngue⁴⁰: Escola Francisco Suderland Bastos Mota. Ainda com o objetivo de construir a acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino, a SME refere ter firmado convênio com oito instituições especializadas⁴¹, além de ter realizado formação on-line do Projeto Escolas Conectadas, para professores das salas comuns, com o tema: “Escola para todos: inclusão das pessoas com deficiência”.

É fundamental situar conceitualmente o termo acessibilidade atitudinal como meio de analisar as ações realizadas pela SME, sob o viés do interesse da pesquisa. Sasaki (2009) defende seis dimensões da acessibilidade, dentre as quais, situa-se a da acessibilidade atitudinal.

³⁸ A sala padrão MEC tipo I tem uma estrutura básica capaz de atender a qualquer deficiência.

³⁹ A sala padrão MEC tipo II é mais voltada para os alunos cegos, possuindo impressora Braille, globo terrestre com continentes e países em Braille e calculadora sonora.

⁴⁰ A Escola Municipal Francisco Suderland Bastos Mota foi inaugurada no dia 09 /11/2015, sendo a primeira unidade de educação integral bilíngue da cidade de Fortaleza, recebendo alunos surdos e ouvintes. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeito-roberto-claudio-inaugura-primeira-escola-bilingue-de-educacao-integral>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

⁴¹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Associação Pestalozzi do Ceará, Recanto Psicopedagógico da Aldeota, Centro de Integração Psicossocial do Ceará, Instituto Fillippo Smaldone, Centro de Convivência Mão Amiga, Projeto Missionário e Instituto Moreira de Souza Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/educacao-especial>>. Acesso em: 09 abr. 2018

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade). (SASSAKI, 2009, p. 3).

Para alcançar a acessibilidade atitudinal é necessária a educação da sociedade para o convívio com as diferenças e a multiculturalidade presentes no mundo pós-moderno. No caso específico da educação, é relevante a realização de atividades de sensibilização, promovidas dentro e fora da escola, contribuindo para eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, a fim de que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios.

A acessibilidade atitudinal catalisa práticas educativas emancipadoras, questionadoras e reflexivas, engajadas ao contexto da prática. Sem a qualidade investigativa da própria prática, sem a atuação do professor pesquisador, não há desvelamento das violências e, conseqüentemente, não há a possibilidade de a educação colaborar na transformação social. Nessa concepção existe o compromisso sociopolítico com os valores da paz (JARES, 2002, p. 147) e com a busca da coerência entre o que se diz e o que se pratica. A paz é fundada na lucidez diante da violência estrutural e simbólica do sistema educativo e na permanente ação para sua superação.

Ancorada na argumentação, reconheço o esforço da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza em ampliar as ações da educação especial, por meio do aumento do número de salas de recursos multifuncionais, da contratação de novos profissionais de apoio, da antecipação das matrículas dos alunos especiais e da implantação da primeira escola de tempo integral bilíngue. No entanto, não creio ser possível afirmar categoricamente a promoção da acessibilidade atitudinal dos profissionais da educação, com base unicamente nesses critérios. Mantoan (2006) assevera que muitos são os entraves para a inclusão. A maioria deles são reflexos da inacessibilidade atitudinal no contexto sociocultural e político:

Entre esses entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudança de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. (MANTOAN, 2006, p. 24).

Buscando aprofundar a compreensão da organização do trabalho inclusivo na rede, foi realizada pesquisa documental do Plano Municipal da Educação de Fortaleza

(decênio 2015-2025⁴²) para a educação especial. Dentre as metas e estratégias de operacionalização definidas no plano encontra-se a de promoção, acompanhamento e avaliação das ações intersetoriais entre a Secretaria da Educação e a de Direitos Humanos e Cidadania, objetivando a superação do preconceito, discriminação e barreiras que impedem a inclusão. A SME refere ter atendido a essa meta, por meio do Termo de Cooperação realizado com a Saúde, no intuito de otimizar o acompanhamento ao público-alvo da educação especial, além de ter firmado Termo de Cooperação da Busca Ativa⁴³, atuando na redução da evasão escolar.

Novamente importa situar a questão, frisando que a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de fato realiza importantes ações ligadas à saúde do público da educação especial e da prevenção da evasão escolar. Esse é um esforço valioso na implementação da inclusão. No entanto, é preciso destacar algumas análises realizadas pelas professoras do AEE, no grupo focal, segundo os quais os serviços da Secretaria de Saúde são acionados, prioritariamente, com o objetivo de laudar os alunos, objetivando justificar o baixo rendimento na avaliação do SPAECE⁴⁴. Essa interpretação será analisada com mais detalhes no quarto capítulo.

Outro objetivo previsto nas metas e estratégias do Plano Municipal da Educação de Fortaleza (2015-2015) é o de preparar e orientar a comunidade escolar para receber o público da educação especial. A SME refere ser de responsabilidade dos professores do AEE e da gestão realizar reuniões periódicas, palestras e orientações nas escolas, garantindo o envolvimento de toda comunidade no processo inclusivo. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê a participação da família e da comunidade como uma demanda a ser trabalhada. Questiono: existe a possibilidade de haver uma grande distância entre o conhecimento e as habilidades que o professor deveria ter e a que de fato ele tem para a essencial tarefa de empreender parcerias com a comunidade

⁴² Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018

⁴³ Termo de cooperação técnica com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) protegendo a primeira infância e prevenindo a gravidez na adolescência, a evasão escolar e os homicídios de crianças e adolescentes. Disponível em <<https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/10/prefeitura-e-unicef-firmam-termo-de-cooperacao.html>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

⁴⁴ O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Realizada de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do Ministério da Educação – MEC e os Referenciais Curriculares Básicos – RCB da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores.

escolar? Não deveria haver uma linha diretriz de planejamento da formação continuada e em contexto, coerente com a tarefa do professor do AEE articular os diversos segmentos da escola?

O relato e as reflexões são pertinentes contribuindo na compreensão do contexto em que se desenvolveu a investigação e servindo de base para a definição dos critérios de estabelecimento dos sujeitos da pesquisa, os quais serão apresentados na próxima seção.

2.4 Docentes e suas trajetórias na construção da inclusão

Conforme o leitor já sabe, os sujeitos que colaboraram com a pesquisa foram professoras do AEE pertencentes à formação do Distrito de Educação II. Sete sujeitos foram escolhidos, dentre vinte e cinco professores participantes da formação do referido distrito, compondo uma amostragem delineada a partir da análise dos dados exploratórios, adquiridos na observação participante e no levantamento em questionário *online*, tendo por parâmetro de escolha três critérios:

1. Ser professor do AEE na escola comum e não na instituição especializada, objetivando que os sujeitos conhecessem as especificidades do trabalho do AEE na perspectiva da escolarização. O trabalho do AEE nas instituições especializadas possui outra característica, principalmente pelo fato de não ser substitutivo à escola e, portanto, atuar em caráter complementar e apenas com o público portador de deficiência. Inexiste, neste aspecto, a heterogeneidade de indivíduos (alunos com e sem deficiência) e a participação de forma mais contundente da comunidade.
2. Ser docente da Rede Municipal da Educação de Fortaleza há mais de um ano e possuir experiência como professor da sala de aula comum com aluno com deficiência incluído. Este critério é importante para que o sujeito da pesquisa compreenda, na prática, as demandas do contexto da sala de aula comum.
3. Estar a mais de seis meses na sala de recursos multifuncionais da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, para que conheça a rotina de trabalho do AEE, além de ter participado dos encontros da formação com seus pares, na atual gestão municipal⁴⁵. Tendo por lócus da pesquisa o ambiente da formação continuada e em serviço, era necessário estabelecer a relação entre a vivência pedagógica do professor do AEE e as especificidades da formação.

⁴⁵ Gestão do Prefeito Roberto Claudio Rodrigues Bezerra, cuja administração cobre os anos de 2013 até o momento atual.

Segundo Flick (2009) as estratégias de amostras descrevem formas de revelar-se um campo.

Um processo desses pode ter início em casos extremos, negativos, críticos ou desviante, e, portanto, partindo das extremidades do campo. Pode ser revelado a partir de dentro, começando por casos particularmente típicos ou elaborados. Pode, se alcançá-lo partindo da sua estrutura suposta [...]. A estrutura da amostra pode ser determinada antecipadamente e preenchida por meio da coleta de dados, ou pode ser elaborada e, posteriormente, diferenciada gradualmente durante a seleção, a coleta e a interpretação do material. (FLICK, 2009, p. 127).

Era interesse com a delimitação da amostragem dos sujeitos, adquirir dados sobre a sua trajetória profissional, averiguando o tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na sala de aula comum, assim como na sala de recursos multifuncionais, além de averiguar a trajetória formativa específica, para atuação no AEE, como subsídios contextualizadores.

A principal técnica de levantamento dos dados, nesta etapa de sondagem, foi realizada por meio de questionário *online*, enviado para os vinte e cinco docentes do AEE no dia 30 de agosto de 2017 (Apêndice A). É tarefa complexa elaborar questionário válido e confiável. Muitas foram minhas dúvidas: usar perguntas abertas, fechadas ou mistas? Qual a ordem mais adequada? Qual o melhor layout visando à codificação rápida e eficiente? Como elaborar boas perguntas de aprofundamento? Qual o tamanho adequado do questionário, a fim de não ficar cansativo ou, ao contrário, restritivo?

Gray (2012) afirma ser útil aplicar um piloto de questionário reduzindo a possibilidade de perguntas que levem a enganos. Segundo esse autor, é ingênuo crer na total eficácia da padronização das perguntas em relação à linearidade de respostas eficazes, no entanto, “é útil se as perguntas forem formuladas de forma clara, concisa e sem ambiguidades (para todos os incluídos na amostra) e livres de jargões e abreviaturas” (GRAY, 2012, p. 276).

Matos e Vieira (2002, p. 60) orientam que o questionário deve possuir alguns elementos visando ao esclarecimento do respondente:

[...] um cabeçalho, em que será explicada a pesquisa, os objetivos e a importância das respostas corretas, como também ser respondido por completo, além da garantia do sigilo das informações. Em seguida são fornecidas orientações para seu preenchimento adequado.

De fato, os estudiosos elucidam elementos cruciais na delimitação e aplicação do instrumento, tornando-o intrinsecamente gratificante, objetivando a responsividade. Ao

elaborar o questionário, atentei para o levantamento de informações que definissem a amostragem e cobrissem as questões da pesquisa, validando os dados.

Um e-mail contendo o questionário foi enviado aos vinte e cinco docentes do AEE, e destes, três não retornaram por erro de endereço eletrônico. Dos vinte e dois correios restantes, apenas quinze retornaram. Dentre os quinze questionários, onze qualificaram-se como amostragem adequada à pesquisa. Não obstante o quantitativo adquirido, a amostragem finalizou com sete sujeitos, devido às inúmeras dificuldades em alinhar o dia e hora entre as professoras, para a vivência do grupo focal.

O questionário compunha-se de perguntas de classificação (nome, sexo, idade), de filtro (exclusão de alguns respondentes) e de aprofundamento, todas de caráter aberto, proporcionando respostas ricas e com vasta base para codificação.

A sequência de perguntas foi outro aspecto visado na construção do questionário, objetivando estabelecer um fluxo lógico que facilitasse a resposta e obtivesse a atenção do respondente. Por isso, o fluxo psicológico crescente se deu nas perguntas referentes à vida funcional na sala de aula comum, na sala de atendimento educacional especializado, na motivação para o trabalho inclusivo, nos desafios para esta função e na possível formação para o trabalho em parceria com a comunidade.

A testagem do instrumento foi realizada por duas colaboradoras, colegas da pós-graduação, objetivando a precisão e a clareza, a fim de alcançar o maior número de participantes. Após o envio do correio eletrônico, com o instrumental, passei a monitorar as respostas. Com o retorno dos questionários, iniciei a triagem dos sujeitos e a aproximação por meio da criação de um grupo de WhatsApp, no qual os detalhes referentes ao dia, horário e local de vivência do grupo focal foram sendo negociados e, posteriormente, definidos. Esta etapa findou no dia dez de setembro de 2017.

Para tentar descrever certo perfil dos sujeitos que participaram deste estudo, elaborei o quadro abaixo, por meio do qual se pode ter uma ideia das principais características da trajetória de atuação no AEE e dos principais desafios inerentes à inclusão. Foi acordado o sigilo das informações reveladas, a fim de estabelecer diálogo mais fecundo, e por tal motivo, as representei por codinomes. Assim sendo, as professoras foram chamadas de Amanda, Helena, Madalena, Nívea, Quênia, Silvana e Sandra.

Quadro 6 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa: sete professoras das salas de recursos multifuncionais da Rede de Ensino de Fortaleza

| PROFESSORAS AEE | IDADE | FORMAÇÃO ACADÊMICA | TEMPO REDE | TEMPO AEE | TEMPO SALA COMUM | FORMAÇÃO DA REDE SIGNIFICATIVA PARA PARCERIA COM A COMUNIDADE | MAIOR DESAFIO NO AEE |
|----------------------------|--------------|--|-----------------------|----------------------|---------------------------------|--|---|
| Amanda | 50 | Pedagogia e mestrado em educação | 02 anos | 09 meses | 15 meses | Nenhum pela rede | Rejeição de professores e descompromisso dos pais |
| Helena | 44 | Pedagogia e especialização em psicopedagogia. | 16 anos | 10 anos | 06 anos | Tecnologias assistivas | Precária parceria com a saúde/ falta do profissional de apoio / incompreensão da real inclusão. |
| Madalena | 44 | Pedagogia e especialização em psicopedagogia e psicomotricidade. | 16 anos | 3 anos | 13 anos | Psicomotricidade relacional | Envolver a gestão e professores com o trabalho inclusivo. |

Continua.

Quadro 6 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa: sete professoras das salas de recursos multifuncionais da Rede de Ensino de Fortaleza (Conclusão)

| PROFESSORAS AEE | IDADE | FORMAÇÃO ACADÊMICA | TEMPO REDE | TEMPO AEE | TEMPO SALA COMUM | FORMAÇÃO DA REDE SIGNIFICATIVA PARA PARCERIA COM A COMUNIDADE | MAIOR DESAFIO NO AEE |
|----------------------------|--------------|--|-----------------------|----------------------|---------------------------------|--|---|
| Nívea | 41 | Pedagogia e especialização em psicopedagogia/ AEE e educação especial | 16 anos | 09 anos | 07 anos | Transtorno do espectro autista, altas habilidades e braile. | Falta do reconhecimento da importância do AEE |
| Quênia | 34 | Pedagogia e especialização em educação especial e psicomotricidade relacional | 07 anos | 04 anos e meio | 02 anos e meio | Curso introdutório sobre o trabalho do AEE. | Incompreensão do trabalho do AEE pela comunidade escolar e falta de parcerias. |
| Silvana | 42 | Pedagogia e especialização em psicomotricidade relacional / gestão e coordenação escolar | 17 anos | 02 anos e seis meses | 14 anos e meio | Nenhum pela rede. | Professores da sala comum acreditarem na capacidade do aluno deficiente. |
| Sandra | 45 | Pedagogia e especialização em psicopedagogia clínica e institucional | 16 anos | 03 anos | 11 anos | Nenhum pela rede. | Precária parceria com a saúde e desistência das famílias em acompanhar os filhos. |

Fonte: Elaborado pela autora

O perfil dos sujeitos, retratado no quadro VI, detalha a hegemonia do sexo feminino; revela que cinco dentre as sete professoras possuem mais de quinze anos na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e dentre estas, duas estão na SRM desde o início de sua implantação; possuem de 34 a 50 anos de idade; todas concluíram o curso de pedagogia e realizaram pós-graduação; a maioria é mais experiente na regência da sala de aula comum; apresentam trajetória formativa do AEE com poucas formações significativas voltadas para o trabalho com a comunidade; e, finalmente, elencam elementos importantes de análise, nos desafios inerente ao serviço do AEE, os quais foram categorizados nos aspectos da inacessibilidade atitudinal, frágil intersectorialidade, dificuldade de compreensão do paradigma inclusivo, falta de parceria com a família e com a comunidade; e pouca quantidade de profissionais de apoio⁴⁶ nas unidades escolares. Fatores que serão melhor detalhados no capítulo 4.

No dia quinze de maio de 2017, iniciei aproximação com a técnica do DE2⁴⁷, por meio de uma visita, explicando meu intento e compartilhando um plano inicial para a coleta dos dados. Apesar de conhecer parte do grupo de professores e a referida técnica da formação, fui informada da exigência institucional de solicitar a permissão junto à Célula de Serviços Administrativos – CESAD da SME. Somente após a permissão, seria possível adentrar em campo para iniciar a tarefa investigativa.

A permissão foi solicitada no dia seis de junho de 2017, por meio do processo de nº P717701/2017. No corpo da solicitação, foi agregada a carta de apresentação, emitida pela Universidade Federal do Ceará, o projeto de pesquisa e os dados da pesquisadora.

Como fonte de dados para a pesquisa, foram solicitadas a proposta de formação da educação especial para o ano de 2017, objetivando detectar no itinerário formativo, a construção de uma referência dialógica e coletiva de atuação com a comunidade; o Plano Municipal de Educação de Fortaleza para o período de 2015-2025, visando a analisar o teor político imbuído nas metas e estratégias da Rede Municipal de Fortaleza; a estrutura organizacional da educação especial, assim como o quantitativo de salas de recursos multifuncionais e de alunos da educação especial, a fim de contextualizar a organização administrativa no âmbito da rede e como esse contexto influenciaria a atuação do profissional da sala de recursos multifuncionais.

⁴⁶ O profissional de apoio escolar tem a função de ajudar nas atividades de locomoção, higiene, alimentação prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

⁴⁷ Distrito de Educação II

Após o trâmite administrativo, comecei a vivenciar os desafios próprios do ato de pesquisar, o qual se reveste de aspectos sociopolíticos complexos e intrínsecos à organização burocrática das instituições. Nesse contexto, tive o primeiro choque de realidade, superando minha visão ingênua, ao perceber que pesquisar demandava lidar criativamente com a imprevisibilidade, diferente da linearidade didaticamente expressa nos livros de metodologia científica. É preciso viver o ato para experimentar plenamente a ligação da teoria com a prática.

Após dois meses da solicitação, ainda não havia retorno da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Essa espera causou-me grande ansiedade. Ao longo dos meses de junho, julho e início de agosto foram realizadas doze ligações para a equipe da educação especial, além de duas visitas à técnica responsável pelo Núcleo da Educação Inclusiva e Diversidade, explicando a urgência para entrar em campo, tendo em vista que o grupo da educação especial do DE2 se reuniria no dia onze de agosto.

Era relevante adentrar no lócus, nessa data específica, objetivando observar a retomada dos trabalhos da equipe do AEE. Meu interesse focava-se principalmente no fato de que no primeiro encontro do segundo semestre haveria a avaliação dos trabalhos realizados pelo grupo, no semestre anterior (2017.1), e dessa forma, seria de grande valor conhecer o que havia sido proposto como meta de ação no planejamento e o que efetivamente tinha sido realizado, de acordo com a avaliação do próprio grupo de técnicas e professores da educação especial. A avaliação dos professores, especificamente, poderia preambular aspectos importantes com relação aos objetivos da investigação, além de auxiliar na definição dos sujeitos da amostragem para a realização futura da técnica do grupo focal.

Além dos telefonemas e visitas à Secretaria da Educação, também fui ao evento do Dia Nacional e Municipal de Luta da Pessoa com Deficiência, no Ginásio Paulo Sarasate, no dia vinte e um de setembro de 2017, na tentativa de conversar com a técnica responsável pelo Núcleo da Educação Inclusiva e Diversidade, tendo em vista que se encontravam indisponíveis os dados administrativos, documentais e a entrada em campo, até que a liberação para a investigação ocorresse. Na oportunidade, testemunhei a assinatura da mensagem de criação do Fundo Municipal para a Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, pelo Prefeito Roberto Claudio.

Figura 3 – Evento do Dia Nacional e Municipal de Luta da Pessoa com Deficiência no Ginásio Paulo Sarasate



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao longo do processo, tentei fluir em um movimento de valorização das partes, para integrar o todo da pesquisa (MINAYO, 2001), delimitando o trabalho no tempo e nas condições reais de sua operacionalização. Circunstâncias complexas podem tornar a produção do conhecimento uma experiência desafiadora. Era preciso melhorar meus argumentos e ser mais criativa e hábil para conseguir entrar em campo antes da liberação da SME. De tal maneira, busquei uma das técnicas do DE2, assegurando-a da solicitação formal realizada junto à SME (entregando-lhe o protocolo) e explicando o contexto em que me situava. Questionei a possibilidade de participar da formação, observando os trabalhos, além de solicitar uma fala na pauta daquele dia, apresentando-me ao grupo, pedindo permissão para a realização da pesquisa, além de esclarecer a construção da investigação. A resposta da técnica foi satisfatória, o que me permitiu iniciar a observação, os registros fotográficos e as gravações de áudio, até que a liberação formal ocorresse, o que se efetivou apenas no dia 21 de novembro de 2017.

Finalmente, após as negociações, adentrei em campo no dia onze de agosto a fim de iniciar a tarefa de observação e registro no diário de campo. Era imperioso inserir-me no universo dos sujeitos, atentando para os contextos, os eventos e os sentidos atribuídos. Minha chegada ocorreu de forma tranquila e devidamente esclarecida, no intento de construir os trabalhos com os professores do AEE.

A partir daquele momento, iniciei a observação aberta e participante construindo paulatinamente minha identidade como membro do grupo. Destaco que um dos elementos favorecedores da aceitação da minha presença deu-se pela familiaridade com algumas antigas companheiras do AEE, as quais fizeram uma apresentação informal da minha pessoa e do trabalho que desenvolvi ao longo de uma década na SRM da Escola Municipal Alvorada.

Figura 4 – Observação no lócus da formação em serviço dos docentes do AEE



Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo Gil (2014) a observação participante permite ao pesquisador assumir o papel de membro do grupo, possibilitando a participação real do conhecimento, na realidade pesquisada. “Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (p. 103).

Essa técnica adequou-se ao desenho da pesquisa por favorecer a interação e influência mútua entre pesquisador e grupo pesquisado (MATOS; VIEIRA, 2002). Por meio dela, apreciei empaticamente a realidade do grupo, captando os hábitos, valores, crenças, dissensos e consensos nas relações e comportamentos.

Foi possível, por exemplo, identificar zonas de conflito e divergências entre os próprios professores do AEE e entre estes e as técnicas da formação. O dissenso surgiu em virtude da presença de dezessete profissionais de apoio na reunião. A participação desses profissionais causou estranhamento entre algumas docentes do AEE, as quais afirmavam que as temáticas não eram úteis para este grupo específico, em virtude do pouco conhecimento dos mesmos, além do incômodo pela lotação do espaço, que era exíguo. O episódio narrado foi percebido no intervalo, no momento do lanche, em uma conversa informal com uma das técnicas, e as professoras Nívea e Amanda, corroborando a análise de Neto (2001), segundo o qual:

A importância dessa técnica (observação participante) reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (NETO, 2001, p. 59-60).

A observação participante também permitiu uma leitura operacional do quadro teórico (MINAYO, 2001), contribuindo para a definição dos sujeitos da pesquisa, além de ter afirmado os objetivos da investigação.

Conforme havia previsto, a chegada ao campo no primeiro dia de reunião do semestre facilitou captar a avaliação dos professores: sentimentos e percepções da trajetória até aquele momento. As falas confluíram na insatisfação por não haver tido formação no semestre anterior, acrescidas do sentimento de isolamento frente a pouca assistência dada pelas técnicas da SME, principalmente diante do contexto crescentemente desafiador da atual gestão da educação do município de Fortaleza.

O episódio retratou o valor de subsidiar a formulação de políticas de formação continuada a partir do conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores, pelos sistemas de ensino, provendo o conhecimento que aproxime o conteúdo às expectativas e necessidades dos docentes (PRIETO, 2006). Essa é uma postura dialógica que promove o pertencimento, a participação e o engajamento político. Figueiredo (2011, p. 80) traduz, com beleza poética, a dialógica, considerando-a como modo de politicidade relacional/democrática na constituição do mundo:

[...] o diálogo é o encontro entre seres humanos, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. E neste encontro dialógico, praxiológico, corporifica-se uma orientação para se relacionar com o mundo. O diálogo nunca se reduz a uma atitude de depositar ideias em outro. Diálogo freireano implica numa abertura para a jornada, numa caminhada, no chegar ao destino e no compartilhar do processo e do produto.

Coerente à concepção de práxis e valorização da cultura e experiência do professor, a pesquisa participante foi definida como a melhor alternativa aos interesses desta investigação. Por possuir caráter reflexivo e de ênfase social, inserindo-se numa proposta pedagógica de conscientização, diálogo e educação libertadora, essa metodologia privilegia a concepção humanista expressa pela ideia de participação. Segundo Matos e Vieira (2002, p. 46): “[...] caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas pesquisadas. Assim, os informantes passam a sujeitos do processo”.

Esse critério de identificação e imersão adequou-se aos interesses desse estudo, em virtude da proximidade da pesquisadora com os sujeitos, constituindo uma abordagem claramente de caráter político. Esse tipo de metodologia pode possuir três princípios, segundo Brandão (1999, p. 224):

1. A possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos de classes populares serem os produtores diretos ou, pelo menos, os participantes associados do próprio saber orgânico da classe, um saber que nem por ser popular, deixe de ser científico e crítico.
2. O poder de determinação do uso e destino político do saber produzido pela pesquisa tenha ela tido ou não a participação de sujeitos populares em todas as suas etapas.
3. O lugar e as formas de participação do conhecimento científico erudito e do seu agente profissional de saber, no trabalho com o povo que gera a necessidade da pesquisa, e na própria pesquisa que gera necessidade de participação.

Dessa maneira, era interesse do estudo produzir saber para o uso e destino político de superação da exclusão, que pode acontecer no trabalho dos professores do atendimento educacional especializado, prevenindo as situações de violência e desrespeito aos direitos humanos e à cidadania. Esse é um importante aspecto na promoção da paz, por meio da educação para a cidadania e os direitos humanos, formando sujeitos político e moralmente ativos “[...] conscientes de seus direitos e obrigações, comprometidos com a defesa da democracia” [...] [...] sensíveis e solidários com as condições do outro e com o entorno em que vivemos (JARES, 2008, p. 57). Para a concretização desse interesse, importa assumir o contexto político e cultural da pesquisa, seguindo a orientação de Brandão (1999, p. 225), que fala “da possibilidade de transformação de uma prática científica, que durante muito tempo ocultou o seu ser política, em uma prática que justamente por afirmar-se política na origem e no destino, reclama ser científica”.

Nesse ponto é relevante situar a importância da práxis na pesquisa participante, como forma de entender a recursividade, na produção do humano pela sociedade e na produção da sociedade pelo humano. Por isso a relevância do compartilhamento, cooperação, aprendizagem coletiva e participação política nos microlugares do cotidiano.

Com olhar aguçado às questões políticas surgidas no campo, percebi, na sequência das falas, que o Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da SME solicitou a participação ativa, das docentes do AEE, na formação em contexto⁴⁸, ocorrida na reunião do dia trinta e um de julho de 2017. Ademais, foi solicitada para a mesma data a realização de um encontro com as famílias.

Dentre os vinte e cinco docentes, apenas a professora Nívea realizou satisfatoriamente o encontro com as famílias. Os demais frisaram estorvos de múltiplos aspectos, a começar pela solicitação da reunião no mês das férias, dificultando o contato com a comunidade e levando a escola a decidir pelo seu adiamento ou cancelamento; outro aspecto

⁴⁸ Formações realizadas na própria escola, sob responsabilidade da gestão escolar.

frisado foi que houve o comunicado, mas as famílias “são sempre muito resistentes” às chamadas da escola, não havendo quase participação. Nesse momento, a curiosidade surgiu: como a professora Nívea conseguiu reunir a maioria das famílias e os outros professores não? A resposta foi assertiva: a professora possuía um canal direto com a comunidade, por meio de uma rádio comunitária. Esse fator tornava a comunicação mais profícua.

Em seguida, a técnica do distrito ponderou a importância do professor do AEE contribuir com as formações em contexto, momento no qual o grupo visivelmente se agitou, surgindo várias falas entrecortadas, ressentidas da falta de unidade na orientação institucional com relação ao trabalho do AEE.

Naquele instante percebi a relevância de inserir uma das técnicas do Distrito II como sujeito secundário no levantamento dos dados, para obter informações com relação à mediação do distrito na formação e saber de possíveis ações pedagógicas do AEE, em parceria com a comunidade, a partir do mapeamento dos temas do IV Seminário de Experiências Educacionais Inclusivas. A técnica de coleta dos dados para tal propósito foi o da entrevista, a qual ocorreu no dia onze de setembro de 2017, das 16:00 h às 17:45 h, na sede do Distrito de Educação II, com uma das técnicas da formação da educação especial.

A Entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados na investigação qualitativa. Segundo Gray (2012, p. 299) é uma forma de questionário em que se “muda do produto (questionário) para o processo”. Isso porque, na entrevista, está incorporado o desafio da interação humana, com toda sua complexidade, demandando a atenção do entrevistador não apenas às respostas verbais, mas também às respostas corporais. Szymanski (2002, p. 12) elucida que

partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

Nessa relação, ocorrem ocultamentos e distorções pela representatividade da fala (MINAYO, 2001), denotando a necessidade de refletir sobre a questão do poder na situação de entrevista. É imperioso buscar a horizontalidade, para que a confiança se estabeleça e permita que sejam revelados os filtros conceituais utilizados pelos entrevistados.

Para essa pesquisa foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada em que é possível flexibilizar o aprofundamento das questões, permitindo o surgimento de novos caminhos de investigação. Matos (2002) orienta que, nesse tipo de entrevista, deve-se

observar uma sequência lógica de pensamento, facilitando a compreensão e a clareza nas respostas, o que conseqüentemente favorecerá a análise dos dados.

A entrevista realizada transcorreu de forma tranquila, seguindo um roteiro elaborado (Apêndice B) para a conferência de todas as respostas. Devo esclarecer que inicialmente pretendia realizar o registro da fala e da imagem. No entanto, percebi certo incômodo da entrevistada, muito embora ela não tivesse verbalizado qualquer ressalva. Perguntei se seria melhor apenas a gravação da fala, ao que a técnica confirmou prontamente.

Com esse episódio compreendi que o pesquisador precisa estar atento ao que Bakhtin (2003) definiu como alteridade, referindo-se ao reconhecimento da existência do outro, diferente de mim, cuja distinção, em relação, altera mutuamente os envolvidos. Amorim (2001, p. 29) pontua:

Nossa hipótese de trabalho é de que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele em cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites desta tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação, que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar.

Esse processo intrínseco de identificação e estranhamento ocorreu na entrevista com a técnica da formação, revelando importantes aspectos na mediação do trabalho do AEE, que serão analisados no capítulo 4. Para melhor visualizar os temas tratados na entrevista, disponibilizo nos apêndices as questões que a orientaram, frisando que algumas perguntas surgiram no momento da aplicação do instrumental, como reflexo da própria dinâmica da atividade.

Após a diversidade de tratamentos dado a todos os atores sociais do estudo (professoras do AEE, técnicas do distrito II, técnicas da SME), por meio do processo dialético de triangulação (análise dos diversos ângulos do problema, recortes necessários, múltiplos métodos de coleta de dados); percebi a necessidade de integrar e validar as informações, na perspectiva grupal, objetivando possibilitar o surgimento de questões inéditas sobre os sentidos políticos da inclusão, relacionando-os aos conceitos de paz positiva e conflito

produtivo. O intento definiu o grupo focal como a principal técnica para o levantamento dos dados, pois como afirma Gatti (2012):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2012, p. 11).

Essa técnica privilegia a seleção dos participantes a partir de critérios em comum, qualificando os sujeitos para a discussão das questões chaves que servirão para a interação e produção dos dados. O tema discutido deve ser de conhecimento de todos os membros do grupo, com base em experiências cotidianas (GATI, 2012).

O grupo focal surgiu na década de 1920, inicialmente em marketing, por Robert Merton, o qual, posteriormente, na década de 1950, realizou testagem das reações dos cidadãos comuns às propagandas de guerra. A popularização aconteceu na década de 1970-1980 em áreas da comunicação, avaliação de materiais e serviços e na análise da recepção de programas de televisão e filmes (GATTI, 2012). No entanto, essa técnica apenas adquiriu status de pesquisa nas ciências sociais em geral, no início dos anos de 1980.

Oportunizando o desenvolvimento de teorizações em campo, o grupo focal é muito útil para geração de teorizações exploratórias (GATTI, 2012), tendo em vista a riqueza do que emerge na interação grupal, extrapolando, em geral, as ideias prévias e gerando novas categorias que dão suporte a inferências novas em relação ao problema em exame. Nesse aspecto cabe enfatizar que, de fato, novos problemas surgiram na vivência do grupo focal com as professoras do AEE, ligados ao reforço da prática de exclusão na inclusão e à distorção do real propósito do trabalho inclusivo, atribuídos ao reflexo da política de responsabilização das avaliações externas⁴⁹, largamente utilizada pela atual gestão do município. Maiores detalhes serão tecidos no próximo capítulo. É necessário, no entanto, rememorar o caminho que culminou nesse rico encontro.

O convite para o grupo focal foi feito via WhatsApp, e-mail e telefone das onze professoras do AEE que haviam sido escolhidas na triagem realizada pelo questionário online.

⁴⁹ No caso em questão da avaliação externa do SPAECE.

Ao todo foram cinco dias de negociações na tentativa de alinhamento entre todos os sujeitos. Por fim, o encontro foi estipulado para o dia 15 de setembro de 2017, das 13:30h -17:00h na Escola Municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado.

É preciso frisar que a ideia inicial era realizar o grupo focal no turno da manhã, devido ao fato de todos os sujeitos estarem na reunião da formação, mas, fui advertida pela SME de que não seria possível a realização, em qualquer dos turnos do dia, havendo a necessidade de novamente realizar uma solicitação junto à equipe do Núcleo de Inclusão e Diversidade. Angústias renovadas: como poderia solicitar novo processo se nem mesmo o primeiro, de liberação da pesquisa, havia sido concluído? A contradição foi tamanha que por mais de uma vez testemunhei o silêncio das técnicas do Distrito II e da SME, por não saberem me explicar como resolver o impasse. Afinal, encontrava-me novamente diante da burocracia paralisante, e francamente, improdutiva. Por fim, solicitei ajuda a uma das docentes do AEE, no caso, da professora Nívea, a qual ofereceu a sala de recursos multifuncionais da Escola Mattos Dourado. Ela se utilizou habilmente da prerrogativa do terço de planejamento semanal como justificativa para a liberação das professoras. Assim, ficou acertado, com oito sujeitos, o compromisso de nos encontrarmos na sexta-feira, quinze de setembro, à tarde, após a formação continuada, que seria realizada pela manhã.

Figura 5 – Sala de recursos multifuncionais da Escola Mattos Dourado



Fonte: Elaborada pela autora.

Para o encontro foi elaborado um roteiro com foco nos objetivos da pesquisa (Apêndice C) e abalizado nas categorias da ação dialógica com a comunidade, sentidos políticos do trabalho do AEE, conflito produtivo e paz positiva. O roteiro serviu de guia, captando os consensos, dissensos, contradições e divergências entre os membros do grupo.

Foram dois blocos de conversa, ambos com a duração de uma hora e meia, dividido por vinte minutos do intervalo dos alunos.

O grupo que deveria ser de oito docentes acabou ficando com sete, em virtude de uma das professoras ter desistido de esperar pelo trabalho da tarde, alegando estar cansada. Esse quantitativo era adequado para a realização do grupo focal, pois recomenda-se entre seis a doze pessoas para a abordagem eficiente no tratamento do tema e nos registros (MATOS; VIEIRA, 2002).

Os participantes em sua maioria se conheciam, o que não é muito recomendado por alguns teóricos. No entanto, não considero ter ocorrido inibições, domínio de subgrupos ou “dificuldade na multiplicidade de ideias e manifestação de valores diferentes” (GATTI, 2012, p. 21) pela proximidade entre os sujeitos. Ademais, essa condição foi foco de cuidado ao longo do trabalho com o grupo focal.

Para assessorar na realização da estratégia, convidei três colaboradores: um responsável pelo material de gravação (dois gravadores de voz e uma máquina fotográfica) e dois responsáveis pela redação das falas e das reações dos sete sujeitos. A sala foi organizada com som ambiente, crachás, lápis e folhas para uso das professoras, além de uma mesa com lanche.

Os trabalhos começaram com a distribuição dos crachás e a apresentação de todos, seguido da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), das orientações dos procedimentos e acordos durante a vigência do grupo focal e da leitura do texto “A Jornada de Buda” (MARTINS, 1990), o qual trazia para a discussão os conceitos de justiça social, inclusão e cultura de paz. O texto foi útil para criar um clima de confiança e acolhimento, abrindo caminho para o diálogo.

O início do aprofundamento das questões ligadas à interface da cultura de paz com a inclusão adveio da narrativa de uma situação de discriminação no ambiente escolar, para a qual solicitei a opinião das professoras, objetivando que elas expressassem o que consideravam os principais elementos problemáticos e propusessem uma possível intervenção do AEE. A análise culminou nas seguintes perguntas:

- Na sua opinião, quais são os elementos problemáticos centrais presentes no relato?
- Enquanto docente do AEE, que tipo de ação você considera importante na tentativa de solucionar o impasse entre as famílias?

Dando sentido de continuidade ao trabalho e de forma atenta ao alinhamento das discussões com o tema da pesquisa, apresentei as questões chaves para o grupo:

- Pela sua experiência e considerando a narrativa da situação você considera existir algum sentido político no trabalho do AEE? Quais?
- Em caso afirmativo, como os sentidos políticos do trabalho do AEE se relacionam com questões como conflito produtivo e paz positiva no cotidiano da escola?

Por fim, foi realizada a validação dos conceitos trazidos, junto aos participantes, os agradecimentos, os esclarecimentos dos futuros encaminhamentos e o fechamento do encontro.

Figura 6 – Grupo focal realizado com as sete docentes do AEE



Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, acredito que o grupo focal foi a técnica de coleta de dados mais eficiente para a compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo, ensejando que as opiniões, valores e crenças, surgidas na interação grupal, permitissem a compreensão do ancoramento cultural e social em que se promove a paz no cotidiano escolar.

2.5 Procedimentos para análise e interpretação dos dados

O processo de análise e interpretação dos dados varia significativamente a depender do plano de pesquisa. Gil (2008, p.175) assevera que, a despeito das variações, em

boa parte das pesquisas sociais são observados os seguintes passos: estabelecimento de categorias, codificação, tabulação, análise estatística dos dados, avaliação das generalizações obtidas com os dados, inferências de relações causais e interpretação.

Essa é a fase em que o pesquisador imerge profundamente no material coletado, sumariando os dados em busca das respostas para o problema da pesquisa, seguido da tarefa de interpretação, “gerando o sentido mais amplo das respostas” (GIL, 2008) à luz do enfoque teórico escolhido para embasar a investigação.

A partir de um *corpus* recolhido na observação, análise documental, entrevista e grupo focal, busquei elaborar as análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos se entrelaçassem com consistência (GATTI, 2012). Para essa complexa tarefa, realizei inicialmente a análise de todas as notas de campo, assim como a análise de todo material adquirido na observação participante, cruzando esses dados com a análise das transcrições de quase cinco horas de falas, provenientes dos atores sociais colaboradores da investigação, mantendo atenção contínua ao tratamento detalhado e confiável do material, conforme orienta Gatti:

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo e análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta. (GATTI, 2012, p. 44).

Depois de transcrito todo o material, ele foi enviado por e-mail (Apêndice G) para validação dos colaboradores. Foi disponibilizado o período de uma semana para apreciação do conteúdo e aprovação dos participantes, para, somente então, proceder à análise. Todos os sujeitos validaram a transcrição, de modo que não foi solicitada nenhuma alteração.

Concluída essa etapa, imprimi a transcrição, objetivando identificar os sentidos políticos atribuídos ao trabalho do AEE, procedendo à análise da relação com os conceitos de paz positiva e conflito produtivo, presentes na cultura de paz.

Um plano descritivo das falas das professoras do AEE foi elaborado, destacando os pontos mais significativos e diferentes entre as opiniões. Para a concretização desse plano, além de ler as transcrições, ouvi exaustivamente as gravações em áudio, a fim de perceber os sentidos e valores subjacentes, expressos por meio das modulações, entonações, silêncios e sequências de falas, pois segundo Gatti (2012, p. 46) isso é útil para “se considerar

diferenciações entre grupos ou subgrupos, ou segundo variáveis características consideradas na composição do ou dos grupos”.

A partir do plano descritivo foi possível perceber uma lógica de classificação e agrupamento, embasada nas categorias temáticas previamente escolhidas, conforme listado na sequência:

- a) Ação dialógica com a comunidade;
- b) Sentidos políticos do trabalho do AEE;
- c) Conflito produtivo;
- d) Paz positiva.

As categorias temáticas foram exploradas com base nos dados produzidos principalmente no grupo focal.

Como principal técnica de levantamento dos dados, reconheço a importância do grupo focal para a aquisição de informações de natureza cultural, comportamental, política e social. No entanto, preciso salientar que essa técnica exige habilidade e atenção redobrada do pesquisador, para captar o mais fidedignamente os processos interativos e relacionais presentes na vivência grupal, pois é necessário “compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as discontinuidades, os silêncios” (GATTI, 2012, p. 47).

Os procedimentos de interpretação dos temas, respaldados em Gomes (2013), foram: leitura compreensiva e exploração do material, elaboração de esquemas e/ou tabelas para interligação dos dados (Apêndice E), além da elaboração da síntese interpretativa.

2.6 A ética na pesquisa – beneficiando todas as partes

A consideração ética é fator da maior relevância para o avanço do labor científico como prática de humanização. A premência ética torna-se ainda mais significativa, tratando-se de uma investigação pautada em Paulo Freire (1987, 2005, 2007, 2012) e na Cultura de Paz, o que exige o engajamento com o diálogo, o respeito a alteridade dos sujeitos e a compreensão de que, para além de evitar danos aos participantes, a ética possui o compromisso de beneficiar a todos, por meio do conhecimento.

Ao longo do processo atentei rigorosamente para os quatro princípios éticos, defendidos por Gray (2012, p. 64): evitar danos aos participantes, garantir seu consentimento informado, respeitar sua privacidade e evitar o uso de engano. Os quatro princípios constituíram o escopo sob o qual a abordagem dos sujeitos foi realizada, desde o primeiro

momento de aproximação no lócus, oportunidade em que pedi permissão ao grupo para a investigação, apresentando o plano, explicando os passos que seriam realizados até a escolha dos sujeitos finais e solicitando os *e-mails* dos interessados para o posterior envio do questionário por correio eletrônico.

Os cuidados éticos foram redobrados devido à utilização da internet para o envio do questionário online. Muitas informações foram disponibilizadas por essa via de comunicação. Motivo pelo qual tranquilizei os interessados, realizando os esclarecimentos necessários, explicando que a participação seria voluntária e garantindo o anonimato após a análise dos dados.

Após a definição dos sujeitos sondei a possibilidade de adesão a um grupo no WhatsApp, garantindo o sigilo das informações trocadas e o respeito àquele espaço como suporte limitado às questões da pesquisa. Nesse ambiente virtual, três professoras disponibilizaram conteúdos pessoais que culminaram na impossibilidade de colaboração na vivência do grupo focal. A escuta ativa, o cuidado com o outro e a empatia foram demandas éticas que não poderiam ser subvalorizadas.

Na condução do grupo focal, antes da imersão na vivência da técnica, foi lido e elucidado o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Uma cópia do documento foi disponibilizada para todos. No termo foram tratados os aspectos da gravação do áudio, da garantia do anonimato, dos esclarecimentos dos procedimentos e da obrigação do pesquisador em publicizar os resultados da sua investigação nas instâncias acadêmicas e no grupo dos professores do AEE do Distrito de Educação II.

Compromissada com a fidedignidade das falas dos colaboradores, enviei e-mail para os sete sujeitos com a transcrição dos áudios, objetivando a apreciação, validação e possíveis correções. Todos os sujeitos corroboraram a transcrição. Após essa etapa, iniciei a análise dos dados.

A fidedignidade das formulações teóricas utilizadas no deslindamento da empiria também merece destaque. A tarefa da pesquisa é agregar conhecimento a partir de interconexões sistemáticas com a realidade, e os autores que referendam essa construção merecem ser valorizados e respeitados em suas construções conceituais. Essa foi uma preocupação ética no processo de constituir-me pesquisadora.

Finalmente, percebo que o cuidado ético possibilitou a colaboração dos sujeitos, devido a confiança construída no compartilhamento dos saberes e práticas. Nesse aspecto, cabe resgatar um fato significativo: em virtude do atraso na obtenção da liberação da investigação, os passos previstos no plano foram alterados e dificultados em sua

operacionalização. No entanto, essa situação não impediu a realização da pesquisa, devido à colaboração do próprio grupo, conforme descrito anteriormente. Cabe meu profundo agradecimento a todos os sujeitos e, em especial, à professora Nívea, que tornou possível a realização do grupo focal na data prevista.

No capítulo a seguir, com o intuito de estabelecer articulações conceituais entre as categorias utilizadas na pesquisa (cultura de paz, inclusão e educação dialógica), esboçarei algumas considerações que objetivam esclarecer o alinhamento existente entre os conceitos que foram estudados.

3 CONSTRUINDO A PAZ NA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DIALÓGICA- PERSPECTIVAS TEÓRICAS

“O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.” (FREIRE, 1987, p.134)

Existe um movimento constante de luta ideológica no âmbito macrossocial definindo forças que impelem a ampliação mercadológica e do capital, com seu ideário competitivo, injusto, meritocrático e excludente. De outro modo, há movimentos que questionam o que está posto como sendo a melhor ou única forma de modelo de existência para a humanidade, situando a experiência humana a partir de uma outra lógica societal, que se funda em relações mais justas e equânimes.

O ser humano elabora, incessantemente, sentidos e significados, materializando essa capacidade nos sistemas culturais que sustentam as estruturas da vida social. A cultura é fenômeno recursivo (MORIN, 2002), definindo o universo humano e por ele sendo definida em vastas redes de relações, gerando a outridade (BAKHTIN, 2003). A cultura da violência e a cultura da paz são, portanto, construções humanas e relacionais, sendo necessário haver a ruptura da lógica que sustenta os altos índices de violência social. Conceito partilhado por Carrano (2003, p. 30) segundo o qual: “A consciência individual só pode ser compreendida em seu processo social e ideológico de elaboração, que admite forma e existência nos signos criados nos grupos organizados no curso das relações sociais”.

A paz, portanto, além de possuir raízes sociais, econômicas e políticas, possui uma base cultural em que a cultura diz respeito às expressões produzidas coletivamente, ligadas ao ato de aprender, transmitir e educar (GUIMARÃES, 2000). Necessitamos, pois, refletir sobre a desnaturalização dos conceitos de paz e violência sabendo que se trata de uma tarefa que requer esforço, tendo em vista que muitas práticas violentas são disseminadas no cotidiano, em especial pelos meios de comunicação, o mesmo não ocorrendo quanto à divulgação da paz, que precisa ser ensinada e aprendida socialmente (MATOS; NASCIMENTO, 2006).

Estamos todos imbricados no contexto histórico e na complexa organização dos espaços sociais. A subjetividade (REY, 2003) representa uma forma de constituição que é permanentemente reconstituída na ação humana nos diversos cenários sociais em que atuamos. Sob tal perspectiva, a cultura de paz na escola precisa ser gestada na dimensão

individual/coletiva e na práxis, compreendendo a educação como uma construção política, cultural, dialógica, responsiva e comunicacional.

A cultura de paz é potência, ação e atitude. É construção coletiva a partir de uma nova concepção de sociedade, relações e educação, pautadas nos valores da justiça, da democracia, da sustentabilidade socioambiental e dos direitos humanos. Exponho, a seguir, uma breve análise das bases teóricas presentes nessa área de estudo.

3.1 A paz que defendemos é a paz da atitude

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a cultura de paz constitui-se de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade e aos direitos humanos. Sua viabilidade está diretamente ligada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos.

Podemos considerar que a cultura é fruto da experiência de vida, alcança assim valores, atitudes, modos de comportamento e estilos de vida em níveis pessoais e coletivos (RODRIGUEZ, 2010). Viver em uma cultura de paz significa repudiar todo e qualquer tipo de violência, promovendo os princípios de tolerância, compreensão e justiça (MATOS; NASCIMENTO, 2006).

Essa cultura se assenta nos conceitos de paz positiva, de resolução não-violenta dos conflitos, de direitos humanos e de democracia. A paz não é mais vista como uma experiência intimista de serenidade e ausência de conflitos. Nem mesmo é vista como o contrário de guerra, e sim, de sua antítese que é a violência. Tal violência pode ser direta ou estrutural, a cultura de paz propõe uma profunda mudança na situação de injustiça social (JARES, 2002).

A educação para a paz e o conceito de paz, de acordo com Guimarães (2011), não pode mais ser pensado a partir da metafísica, a fim de considerar a contemporaneidade da razão. Sob tal aspecto, é preciso desenvolver um novo paradigma que supere a crise metafísica na pós-modernidade, o que, segundo o autor, torna necessário ressignificar a própria noção de paz, compreendendo-a na transposição de alguns conceitos.

A primeira transposição conceitual é a da paz como negatividade à paz como positividade, superando o conceito ocidental de paz como ausência de algo para a paz propositiva: da paz como ausência de guerra para a paz da justiça, por exemplo.

A segunda transposição conceitual é a da paz como um estado à paz como acontecimento – da compreensão estática de paz para um conceito dinâmico, entendido como processo, construção. Nessa concepção, a paz é um acontecimento, superando a compreensão estática de paz para um conceito dinâmico, entendido como processo, construção.

A terceira transposição é a da paz como unicidade à paz numa perspectiva multicultural – do pensamento de identidade para o pensamento plural e multicultural, pensando culturas de paz. Dessa forma, a paz é “pensada numa relação entre diferenças e diferentes: culturas e sujeitos” (GUIMARÃES, 2011, p. 194).

A quarta transposição é a da paz como ordem à paz como um processo dialógico/conflitivo: da compreensão agostiniana da paz como ordem, para a paz como enfrentamento e resolução produtiva de conflitos. É a paz da ação combativa e crítica, expressa na vontade de potência em favor da justiça social e dos direitos humanos.

A quinta transposição é a da paz como subjetividade à paz como intersubjetividade: a paz em relação, superando o conceito de paz interior e individual. É a compreensão da paz na dimensão social e política, rompendo com a objetificação da paz e com a reificação das relações, transferindo para a ação humana autoconsciente a responsabilidade de romper com a lógica de dominação, exploração e violência.

A sexta transposição é a da paz como ideal teórico à paz como agenda e ação: da paz contemplativa/estoica para a paz ativa. Sob tal aspecto, a paz conecta-se com o pacifismo, mas, jamais com a passividade. É a paz como construção, exercício, organização e vivência, distanciando-se do voluntarismo ingênuo.

A escola como organismo situado em um plano simbólico e de significados é chamada a posicionar-se diante do quadro social e, por meio de iniciativas variadas, pode promover a discussão, a reflexão e as vivências no âmbito da cultura de paz, constituindo um espaço de formação do caráter para as novas gerações. Por esse motivo, é foco de atenção de diversas ações políticas e educacionais, voltadas para o fortalecimento da cultura de paz. É o caso da *Convocação Nacional pela Educação para a Paz*, idealizada pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO, em 1999, motivando diversos programas em âmbito governamental, como o programa *Paz nas Escolas*, criado em algumas capitais por iniciativa do Governo Federal (UNESCO, 1999).

Segundo Ferreira e Salgado (2012), nos últimos anos, diversos conceitos como: educação para a coexistência, educação para o multiculturalismo, educação para consciência moral crítica, educação para gestão de conflitos e educação para a aprendizagem cooperativa reiteram a necessidade da construção de relações respeitadas e solidárias entre indivíduos e

grupos. No entanto, os autores asseveram existir poucas diferenças conceituais entre eles, merecendo um esforço integrador dos diversos conceitos e práticas, a fim de desenvolver e articular um campo metateórico⁵⁰ que fundamente a ideia de educação para a paz. Analisemos a seguir esse amplo campo de estudo.

3.2 Educação para a paz – modelo sociocrítico e socioafetivo

A educação para a paz é definida como um modelo crítico, conflituoso e não violento, fundamentado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa de conflito, em que esses elementos são significativos para desenvolvermos a aplicação de métodos socioafetivos e problematizantes, que auxiliem o entendimento da realidade violenta em busca de modificá-la (JARES, 2007), tratando-se de proposta de atuação contínua, na relação direta com os direitos humanos e a democracia.

Como uma prática pedagógica promotora da paz nos âmbitos pessoal, social, ambiental e planetário, a educação para a paz impulsiona a criação de espaços que possibilitem a reflexão crítica e as vivências individuais e grupais, proporcionadas pelo diálogo e por diferentes linguagens (OLINDA, 2007). Essa prática propõe o esclarecimento quanto à realidade adversa das injustiças, apresentando-se de forma crítica e possibilitando transformações da realidade (FREIRE, 1979). Sua concretização se viabiliza em semear a reflexão favorecendo o acolhimento, a tolerância e o respeito, como princípios norteadores das relações, estimulando a criação de espaços em que os indivíduos construam a paz em seu cotidiano.

A partir do modelo sociocrítico, Jares (2012) orienta para a simetria entre as abordagens cognoscitivas e afetivas, morais e políticas, utilizando-se de métodos socioafetivos para transpor os limites da sala de aula. Ainda segundo o autor, esse modelo é contrário à integração curricular nos níveis não-universitários do ensino, além de fundamentar-se na orientação para ação e no conceito de professor pesquisador.

No que se refere à aplicação na escola, Rayo (2004) afirma que não há um critério unificador da sistematização de suas temáticas ou componentes. Cada realidade social e cultural referencia as temáticas mais urgentes. Em sua maioria, os componentes da educação para a paz referem-se às dimensões afetivas, sociopolíticas e ambientais, caracterizando-se por uma forma particular de educação em valores como justiça, cooperação, solidariedade e

⁵⁰ Metateoria pode ser definida como área do conhecimento que teoriza sobre a própria teoria de uma dada ciência. Pode ser considerada como o equivalente à epistemologia. A teoria cria postulados e princípios para uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, a metateoria analisa e discute esses postulados.

autonomia pessoal, valorizando a ação contínua e ativa como proposta transversal no currículo (JARES, 2006; RAYO, 2004; SERRANO, 2002).

Salles (2016) em seus escritos propõe uma nova análise integralizada das cinco pedagogias da paz, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin:

A Pedagogia dos valores humanos [...] como base do comportamento humano os valores se expressam nos pensamentos e ações, criando e recriando a sociedade. Os valores humanos compõem a história e o desenvolvimento da humanidade.

A Pedagogia dos direitos humanos [...] não apenas como informação e ensino da “Declaração dos Direitos Humanos Universais”, mas como tudo aquilo que se apresenta como “direito à paz” (RAYO, 2004), na perspectiva do que historicamente foi agregado no desenvolvimento de práticas, convenções e leis destinadas à promoção e preservação da vida em todos os sentidos, na dimensão individual, social e planetária. A Pedagogia da conflitolgia como espaço destinado a encontrar equilíbrio nas inúmeras diferenças humanas. [...] questões como resolução de conflitos, mediação, práticas restaurativas, crescem de forma muito consistente na sociedade das últimas décadas, como alternativa às “vias de fato”, quando a intolerância supera o respeito à diversidade. A Pedagogia da ecoformação entendida como a união entre “educação ambiental junto com uma educação para ao desenvolvimento sustentável, ou a educação para os direitos humanos e a paz”.

A Pedagogia das vivências/convivências [...] sugere recursos educacionais que estão em estreita sintonia com os pressupostos das demais pedagogias da paz e que tem na ludicidade e na corporeidade algumas de suas bases. Nas palavras de Moraes (2010, p.54): “Cognição e vida não estão separadas, e o conhecimento acontece no cotidiano da vida, no viver/conviver” e ainda “Aprendizagem surge a partir do acoplamento estrutural do sujeito com o mundo. É um processo que se estabelece no viver/conviver [...]” (2010, p. 54)

Essa interpretação reforça a questão da transversalidade e transdisciplinaridade, possibilitando o desdobramento de novos estudos e pesquisas.

Importa frisar o avanço nos estudos da paz, através da lei 13.663⁵¹, de 14 de maio de 2018 que inclui a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Educar para a paz é uma necessidade urgente. A humanização dos espaços escolares requer a ação conjunta na busca do bem comum, muito embora haja a pluralidade de concepções, visão de mundo e diferenças individuais. A diversidade é inevitável e necessita ser tratada de forma democrática, com base nos direitos humanos e na justiça. É relevante

⁵¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

desvelar o mito da homogeneidade e da igualdade de oportunidades nas instituições educativas. O movimento da inclusão escolar contribui com essa fundamental tarefa.

3.3 Educação inclusiva – a arquitetura da equidade na escola

Entender a produção de marcações simbólicas é essencial para descortinar os posicionamentos sociais, fruto de classificações e categorizações, revelando a questão do poder e da ideologia na constituição dos conceitos de inclusão e exclusão. De onde surge essa relação? Quem legitima essa ideia? Afinal, qual a origem desses conceitos?

Os conceitos de incluído e excluído são resultados de um processo de produção simbólica, discursiva e social (FOUCAULT, 1999), sujeitos à normalização e consequentes relações de poder. São conceitos ativamente produzidos no mundo cultural e social (SILVA 2000). O resultado prático dessa compreensão se dá no rompimento da concepção negativa de diferença, subvertendo tal ideia à da diferença como um valor, fonte de hibridismo e multiculturalidade.

Nessa abordagem, a pedagogia precisa tratar os conceitos de incluídos x excluídos como questões políticas produzidas na forja de forças e interesses econômicos, ideológicos e de grupos sociais hegemônicos. É necessária uma pedagogia que questione ativamente o artificial caráter de naturalização e de sujeição a um padrão social de pertencimento e de exclusão, gerando oposições binárias. Na confluência dessas questões, está a educação inclusiva.

A educação inclusiva é um processo de reforma e reestruturação das escolas objetivando proporcionar acesso e oportunidades educacionais e sociais a todo tipo de aluno. É uma forma significativamente básica de respeito à cidadania, prevista na Declaração dos Direitos Humanos⁵².

O paradigma inclusivo escolar beneficia a todos os alunos nas suas diferenças, sejam elas: linguísticas, étnicas, de gênero, deficiência, condições socioeconômicas e culturais. Dessa forma, contribui para a empatia e o exercício da alteridade, possibilitando “que uma pessoa ou grupo social acolha e aprecie o outro (diferente de si) entre em diálogo pacífico com ele, e ambos se beneficiem das diferenças” (VALSINER, 2012, p. 9).

⁵² A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que delinea os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2017.

Por meio do decreto nº6949/2009 o Brasil promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ⁵³(ONU/2009) assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e adotar medidas que garantissem as condições para sua efetiva participação.

Fundamentada nos marcos legais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando recursos e serviços, dentre eles o do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades, no ensino regular.

Essa perspectiva modifica radicalmente a compreensão política e prática da origem da aprendizagem, superando o modelo do “defeito” da deficiência e instaurando o modelo social da deficiência, em que a experiência ligada a essa condição não é resultado de lesões, e sim do ambiente social hostil. O modelo social da deficiência responsabiliza a sociedade e suas instituições do caráter de opressão e discriminação, havendo a necessidade de remover os obstáculos à participação das pessoas com deficiência. A exclusão é uma questão social de regulamentos e de atitudes. O objetivo principal do modelo social é redefinir a deficiência em termos de exclusão social, passando a ser entendida como uma forma particular de opressão, como as sofridas por outros grupos que também carregam estigmas.

Cabe à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional.

A inclusão promove a dignidade humana ao resgatar uma parcela da sociedade historicamente esquecida e segregada, defendendo o direito de todos a conviver, estudar e aprender. Esse resgate é facilmente justificado ao se analisar as etapas históricas da educação dos indivíduos com deficiência, a qual, no primeiro modelo de total exclusão negava o direito

⁵³ A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência constitui um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das Pessoas com Deficiência.

A adoção de uma Convenção no início deste século resultou do consenso generalizado da comunidade internacional – Governos, ONG e cidadãos – sobre a necessidade de garantir efetivamente o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e de reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos por meio de leis, políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade. CONVENÇÃO SOBRE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2017.

desse público estudar. Na segunda etapa, de segregação, os alunos com deficiência podiam estudar, mas apenas em instituições especializadas, sendo vetado o direito à permanência em escolas regulares. Foi uma fase de forte influência da visão reabilitadora e clínica, em que o pedagógico era muitas vezes esquecido. Na terceira etapa, de integração, o aluno era inserido na escola regular, se adaptando a esta e não o contrário. Nessa visão existiam alunos que teriam condições de se adaptar às escolas e outros não (exclusão velada) não existindo necessidade de atender às demandas dos alunos com deficiência e permitindo que as instituições especializadas substituíssem a escola regular. Finalmente, a quarta etapa, a fase da inclusão, em que é a escola que deve mudar suas práticas para acolher a todos (SELAU, 2009). Na atual perspectiva, nenhuma pessoa, independentemente de suas características, é ineducável. A escola torna-se espaço praticado pela pluralidade humana, devendo estar em constante processo de construção para acolher a todos.

Esse novo paradigma objetiva construir uma escola acolhedora e disseminadora do ideário de equidade, abolindo as práticas de seleção e discriminação para o acesso e a permanência com qualidade. Essa concepção de escola requer:

[...] um processo de resignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação. (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 15).

Mantoan (2010) defende a escola das diferenças em oposição à escola dos diferentes, em clara alusão à impossibilidade de democratizar a instituição de ensino enquanto existir espaços formais de segregação, seja pela resistência da escola comum em desempenhar seu imprescindível papel social de incluir os alunos com deficiência, seja pela resistência de aceitação das instituições especializadas em desempenhar seus novos papéis de coadjuvantes⁵⁴ no processo de escolarização.

A escola é local privilegiado de debates e questionamentos acerca dos direitos e deveres, constituindo-se base essencial na autonomia construída para a vivência da cidadania. É necessário entender que complexas inter-relações sociais acontecem no lócus escolar e,

⁵⁴ O papel da instituição especializada é o de oferecer aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades os conhecimentos que não são próprios dos currículos da base nacional comum. Ou seja, como defensoras dos interesses das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram o seu papel. (MEC/SEESP – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Virtual book, 2007. Disponível em:< http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.> Acesso em: 15 jul. 2017

como tal, requer sensibilidade dos seus sujeitos na promoção da justiça, aos moldes do que assevera Santos (2007), qualificando o tratamento dado à igualdade e à diferença na construção da harmonia social, ao defender que se deve lutar pela igualdade quando as diferenças discriminam e lutar pelas diferenças quando a igualdade descaracteriza o ser humano.

Como ferramenta para qualificar a ação inclusiva na escola, em um constante processo de avaliação da política e da prática, Mitler (2011) sugere o uso do documento *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*⁵⁵. O documento aponta três dimensões do trabalho inclusivo, com suas respectivas subseções. Na primeira dimensão, chamada “Criando Culturas Inclusivas”, encontram-se duas subseções: construindo uma comunidade e estabelecendo valores inclusivos. Na segunda dimensão, intitulada “Produzindo Políticas Inclusivas” encontram-se as subseções: desenvolvendo escolas para todos e organizando apoio à diversidade, e finalmente, na terceira dimensão “Desenvolvendo Práticas Educativas” na qual se encontram as subseções orquestrando a aprendizagem e mobilizando recursos.

Analisando o documento percebemos a complexidade e transversalidade do trabalho inclusivo demandado nos aspectos sociais, culturais, políticos e pedagógicos, requerendo esforço redobrado dos professores e de toda comunidade escolar. O *Index* traz importante contribuição ao esclarecer o conceito de apoio numa perspectiva política, em que apoiar é valorizar a prática cotidiana proveniente, tanto do interior, como do exterior da escola, estimulando os vínculos entre os professores e entre eles e a comunidade.

Nesse aspecto, a UNESCO iniciou em 1988 um projeto experimental⁵⁶ visando à formação de professores como ponto de partida para a transformação numa perspectiva inclusiva. Nele, as noções de colaboração e reflexão foram os pilares sobre os quais foi construído todo o trabalho, procurando encorajar os professores a se tornarem mais competentes no aprendizado a partir do processo de reflexão, valorizando o diálogo entre os colegas, alunos, pais e comunidade, objetivando melhorar suas práticas e construir conhecimentos. Esse projeto deu origem à Declaração de Salamanca⁵⁷ destacando a natureza

⁵⁵ O *Index for inclusion* é uma ferramenta de desenvolvimento e autoavaliação, concebida para apoiar o processo de desenvolvimento da educação inclusiva. Destina-se a contribuir para a reflexão crítica e para a ação, por meio de um processo de avaliação e autoavaliação.

⁵⁶ PORTER, G. **Organização das Escolas**: Conseguir o acesso e a qualidade por meio da inclusão. *Projects*. Vol. XXV, n°2, junho 1995, UNESCO, p.45.

profundamente política e colaborativa da ação pedagógica inclusiva, valorizando as diferenças e a comunidade.

Portanto, é aspecto essencial na educação inclusiva desconstruir o mito da homogeneidade, revendo o pilar em que se assenta a organização escolar tradicional, exigindo um novo olhar e uma nova forma de lidar com a diferença, a qual deixa de ser uma intrusa indesejada, passando a constituir-se em um valor (HALL, 2000) sob o qual devem guiar-se todos os sujeitos pertencentes ao processo de escolarização. Segundo Marques, (2007, p. 88) “a inclusão procede de questões mais amplamente políticas sobre a natureza da sociedade e o status imputado às pessoas em formas e estruturas de organização social variadas”, devendo estar associada ao fortalecimento da democracia. Como qualificar as relações na escola para essa competência intersubjetiva de colaboração democrática e de organização política e cultural?

Na sequência, os conceitos de dialogismo e educação dialógica serão apresentados, os quais constituem teorias essenciais para a construção democrática e para a compreensão da interface entre a cultura de paz e a inclusão escolar.

3.4 Educação dialógica – a pronúncia do mundo no diálogo

O dialogismo é uma metateoria desenvolvida nas ciências sociais e humanas, fundamentada, segundo Salgado e Ferreira, (2012, p.52), “na afirmação da anterioridade lógica e ontológica da relação com um outro e no papel da diferença e tensionalidade intrínsecas a essa própria relação”. É um paradigma relacional e comunicacional que coloca a relação intersubjetiva como domínio originário de todos os processos humanos funcionando como base instituidora da dimensão psicológica e do envolvimento moral e ético com os outros.

Sejam em processos cognitivos de construção de significado, sejam em processos identitários e de posicionamento, ou em processos envolvidos com a diversidade étnica e cultural, todos são intrinsecamente relacionais em sua base. Esse pressuposto relacional revela que nenhum objeto e nenhum processo humano é imutável e natural em si mesmo, pelo contrário: dependem do contexto em que surgiram e das constantes interrelações que estabelecem com outros processos e objetos circundantes.

⁵⁷ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Sob tal compreensão, defende que o domínio psíquico e o domínio relacional são interdependentes, tornando a relação intersubjetiva condição fundamental para a constituição do psiquismo. O paradigma relacional e comunicacional dialógico afirma estar na relação intersubjetiva o domínio originário dos processos humanos, reconhecendo a anterioridade da relação na constituição da racionalidade.

Disso depende-se que a produção do conhecimento é eminentemente social, tendo sempre como pano de fundo os modelos de sociabilidade. Salgado e Ferreira (2012, p. 54) traduzem essa relação: “Pensamos com artefatos herdados socialmente, moldamos os nossos pensamentos com uma linguagem socializada, e toda possibilidade de sentido depende da possibilidade de partilha com alguém”.

Somos epistemicamente dialógicos e todas as relações possuem não só os elementos em interação (Eu-Outro), mas também os processos complexos pelos quais eles se relacionam (semióticos, cognitivos, narrativos e políticos), condições materiais da relação intersubjetiva (VALSINER, 2012). Assim, os indivíduos na relação, sua cognição, afetos, valores, comportamentos e perspectiva de mundo são resultados do posicionamento e da perspectiva do interlocutor, mas também dos processos e conteúdos relacionais e comunicacionais envolvidos.

Os conteúdos internos dos interlocutores e os seus instrumentos semióticos medeiam o contato de cada interlocutor consigo próprio, com o outro com quem se relaciona e com o mundo tal como ele emerge nos conteúdos comunicados. O nosso contato com o mundo (com o mundo interno, com o mundo do outro e com o mundo externo) é, por isso, sempre um contato indireto, mediado por signos e instrumentos simbólicos próprios de uma matriz cultural e dos conteúdos psicológicos específicos de cada pessoa. (SALGADO; FERREIRA, 2012, p. 54).

É importante perceber a relevância da dimensão relacional e comunicacional na dialogia, pois sob tal lógica não é a racionalidade que determina o entendimento do outro, e sim é na relação que esse entendimento acontece. A relação dialógica instaura uma nova racionalidade e sociabilidade ao empoderar os indivíduos no ato relacional, tornando-os sujeitos.

Para Buber (2001), a dialogia está expressa nas relações do tipo eu-tu, ou do tipo eu-objeto, constituintes dos diversos *scripts* sociais, cujas repercussões voltam-se para a vida como um todo. Em Bakhtin (2003), a objetificação do humano ocorre ao retirar do outro, diferente de mim e transgressor da norma, o estatuto de humano, não reconhecendo sua história pessoal, sua complexidade e diversidade internas, assim como sua perspectiva sobre o

mundo, gerando a exclusão da outridade e empobrecendo aquele que é excluído, assim como aquele que é excluidor. Para Freire (1987), essas repercussões estão voltadas mais para o âmbito educacional e político-social.

A comunicação pressupondo a interação de dois sujeitos é a base da relação ética e da superação da relação unilateral de dominação. Abrir-se ao outro e ao encontro é o fazer político pleno, destituído da dimensão partidária e comprometido com a humanização. Paulo Freire, ao longo de sua vida como educador, advogou (muito embora tenha desistido do Direito como profissão) incansavelmente por essa causa:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em que não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um "gueto" de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1971, p. 80).

A existência do sujeito ativo e pensante procede do ato comunicativo com o outro, no diálogo constante e respeitoso com as diferenças permitindo a coexistência pacífica e produtiva. Essa é uma postura política radicalmente progressista e humanista. Compreender que o entendimento mútuo é algo que se constrói (e não simplesmente é algo dado), implicando em tensão e em esforço constante para superação. O conflito sob tal aspecto é interminável e catalisador de formas mais ricas e complexas de comunicação, de vivências democráticas e de organização cultural para a humanização libertadora.

Freire faz do diálogo um elemento fundamental no ato do conhecimento. Para ele, o conhecimento é uma atividade social e o objeto não é o fim do ato de conhecimento, mas mediador da comunicação. Sem diálogo, argumenta Freire, há:

Conquista, invasão cultural e manipulação, mas não há comunicação. [...] O diálogo não é intromissão, manipulação de slogans. É devotar a si mesmo a constante transformação da realidade [...] O diálogo não pode aprisionar-se em nenhuma relação antagonista. O diálogo é o encontro de amor com as pessoas, que — mediatizadas pelo mundo — "proclamam" esse mundo. Elas transformam o mundo e, ao transformá-lo, humanizam-no para todas as pessoas. Esse encontro no amor não pode ser um encontro de irreconciliáveis. (FREIRE, 2005, p. 149).

O diálogo é definido como "o encontro do homem com o mundo para transformar o mundo", ou como o encontro entre homens, mediatizado pelo mundo, para dar nome ao mundo. Freire introduz a ideia de "dizer a palavra verdadeira" ou "dar nome ao mundo" como a dimensão política específica do diálogo.

Em Paulo Freire a dimensão política/dialógica imbrica todo ato pedagógico, pois esse é ato político e comunicacional. A constatação é facilmente verificável ao se analisar em seus escritos os aspectos da criticidade, da participação, do fortalecimento da democracia, da superação da dualidade opressor/oprimido; do engajamento ético como práxis transformadora, da produção cultural valorizando a cultura popular e gerando autonomia, culminando no desvelar das situações limites, que possibilitam a construção da cidadania.

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987, p. 121).

Para o Patrono da Educação Brasileira, a dialogia pressupõe o diálogo e este não existe na autossuficiência e na arrogância intelectual. É preciso humildade, amor e fé na humanidade para o estabelecimento da confiança nas relações. Seus estudos defendem a existência de mecanismos práticos para o diálogo se estabelecer na ação pedagógica dos educadores: por meio da investigação temática geradora, da construção democrática do conteúdo programático, do processo de codificação/descodificação e do estudo dos seus achados; sempre com base nas representações de situações existenciais dos educandos. Ele apresenta uma teoria da ação cultural dialógica, caracterizada por práticas colaborativas, de união, organização e síntese cultural com os oprimidos, a fim de que estes, “[...] reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua ‘aderência’ (aos opressores), exerçam um ato de adesão a práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 1987, p. 173). Para ele a dialogia se estabelece como diálogo em acontecimento, ação e reflexão, humanizando. Por esse motivo utiliza os termos dialogicidade e educação dialógica.

Finalizo recorrendo a Matos (2002) por expressar a dimensão política/dialógica como aprendizado essencial da fala, da palavra dita nas relações, destacando o significado especial das práticas vivenciadas, como um saber de resistência utilizado no cotidiano, para romper com as regras do isolamento social, investindo na organização democrática mais ampla: como formação dos sujeitos sociais.

No próximo capítulo explorarei o caminho interlocutório da inclusão e da cultura de paz, a partir dos sentidos políticos atribuídos pelas docentes das salas de recursos multifuncionais, ao trabalho do atendimento educacional especializado na escola comum da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

4 O CAMINHO INTERLOCUTÓRIO DA INCLUSÃO E DA PAZ – OS SENTIDOS POLÍTICOS NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

“[...] achei muito interessante essa última pergunta. Esse último questionamento. **Eu acredito que a dimensão política, ela tem uma função organizadora. Na compreensão do espaço de cada um na sociedade. E isso gera, promove a paz.** Eu passo a compreender qual é o meu espaço e qual é o espaço do outro. **Então, achei legal nessas falas, e a gente vai esmiuçando e vendo o quanto está interligado, o quanto está próximo mesmo do nosso trabalho.**” (PROFESSORA HELENA – grifo nosso)

Esse capítulo objetiva apresentar uma discussão do material produzido, sobre a análise dos sentidos políticos do trabalho do AEE. O esforço epistemológico centrou-se na elucidação dos núcleos de significados, objetivando a tarefa analítica de desvendar os valores de referência e modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 2001).

O procedimento de análise contou com o suporte de categorias temáticas, as quais são revisitadas nesta parte do texto, como referências para a explicitação dos feixes de relações da problemática investigada. Assim, embora as temáticas estejam imbricadas, o movimento elucidativo é de tratar separadamente os temas, nos tópicos que se seguem.

4.1 A oficina política da humanização – a verdadeira inclusão é esperançosa, resistente e promotora da paz

Para analisar os sentidos políticos no trabalho das professoras do AEE, busquei o conceito de dialógica presente no referencial teórico de Paulo Freire como elemento que fundamenta a relação entre a cultura de paz e a inclusão, reconhecendo-a como expressão política orgânica nas relações, exigindo um *ethos* solidário de convivência e interconexões de subjetividades, para a construção da justiça social e da paz.

Sob tal aspecto, o político em Freire é para além de dialético, um interminável movimento de encontro e diálogo com o mundo e com o humano. Ele nos exorta a dizer a nossa palavra e ao poder dizê-la, dizer e fazer o mundo. O diálogo é fundante do processo educativo como ação cultural para a construção compartilhada e coletiva de lógicas

societárias mais humanas. A dialógica freireana é a expressão orgânica do político, fundada na relação, que é premência humana na constituição do humano.

Considerando a dialógica como empoderamento político da/com a comunidade, e no caso particular desse estudo, como a forma legítima de lidar com as diferenças; identifico, na seção a seguir, os sentidos políticos atribuídos ao trabalho pedagógico das professoras do AEE com a comunidade escolar, a partir de uma situação problema proposta⁵⁸, como foi explicitado nos procedimentos metodológicos.

4.1.1 A percepção das demandas da comunidade

A temática do trabalho com a comunidade foi explorada durante a condução do grupo focal, tendo por base o relato de uma situação problema, ensejando que os sujeitos participantes elaborassem, na interação com seus pares, os sentidos e perspectivas acerca do tema. No relato apresentado (constante no roteiro do grupo focal- Apêndice C) a comunidade exigia a retirada do aluno com deficiência do quadro discente da instituição, sob a alegação de que a criança e sua família eram motivos de transtorno. Foi solicitada a análise dos elementos problemáticos centrais, além de uma intervenção, para a sua provável solução.

A perspectiva das professoras do AEE circundou em torno da importância do papel das famílias, em interação com a escola, para a resolução da problemática apresentada no relato. No entanto, em quase sua totalidade (6 de 7 sujeitos) imputaram a dificuldade dessa interação (problema central), sob graus variáveis, à omissão, desinformação, resistência e pouca colaboração das famílias. Apenas uma professora considerou como problema central a dificuldade de a escola ser um espaço mais acolhedor, inclusivo e democrático, articulando ações socioeducativas com a comunidade. Surge, a partir do tratamento inicial dos dados, a necessidade de analisar a compreensão dos sujeitos acerca do trabalho pedagógico do AEE, dialogicamente com as diferenças e em articulação com a comunidade.

Utilizo do discurso a seguir para iniciar a análise das concepções:

O ponto que eu acho assim, extremamente importante, essa questão da família, né? Porque a família na hora da entrevista, com a professora do AEE, a gente percebeu que **durante a entrevista ela não falou algumas coisas importantes** que talvez ajudaria. **A gente percebe que há uma omissão.** De alguma forma ela entende que o filho dela de alguma forma está um pouco fora do contexto, da normalidade “aspas”. E aí para mim é muito complicado, **tem que haver, na verdade, essa questão da**

⁵⁸ 2º momento do grupo focal com a análise dos elementos problemáticos centrais de um relato para resolução de uma demanda da comunidade.

família, gestão, professor. Tem que ser assim tripé fechadinho, **porque se a família não toma para si também essa responsabilidade, a escola vai ter que se articular.** Então essa mãe aqui, pela leitura, já tirou o corpinho fora. (PROFESSORA QUÊNIA – grifo nosso)

O fragmento revela a importância atribuída à entrevista com a família para a realização da anamnese pedagógica⁵⁹, a qual serve de base inicial para a construção da metodologia utilizada no trabalho do AEE: o estudo de caso⁶⁰. Esse procedimento metodológico, em parceria com a equipe escolar, define as ações com o discente, a família, o docente da sala comum, a gestão, a equipe multidisciplinar e comunidade escolar. Na perspectiva da inclusão, o aluno com deficiência é responsabilidade de todos, e não apenas de uma sala de aula e de um professor, tendo em vista que, sob a prerrogativa da construção do estudo de caso, o professor do AEE necessita estabelecer redes de apoio, dentro e fora da escola, para realizar sua tarefa pedagógica, assim como esclarece Stainback e Stainback:

[...] as escolas e as salas de aula inclusivas estão interessadas em como operar as turmas e as escolas como comunidades que proporcionam apoio a seus membros e que incluam e satisfaçam as necessidades de todos os alunos. Os funcionários das escolas e das salas de aulas inclusivas estimulam intencionalmente um sentido de comunidade – em que todos estão inseridos, aceitos, apoiam e são apoiados por seus colegas e por todos os membros da comunidade escolar enquanto têm suas necessidades educacionais satisfeitas. (1999, p. 229).

Depreende desse aspecto a descaracterização do ato pedagógico prescritivo, reprodutivo e no molde bancário tradicional (FREIRE, 1987). O paradigma inclusivo, focado na potencialidade da pessoa com deficiência, e não em sua limitação, exige do professor a capacidade de acolher as diferenças, compreendendo a construção do saber como um ato pedagógico criativo, dialógico e dialético em constante mutação e em cooperação com a comunidade.

A fala da professora Quênia também revela o interesse em estabelecer parceria com a família, a gestão e o professor da sala comum. Essa é uma preocupação notadamente legítima. No entanto, é útil ancorar na realidade concreta das famílias assistidas pelas escolas públicas, as quais, mergulhadas na escassa condição material de existência, e na conseqüente

⁵⁹ Anamnese pedagógica é uma lista de perguntas específicas, as quais analisam os principais aspectos do histórico da vida do aluno, como: história do desempenho escolar e familiar, hábitos diários, antecedentes maternos e gestacionais, parto e período neonatal, desenvolvimento neuropsicomotor, interações sociais, dentre outros.

⁶⁰ Estudo de caso foi a metodologia utilizada pelo serviço do AEE para a construção do plano de ação do AEE. Tal estudo é composto pelas etapas: proposição do caso, análise e clarificação do problema, estudo e identificação do problema, solução do problema, elaboração do plano de AEE.

luta pela sobrevivência, pouco compreendem a função social da escola. Como esperar engajamento da família se a escola pouco oportuniza a convivência democrática e a ação cultural respeitosa e responsiva com a comunidade? Pode-se arguir sobre a existência do Projeto Eco Político Pedagógico nas instituições públicas, mas, na maioria das vezes, esse documento limita-se à representação idealizada da escola e da comunidade, devido ao brutal ativismo da rotina pedagógica.

O ativismo e a pressa orquestrados pelo sistema são eficientes ferramentas de controle, alienação e desumanização. Não pode haver inclusão sem atenção às especificidades dos indivíduos e sem compreender o ato educativo como uma construção customizada eu-mundo-tu. É preciso o direito ao tempo, que possibilite o momento oportuno de Kairós; é necessário ação e comunicação pautados na colaboração e na síntese cultural (FREIRE, 1987, p. 180). Diante disso, é preciso comprometimento para qualificar o precioso tempo pedagógico do planejamento. Por esses motivos, resgatar a palavra verdadeira nas vivências e relações da escola, como forma de resistência e humanização, é tarefa essencial:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (p. 77)

A palavra inautêntica, por outro lado, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. (p. 78)

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (p. 78)

O depoimento da Professora Quênia é ilustrativo da sensação de isolamento e sobrecarga da escola, explicitando a angústia, e muitas vezes, a confusão dos educadores acerca do seu papel frente à grande complexidade do quadro social. A política da educação especial, na perspectiva inclusiva, indiscutivelmente ampliou as demandas sobre a escola, desequilibrando-a das zonas de conforto. Os críticos da inclusão imputam boa parte da sobrecarga escolar à existência do público atendido pelas salas de recursos multifuncionais. No entanto, esse ponto de vista é um equívoco conceitual ou talvez, um posicionamento perverso.

Contrariamente, o paradigma inclusivo, se bem compreendido e construído com a comunidade (STAINBACK; STAINBACK, 2009), diminui a sobrecarga e o isolamento da escola, promovendo a vivência de espaços praticados de socialização e aprendizado da cidadania. Incluir de fato é democratizar, estimulando o diálogo e a participação. Uma das

principais funções do professor do AEE é, portanto, articular e promover ações inclusivas com todos os implicados em sua tarefa educativa, favorecendo a mudança da velha concepção de escola como espaço homogêneo, neutro e asséptico de valores, pragmaticamente organizado para instruir e preparar para a competição do mundo do trabalho, de forma desconectada e isolada da comunidade (FREIRE, 1987).

Advogar em favor de uma escola inclusiva sem o exercício do diálogo, da valorização dos saberes e do desvelamento da opressão e da exploração é impossível. Falar em escolas inclusivas sem compreender a importância das relações intersubjetivas na construção da ética intercultural é uma incoerência. Esperar engajamento da família com a escola, tendo por base práticas pedagógicas que corroboram a cultura do silêncio e o mito da desvalia e da absolutização da ignorância das classes populares é pensamento mágico. Oportunamente, Freire (1987, p. 50) elucida:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais.

A intencionalidade pedagógica inclusiva é, em essência, um caminho de relações, para a conquista da cointencionalidade. O educador inclusivo é dialógico, comprometendo-se com a tarefa de criticamente e amorosamente desvelar e recriar a sua realidade, em parceria com a comunidade em que atua. Novamente Freire (1987, p. 56) esclarece:

Educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento.

Os registros a seguir, convergem com o entendimento de que o elemento problemático central do relato é de ordem familiar:

Acredito que o problema central é a questão familiar. A gente não sabe através deste relato se é um problema do comportamento ou se é falta de limites, porque não teve muita clareza. **Um dos problemas maiores a ser enfrentado é a gente não saber o “xis” do problema e a família não colaborar satisfatoriamente para isso.** (PROFESSORA SILVANA – grifo nosso)

Acho que a desinformação das famílias de algumas famílias... porque alguns passos já foram dados. Essa não é mais a realidade nua e crua **de muitas escolas que têm o AEE, que já têm um trabalho desenvolvido.** (PROFESSORA HELENA – grifo nosso)

Eu acho que **o elemento central, principal, problemático, é a questão da desinformação das famílias.** Eu acho que numa situação dessas em que a criança tem um comportamento diferenciado, **é necessário que não só a família da criança** que está causando a situação desconfortante para várias famílias, **mas também as famílias das demais crianças** devem saber e se informar de como se deve lidar com aquela criança. (PROFESSORA NÍVEA – grifo nosso)

Há em todas as falas o reconhecimento da inabilidade da família em estabelecer relações cooperativas e produtivas com a escola. Surge, no entanto, formas diferentes de percepção, no tocante aos reflexos dessa dificuldade no processo de escolarização do aluno com deficiência.

No primeiro relato, a professora frisa uma das questões mais polêmicas do processo de inclusão do público da educação especial: a demanda dos educadores pela determinação do diagnóstico médico, por meio do laudo, como pretenso facilitador do processo de escolarização. A inclusão defende a concepção de que a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser o objetivo central da educação no contexto escolar, independentemente do quadro apresentado pelo aluno. Essa concepção modifica radicalmente a ideia de padronização e homogeneização do ensino, porque compreende cada indivíduo em sua singularidade e para além de sua deficiência (MITTLER, 2003). O foco do trabalho do AEE é pedagógico e não terapêutico, psicológico ou clínico. O ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento e a avaliação obedecem ao critério da autonomia intelectual do aluno e não ao critério subjacente de universalidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (MANTOAN, 2010). Essa concepção encontra eco com a filosofia de Paulo Freire, que parte do homem concreto, em situação e no contexto real da existência, valorizando a singularidade e inaugurando fenomenologicamente, na relação, o significado profundo do humano:

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. Homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não

gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação [...] (FREIRE, 1987, p. 81).

Outro fator de destaque, no discurso da Professora Helena, refere-se à desinformação das famílias, sob um novo ângulo de análise, ao afirmar que as escolas com o serviço do AEE já estabelecido não possuiriam casos da magnitude do relato apresentado na situação-problema. Contrariamente a essa opinião, a professora Sandra afirma que casos semelhantes ainda ocorrem na escola em que ela trabalha: “Eu acho que é um caso bem típico que sempre tem na escola. Eu mesmo já tive um caso parecido”.

Uma provável explicação para a dissonância seria a variável “tempo de atuação” no serviço do AEE. Observando a caracterização dos sujeitos, percebe-se que as professoras possuem diferenças significativas de tempo na sala de recursos multifuncionais. Os sete anos a mais de atuação, da professora Helena, possivelmente possibilitaram um maior investimento pedagógico na criação de rotinas inclusivas na escola. O surpreendente, no entanto, é constatar que a docente mais experiente não manifestou a percepção de que a escola é responsável pelo processo socioeducativo com a comunidade. A contradição vai na contramão de afirmar como ideia o que se nega como prática (BRANDÃO, 1995).

A terceira fala do bloco exprime um novo ângulo de análise da relação família/escola. Muito embora ainda faça referência à desinformação da família como o elemento problemático central, a docente expressa de forma mais coerente a concepção de responsabilidade da escola com a orientação da comunidade. O discurso inicia um movimento convergente em direção à concepção de ação pedagógica dialógica, muito embora ainda não a caracterize de forma clara e em todos os seus pressupostos, ao destacar a necessidade de orientar as famílias acerca das especificidades do aluno deficiente. A fala tangencia a necessidade de problematizar as relações com o mundo e com a outridade, para possibilitar a tomada de consciência, na busca da leitura retotalizadora (GIROUX, 1983), como exigência para a emersão na história. Um testemunho da criticidade da relação entre o humano e o mundo:

A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem, mas, conseqüentemente, contam a história deste mundo fazer. A “hominização” – Chardin – no processo da evolução, anuncia o ser autobiográfico. (FREIRE, 1981, p. 55).

O depoimento que segue explicita outro viés no entendimento da família como problemática central do relato apresentado:

A questão familiar é a central em primeiro ponto. Não só questão familiar daquela mãe que está descumprindo a hora da entrevista, já que está na fase da não aceitação, pode até ser que ela já esteja aceitando, Patrícia, aquela questão, mas para ela é duro, **porque ela já deve ter ouvido reclamação desde o infantil 1, 2, 3, 4.** De todos que a criança já esteve. **Ela já recebeu todas as reclamações.** Então para ela já é uma dor. (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

Permanece no fragmento a concepção da problemática relacionada à família, advinda, no entanto, do pouco acolhimento e inabilidade do sistema escolar em tratar pedagogicamente as questões das diferenças. Perrenoud (2001) adverte:

Sociologicamente, o tratamento das diferenças na prática pedagógica cotidiana faz parte do sistema de ensino no mesmo nível que as estruturas escolares e os mecanismos de orientação e seleção, e o postulado fundamental de uma abordagem sistêmica é que nenhum desses níveis é completamente autônomo e, assim, completamente inteligível sem referência aos outros. (p. 64).

A dor da família e, por consequência, a dor comunitária, porque arquetípica no oprimido, resulta das relações e práticas pedagógicas tradicionais, como reflexo da dualidade oprimido/opressor embutido na norma. O status conferido à diferença, como fonte de menos valia e desigualdade, promove a eliminação adiada do público da educação especial, sob a denominação de exclusão branda (BOURDIEU; PASSERON, 1975), ou exclusão na inclusão (MANTOAN, 2006).

A análise situa, também, a complexidade da questão do poder diluído nas relações interpessoais, sob a chancela do sistema educacional formal. A escola, que é o somatório da presença invisível do estado e da concretude dos seus educadores, protagoniza inúmeras situações de violência estrutural (JARES, 2002) e de opressão, “gerando toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos” (FREIRE, 1981, p. 45). No espaço escolar, o poder se faz representar em inúmeras gradações e em inúmeros sujeitos. É a hospedagem do opressor nas relações entre os oprimidos, graças ao condicionamento cultural hegemônico.

A ponderação é eficaz para combater as práticas necrófilas e desumanas nas escolas: “A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem” (FREIRE, 1981, p. 52). A professora suscita em sua fala o repensar do modelo tradicional de escola, a fim de acolher o público da educação especial. A inclusão real acredita no potencial humano e na recursividade do

binômio ensinar/aprender, por isso, não prescinde do diálogo, da cooperação, da valorização dos saberes e do respeito às diferenças. São práticas que se alinham com a busca da libertação, na interminável oficina política de humanização:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro é não se dizer descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 2015, p. 51)

Na sequência, a professora Amanda complementa sua fala com dois comentários significativos:

Para mim, outro ponto central foi **o pânico que a professora** ficou com a questão do aluno, com a questão de quando foi feito o trecho, em que ela disse que **não consegue dar aula**. (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

Na escola em que eu trabalho, a questão das famílias, realmente acontece, das famílias pedirem, não de se juntar, mas assim, junta duas, três mães... olha, fulano está mordendo, fulana pegou lápis e enfiou no rosto do meu filho. Existem esses acordos que são feitas à revelia do AEE. Aí a mãe vem para mim, né? Às vezes uma mãe que recusa atendimento no AEE, **mas nesse momento ela utiliza o AEE como apoio**. Ela chegou: Professora eu queria conversar com a senhora. Eu disse: Pois não. Ela: Não, é porque meu filho, ele tem um comportamento meio assim que o povo não gosta, (falando da escola). E aí a coordenadora disse que eu viesse buscar ele todo dia às 9 horas, ela pode fazer isso? Ou então a coordenadora disse que ele viesse só duas vezes na semana. Ela pode fazer isso? Ela disse que enquanto não tiver tomando a medicação, que não trouxesse ele para escola. **Eu estou tentando passar para você a realidade. Eu não vou pintar de cor de rosa, ok?** Já que eu conto com o sigilo. **Isso é o que acontece na verdade e isso aí, são acordos feitos à revelia do AEE e que assim, eu não tenho como chegar... já que foi silenciosamente aceito pela gestão superior**, eu não tenho, como professora, virar para a minha diretora e dizer assim: Como é que você aceita uma coisa dessa? O máximo que posso dizer é: isso é inadequado, isso não é correto fazer. (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

O paradigma inclusivo é relativamente recente e, por vezes, incompreendido pelos educadores. A concepção de escola inclusiva é bastante diferente do modelo vigente (MANTOAN, 2010): horários flexíveis, rotinas criativas, interação entre professores, abolição da seriação, avaliação formativa, foco na potencialidade, currículo democrático e contextualizado, práticas colaborativas, controle interno da aprendizagem, liberdade para a autonomia intelectual, ensino diversificado, assessoria de profissionais de apoio, interlocução com a equipe multidisciplinar, metodologia de trabalho pautado no estudo de caso... são

algumas das mudanças previstas para se pretender a vivência inclusiva. Operacionalizar essa proposta dentro da escola tradicional é um grande desafio, porém, ainda é uma condição necessária. Por isso, é compreensível a referência ao medo da professora da sala de aula comum. A assunção da dificuldade, no entanto, não pode significar o fatalismo da desistência.

A inclusão está se constituindo no próprio movimento de sua descoberta. É preciso exigir melhores condições de trabalho, assim como todo o aparato técnico, didático, tecnológico, político e profissional para a sua existência. Não há um caminho pronto, mas a caminhada em comunhão de propósitos: “tudo está sendo, tudo é movimento e historicidade” (GERALDI, 2011, p. 22). O educador é sujeito em permanente construção. Educar é problematizar o ensinar/aprender. As raízes da educação se encontram na consciência do nosso inacabamento, havendo a exigência de um quefazer permanente, na razão própria da inconclusão humana e do devenir da realidade:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos- como projetos -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de querer conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1981, p.73)

Por fim, a professora destaca seu estranhamento e desagrado diante dos acordos internos realizados entre a gestão escolar e as famílias dos alunos com deficiência, tendo em vista a dificuldade da permanência da criança no período integral de aula. É clara a opinião da docente de que os acordos realizados “à revelia do AEE”, ou seja, sem seu consentimento, constituem um problema para o trabalho inclusivo. Interessante explicitar, neste trecho, que houve um bloco de opiniões opostas. O dissenso foi deflagrado pelo discurso da professora Quênia, que considera os acordos internos necessários, no atual quadro institucional da educação pública municipal de Fortaleza. As falas a seguir são esclarecedoras:

Mas a família tem que ficar consciente de que a escola fica 4 horas com seu filho, e nessas 4 horas a escola não tem dado conta. **E aí é onde entra a questão da gente pedir profissional de apoio, porque a gente sabe que também não é fácil, que não vem. E por isso que neste sentido, alguns acordos eu dou aval, sabe? Porque assim, eu acredito na inclusão, mas eu acredito que ele tem direito igual de todos, mas os outros também tem direitos, entendeu?** E assim, nessa situação, a professora não está

conseguindo. Então o imediato é a professora dar aula, ela conseguir ter uma rotina, então assim, se não vem profissional de apoio, se a família está ausente, a gente tem que dar um jeito, entendeu? Essa é a situação. Assim, **alguns acordos, mesmo não concordando, é o que temos para hoje. É o que nós temos. É o menino sair mais cedo para professora tentar dar uma aula com mais qualidade para os outros, quando o menino não toma medicação:** Oh! Mãe menina não está tomando medicação correta, volta lá no médico. Porque muitas vezes elas também se omitem na questão da medicação, né? **Então assim, muitos acordos internos, eu, certo ou errado, mas assino embaixo.** (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

Trabalhar em conjunto, beleza, eu achei formidável essa história de que todos nós colocamos e que tem que ter um trabalho em conjunto, a professora da sala de recurso que tem que dar conta do aluno com deficiência. Joia! E chamar a família para a responsabilidade que eu acho de extrema importância, e comungo com o que a Quênia falou. **A família tem que ter responsabilidade, tem que haver acordos entre a gente e a família, sabe? Porque eu passei 5 anos aqui sem um profissional de apoio e eu necessitei fazer acordo sim.** Mãe, a gente precisa de você aqui na escola. Porquê? **Porque ele só vai ficar se você estiver junto.** Nós queremos proporcionar com que ele fique na escola e aprenda como as outras crianças, **mas infelizmente eu não tenho no momento um profissional que possa dar esse apoio. A mãe se prontificou e ficou na escola, então eu acho que esses acordos são válidos sim.** (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

Com relação aos acordos que a Quênia falou, são medidas, porque a gente tem que tomar medidas que resolva esse problema para já, para ontem. **Então são acordos que a gente faz que são necessários, não são para sempre, não é isso que a gente quer, né? É temporário, é até a gente encontrar melhores formas de lidar com aquela situação.** E também tem outra questão, muitos criticam a questão de sair às 9 h, às 15h, mas veja bem, eu em acompanhamento muitos alunos que tem dificuldade quando chega na escola, que ainda não está ajustado à rotina escolar, eles, até meio dia, a gente ainda consegue fazer alguma coisa, depois ele desmancha o que fez no início. Então eu acho que é muito mais negativo para aquele aluno, porque ele sai com pensamento fechado de que foi tudo ruim. Se ele sai às 9 horas, porque é o tempo que ele consegue sair bem-sucedido, a professora, com todas as oscilações, mas está com fôlego ainda, ainda conseguindo conter, e tal... vai sair com pensamento positivo sobre o rendimento dele, sobre o desempenho dele. Cada caso é um caso, né? A gente vê que existe situações que a criança fica bem até às 9 horas, e depois só desmancha o que fez antes. **Então sou muito de acordo com o que a Quênia falou.** (PROFESSORA HELENA – grifos nossos)

Os registros revelam o quanto é complexo fazer inclusão sobre uma base escolar ainda excludente. A responsabilidade de quem advoga pela causa inclusiva nas escolas públicas municipais de Fortaleza é enorme. Afinal, sob qual perspectiva analisar as questões dos acordos internos que, como foi explicitado, é prática utilizada em muitas escolas que possuem salas de recursos multifuncionais? É errado diminuir o tempo de aula do aluno com deficiência, porque não tem o profissional de apoio? É certo o aluno permanecer o tempo de

aula integral, sem medicação e sem o profissional de apoio? Os acordos internos servem para incluir, ou contrariamente, excluir? É possível mudar a perspectiva de análise? Onde começa a inclusão: no chão da escola ou nas decisões da SME? Pode ocorrer inclusão quando é garantido o direito do acesso, mas a qualidade da permanência é duvidosa?

A rica discussão protagonizada converge para a compreensão da politicidade imbuída em todos os aspectos da educação. As condições materiais concretas de trabalho dos professores do AEE, no Município de Fortaleza, contribuem para que, na tentativa de existência, a inclusão ocorra de forma fragmentada. As professoras expressam categoricamente a clareza de que os acordos não deveriam existir, mas existem, como forma de administrar a pressão instalada na escola pela incongruência entre o que diz o progressismo da política da educação especial na perspectiva inclusiva e a realidade de sua operacionalização no Município de Fortaleza. Nesse jogo de forças, o estado provoca o toque da marcha, com sua insuficiência planejada e a escola transgredir para conseguir minimamente realizar seu trabalho.

Os discursos catalisam reflexões de natureza política, revelando o quanto a escola e o professor constituem um organismo vivo, pulsante, sofrido, pressionado, mas crítico. Os fragmentos das falas situam que, mesmo estando sob as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, as professoras ajustam suas ações e balizam suas decisões conforme o desafiador contexto das suas realidades. Essa é uma situação extremamente complexa, que gera angústia, traduzida na frase da professora Quênia: “alguns acordos, mesmo não concordando, é o que temos para hoje”. É a cultura da resistência, as relações entre tática e estratégia (FREIRE, 1992, p. 64): “o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito”.

A preocupação procede, pois, como fica claro nos comentários subsequentes, as famílias são as primeiras a serem solicitadas sobre a responsabilidade de substituírem o serviço de acompanhamento dos seus filhos, visando ao bem maior advindo da inclusão do aluno com deficiência. Com isso, o estado, representado pela SME, desresponsabiliza-se provisoriamente ou permanentemente, sobrecarregando a comunidade escolar. Cabe ao docente do AEE distinguir, no seu espaço de manobra, a quem bem deve servir com essa decisão, a fim de não contribuir com a lógica de legitimação das desigualdades. Freire (2007, p. 48-49) elucidada:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a

educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certo objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico.

Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divido o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

A tarefa das professoras do AEE não é simples. Requer um alto nível de inteligência emocional e intersubjetiva para articular os profissionais da educação entre si e com o entorno comunitário; desenvolver ações com as famílias; construir redes com a equipe multidisciplinar; administrar ações escolares intersetorializadas e relacionar-se administrativamente com o distrito e a secretaria de educação. Além desses aspectos, requer alto grau de competência e conhecimento no que faz, para atender aos alunos com deficiência.

O fato mais significativo representado nos discursos, no entanto, é do ponto de vista da exigência de uma espécie de sabedoria prática/situacional nos docentes do AEE, os quais, com base no conhecimento das leis que diretrizam o trabalho inclusivo e resguardam os direitos dos alunos, precisam ter a habilidade de adaptar suas ações às suas realidades, para conseguir realizar sua função. É um movimento que aponta para a leitura crítica da realidade:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais do que estar em *situacionalidade* que é a sua posição fundamental. Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 1981, p. 101).

Pelos motivos declarados, há uma responsabilidade socioeducativa das professoras do AEE, na tarefa de desocultar a verdade (JARES, 2002; 2006) por trás do discurso institucional bem-apeado, ao mesmo tempo em que deve atuar rigorosamente na construção da inclusão. Incluir é possibilitar o acesso e a permanência de qualidade, requerendo esforços e investimentos de todas as instâncias (MANTOAN, 2006, 2010). Essa postura crítica, praxiológica e política precisa existir na cotidianidade das práticas escolares. Recorro a Freire (2007, p. 101) para ilustrar a conduta progressista que o professor da inclusão precisa ter, no processo de construção da escola que queremos e merecemos:

Um dos equívocos dos que se exageraram no reconhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da história, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que, seres condicionados, “programados para aprender”, não somos, porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa reprodutora que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta tarefa que nos cabe: não fatalistamente cruzar os braços.

Como ações para solução do caso, as professoras consideram importante o trabalho com as famílias, gestão, professores de sala comum e a solicitação do profissional de apoio. Na hipótese de não chegar esse profissional, foi sugerida a mediação do Ministério Público. Os depoimentos a seguir ilustram essa percepção:

[...] não vem profissional de apoio de imediato. O que você pode fazer é **acionar o Ministério Público** para ver se vem o mais rápido possível. **Eu acho que é uma série de fatores. Um trabalho em conjunto com cada segmento: segmento professor, família, segmento com uma instância maior que é SME** estar mandando profissional de apoio[...] (PROFESSORA SANDRA – grifos nossos)

[...] é feito um trabalho de formiguinha, paciente, feito assim, **de mãe a mãe, eu não reúno mãe porque quando a gente reúne cria uma força e ficam todas falando ao mesmo tempo e a gente não chega em canto nenhum.** A gente faz o trabalho que as meninas já fazem, mãe a mãe, trabalho de formiguinha, professora a professora, coordenadora a coordenadora, para conscientizar que a gente tem que olhar para as habilidades de toda criança e não para as limitações, que é tratando diferente é que a gente consegue a igualdade, né? **Família, professor e gestão é essencial.** (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

Na verdade, aqui na escola a gente já faz esse trabalho com os pais. Por bimestre a gente senta, conversa, não só com os pais das crianças com deficiência, mas também com os outros pais para mostrar que a criança com deficiência pode conviver de forma tranquila com outras crianças. **E respeitar as limitações de cada um.** Cada um tem as suas limitações e que a gente tem que respeitar isso. (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

De um modo geral, dois movimentos interdependentes surgem da interpretação das falas: um de buscar a solução para a problemática a partir do trabalho com a comunidade escolar, e outro, a partir de agentes externos, representados pela Secretaria Municipal de Educação e Ministério Público. A ética do relacionamento tangencia os discursos, mas ainda não se mostra plenamente como ato comunicativo dialógico transformador. Questões surgidas, como: conflitos, temor de reunir a comunidade, respeito às limitações e conscientização denotam a necessidade de aprofundar os sentidos políticos atribuídos ao trabalho do AEE. Na seção a seguir, é apresentada essa reflexão.

4.1.2. *Conhecendo os sentidos políticos na perspectiva das professoras do AEE*

As professoras atribuíram dois sentidos políticos no trabalho do AEE com a comunidade. O primeiro refere-se ao sentido político como reflexo da regra jurídica, representado na formalidade das leis e na política tradicional, e o segundo referindo-se ao político nas relações intersubjetivas. É preciso esmiuçar os depoimentos para compreender a interface entre as duas concepções. Os discursos a seguir são esclarecedores:

Falando sobre a questão das diferenças, todos são diferentes, mas todos têm direitos e deveres. **Eu lembrei da Constituição, quando eu falo na questão da Constituição do direito, na questão mesmo da lei, que ela está posta e precisa ser cumprida. Então, meu papel como professora de AEE também é fazer com que essa lei seja cumprida.** Na minha cabeça, onde se fala do meu trabalho vem isso. Também pensei do outro lado, **o momento político que nós estamos vivendo enquanto Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde existe uma política de resultados, de avaliações externas e de resultados, então o meu trabalho, também, em função disso, toma outra conotação.** Por quê? Porque o AEE agora, ele ganhou outra, tem outra forma de ser. O que antes, na gestão passada, eu acompanhava um pouco, a preocupação era os meninos serem alfabetizados, a preocupação agora não é mais essa, a preocupação agora é eles serem treinados para uma prova. O professor de AEE vai ser procurado para que? Para que ele viabilize os laudos das crianças e desresponsabilize a escola de alfabetizar aquelas crianças. Entendeu? **Então assim, se eu não tiver claro o meu posicionamento político, eu vou remando ali, vou com a galera, entendeu** (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

A professora Quênia aborda a questão da igualdade de direitos e deveres prevista na Constituição de 1988, demarcando a compreensão de cidadania. Em seguida, elenca a dimensão política tradicional, ao citar a política pública como resultado de escolhas partidárias, a qual, na atual gestão da Prefeitura Municipal de Fortaleza, alinha-se à política de responsabilização das avaliações externas⁶¹.

O sentido político retratado na fala revela-se no relato de que o papel da professora do AEE é “fazer com que a lei seja cumprida”. É desafiador o cumprimento da lei no contexto da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Implica reconhecer a realidade como

⁶¹ Nos últimos vinte anos, as avaliações externas têm ocupado um lugar central na escola. Exemplo disso é o cabedal de instrumentos avaliativos institucionalizados pelo sistema educacional brasileiro, como: Prova Brasil, Enem, Saeb, ANA, SPAECE e outros, confirmando a posição de centralidade da avaliação no âmbito pedagógico. Os processos de avaliação em larga escala fazem uso da padronização e de seus resultados, como tradutores de qualidade, condicionando as equipes escolares na busca dos índices desejáveis. Na Rede Municipal de Fortaleza, a política de responsabilização utiliza os resultados do desempenho para distribuição de “prêmios” às escolas, com base em índices e médias de proficiências alcançadas no SPAECE (ARAÚJO, 2016). Os índices estão disponíveis no site <<http://www.spaece.caedufjf.net>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

um constructo humano e não simplesmente como o que é decretado normativamente. Enxergar nas mais bem-intencionadas práticas pedagógicas a lógica que reforça os determinismos da sociedade capitalista neoliberal não é tarefa estritamente fácil para todos os que compõem a comunidade. É preciso compreender a aplicabilidade da lei em situação e contexto, requerendo problematizar a realidade social, cultural, política e institucional.

As regras jurídicas formalmente estabelecidas pelo estado e pelas políticas públicas precisam ser esquadrihadas à luz dos interesses do povo, na consecução do estado de bem-estar social e, sob tal prerrogativa, o sentido político do trabalho do AEE não pode limitar-se a conhecer, interpretar e aplicar as leis. Se assim o fosse, contribuiria mais para a desesperança e desmotivação do que para a transformação.

O sentido político humanizador do trabalho inclusivo é produto e produtor do engajamento. É assunção do permanente movimento de reflexão-ação, dialogicamente com a comunidade, promovendo mudança. Nas palavras de Figueiredo (2011, p.75) “[...] é por meio do que realizamos com consciência que podemos avançar em compreensão e qualificar em ação”. Nota-se, portanto, que não pode haver inclusão sem o trabalho educativo com a comunidade:

Ainda que não queiramos antecipar-nos, poderemos, contudo, afirmar que um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização. (FREIRE, 1987, p. 41)

Em seguida, a professora Quênia relata sua preocupação com a forte influência da política de responsabilização das avaliações externas (FREITAS, 2014), como meio de promoção político/partidária, no usufruto dos índices, pela atual gestão. Em sua percepção, as avaliações externas impõem ao retrocesso na concepção de escolarização e aprendizagem defendidos na inclusão, reforçando o ideário de padronização e homogeneização do ensino, graças ao critério subjacente de universalidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A próxima fala é reveladora nesse aspecto:

[...] a educação inclusiva ou a educação especial, ela está sendo hoje manipulada, por índices, né? Ela participa dentro do jogo da política, de índices, ela participa para dizer que está alguma coisa sendo feita. Na verdade, cortam tanto as nossas asas que o nosso trabalho é um trabalho Hercúleo. A gente está fazendo décimo quarto trabalho de Hércules. Quem está fazendo é professora do AEE, porque a gente está fazendo sem condição. Não é porque recebe esses jogos, o computador, não sei o quê, que isso aí é condição de trabalho não, a gente tem que ter outras condições de trabalho, e não estamos tendo. **Que é aquela coisa do miudinho do dia a dia.** (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

A lógica excludente no “miudinho do dia a dia”, nas relações, repercute na representação e dimensão subjetiva da aprendizagem do público da educação especial, gerando sentidos que desfavorecem a real inclusão e, conseqüentemente, a cultura de paz, já que as identidades que esses alunos e professores produzem são negativas, por estarem geralmente associadas aos baixos índices, prejudicando a aquisição das metas e dos bônus desejados pelas escolas e pela Secretaria Municipal de Educação.

As professoras revelam, inclusive, que o trabalho do AEE adquiriu outra característica, em virtude da exigência de alcançar as metas previstas pela SME nas avaliações do SPAECE, causando desconforto e confusão acerca do serviço do AEE na instituição escolar. Esse sentido de descaracterização manifesta-se multifacetadamente nas práticas pedagógicas dos docentes da inclusão:

[...] existe uma política de resultados, de avaliações externas e de resultados, então o meu trabalho, também, em função disso, toma outra conotação. Por quê? Porque o AEE agora, ele ganhou outra, tem outra forma de ser.

O professor de AEE vai ser procurado para que? Para que ele viabilize os laudos das crianças e desresponsabilize a escola de alfabetizar aquelas crianças. **Então assim, se eu não tiver claro o meu posicionamento político, eu vou remando ali, vou com a galera.** (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

Então, tudo isso é política, porque não tem vontade de ajudar, não está ali para ajudar, **está para mascarar. Quero esse laudo, quero... menos um ali no índice do SPAECE, nessas avaliações externas. Então tudo isso é político.** Eu vi muito por esse lado, muito pressionada, **vai atrás de laudo, você tem que colocar o aluno dentro do seu carro e você levar. Não, não levo. Foge da minha obrigação. Eu acho que a minha função não está para isso. Eu estou para articular, para orientar, para indicar, para fazer todo o meu papel.** Agora, eu pegar o aluno e a mãe e botar dentro do meu carro e levar para o médico, aí não é minha competência. Não é minha competência e eu não faço. (PROFESSORA SANDRA – grifos nossos)

E por último, fechando a questão dessa história dos índices. **Acho que é uma coisa muito perigosa assinar uma avaliação pedagógica, assinando meu nome nela, dizendo que uma criança tem deficiência e ela não tem.** Eu acho que o estigma de uma criança que é apenas danadinha, uma criança que apenas inquieta, vai levar para o resto da vida como DI sem ser. Então assim, eu acho que é uma coisa leviana você botar o seu nome numa avaliação pedagógica por conta de índice. **Eu não faço. (Fala bem pausada)** E o que estava na minha escola nessa condição, eu estou refazendo os estudos de caso. (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

As narrativas desnudam a violência estrutural e simbólica (GALTUNG, 2005) as quais estão submetidos os alunos com deficiência, e porque não dizer, as professoras do AEE.

Os contextos compartilhados na ambiência escolar, se não problematizados, concorrem para a desumanização, porque são produtos da alienação e da desesperança. O fatalismo e a cegueira histórica são formas eficazes de manutenção da violência, do sistema de exploração capitalista.

A ação sociopedagógica com a comunidade é uma das formas de problematizar essas questões, construindo dialeticamente e dialogicamente a inclusão. O conteúdo dialógico/relacional é a base sobre a qual os “aspectos psicossociais involucrados nos processos cognitivos, motivacionais, volitivos e das variadas aprendizagens” (GATTI, 2017, p.12) podem ser considerados. Por isso, é lucidez política refletir diante das leis e diretrizes que chegam à escola: “Então assim, se eu não tiver claro o meu posicionamento político, eu vou remando ali, vou com a galera, entendeu?” (PROFESSORA QUÊNIA).

Mas acima de tudo, é preciso refletir em comunhão com os homens e mulheres concretos e possíveis que estão nas comunidades. É necessário respeitar as diferenças, buscando, no entanto, a unidade na diversidade. É fé no potencial humano reconhecer o indivíduo, para além da deficiência ou de qualquer outra condição associada.

É preciso rever as posturas sectárias diante do processo de inclusão, evitando que, no ensejo de incluir, tenha-se mais de excludente do que de inclusivo. A ação do AEE, quando não problematizada, na atual conjuntura das escolas municipais de Fortaleza, pode tornar-se uma armadilha para a permanência de qualidade dos alunos com deficiência.

O processo de medicalização da aprendizagem é outra questão retratada pelas professoras:

[...] às vezes o professor está: o laudo... o laudo do meu aluno, **mas aquele laudo ali não vai facilitar o dia a dia dele com aquele aluno**. Só por questão burocrática mesmo, inclusive. (PROFESSORA MADALENA – grifos nossos)

Muitas vezes a gente até consegue um laudo. Eu nem gosto mais desse nome: laudo. Então, a gente consegue um laudo. **Mas o laudo pelo laudo, sem ter essa continuidade no atendimento multidisciplinar, todos os profissionais que são tão importantes, o trabalho vai por água abaixo**. (PROFESSORA SANDRA – grifos nossos)

[...] O professor de AEE vai ser procurado para que? **Para que ele viabilize os laudos das crianças e desresponsabilize a escola de alfabetizar aquelas crianças**[...]. (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

Em relação ao encaminhamento para o posto de saúde. **Todos nós sabemos que os meninos vão para lá só para poder pegar o laudo**. E eu tive uns problemas [...]. Eu disse para algumas: esse aluno não tem deficiência. Quando eu soube, os meninos foram encaminhados para o posto. **Então houve um aluno que a professora do 5º ano falou para a mãe: tem que levar o menino para o posto, por conta do laudo. E eu tinha dito naquela**

devolutiva que o menino não tinha nada, que talvez ele tivesse uma defasagem na aprendizagem porque era do interior. E o menino foi. Quando eu soube, corri para o posto, entrei na sala do médico e entreguei o papel da avaliação pedagógica: Doutor, eu queria que você lesse aqui o relatório que está feito. Pensa que ele leu? Ele deu o laudo para o menino de autista. **Deu o laudo da criança de autista (fala enfática).** É muito complicado essa questão dessas provas externas. Massacram realmente nossos alunos. (PROFESSORA SILVANA – grifos nossos)

A ênfase no diagnóstico e no tratamento é uma realidade nas escolas que possuem alunos com deficiência. A busca pela solução rápida das demandas deflagradas pelo público da inclusão, graças ao modelo classificatório que impera na escola dos índices, das metas e da gestão por resultados, fragiliza a prática sociopedagógica de conhecer, por meio da síntese e ação cultural (FREIRE, 1987), para educar de fato. Essa realidade insere-se no contexto político da sociedade globalizada, tecnológica e ultraveloz (BAUMAN, 1998). É uma questão de poder e controle social: a tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 2013), determinada pelo aparelho de produção.

O poder se abate sobre todos os que compõem o organismo escolar, e de forma mais pungente, sobre os que fogem ao modelo normatizado (MANTOAN, 2006, 2010). O resultado é a indisciplina, o estresse dos educadores, a estigmatização dos alunos com deficiência, a centralidade do diagnóstico, o isolamento da escola e sua limitada implicação no processo de ensino aprendizagem do público da educação especial.

A desresponsabilização do compromisso de educar, produzido pelo laudo e retratado na fala da professora Quênia, pode derivar do alheamento das professoras do AEE no processo de pesquisa e construção do diagnóstico do aluno com deficiência (REY, 2017), pois na maioria das vezes, esse é elaborado sem a menor articulação com a escola, como foi frisado no relato da professora Silvana. O laudo é definido pelo médico, muitas vezes sem que esse profissional possua a especialidade exigida para a análise do quadro. Os saberes dos educadores pouco influenciam nessa construção.

Não é intenção desta pesquisa desqualificar a importância do diagnóstico e do tratamento para auxiliar a inclusão escolar. No entanto, importa compreender que a função do docente da sala multifuncional é pedagógica, articulando-se com a equipe multidisciplinar para qualificar o seu trabalho. É preciso que todos os segmentos participem da construção do diagnóstico: psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, psicopedagogos, professores da sala comum e AEE, além das famílias. A dialogia com a equipe multidisciplinar valoriza os diferentes atores e saberes, a fim de compreender a “gênese das dificuldades de aprendizagem

ou de comportamento detectadas pelos professores e sugerir estratégias para sua solução” (REY, 2017, p. 112).

Essa é uma postura dialógica de assunção política em favor da igualdade, em que o professor está empoderado, consciente e respeitado em sua importância como sujeito ativo no processo de construção do diagnóstico. É também assunção em favor da ética e do respeito, compreendendo que a família precisa ser ouvida, orientada e valorizada. Todas são etapas do trabalho pedagógico do AEE.

O respeito ao papel do AEE, como parceiro na construção da intervenção junto à equipe multidisciplinar e à família, exige do professor o rigor e o compromisso com a competência, a coerência e o engajamento, conforme expressa Freire (1992, p. 43):

[...] não há lugar para a identificação do ato de estudar, de aprender, de conhecer, de ensinar, com um puro entretenimento, uma espécie de brinquedo com regras frouxas ou sem elas, nem tampouco com um quefazer inosso, desgostoso, enfadonho. O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso [...]

O papel testemunhal do professor na gestação desta disciplina é enorme. Mais uma vez aí, a sua autoridade, de que sua competência faz parte, joga importante função. Um professor que não leva a sério sua prática docente, que por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor.

Essa postura rigorosa, coerente e engajada é essencial para a liderança e para o agenciamento de articulações inclusivas junto à comunidade de professores da escola. A acessibilidade atitudinal dos docentes da sala de aula comum é essencial para a mudança na cultura do fazer pedagógico tradicional. As falas a seguir são esclarecedoras sobre essa condição:

E quanto à questão de ser política, eu acho que, primeiro a educação... eu digo assim, **não chamo de educação inclusiva ainda, eu chamo de "A educação especial na perspectiva da educação inclusiva verdadeira"**. Porque as meninas do AEE são inclusivas, mas os professores do ensino regular em sua maioria não são. Vamos resguardar as verdades. A César o que é de César: não são. **Tenho vinte e cinco professoras, duas são inclusivas, o resto, não é. Elas engolem a inclusão por que é uma política pública sim, o AEE está inserido numa política pública e existe uma lei que tem que ser respeitada, então assim, vem de cima para baixo, empurra por goela abaixo das professoras...** (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

[...] a nossa vida está baseada na política, né? **É a nossa política do dia a dia, a política de boa vizinhança com os professores**, se você que está no AEE não tiver uma relação boa com seus professores, mesmo aquele que é mais resistente tem uma professora novata lá na escola, ela já é da rede,

antiga, ela olhou para mim e disse: eu não acredito em inclusão, eu não sei lidar com aluno que não consegue aprender. Aí eu faço “arrrrrhnnn”, para não brigar com ela. Então, eu levo para outro lado, converso com ela, **não é que ela me convence, mas eu não brigo, assim, entro, porque se você for debater assim, não adianta. Você tem que ir devagarzinho.** (PROFESSORA MADALENA – grifos nossos)

Quanto à questão de lei, eu fico muito atenta sempre quando sai uma nova diretriz, um novo decreto. **E sento com os professores para poder estudar sobre isso. Porque é importante a gente se embasar para saber até buscar o que a gente quer.** (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

Compreendendo a prática educativa como prática política, não há como desvencilhar-se da trama histórico-social e cultural em que se encontram a escola e seus atores. A educação inclusiva, advogando abertamente pelos direitos humanos, posiciona-se a favor dos sujeitos sociais historicamente excluídos, constituindo uma prática diretiva sem ser jamais manipuladora ou autoritária. É preciso buscar a coerência dessa opção, mesmo diante de posições antagônicas, a fim de que, mais do que permitir o acesso à escolarização, sob o imperativo da lei, a inclusão seja uma mudança cultural, graças ao ressignificar dos sentidos, valores e crenças. Freire (1992, p. 45) advoga em favor do direito à dissidência, sem jamais abrir mão da coerência:

Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática. Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impassivelmente neutra- a educativa- é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético.

Diante do exposto, o trabalho político do AEE é necessariamente fruto das relações dialógicas com todos os sujeitos sociais pertencentes à comunidade escolar: alunos, pais, professores, gestores, pessoal de apoio, técnicos do distrito e da secretaria municipal da educação, equipe multidisciplinar, além das organizações comunitárias do entorno da escola. As falas a seguir sugerem essa percepção:

Quando você fez essa pergunta, Patrícia, **me veio à cabeça mais no miudinho de dentro da escola, no sentido de que a gente tem que estar atenta, inclusive para um projeto político pedagógico da escola, porque é nele que a gente trata as ações da nossa escola.** A educação inclusiva, perpassa por todos os níveis aqui dentro da escola. Então, foi muito importante a gente estudar um pouco sobre o projeto político da escola, nos planejamentos anuais, e refazer esse projeto político da escola, por que a

educação inclusiva, ela não perpassava por todos os níveis. (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

Quanto à questão da lei, eu fico muito atenta sempre quando sai uma nova diretriz, um novo decreto. **Eu sento com os professores para poder estudar sobre isso. Porque é importante a gente se embasar para saber até buscar o que a gente quer [...]** (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

Eu já tanto conversei com os professores, quanto li, quanto a gente já analisou, e **é algo que a gente tem que fazer com muito bom senso por que a gente tende a cumprir o que realmente está na lei, mas nem sempre está ao nosso alcance, entendeu?** Foram as duas coisas assim que me vieram à mente, **eu acho importante a gente estar colocando e discutido, não só entre nós, professores do AEE: com gestão, com os pais, para eles saberem da necessidade de terem esse conhecimento.** Por exemplo, existe um profissional de apoio hoje aqui, porque uma mãe entrou no ministério público para conseguir esse profissional, então isso é necessário sim, sempre. (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

Eu, como professora de AEE, tenho esse papel na escola, **de levantar essa bandeira, apesar do que, eu acho, essa bandeira é de todos, mas, somos agentes, né?** (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

Na escola, o professor da AEE **tem obrigação de conversar com os pais, de mostrar todos os direitos e deveres que eles têm.** Eu digo: vai na Defensoria Pública, já orientei vários pais, já liguei para saber a questão do horário, quais os documentos que precisa, então assim, eu vi por esse lado, porque eles não têm esse conhecimento, eles precisam que alguém esclareça isso a eles. (PROFESSORA SILVANA – grifos nossos)

Percebe-se nas falas um sentido político implicado nas relações cotidianas, “no miudinho de dentro da escola” (PROFESSORA NÍVEA): na construção do projeto político pedagógico, nas relações com os alunos, pais, professores e gestores.

A construção comunitária do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP)⁶² é essencial para a democratização dos espaços escolares. Os professores do AEE não podem ficar alijados desse processo, como bem retratou a professora Nívea. Ademais, é preciso vivenciar relações dialógicas com a comunidade, a fim de que, de fato, esse documento represente, da forma mais fidedigna possível, a própria comunidade. Padilha e Antunes (2010, p.42) concorrem para essa compreensão:

Realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa, nesse sentido, exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. O resultado do processo do

⁶² O PEPP, em termos conceituais, pode ser entendido como um processo de mudança, com base nas experiências do passado e nas vivências do presente, visando ao futuro sustentável das atividades educacionais, portanto, locais. Estas que, por sua vez, influenciam o futuro sustentável do planeta, isto significando prover o melhor para as pessoas e para o ambiente, tanto agora quanto para o futuro indefinido.

planejamento e, portanto, as possibilidades que isso nos abre, é influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porquê, o para quê, o quando e o onde planejar. Num sentido mais específico, pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola é, essencialmente e, de forma muito direta, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.

A conquista de melhorias para a inclusão pode certamente advir da construção compartilhada do PEPP, implicando esforço, resolução produtiva de conflitos, comprometimento e empoderamento dos alunos com deficiência e suas famílias. É o sentido político humanizador no ato pedagógico dialógico e participativo, possibilitando refletir e agir para qualificar os direitos das pessoas com deficiência, buscar melhores condições de trabalho para os docentes, exigir a presença do profissional de apoio, implementar acessibilidade pedagógica e atitudinal, realizar projetos sociopedagógicos com a comunidade, ter práticas dialógicas de avaliação, estabelecer parcerias com a equipe multidisciplinar e tantos outros temas de interesse e importância para a comunidade:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica [...]. A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. (FREIRE, 1959, p. 8).

Interessante revelar que na observação participante a professora Nívea já havia se destacado em uma fala, na qual afirmava que sua escola conseguira realizar um encontro com as famílias, em pleno período de julho de 2017, obtendo significativa adesão da comunidade. As professoras presentes ficaram surpresas e curiosas, indagando como era possível mobilizar a comunidade de forma tão ágil e eficiente. A resposta estava no acesso a rádio comunitária, a qual é utilizada comumente pela escola, tanto para se comunicar, como para estar informada das demandas da comunidade.

As falas da professora Nívea ressoam fortemente em mim, no intento de conhecer as práticas dialógicas que promovem a cultura de paz nas escolas públicas do município de Fortaleza. Para essa tarefa investigativa, exige-se o aporte do tempo e da vivência acadêmica do doutorado.

Observando os discursos, percebo, também, o alinhamento dos sentidos políticos do trabalho do AEE com a busca pelo diálogo e pelas práticas socioeducativas com toda comunidade escolar. Há um movimento de ênfase nos valores culturais, contextualizados, e com base no desejo da comunicação autêntica: no valor dos diferentes saberes, na paciência e amorosidade de compreender o silêncio e recusa ao diálogo, na resiliência da esperança e da resistência e na crença no valor de cada indivíduo para a construção da escola democrática. É o gestar da dialogia:

Toda demora na primeira (dialogia), demora simplesmente ilusória, significa um tempo em que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e em interconfiança que a antidialogicidade não oferece. (FREIRE, 2015, p. 64)

Pelo exposto, a inclusão é tarefa complexa e tanto mais difícil quanto preterir-se a contribuição da comunidade. No entanto, apesar das dificuldades, algumas escolas conseguem realizar um trabalho mais significativo, na perspectiva da humanização:

O diálogo é condição para o conhecimento. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. A Leitura do Mundo – exercício fecundo de percepção do outro, de conhecimento do seu contexto – pressupõe o diálogo e este, por sua vez, pressupõe algumas condições. O diálogo não existirá sem uma profunda relação amorosa com o mundo e os homens. Quem tem amor à vida, aos seres humanos, ao mundo, busca o diálogo na esperança de encontrar caminhos para a mudança e a construção de novas realidades. Não se trata de uma relação amorosa ingênua ou piegas, limitada a uma manifestação de sensibilidade ao problema, a uma ajuda temporária, que não transforma. Ele fala de uma relação amorosa que implica comprometimento com a promoção da vida. Refere-se a um amor “armado” para que a esperança na mudança, a esperança na possibilidade de construir um mundo melhor, mesmo em condições adversas, não se esmoreça e alimente o permanente diálogo e compromisso. (PADILHA; ANTUNES 2010, p. 51).

A mudança advém da inclusão e não da interdição. Para mudar é preciso mãos laboriosas, cabeças pensantes e corações esperançosos. Não há mudança sem problematização, respeito mútuo entre comunidade e escola. É preciso reconhecer a politicidade imbricada no ato pedagógico/relacional, exercitando a leitura do mundo, assim como da palavra, para compreender as tramas nas relações cotidianas, conforme os exemplos abaixo:

A coordenação fez um acordo com a mãe: você só traga o fulano de volta quando ele estiver medicado. Eu escutei ela falar... a mãe chegou para mim chorando e disse isso. Eu voltei para coordenação e perguntei: o que aconteceu? E a coordenadora disse para a mãe só voltar com o fulano medicado. A mãe passou um mês fora, atrás de laudo, de ser atendida por

médicos e tudo mais. Enquanto isso, deu os trinta dias, em que a criança pode perder a vaga. **A coordenadora chegou para mim: Onde está aquele teu aluno? Porque ele vai perder o bolsa família.** Eu disse: o aluno está onde você mandou ele ficar. Você disse que ele só voltasse depois da medicação e ele não tem dinheiro para ir na rede particular, para pedir na mesma hora a medicação. (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

Voltando à questão dos acordos, eu não farei acordo só entre eu, professora de AEE e família, porque não é meu aluno, é aluno da escola, então a gestão precisa participar. Tem que ser um consenso. Não sou eu quem vai determinar, porque eu conheço a deficiência da criança. Então, eu acredito nos acordos quando são sentados e pensados entre gestão, professores e eu. **Porque não é um aluno do AEE, porque também tem essa fala: Quênia, seu aluno...não é meu, é da escola.** Então, mais uma vez frisando que essa questão de acordos é gestão, Quênia e a mãe do aluno [...] (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

Observo nas falas a flagrante contradição do sistema. De fato, desvela-se um conjunto de contradições, encapsulado numa complexa rede burocrática, contribuindo para a desumanização nas relações. Relações são formas orgânicas de politicidade, servindo à emancipação ou à opressão. Não há espaço para a neutralidade. Grosso modo, pode-se dizer que a atual conjuntura da inclusão, nas escolas municipais de Fortaleza, é bastante desafiadora, em virtude da gestão por resultados. Decorre desse aspecto diferentes concepções do papel do professor do AEE. É preciso estar atento para avaliar quais servem à emancipação ou à opressão. Finalizando, elenco uma fala significativa, porque é distinta de todos os depoimentos surgidos na discussão da temática:

Eu sou muito pedagógica. Não que a questão política não esteja presente. Está, mas acaba espremida um pouco... assim, o quanto eu sou um pouco desconectada dessa coisa... é muito no intuitivo que eu vou fazendo. No intuitivo entre aspas, né? Porque existe uma base para isso, mas, por exemplo, eu me vejo... **na escola eu me sinto como defensora dos direitos dos meus alunos,** então, quando eles são feridos em algum momento, seja de quem for, de direção, por um professor, eu estou lá. [...] **você (pesquisadora) chamou atenção para isso, me alertou, me acordou para esse outro lado.** (PROFESSORA HELENA – grifos nossos)

Surge no relato uma terceira percepção, tangenciando o conceito de neutralidade política na educação. Essa concepção referenda-se na ideia da autossuficiência da competência pedagógica, advogando a importância da técnica, do conteúdo e do saber fazer, sem implicação política. É uma visão ingênua da educação:

[...] seria uma ingenuidade reduzir todo o político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Cada um tem a sua especificidade. Mas o que me parece impressionante e dialético, dinâmico, contraditório, é como, mesmo tendo domínios específicos, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice-versa. O que quero dizer

com isso é que quando se descobre uma certa e possível especificidade do político, percebe-se também que essa especificidade não foi suficiente para proibir a presença do pedagógico nela. Quando se descobre por sua vez a especificidade do pedagógico, nota-se que não lhe é possível proibir a entrada do político. (FREIRE, 1995, p. 25)

[...] ao ser tão enfatizada a apoliticidade da ciência e da educação, a sua politicidade termina por ser sublinhada. A negação da politicidade é finalmente percebida como um ato político [...] (FREIRE, 1985, p. 22)

No segundo momento, no entanto, a professora Helena reflete sobre o eco da sua própria pronúncia e revela que, apesar de nunca ter atentado para a natureza política da sua ação, ela está embrenhada de politicidade. Essa percepção é revelada no ato de defender, “seja de quem for”, os direitos dos alunos com deficiência.

A tomada de consciência da docente retrata o poder da dialogia, a qual deve existir na cotidianidade das relações. Essa é a descodificação e desmitificação da realidade: o pensar certo, a admiração dos contextos que propicia a práxis, o encontro dos homens e mulheres na pronúncia do mundo.

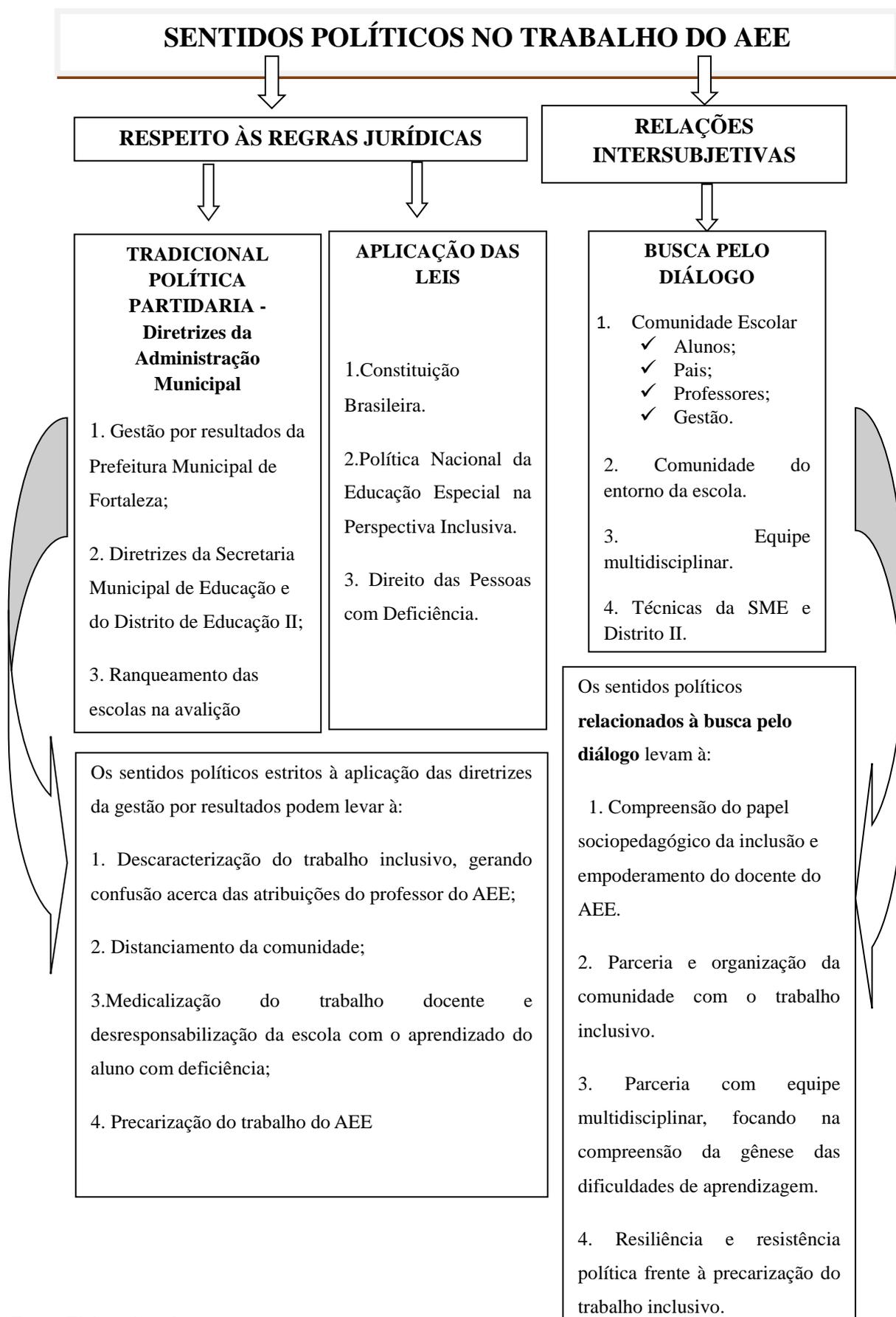
A reflexão exemplificada pela docente é imprescindível para o crescimento profissional, sem a qual, “não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos, e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-la, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros” (FREIRE, 1992, p. 9). É preciso problematizar até as últimas instâncias a indissociável relação teoria e prática, objetivando o cuidar da vida.

Com base nas análises os sentidos políticos do trabalho do AEE, como reflexo da estrita aplicação das diretrizes político/partidária por meio da máquina administrativa e sem a reflexão coletiva pode concorrer para a manutenção do poder e do controle social, da violência estrutural e da precarização do trabalho inclusivo. Não existe inclusão real nessa perspectiva.

Os sentidos políticos como caminhos de relação nas diferenças e em dialogia com a comunidade e com todos que compõem o trabalho inclusivo na rede, concorre para a construção do verdadeiro paradigma inclusivo: empoderando o profissional do AEE, organizando a comunidade escolar, potencializando parcerias com equipe multidisciplinar, promovendo acessibilidade pedagógica/attitudinal e resistindo ao insidioso processo de precarização do trabalho inclusivo.

Grosso modo, os sentidos políticos do trabalho do AEE estão retratados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Síntese dos sentidos políticos no trabalho do AEE



Percebe-se o enorme potencial do trabalho pedagógico do professor do AEE na implementação da ação cultural com a comunidade. A educação dialógica e profundamente política concorre para a defesa dos direitos humanos. É um movimento praxiológico que promove a democracia e a paz.

4.2 Os sujeitos dialógicos e inclusivos promotores da paz no cotidiano escolar

A estrutura do sistema educativo constitui um dos elementos mais problemáticos para a implementação da educação para a paz. A função classificatória, as práticas pedagógicas tradicionais, a comunicação verticalizada, o isolamento da comunidade, a competitividade, o individualismo, o utilitarismo, a passividade, a magicização do conteúdo, dentre outros, são aspectos que desafiam a vivência dessa proposta educativa.

Alguns teóricos da pesquisa para a paz advogam a impossibilidade de educar para a paz na estrutura escolar formal. É o caso de Burns (1981) e Galtung (1974). Dentre os que advogam essa visão, há aqueles que condicionam a existência da legítima educação para a paz apenas quando houver determinadas estruturas sociais, como explica Jares (2002, p. 193): “coloca-se a mudança social como condição *sine qua non* para poder realizar, uma vez estabelecidas as estruturas nãoviolentas, uma autêntica educação para a paz”

Essa pesquisa concebe o mesmo posicionamento teórico de Jares, ao admitir que a escola constitui, de fato, um espaço estruturalmente violento, mas não se restringe a um sistema de reprodução de estruturas e ideologias hegemônicas. É mister superar a visão do fatalismo determinista, a concepção a-histórica da realidade, que é, em essência, a falta de fé no humano: a desumanização em sua forma mais autêntica.

A perene condição de humanização não coaduna com o dogmatismo, o idealismo ingênuo ou o fatalismo. A construção da paz se faz perenemente na contradição do real:

[...] essa posição incorre na contradição da coerência dos fins com os meios, de tal forma que, para chegar a essa mudança social é necessário um processo de construção no qual se vão aplicando e aperfeiçoando, com todas as contradições, essas estruturas que se pretende alcançar. (JARES, 2002, p.193)

Educar para a paz é crucial para a superação da normalização da violência, instituindo novas práticas de sociabilidade alinhadas ao conceito de paz positiva. Por esse motivo, a escola necessita lidar com os conflitos de forma produtiva, desvelando as situações

que comprometem a justiça social, o desenvolvimento pleno, os direitos humanos e a democracia. Novamente Jares (2002, p.194) elucida:

Em nossa opinião, é óbvio- depois da experiência de 10 anos trabalhando na escola- que realizar uma autêntica educação para a paz, tal como a estamos desenvolvendo aqui, é muito difícil e, sobretudo, conflituosa. A prática da EP⁶³ não apenas tenta potencializar os conflitos para resolvê-los de forma não violenta, como também é em si mesmo conflituosa visto que se trata de uma contracorrente educativa, um “contra-sistema”, nas palavras de Curle (1977), oposta à estrutura e às funções do sistema educacional e, por extensão, aos valores dominantes da sociedade.

É imperativo a práxis, a ação autoconsciente, a análise problematizadora da prática, em contexto – pesquisa-ação – a fim de que a contradição sirva como suporte para o desvelamento do conceito de paz negativa, na organização do sistema escolar:

Contudo, e aqui reside a diferença com os que propugnam “pular” o sistema educacional, o fato de ser muito difícil, e às vezes contraditório, não nos leva a pensar que seja preciso descartar o aparato escolar. É necessário utilizar didaticamente as próprias contradições para transferi-las à sociedade em uma dialética constante de relação entre micro e macronível. Precisamente em nosso micronível da sala de aula, como da escola, apesar da inegável influência social, é possível introduzir estruturas de aprendizagem que tenham um grau de coerência elevados com os fins propostos e, de acordo com isso, inserir os elementos de uma nova ordem sociopolítica. (BURNS, 1981, p.148)

Na próxima seção, apresentam-se os resultados das discussões em torno da relação entre os sentidos políticos do trabalho do AEE e os conceitos de paz positiva e conflito produtivo defendidos pela cultura de paz.

4.2.1 A arquitetura educativa da inclusão e da paz – o miudinho de dentro da escola

Esse tópico caracteriza a relação dos sentidos políticos atribuídos ao trabalho do AEE, pelos docentes da SRM, com os conceitos de paz positiva e conflito produtivo.

Grosso modo, verifica-se que, apesar dos sentidos políticos estarem relacionados às dimensões das regras jurídicas e das trocas intersubjetivas no cotidiano escolar, a dimensão relacional foi, destacadamente, a mais associada aos conceitos de paz positiva e conflito produtivo, defendidos pela cultura de paz.

As falas a seguir servem como estruturas de análise, para a importante tarefa de investigar a promoção da cultura de paz nas instituições escolares:

⁶³ Educação para a paz.

[...] achei muito interessante essa última pergunta. Esse último questionamento. Eu acredito que **a dimensão política, ela tem uma função organizadora. Na compreensão do espaço de cada um na sociedade. E isso gera, promove a paz. Eu passo a compreender qual é o meu espaço e qual é o espaço do outro.** Então, achei legal nessas falas, e a gente vai esmiuçando e vendo o quanto está interligado, o quanto está próximo mesmo do nosso trabalho. (PROFESSORA HELENA – grifos nossos)

A professora traz em sua reflexão a importante compreensão da função organizadora da politicidade imbuída nas relações. A paz surge como resultado do respeito às diferenças, em interações dialógicas: direito à singularidade e pluralidade. Essa concepção alinha-se à paz positiva, representada pelos conceitos de multiculturalidade, interculturalidade, interdependência e unidade na diversidade. Freire (1992, p. 79-80) exemplifica essa posição:

Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

As diferenças, nessa perspectiva, são respeitadas e valorizadas, possibilitando o exercício da competência transcultural (JARES, 2002). Como há de se prever, essa competência requer a capacidade de vivenciar conflitos e de resolvê-los produtivamente. Jares (2008, p. 16) advoga a necessidade de a escola favorecer a pedagogia da convivência, contribuindo para a construção da convivialidade social:

[...] consideramos que a convivência e a educação para a convivência devem ser tomadas como questões prioritárias para o conjunto da cidadania, com a liderança das instituições públicas. Porque, se é certo que o aprender a conviver tem muito de osmose social não intencional e, portanto, com limites dificilmente perceptíveis, tampouco é menos certo que as circunstâncias sociais planejadas em uma determinada direção- por exemplo, fomentando relações de respeito, de pluralidade e convivência democrática- podem facilitar, e de fato em boa medida o fazem, processos e relações sociais neste sentido. Por isto a educação para a convivência e a cidadania democrática deve ser considerada como uma questão de Estado, assim como a educação em geral.

A convivência implica relações de poder, sob a influência do contexto “sócio-político, ao mesmo tempo em que este está condicionado por ela” (JARES, 2002, p. 28). No

cenário das escolas públicas municipais de Fortaleza, com a atual política neoliberal da gestão por resultados, observa-se a exacerbação do ativismo no ambiente escolar, requerendo o cultivo de relações colaborativas para a tarefa de implementar a inclusão. A fala a seguir retrata essa condição:

[...] a gente é uma articuladora. E se a gente fizer essa articulação de forma tranquila, todo mundo contribui para aquilo. Eu acho que o pontapé é nosso. É isso mesmo. Eu acho que é uma das nossas funções. E eu fico pensando assim, hoje eu passei o dia inteiro numa reunião, de manhã, agora à tarde, e o nosso painel da semana da inclusão está pronto, sem ter chegado lá perto. **É a gente cultivar isso. Eu penso nisso, quando a gente promove a paz, no sentido, das pessoas serem mais sensíveis ao que a gente está propondo. Sensíveis à inclusão, sensíveis a participar, a colocar a sua mão lá dentro e fazer, sabe.** Hoje eu já não tenho mais essa dificuldade. Eu já tive, muito. Porque as pessoas chegavam para mim dizendo assim: Olha não quero nenhum aluno com deficiência na minha sala. **Ao invés de eu dizer assim, você vai ter que ter, eu dizia as vantagens de manter aquele aluno na sala. Ao invés de dizer: você obrigatoriamente vai ter que ter, porque está na lei... eu queria mostrar para ela, quais as vantagens de ter aquele aluno, o quanto ela ia crescer. Para mim, isso é promover a paz. É colocar para as pessoas o tanto que é importante o nosso trabalho dentro da escola, e se for em conjunto, as coisas vão fluir bem melhor. Isso é promover a paz.** E hoje eu vejo que a minha escola é uma outra escola, é uma escola com uma consciência muito diferente daquela de quando eu entrei. **Eu sou agente disso.** (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

A cooperação é fruto da autonomia construída no grupo. É a tomada de decisão que se dá no amadurecimento e comprometimento da comunidade escolar. Evidentemente, essa construção está assentada em bases democráticas e dialógicas. A fala da professora Nívea retrata a importância de democratizar as relações, favorecendo o comprometimento e o engajamento: a paz da ação, a paz da atitude. Matos e Pierre (2015, p. 27) esclarecem essa relação:

E, considerando que o modo de convivência democrático implica a realização do ser no sistema social, as necessidades fundamentais de aceitação e reconhecimento são atendidas, não deixando margem para condutas violentas. Sendo a aceitação do outro na convivência, a emoção básica que fundamenta as condutas democráticas, a capacidade de ouvir e a participação do indivíduo no sistema social são constituintes do modo de convivência democrático. Além disso, o espaço social que favorece o livre desenvolvimento do ser no sistema societário o habilita à livre expressão de si. Isso favorece o desenvolvimento da racionalidade e, portanto, da capacidade de argumentação.

Regenerar a vida democrática é fundamental em todos os processos humanos para a conquista da paz positiva. Jares (2002) afirma que a regeneração democrática ocorre em

quatro direções: democratizando o conhecimento e possibilitando o acesso à cultura ao conjunto da cidadania; favorecendo a participação e o controle social dos assuntos públicos; exigindo uma nova forma de fazer e entender a política, rompendo com a tendência incoerente de separar o comportamento das regras estabelecidas; e contrariando a concepção de democracia liberal, estritamente relacionada ao âmbito político, democratizando, também, a economia.

Opinião semelhante à da professora Nívea, mas com certa especificidade, é considerada na fala a seguir:

Porque a gente consegue de alguma forma trazer a comunidade, até porque eles me escutam falar sobre as diferenças, que todo mundo é importante, então quando eles estão com algum problema nesse sentido, eles recorrem a quem? **A quem valoriza a diferença.** Eu. Então, nesse sentido, eu acho que o nosso trabalho, tem esse valor. Não era para ser só o professor de AEE. **Eu acho que quando a gente fala que nós somos agentes inclusivos, eu não concordo com essa fala. Porque a escola, é uma escola inclusiva. Todos têm que ser agentes.** Também não concordo porque **já passou esse tempo de conscientização, ninguém tem que ser conscientizado de nada.** (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

Para a professora Quênia, também são importantes a prática democrática e o respeito às diferenças, no entanto, inversamente à professora Nívea, não concorda em ser reconhecida como agente da inclusão na escola, por acreditar que o tempo da “conscientização” já passou.

Tal opinião suscita a análise da concepção de professor progressista, líder e intelectual orgânico para a imprescindível tarefa de problematização e síntese cultural com a comunidade, objetivando a detecção das situações de opressão e desrespeito aos direitos humanos no cotidiano escolar. De fato, não deveria ser necessário conscientizar os docentes sobre os direitos dos alunos com deficiência estudarem na escola comum. Todos em uma escola inclusiva deveriam ser agentes inclusivos, mas a realidade ainda não é essa.

Nesses casos, é preciso lançar mão da paz que é combatividade e pró-atividade, na incessante busca pela interação e pelo diálogo com as discordâncias, construindo, nas relações, a emancipação e a libertação:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma visão ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo

ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente dos homens mesmos. “O humanismo consiste (diz Furter), em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto”. (FREIRE, 1987, p. 84).

A paz positiva, portanto, como exigência perene de eterna construção, como participação e interação crítica na busca da justiça social, da democracia, dos direitos humanos e do desenvolvimento pleno para a autorrealização humana, é um estado, uma situação, “[...] um processo dinâmico – não uma referência estática e imóvel – que exige a participação da cidadania em sua construção” (JARES, 2002, p. 131), o que evidencia a necessidade de aplicação concreta na dimensão pedagógica.

O depoimento da professora Quênia, a seguir, aproxima-se mais dessa compreensão:

Eu acredito que no meu trabalho...se encaixa essa pergunta. E a minha resposta, é no sentido de tentar, **nesses momentos em que eu estou ali à frente, fazer com que eles percebam que a educação, a escola, é um espaço para todos, independentemente de como eles sejam.** (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

Portanto, a conscientização não é doutrinação e muito menos dominação e desrespeito ao posicionamento alheio. A conscientização é o compromisso com a leitura crítica e retotalizadora, é problematização que oportuniza a práxis e a conquista da autonomia, a denúncia e o anúncio, combatendo as realidades opressoras e injustas para a superação da condição de opressão e instauração do processo de permanente libertação. Assunção da radicalidade da humanização, conforme Freire esclarece:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 46).

Evidentemente essa construção não se dá de forma tranquila devido à violência estrutural no sistema educacional, em que o processo de construção e socialização do conhecimento tradicional (comunicação antidialógica, nocionalidade do saber, etnocentrismo cultural); as relações interpessoais (coerção, agressividade latente, disciplinamento, hierarquia escolar, meritocracia e competição) e a função social da escola (expropriação da função autoeducativa da família e do indivíduo, divisão social do trabalho, reprodução da hierarquia

social, estagnação das relações de dependência econômica) são motivos de profundas resistências e conflitos (JARES, 2007). O depoimento a seguir é esclarecedor:

Hoje eu estou fazendo um trabalho de inclusão na escola, que a 15 dias converso de porta em porta com os professores. Eu vou lá no planejamento, junto deles e digo, gente, precisamos trabalhar nessa semana. Hoje eu não tive tempo de fazer nada e o nosso painel está pronto, sem ter pedido a ninguém para fazer. Então, eu acredito que a gente faz a diferença, nós somos o pontapé inicial na construção da paz dentro da escola. **Não é um mar de rosas não minha escola tem N defeitos e eu estou o todo tempo me estressando e me esgoelando para ir atrás do que é melhor. Porque eu não sou de ficar calada e nem vou ficar.** Não tenho nem minha mão presa, e nem a minha língua. Então, eu vou atrás de saber o que é melhor e o que a gente pode construir para que a nossa escola seja uma escola diferente, seja uma escola que acolhe, que aceita, independente do aluno que seja. (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

É notória a presença de conflitos no ambiente escolar. No caso específico da inclusão de alunos com deficiência, os conflitos adquirem maior dimensão, tendo em vista a perspectiva tecnocrática-positivista com que muitos ainda concebem a educação. Historicamente excluídos, esse público alçou o direito de frequentar a escola comum, desconstruindo uma lógica secular de padronização e homogeneização dos sujeitos escolares.

Evidentemente essa mudança de paradigma ocasiona desequilíbrio, confusão e desconforto na comunidade escolar, favorecendo o surgimento de embates, em virtude das velhas concepções, assim como, das condições materiais concretas de trabalho dos docentes na escola pública. As falas a seguir servem para ilustrar essa complexa realidade:

Eu acredito muito, Patrícia, que a gente tem que se conhecer para conhecer o outro. **Então a gente lida com muitos conflitos no dia a dia.** Numa escola principalmente. **Não só conflito de aluna não, é nosso conflito, conflito interno, conflito com outro, conflito.... Então tem tudo a ver com o conflito, entendeu?** No sentido de que... tinha coisa, que eu fazia que hoje, jamais eu faria, então eu me encontrei em conflito muitas vezes por conta do meu trabalho, da minha postura, sabe? É isso que eu tento mostrar para os professores. **Hoje a gente acerta, hoje a gente erra, amanhã a gente acerta, então esses conflitos diários, conflito entre os alunos, conflito entre professores é natural. Para mim é natural. Isso sempre vai haver.** Sempre muda o grupo de professoras, sempre muda o grupo de alunos, sempre vai acontecer, **os conflitos sempre vão acontecer, então depende de como a gente enfrenta esses conflitos.** (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

Essa dimensão política na questão de conflitos, eu entendo assim, enquanto professora de AEE, quando estou na frente, conversando, conscientizando. De certa forma eles **começam a entender sobre as diferenças, que as pessoas não são iguais.** Porque a gente consegue de alguma forma trazer a comunidade, até porque eles **me escutam falar sobre as diferenças, que**

todo mundo é importante, então quando eles estão com algum problema nesse sentido, eles recorrem a quem? **A quem valoriza a diferença: Eu.** Então, eu acho que **na nossa função também tem essa coisa da mediação de conflitos.** (PROFESSORA QUÊNIA – grifos nossos)

O depoimento da professora Nívea alinha-se ao conceito de conflito produtivo defendido na cultura de paz. O conflito está presente em toda organização humana. É necessário compreender o conflito a partir do “legado filosófico-ideológico da nãoviolência; da teoria crítica da educação e da pesquisa para a paz” (JARES, 2002, p. 134). Sob tal perspectiva, os conflitos não são tradução de agressão ou violência e por esse motivo, não devem ser evitados ou invisibilizados:

A confusão ocorre porque violência e conflito são tidos como a mesma coisa, quando na verdade a violência é apenas um dos meios para resolver o conflito. A violência tende a suprimir o conflito apontando para a eliminação do adversário. A violência é um meio, o conflito, um estado. (SÉMELIN *apud* JARES, 1983, p. 44)

O conflito, como bem colocou a professora Nívea, é natural e dinâmico, não sendo negativo em si mesmo. O conflito está associado à força vital da agressividade:

[...] agressividade como a força vital de cada pessoa, necessária para superar os obstáculos e as limitações próprias do cotidiano. Como já dizia Muller, é a agressividade, e não a violência, que está inscrita na natureza humana (1995, p. 20), apontando para uma distinção entre agressividade e agressão, distinção essa frequentemente esquecida no senso comum ou nos meios de comunicação social. (GUIMARÃES, 2011, p. 197)

É mister reconhecer a natureza positiva dos conflitos, em seu potencial para o exercício da democracia, da vitalidade social e do desenvolvimento organizacional das escolas. A mediação de conflitos deve ser uma das atribuições do professor do AEE, desvelando as ideologias hegemônicas que excluem e encetando a crítica pedagógica para a construção coletiva das práticas socioeducativas emancipadoras. A meu ver não existe, atualmente, função pedagógica mais imbricada com a resolução produtiva dos conflitos, com base na demanda multidimensional das diferenças, do que a função do docente do AEE. Essa concepção é retratada no depoimento da professora Amanda:

[...] **a gente pode fazer essa mediação**, inclusive porque nas comunidades em que nós estamos inseridas, a gente não pode esquecer disso: a crueldade com as crianças as coloca abaixo do nível de pobreza, que não é da pobreza de dinheiro, é abaixo da miséria, da dignidade humana. (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos).

A professora suscita em sua fala a importância de compreender o contexto em que se dão os conflitos. Afinal, porque na escola pública existem tantos conflitos? Jares (2002) configura a estrutura do conflito em quatro elementos: nas causas que os provocam (na análise da macroestrutura em relação com a microestrutura), nos protagonistas (membros da comunidade educativa), no processo que acompanha o conflito (de ordem estrutural, estratégica e emocional-afetiva) e no contexto no qual ele se produz (de ordem social e cultural). Esclarecer a dinâmica dos conflitos, para sua resolução produtiva é essencial no fortalecimento da inclusão escolar, e conseqüentemente, na democratização das escolas. Reconhecer a inevitabilidade dos conflitos, no bojo dos processos sociais, do qual a educação faz parte, requer assumir o compromisso com formas altamente proativas, criativas e elaboradas de resolução:

Os conflitos são compreendidos como integrantes dos processos humanos, sendo sua problematidade transferida para a forma como são enfrentados e resolvidos: violenta ou não violentamente. O conflito deixa de ser encarado como o oposto da paz, para ser visto como um dos modos de existência em e da sociedade, seja pela divergência de interesses e pela diferença de situação que isso supõe, seja pela posição ocupada na sociedade, pela disposição dos recursos e pelo partido que se toma em questões de disputa. (GUIMARÃES, 2011, p. 198)

A diferença de situação e a posição social ocupada pelo público do AEE é outro aspecto tratado na fala da professora Amanda. Dessa análise, depreendo a questão do desenvolvimento, relacionado à paz positiva, implicando a justiça social e os direitos humanos: [...] a paz como superação das violências estruturais, começando pelas que têm a ver com as próprias necessidades básicas; a paz como plena realização das potencialidades humanas [...] (JARES, 2002, p. 127). Essa é uma postura sociopedagógica responsável e comprometida com a superação das situações de desumanização. Novamente, a fala da professora Amanda é esclarecedora:

Então sim, nosso trabalho tem toda uma relação com a política de paz. Uma política de paz real, de inserir a **tranquilidade** dentro da nossa escola. **Não é colocar os panos mornos. Não é colocar óculos cor-de-rosa: é viver dentro daquela realidade e ver o que a gente pode fazer por aquela comunidade. Nós temos muito mais condição do que qualquer um ali, de fazer essa diferença.** Então, a cultura de paz perpassa por todos os níveis dentro da nossa escola. Desde a nossa relação com nosso aluno, com a nossa criança, entre os nossos colegas [...] (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

O sentido de tranquilidade, destacado no discurso, não se refere à paz da passividade, à paz da tradição estoica (GUIMARÃES, 2011), mas à paz da atitude, paz positiva, paz como um acontecimento. Por essa razão, a tranquilidade é fruto da ação, do compromisso e da ética da responsabilidade, chamando para si a tarefa de fazer a diferença, porque, conforme a professora Amanda frisou: “Nós temos muito mais condição do que qualquer um ali, de fazer essa diferença”. A paz é uma construção incessante, conforme Guimarães:

À luz dessa noção, a paz aparece como um surgimento incessante, muito mais como origem e fonte, do que fruto e consequência. Assim como o broto é na brotação e a semente é na semeadura, a paz é na sua efetuação como realidade de justiça, democracia e direitos humanos. (2011, p. 193)

A paz destacada alinha-se à construção relacional, dialógica-conflitiva e responsiva. É a paz da esperança que mobiliza. A paz como agenda e ação (GUIMARÃES, 2011). Na fala a seguir, encontramos essa concepção:

Tem eu mesma que sou TDAH diagnosticada nos anos 70, por um pediatra chamado Doutor Lácio Lobo, que arriscou para minha mãe e disse que eu tinha uma coisa diferente. Minha mãe chegava para ele chorando e dizia que ela ia me colocar dentro da máquina de lavar roupa, para ver se descarregava as minhas energias (risos). E como minha mãe é contra medicação, então desde pequena eu tive toda uma estratégia de vida, de alimentação, de não tomar nada que fosse energético, de tudo meu ser anotado para que não esquecesse, mesmo tendo um H bem fortinho, né? Acho que todos já notaram. Eu não tomo ritalina, eu não tomo nada disso, mas assim, evito alguns alimentos. Tudo que vocês falam, eu tenho que anotar, no celular eu estou o tempo inteiro anotando, porque senão, eu esqueço. **Por isso eu acredito muito nos outros.** Mesmo dessa forma, eu já estou me encaminhando para o doutorado. **Então, tem como uma criança com uma deficiência ou uma síndrome, realizar o sonho dela. Eu sou a primeira a defender isso. Eu sou a primeira a querer desenvolver habilidades do meu aluno, como eu fiz com meu filho, como minha mãe fez comigo. Minha mãe era só uma costureira, ela só tem até o sexto ano, mas ela, dentro da sabedoria dela, sobre como me encaminhar. Então, não é só um investimento financeiro, foi investimento de esperança. Eu acredito muito nisso.** (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

A professora referenda sua posição esperançosa, mas, longe da espera e do ideal de certeza e segurança, exorta ao cuidado e compromisso com a tarefa humana de construir a paz, humanizando as relações. O investimento financeiro vem a reboque do investimento esperançoso. A fé no potencial humano é condição *sine qua non* para o enfrentamento da tragicidade do mundo. Essa é uma disposição corajosa, tendo em vista a quantidade de trabalho que demanda, na realidade das escolas públicas de Fortaleza. Para esse objetivo, é

preciso uma concepção de paz que não esteja relacionada ao messianismo, à caridade, ao voluntarismo e ao desvinculamento histórico, a fim de construir, diariamente, a paz da justiça social. A paz não pode ser um mero chavão:

[...] paz, eu acho esse nome essencial. A gente tem que tomar muito cuidado para não banalizar, do jeito da frase “eu te amo”. **Tem que tomar muito cuidado para não banalizar. A cultura de paz não pode virar chavão.** (PROFESSORA AMANDA – grifos nossos)

A mesma opinião é emitida por Jares (2002):

Tradicionalmente, e em particular na segunda metade do século XX, apela-se à paz como um dos pilares básicos dos discursos filosóficos, sociológicos e educativos, assim como políticos. Mais do que isso, a partir de posições ideológicas distintas e com interesses diversos, constantemente refere-se e apela-se à paz, o que a converte em um dos termos mais fácil e profusamente manipulados. (p. 121).

Na retórica da paz, muitos podem falar linguagens diferentes, devido à complexidade deste tema. É necessária a lucidez conceitual, a fim de educar para a paz intersubjetiva, uma construção de racionalidades comunicativas e hermenêutica:

Uma racionalidade do tipo hermenêutico possibilita levar mais em consideração as referências pacifistas que se estabelecem na dinâmica da educação para a paz, especialmente da comunidade e grupo, sujeitos da própria educação para a paz, mediadores da cultura de paz e de forças construtoras da paz, como o movimento pacifista. Ao mesmo tempo, a racionalidade hermenêutica toma a sério elementos presentes em todo processo educativo- tais como o tempo, o espaço, a linguagem ou os elementos lúdicos-, e de suas possibilidades na constituição do próprio sentido da paz. Mais do que um processo subjetivo, de formação de sujeitos pacíficos, a educação para a paz se apresenta de forma intersubjetiva, como inserção em uma comunidade pacifista. E a questão verdadeiramente decisiva será a constituição e a manutenção dessa comunidade pacifista, simultaneamente autoeducadora e educadora para a paz, tanto na dinâmica interna de construção de relações recíprocas, como na articulação com outras comunidades e grupos igualmente empenhados na luta pela paz. O próprio educador e educadora da paz serão facilitadores das relações comunitárias e articuladores com o movimento maior. (GUIMARÃES, 2011, p. 327).

Essa concepção precisa estar clara para a ação política da inclusão, na perspectiva de superação da racionalidade autológica, valorizando a dialogia, a negociação e a obtenção de consensos. Ademais, com a lei 13.663⁶⁴, de 14 de maio de 2018, que altera o art. 12 da Lei

⁶⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, surgirão novos desafios para a implementação da cultura de paz, justapostos à chancela do estado. Muito trabalho surgirá no caminho.

Por fim, resgato a fala da professora Amanda – “paz, eu acho esse nome essencial. A gente tem que tomar muito cuidado para não banalizar, do jeito da frase eu te amo” – a fim de tecer reflexão acerca do amor e da paz. O amor como categoria fundante da politicidade em Freire. Na coragem de assumir-se amoroso ao construir, em comunhão, o resgate dos oprimidos e estes, no ato de sua própria libertação restaurarem a humanidade dos opressores. É a superação autêntica da contradição oprimidos-opressores (FREIRE, 1987, p. 43-44):

Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor.

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão.

Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.

Os freios que os antigos oprimidos devem impor aos antigos opressores para que não voltem a oprimir não são opressão daqueles a estes. A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens. Por esta razão, estes freios, que são necessários, não significam, em si mesmos, que os oprimidos de ontem se tenham transformado nos opressores de hoje.

A perene oficina política de humanização e libertação é amorosa, mas exigente, estando condicionada ao diálogo. O Amor é postura rigorosa, responsável e comprometida com a estética da ética e o cuidar da vida. Por isso, Freire era um intelectual amoroso, mas combativo, visando à implantação da justiça social antes da caridade.

Consoante o que se viu no decorrer dessa análise muitas demandas são feitas aos docentes da sala de recursos multifuncionais, fruto da complexidade social, cultural, política e institucional. Depreendo dos relatos um sentido político relacionado aos conceitos de conflito produtivo e paz positiva, como: respeito às diferenças e conseqüentemente aos direitos humanos; busca de parcerias e trabalho cooperativo; problematização da realidade; comprometimento dos educadores e mediação dos conflitos. Todos aspectos da politicidade intersubjetiva. No entanto, apesar de as docentes compreenderem essa relação, não lhes está

caracterizado de forma clara que o trabalho dialógico com a comunidade é uma das suas atribuições e a forma mais legítima de politicidade, promotora da cultura de paz. No intento de engendrar essa cultura torna-se necessário visibilizar a íntima relação entre o trabalho pedagógico do AEE, no esteio da educação dialógica com a comunidade escolar.

5 CONCLUSÃO

“Hoje eu estava na hora da saída e os meninos naquela confusão... então uma menina levou uma queda. Os dois meninos começaram a rir... Rriiiiiirrrrr, como se tivessem gostado. Então eu disse: venham cá, vamos sentar só um instantinho para a gente conversar. Você já se colocou no lugar dela? Você observou que ela ficou chorando porque ela levou uma queda e se machucou? Ele disse: Não tia, é porque deu vontade de rir. Eu: mas se você tivesse caído, você estaria rindo? Aluno: Não. **Aquele aluno não era um aluno com deficiência, mas eu me acho na obrigação de estar ali naquele momento. Eu vi, estava presente.** Então é isso que eu tento e sei que consigo passar para os professores. **Nós precisamos ser mais sensíveis a muitas coisas. As coisas não podem acontecer na nossa frente e a gente achar que não está acontecendo.**” (PROFESSORA NÍVEA – grifos nossos)

Ao trabalhar com uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica-dialética meu interesse esteve centrado em compreender como o professor da SRM entende os sentidos políticos do trabalho do AEE gerando, no processo reflexivo, ações promotoras da cultura de paz. Nessa construção epistemológica fui me constituindo como pesquisadora, com base na compreensão de que todo conhecimento individual é social implicando o conhecer entre sujeitos conhecedores, no permanente processo de interlocução, mediados pelo contexto histórico e pelas condições materiais de existência, as quais, iluminadas pela reflexão possibilitam o partear dos sujeitos da práxis. De tal sorte não foi possível análises neutras, pois minhas reflexões e ações, desdobradas em suas consequências, foram importantes dados de pesquisa.

Nessa trajetória de esforço e dedicação vários anseios acompanharam minhas decisões. Cada pequena escolha reverteu-se em desenvolvimento pessoal e profissional, muito embora, somente agora, no processo de auditoria desta investigação eu possua a real noção das transformações que tive o que em premissa é o real aprendido.

É enorme responsabilidade pesquisar e produzir conhecimento. Contíguo a isto é responsabilidade exponenciada a investigação dialógica-problematizadora, em que se objetiva, no processo educativo, estruturar o quefazer dos sujeitos. Por tais motivos minha postura foi política e comprometida, a favor de uma concepção de escola democrática e acolhedora.

O propósito em contribuir com a produção científica foi uma constante. A tentativa de aproximação epistemológica da empiria me assombrou em grande medida, pelo ímpeto em contribuir com a transformação dos contextos em que se dá a inclusão nas escolas comuns, além da tentativa de precisar a realidade. Foi aprendizado árduo, mas necessário e profundamente libertador, entender, com base no referencial teórico e nas preciosas discussões com minha orientadora, que uma pesquisa criteriosa é mais do que precisa, “pressupondo uma formação para a destinação humana como um todo interligado” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 39). Nesse aspecto, estive sempre atenta à coerência teórico-prática no ato de pesquisar e de produzir conhecimento, especialmente pelo fato da investigação ocorrer no lócus da escola pública, diante dos contextos desafiadores em que se realiza o trabalho das professoras do AEE. Por esse motivo não houve jamais a intenção ou possibilidade de julgamento.

Adentrar no universo dos docentes do AEE foi uma tarefa paradoxal: em parte confortável, por minha familiaridade com alguns sujeitos, em parte extremamente desafiador, tendo em vista a necessidade de desvencilhar-me dos conceitos, crenças e valores previamente constituídos, dando lugar ao incerto e ao surpreendente, surgido do campo. E de fato fui surpreendida: a inclusão no contexto da atual gestão da Prefeitura Municipal de Fortaleza é solicitada a novos desafios e demandas, complexificando a realidade e exigindo o máximo de minha atenção para o alcance dos objetivos da pesquisa, o que me remete ao seguinte fragmento:

Você está fazendo pesquisa. O que você vai achar, é o que você vai achar, não é o que você gostaria de achar. A gente as vezes quer que seja perfeito, e não é. Uma coisa é achar que é, outra é fazer a pesquisa. Quem vai revelar é o estudo, o campo. (KELMA MATOS – Fragmento da banca de qualificação)

Portanto, ao longo da pesquisa estive atenta ao cumprimento das metas estipuladas e creio firmemente no sucesso desse compromisso ao lançar olhar recapitulativo em que constato a rica produção dos resultados, alinhados aos objetivos delimitados no projeto investigativo. A conquista desse intento não se deu sem árduo esforço, principalmente pelo contexto de dificuldade em se realizar o mestrado sem o devido afastamento para estudos. Essa é a atual realidade para os gestores da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza que desejam melhorar suas formações.

O percurso realizado e as reflexões decorrentes permitem algumas notas de arremate sobre como a cultura de paz é promovida na ação pedagógica das docentes das salas

de recursos multifuncionais, a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho do AEE.

5.1 Pontos relevantes

Com base nos dados dessa pesquisa verifiquei dois sentidos políticos atribuídos pelas docentes do AEE. O primeiro, como reflexo da regra jurídica, representado na formalidade das leis e na política tradicional; e o segundo referindo-se às relações intersubjetiva no cotidiano escolar. As duas compreensões desdobram-se em diferentes concepções do trabalho inclusivo e conseqüentemente, influenciam na atuação do professor do AEE.

Os sentidos políticos como o respeito às regras jurídicas, representadas nas leis de largo espectro (Constituição Brasileira, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Direito das Pessoas com Deficiência) e na política partidária tradicional, com suas diretrizes da administração pública (Gestão por resultados da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e do Distrito de Educação II, ranqueamento das escolas na avaliação externa do SPAECE) é traduzido nos relatos de que o papel da professora do AEE é fazer com que a lei seja cumprida.

Com efeito, o estudo revelou que é complexo o cumprimento da lei no contexto das escolas da Rede Municipal de Fortaleza. É preciso compreender a aplicabilidade da lei em situação e contexto, requerendo problematizar a realidade social, cultural, política e institucional. Isso implica o reconhecimento do mundo como constructo humano e não simplesmente como o resultado do que é decretado pela normatividade. A realidade encontrada implica a necessidade de esquadrihar, à luz dos interesses do povo, as regras jurídicas formalmente estabelecidas pelo estado e pelas políticas públicas, na consecução do estado de bem-estar social. Sob tal prerrogativa, o trabalho do AEE não pode limitar-se a conhecer e cumprir as leis.

Outro ponto relevante associado à compreensão dos sentidos políticos, como respeito às regras jurídicas, refere-se à política de responsabilização das avaliações externas, como forma de promoção partidária, no usufruto dos índices. Para as professoras do AEE, essa política impele a um retrocesso na concepção de escolarização e aprendizagem defendidos na inclusão. De fato, o referencial teórico utilizado corrobora essa compreensão.

As professoras revelam, inclusive, que o trabalho do AEE adquiriu outra característica, em virtude da exigência de alcançar as metas previstas nas avaliações do

SPAECE, causando desconforto e confusão acerca do papel do AEE na instituição escolar. Esse sentido de descaracterização manifesta-se multifacetadamente nas práticas pedagógicas dos docentes da inclusão.

De tal sorte, as narrativas desnudam a violência estrutural e simbólica às quais estão submetidos os alunos com deficiência, e porque não dizer, as professoras do AEE. Os contextos compartilhados na ambiência escolar, se não problematizados, concorrem para a promoção de modelos societários desumanizantes, por serem produto da alienação e da desesperança.

Com efeito, a ação sociopedagógica com a comunidade é uma das formas de problematizar essas questões, construindo dialeticamente e dialogicamente a inclusão. A investigação revela que é lucidez política refletir diante das leis e diretrizes que chegam à escola.

O estudo revela que os sentidos políticos do trabalho do AEE, quando atribuídos às relações intersubjetivas, são imprescindíveis para rever posturas sectárias diante do processo de inclusão, evitando que, no ensejo de incluir, ocorra o movimento contrário. A ação do AEE, quando não problematizada, na atual conjuntura das escolas municipais de Fortaleza, pode tornar-se uma armadilha para a permanência de qualidade, dos alunos com deficiência, na escola comum.

Esse estudo compreende a prática educativa como prática política, não havendo desvencilhamento da trama histórico-social e cultural em que se encontram a escola e seus atores. A educação inclusiva, dialógica e para a paz, advogando abertamente pelos direitos humanos, posiciona-se a favor dos sujeitos sociais historicamente excluídos, constituindo uma prática diretiva, sem ser jamais manipuladora ou autoritária. É preciso buscar a coerência dessa opção, mesmo diante de posições antagônicas, a fim de que, mais do que permitir o acesso à escolarização sob o imperativo da lei, a inclusão seja uma mudança cultural das práticas pedagógicas excludentes, pelo ressignificar dos sentidos, valores e crenças.

Diante do exposto, a pesquisa revela que a real inclusão é necessariamente fruto das relações dialógicas com todos os sujeitos sociais pertencentes à comunidade escolar: alunos, pais, professores, gestores, pessoal de apoio, técnicos do distrito e da Secretaria Municipal da Educação, equipe multidisciplinar, além das organizações comunitárias do entorno da escola.

A construção comunitária do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) foi outro aspecto surgido na pesquisa, como forma de democratizar os espaços escolares. Os professores do AEE não podem ficar alijados desse processo. Ademais, é preciso vivenciar

relações dialógicas com a comunidade, a fim de que, de fato, este documento a represente, da forma mais fidedigna possível.

A análise dos dados também expõe a flagrante contradição do sistema. Desvela-se, a partir da pesquisa, um conjunto de contradições contribuindo para a desumanização das relações, as quais são formas políticas orgânicas, servindo à emancipação ou à opressão. Não há espaço para a neutralidade. Grosso modo, posso dizer que a atual conjuntura do trabalho do AEE, com a filosofia da gestão por resultados, além da situação de precarização das escolas e das condições de trabalho dos docentes, colabora para diferentes concepções do papel do professor do AEE, decorrendo desse aspecto diferentes ações pedagógicas. É preciso estar atento para avaliar quais servem à emancipação ou à opressão.

Por fim, de acordo com a análise empreendida, os sentidos políticos do trabalho do AEE como reflexo do fazer político partidário, por meio da máquina administrativa, podem concorrer para a manutenção do poder, do controle social, da violência estrutural e da precarização do trabalho inclusivo, e a concepção dos sentidos políticos do trabalho do AEE como a busca por caminhos de relação nas diferenças, em dialogia com a comunidade escolar, concorre para a construção do verdadeiro paradigma inclusivo e para a promoção da paz: respeitando as diferenças, empoderando o profissional do AEE, organizando a comunidade escolar, potencializando parcerias com equipe multidisciplinar, promovendo acessibilidade pedagógica/atitudinal e resistindo ao insidioso processo de precarização do trabalho inclusivo.

A pesquisa revela, também, que os sentidos políticos atribuídos ao trabalho do AEE se relacionam aos conceitos de conflito produtivo e paz positiva, no cotidiano escolar, através da compreensão da organicidade política, imbuída nas relações e no comprometimento.

De acordo com a análise empreendida, a paz surge como o reflexo do respeito às diferenças, em interações dialógicas, multiculturais e interculturais e na busca da unidade na diversidade. As falas apontam a noção de respeitar e valorizar as diferenças, possibilitando o exercício da competência transcultural. Essa competência requer a capacidade de vivenciar conflitos e de resolvê-los produtivamente. Para esse intento é mister a educação para a convivência e para a paz.

A cooperação, fruto da autonomia construída no grupo, é outro aspecto destacado pelas professoras. O estudo situa que é necessário o amadurecimento e comprometimento da comunidade escolar, em bases democráticas e dialógicas, para a construção da paz. Essa postura alinha-se à paz positiva. Regenerar a vida democrática é fundamental.

Segundo alguns sujeitos da pesquisa, a prática democrática e o respeito às diferenças exigem engajamento e liderança dos professores do AEE, no entanto, houve uma opinião inversa, não reconhecendo essa atribuição ligada ao trabalho inclusivo. A professora refere que: o tempo da “conscientização” já passou.

Consoante essa divergência, o referencial teórico assumido por esta pesquisa, concebe a figura do professor progressista, líder e intelectual transformador para a imprescindível tarefa de problematização e síntese cultural com a comunidade, objetivando a detecção das situações de opressão e desrespeito aos direitos humanos. A paz da atitude, do posicionamento e da combatividade exige eterna construção, participação, interação crítica e postura responsável e coerente, na busca da justiça social, da democracia, dos direitos humanos e do desenvolvimento pleno. Essa tarefa não se dá de forma tranquila, devido à violência estrutural no sistema educacional, gerando inúmeros conflitos.

A investigação revela que os docentes reconhecem a relação entre a natureza política do trabalho do AEE, com a produção e resolução dos conflitos. Referem que é notória a presença de conflitos no ambiente escolar e que, no caso da inclusão, adquirem maior dimensão, tendo em vista o modelo conservador de escola, além das precárias condições de trabalho do AEE.

De tal sorte, o conflito precisa ser tratado a partir do legado filosófico-ideológico da nãoviolência, da teoria crítica da educação e da pesquisa para a paz que o considera natural e não negativo em si mesmo, estando associado à força vital da agressividade para o exercício da democracia, da vitalidade social e do desenvolvimento organizacional das escolas. Reconhecer a inevitabilidade dos conflitos requer assumir o compromisso com formas altamente proativas, criativas e elaboradas de resolução.

É importante destacar o fato de que as professoras do AEE se reconhecem em posição privilegiada para a mediação de conflitos, referindo serem solicitadas frequentemente para essa ação, o que aponta para a possibilidade de essa ser uma importante atribuição do professor do AEE, em parceria com a orientação pedagógica.

As professoras deste estudo situam a importância de compreender o contexto em que se dão os conflitos, o que implica esclarecer sua dinâmica, para resolução produtiva. É essencial capacitar os docentes do AEE para essa função, fortalecendo a inclusão escolar, e consequentemente, a democratização das escolas.

Outro aspecto revelado na pesquisa foi a análise das docentes frente a diferença de situação e de posição social ocupado pelo público do AEE. A vulnerabilidade e dificuldade das famílias em lidar com as especificidades da deficiência, desde o tempo e

investimento para o acesso às terapias, a aquisição de medicações, a precária condição socioeconômica que restringe o aporte cultural e educacional, dentre outros. O sentido político, nesse caso, elenca a questão do desenvolvimento pleno, previsto na paz positiva.

De acordo com a análise empreendida o sentido político do trabalho do AEE, atribuído às relações intersubjetivas, se traduz no cotidiano escolar por meio do respeito às diferenças, da busca de parcerias (professores da sala comum, gestores, equipe multidisciplinar, famílias e técnicas); da problematização da realidade da comunidade, da busca pelo comprometimento com a inclusão e da compreensão da gênese dos conflitos e de sua mediação. Todos aspectos relacionados à paz positiva e o conflito produtivo.

No entanto, apesar de as docentes compreenderem essa relação, não lhes está caracterizado de forma clara que o trabalho dialógico com a comunidade é uma das suas atribuições. No intento de engendrar essa cultura, torna-se necessário visibilizar a íntima relação entre o trabalho pedagógico do AEE e a política humanizadora, no esteio da educação dialógica com a comunidade escolar, promovendo a cultura de paz.

Por fim, algumas implicações relevantes resultam desse trabalho, no contexto político em que se encontra a nação brasileira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) tornou-se alvo de pretensa atualização no governo Temer, decorridos dez anos de sua criação, e após ter sofrido, em 2011, a extinção da Secretaria de Educação Especial – SEESP, a qual foi substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. O contexto gera intensas suspeitas do teor revisionista da proposta, principalmente pelo fato de a atual gestão do MEC propor retirar do nome da Política o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”. O intento de reformar as diretrizes fundamentais da PNEEPEI foi anunciado em uma reunião organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação – MEC, que ocorreu em Brasília no dia 16 de abril de 2018.

Ademais, o contexto de cortes nos investimentos públicos, por meio da Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), praticamente inviabiliza a execução do PNE, estabelecendo a limitação dos investimentos na educação por vinte anos. Contíguo a isso, é possível testemunhar o avanço do conservadorismo político e da desigualdade, que resultam na intolerância e desrespeito aos direitos humanos. Basta lembrar das solicitações por intervenção militar, dos xingamentos, agressões e da célebre faixa empunhada em uma manifestação pró impeachment em que se lia. “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”.

Curiosamente a lei 13.663, de 14 de maio de 2018, inclui a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Impossível não refletir no contrassenso da situação, principalmente pelo fato dessa pesquisa analisar a interface da cultura de paz com a educação inclusiva, a partir da compreensão do conceito de politicidade em Freire.

A inclusão precisa ser defendida. Os docentes do AEE necessitam, mais do que nunca, assumir seu papel político em defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. As dificuldades na implementação desse serviço é uma questão política séria que precisa ser acompanhada de perto por toda sociedade, e de forma preponderante, pelos educadores. Os docentes do AEE precisam reconhecer suas atribuições socioeducativas, para além, muito além do trabalho entre as quatro paredes da sala de recursos multifuncionais.

O trabalho inclusivo, político/dialógico precisa ser dinamizado pedagogicamente com a comunidade. Não é possível assistir passivos à retirada de direitos e ao retorno de um modelo de escolarização promotor da intolerância, do preconceito e da desesperança. Para essa tarefa, é fundamental que os docentes do AEE sejam formados na dinâmica da educação para a paz, na racionalidade intersubjetiva e dialógica com grupos e comunidades. Essa não é uma tarefa simples, mas, como foi relatado no início desta dissertação, não é tarefa impossível.

Essa discussão não se esgota nesta pesquisa. Há muito que avançar na compreensão da paz como um constructo humano, de humanos possíveis. As escolas são territórios potenciais de organização política humanizadora e os professores são essenciais na tarefa de reestruturarem as relações que possibilitem outro exercício de poder, de autoridade e de compreensão crítica e autocrítica da produção da violência estrutural.

A investigação suscita novas questões que são importantes, contribuindo com os estudos que buscam entender a convivência entre os sujeitos históricos e de relações para a promoção da cultura de paz: por meio de quais ações concretas os professores do AEE promovem a interlocução positiva e produtiva com a comunidade escolar? Quais as dificuldades para esse intento? Quais as estratégias eficientes? Que tipos de relações contribuem para a construção de uma subjetividade social inclusiva, alinhada à paz? Como superar o maniqueísmo e encontrar caminhos de relação nos conflitos, compreendendo a importância de respeitar as diferenças? Qual o impacto da política de responsabilização da avaliação externa do SPAECE no trabalho dos docentes do AEE? Todas são questões que podem ser direcionadas para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O; BARBOSA, K. A. M. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p.15-24.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 185f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
Disponível em: <<https://edscamila.files.wordpress.com/2014/05/bauman-z-o-mal-estar-da-pc3b3s-modernidade.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: LDA, 1994.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.
Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência. Disponível em:<<http://www.pessoa.comdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>Acesso em: 03 jul. 2017.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SEESP. Virtual book, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** – PNE/Ministério da Educação, 2014. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 14 jul. 2017
- BUBER, M. **Eu e tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- BURNS, R. Educação para o desenvolvimento e educação para a paz. In: UNESCO. **Perspectivas**, Paris, 1981, p 138-180. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3243410>>. Acesso em: 18 maio 2018.

- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In LOPES LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.151-172.
- CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- FIGUEIREDO, J. B. A. Educação, ambiente e humanização em Paulo Freire. In: SANTOS, J. M. T. C. **Paulo Freire teorias e práticas em educação popular**. Escola pública, inclusão e humanização. Fortaleza: UFC, 2011.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. Acción cultural liberadora. In: TORRES, C. A. **Paulo Freire: educacion y conscientizacion**. Salamanca: Sigüeme, 1980. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/327724483/Freire-Paulo-Educacion-Y-Concientizacion-1980>>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Vila das Letras, 2007.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.
- GADOTTI, M. **Pedagogia: diálogo e conflito** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.
- GALTUNG, J. On peace education. In: WULF, C. **Handbook on peace education.** 1974. Disponível em: <https://www.pedocs.de/volltexte/2011/1511/pdf/handbook_on_peace_education_D_A.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- GALTUNG, J. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Lisboa. v. 71, p. 63-75, 2005.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GERALDI, J.W. Essencialidades em Paulo Freire. In: SANTOS, J. M. C. T. (Org.) **Paulo Freire, teorias e práticas em educação popular.** Escola pública, inclusão, humanização. Fortaleza: edições UFC, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 79-108
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GUIMARÃES, M. R. **Paz reflexões em torno de um conceito.** 2010. Disponível em: <www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo_rezende.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- GUIMARÃES, M. R. **Educação para a paz: sentidos e dilemas.** 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2011.

- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed 2002.
- JARES, X. R. Educar para a paz e para cidadania democrática. **Revista Pátio**. Ano VI. maio/jul. Porto Alegre, 2006.
- JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- MACEDO, R.S; GALEFFI, D; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropossociais**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>> Acesso em: 15 maio 2018.
- MADUREIRA, A. F.; BRANCO, A. U. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A; COSTA JÚNIOR, A. L. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. p. 90-109.
- MANTOAN, M. T. E. A escola dos diferentes ou a escola das diferenças? In: ROPOLI, E. A. (Org.) **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES V. A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 24.
- MARQUES, S, M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freireanos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. 2007. 345f. – Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2007.
- MARTINEZ, A. M; REY, F. G. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MATOS, K. S. L; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: UECE, 2002.
- MATOS, K. S. L.; NASCIMENTO, V. S; MATOS, K. S.L. Construindo uma cultura de paz: o projeto paz na escola em Fortaleza. In: MATOS, K. S. L. (Org.). **Cultura de paz, educação ambiental, e movimentos sociais ações com sensibilidade**. Fortaleza: UFC, 2006. p. 26-35.
- MATOS, K. S. L.; PIERRE, M. Cultura de paz e condutas democráticas. In: MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, educação e espiritualidade**. Fortaleza: UFC, 2015. p. 27-37.

MATOS, K. S. L. Palmeiras, novas respostas para velhas questões: a força da política na unidade. In: MATTOS, G; MATOS, K. S. L; CARVALHO, S. M. G. (Org.). **Palmeiras: registro de cidadania**. Fortaleza: Secretaria de Desporto do Estado do Ceará, 2002. p. 38-55.

MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, ética e espiritualidade III**. Fortaleza: UFC, 2012.

MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV**. Fortaleza: UFC, 2014.

MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, educação e espiritualidade**. Fortaleza: UFC, 2015.

MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, educação e espiritualidade III**. Fortaleza: UECE, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTESSORI, M. **A educação e a paz**. Campinas: Papirus, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NETO, O. C. Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. (Org.) **Pierre Bourdieu: escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLINDA, E. M. B. O papel da escola como comunidade inclusiva no combate à violência. In: MOTA, M. D. B.; MADEIRA, Z; CORDEIRO, A. C. F. **A escola diz não a violência**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Convocação nacional pela educação para a paz**. UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178532por.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO) **Declaração e programa de ação sobre uma cultura de paz**. UNESCO, 1999.

Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/DeclaracaoProgramasobreumaculturadepazONU.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

PADILHA P. R.; ANTUNES, A. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

QUINTÁS, A. L. **Como lograr una formacion integral**. Madrid: San Pablo, 1996.

QUINTÁS, A. L. **Estética-arte na educação**. Curitiba: Vozes, 1993.

RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

RODRIGUEZ, G. C. **Galera jovem construindo a paz**. Centro da juventude para a paz. Maranhão: CEJUPAZ, 2010.

ROPOLI, E. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SALGADO, J. M. C; FERREIRA, T. B. S. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In: BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L. (Org.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da pesquisa sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-65.

SALLES, N. A. F. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. **Revista Polyphonia**, v. 27, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/42291/21289>> Acesso em: 16 fev. 2017

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SELAU, B; HAMMES, J. L. **Educação inclusiva e educação para a paz: relações possíveis**. São Luís: EDUFMA, 2009.

SERRANO, G. P. **Educação em valores como educar para a democracia**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, G. M; PEREIRA, T.J. **Cultura popular**. Brasília: Projeção, 2015.

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

SZYMANSKI, H (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TESCH, R. **Qualitative research**: analysis, types and software tools. New York: The Falmer Press, 1990.

TORRES, C. A. **Paulo Freire**: educacion y conscientizacion. Salamanca, 1980. Ed. Sigüeme Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/327724483/Freire-Paulo-Educacion-Y-Concientizacion-1980>>. Acesso em: 21 mar. 2018

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. Acesso em: 21 mar. 2018.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA DEFINIR A AMOSTRAGEM
DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRANDA: ANA PATRÍCIA DA SILVA MENDES PATON VIEGAS**

Caro (a) Professor (a),

Com o objetivo de compreender a interface da cultura de paz com a educação inclusiva, no trabalho do atendimento educacional especializado, convido-o (a) a colaborar na realização desta pesquisa. Em caso de interesse, solicito esclarecimentos que respondam às questões deste formulário. Asseguro total sigilo e preservação de sua identidade na análise dos dados. Desde já, agradeço sua preciosa colaboração.

Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE – UFC. tel.: (85) 33667665.
E-mail: *patriciapaton.viegas@gmail.com*, tel.: (85)996025763.

**DADOS DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO II**

Nome: Tel:

Formação:

Escola em que trabalha:

Endereço da escola: Tel.:

Tem interesse em participar da pesquisa? () SIM () NÃO

1. Quanto tempo atuando como professor na prefeitura de Fortaleza?
2. Quanto tempo de regência em sala de aula comum? Quanto
3. Quanto tempo atuando no serviço do Atendimento Educacional Especializado?
4. Trabalhou em instituição especializada? () SIM () NÃO Em afirmativo, qual?

5. Porque decidiu trabalhar no Atendimento Educacional Especializado?
6. Na sua opinião, qual o principal desafio no trabalho do Atendimento Educacional Especializado? Justifique brevemente.
7. Rememorando sua trajetória formativa específica do Atendimento Educacional Especializado, quais, dentre os cursos e formações realizados, os que mais contribuíram no seu trabalho junto à comunidade escolar?
8. Você já apresentou algum trabalho no Seminário de Educação Inclusiva promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza? Em afirmativo, em qual ano e qual o tema?

Contatos da pesquisadora responsável: Mestranda Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas, e-mail: *patriciapaton.viegas@gmail.com*, telefone: (85)996025763. Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFC – Universidade Federal do Ceará, Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-060– telefone: (85) 33667665.

3. Existe comparativo de matrículas dos estudantes da educação especial entre as redes estadual, municipal e privada?

II PARTE: ASPECTOS DA FORMAÇÃO:

4. Qual a estrutura organizacional da Formação Continuada da educação especial na Rede? E como se dá essa formação?

5. Qual a proposta de formação da educação especial para o ano de 2017? (**Solicitar uma via**)

6. Os trabalhos apresentados no seminário de experiências exitosas são mapeados e acompanhados de alguma maneira pela SME? (**Solicitar uma matriz do edital e dos trabalhos inscritos**)

7. É do conhecimento da SME se alguns professores das salas de recursos multifuncionais (SRM) realizam projetos com suas comunidades escolares?

II PARTE: ASPECTOS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

8. Dentre os objetivos apresentados no plano municipal de educação de Fortaleza (2015-2025) encontra-se o de promover acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino. Como esse objetivo tem sido pensado pela SME, no intuito de operacionalização?

9. Dentre as estratégias apresentadas no plano municipal de educação de Fortaleza (2015-2015) encontra-se o de promover, acompanhar e avaliar as ações intersetoriais que aproximem a secretaria de educação e a de direitos humanos e cidadania, com vistas à superação do preconceito, da discriminação e de barreiras que impedem a inclusão dos estudantes da educação especial. Como essa estratégia tem sido pensada pela SME, no intuito de operacionalização?

10. Dentre as estratégias apresentadas no plano municipal de educação de Fortaleza (2015-2015) encontra-se o de preparar e orientar toda a comunidade escolar para receber os alunos-público da educação especial, garantindo seu direito à educação de qualidade. Como essa estratégia tem sido pensada pela SME, no intuito de operacionalização?

Fortaleza, _____ de 2017.

Assinatura mestrandia: _____

Assinatura técnica: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Cultura de Paz e Inclusão Escolar: Sentidos da Política Humanizadora no Trabalho das Professoras do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Fortaleza.

Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas

ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL

HORÁRIO: 1º Bloco: 13:00 h às 14:50h

2º Bloco: 15:30 h às 17:00h

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL MATTOS DOURADO

DIA: 15 DE SETEMBRO DE 2017

GRUPO DE TRABALHO

Mediadora: Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas

Observador/Redator: Roberlúcia Rodrigues Alves e Maria Aparecida Medeiros

Operador de gravação: Luiz Antônio Paton Viegas

Objetivo Geral:

Analisar como a cultura de paz é promovida, a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo de sete professoras do atendimento educacional especializado.

Objetivos específicos:

- a) Identificar os sentidos políticos que as professoras do AEE atribuem ao trabalho inclusivo com a comunidade escolar.
- b) Analisar a relação estabelecida pelas professoras do AEE entre os sentidos políticos do trabalho inclusivo e os conceitos de paz positiva e conflito produtivo.

Participantes:

1. Professora Amanda
2. Professora Helena
3. Professora Madalena
4. Professora Nívea
5. Professora Quênia
6. Professora Silvana
7. Professora Sandra

RECURSOS AUDIOVISUAIS: 03 gravadores e 01 máquina fotográfica.

MOMENTO 1 – Acolhida e esclarecimentos gerais- 20 minutos

MOMENTO 2 – Análise dos elementos problemáticos centrais de um relato para resolução de uma demanda da comunidade.

Imagine a seguinte situação....

No início do ano letivo, uma professora do Inf. V solicita da professora da sala de recursos multifuncionais a análise de um aluno, com a queixa de que o mesmo é agressivo e desorganizado, apresentando dificuldade de comunicação. A professora refere que a criança agride os colegas e que ela não consegue dar aula. A docente do AEE observa o aluno, decidindo chamar a família para realizar a anamnese.

A mãe atende a solicitação, respondendo aos dados solicitados na anamnese. No entanto, a docente do AEE percebe certa resistência da mesma em dar mais detalhes acerca do desenvolvimento e comportamento do aluno.

A rotina diária do aluno na escola é muito complicada. A professora diz não saber trabalhar com a criança, frisando sua inquietação e agressividade, além da falta de comunicação verbal. O aluno foge da sala de aula, ficando pelo pátio ou correndo nos corredores. Vez por outra morde e bate em um coleguinha, ocasionando conflito com as famílias. Em uma dessas ocasiões houve até “briga” entre as famílias, na hora da entrada, na portaria da escola.

Após três semanas a docente da SRM é solicitada à direção e se depara com um grupo de pais muito chateados, solicitando a retirada da criança do quadro discente da escola. As famílias disseram que a “confusão” tinha chegado a um ponto insuportável e que se a escola não resolvesse, eles resolveriam.

O que fazer?

Na sua opinião, quais são os elementos problemáticos centrais presentes no relato?

Enquanto professora do AEE, que tipo de ações você julga serem importantes na tentativa de solucionar o impasse entre as famílias?

MOMENTO 3 – Sentidos políticos no trabalho do AEE.

Pela sua experiência e considerando a narrativa da situação, você considera existir algum sentido político no trabalho do AEE? Quais?

MOMENTO 4 – Relacionar os sentidos políticos com a paz positiva e o conflito produtivo.

Em caso afirmativo, como os sentidos políticos do trabalho do AEE se relacionam com questões como conflito produtivo e paz positiva no cotidiano da escola?

MOMENTO 5 – Finalização

Entrega da certificação

Agradecimento e encerramento do grupo

.....

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo para participar voluntariamente da pesquisa **Cultura de Paz e Inclusão Escolar: Sentidos da Política Humanizadora no Trabalho das Professoras do Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública Municipal de Fortaleza**, investigação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Este estudo tem como objetivo compreender a interface da inclusão escolar com a cultura de Paz.

A coleta de dados dessa investigação abrange quatro fases: a primeira contempla visita no espaço da formação em serviço do Distrito de Educação II para aproximação inicial com os participantes e observação dos trabalhos da formação; a segunda consiste na aplicação de um formulário via e mail para identificar os professores que tenham lecionado na Rede Municipal de Fortaleza, em sala comum, por mais de seis meses, assim como estejam atuando há mais de um ano no atendimento educacional especializado, em escola comum; a terceira etapa é composta de entrevista com técnicas da formação continuada, do Distrito de Educação II e/ou Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; e a quarta etapa consiste na realização de um grupo focal com professores do atendimento educacional especializado. A participação na primeira fase da coleta de dados não implica na participação na segunda etapa. Também é resguardada ao professor a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia dessa pesquisa, antes e durante o seu desenvolvimento.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando garantir total sigilo de sua participação. A gravação em áudio será usada unicamente para organização, tratamento e análise das informações pela pesquisadora e utilizada somente para esta pesquisa. A pesquisadora responsável se compromete a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes. Também se compromete em dar devolutiva dos resultados aos sujeitos colaboradores da investigação.

Esta pesquisa não resultará em nenhuma despesa financeira aos participantes, assim como também não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação.

Caso você concorde em participar dessa pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. A seguir os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável onde você poderá tirar suas dúvidas sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Mestranda Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas, e-mail: patriciapaton.viegas@gmail.com, telefone: (85)996025763. Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFC – Universidade Federal do Ceará, Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-060– telefone: (85) 33667665.

.....

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, se for esse o meu desejo.

Fortaleza, 15 de setembro de 2017.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

**APÊNDICE E – MODELO DO QUADRO USADO PARA EXPLORAÇÃO DOS
DADOS**

| CATEGORIA TEMÁTICA | | | |
|-------------------------------|--|---------------------------------|----------------|
| PROFESSORAS DO AEE | DESCRIÇÃO CATEGORIA NA FALA | TEMÁTICAS EMERGENTES | AUTORES |
| AMANDA | | | |
| HELENA | | | |
| MADALENA | | | |
| NÍVEA | | | |
| QUÊNIA | | | |
| SILVANA | | | |
| SANDRA | | | |

APÊNDICE F – NOTAS DE CAMPO

NOTA DE CAMPO 1 – DIÁRIO DE CAMPO: REUNIÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE APOIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA DISTRITO DE EDUCAÇÃO II.

DIA 11/08/2017

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL MATTOS DOURADO

INÍCIO: 8:20H

TÉRMINO: 11:30H

Cheguei na escola às 7:55h. Logo na entrada encontrei a professora Nívea. Ela prontamente me encaminhou para a sala de multimeios, local onde aconteceria o encontro pedagógico.

A sala de multimeios já se encontrava cheia, com um bom número de professores, além dos profissionais de apoio, conforme me esclareceu a professora Nívea.

Apresentei-me às técnicas que me receberam cordialmente. A técnica Leila me explicou que os trabalhos do encontro pedagógico transcorriam de forma “descontraída” e sem formalidades, pois o intento desses momentos era, para além do estudo, o de “aproximar o grupo”. Percebi certa ênfase na verbalização do termo “aproximar o grupo”, parecendo indicar o quão desafiador é mediar as relações entre os professores do AEE e os profissionais de apoio. A técnica também explicou “estamos com cinco novos profissionais de apoio e por isso reunimos o grupo dos professores do AEE e dos profissionais de apoio em uma única reunião, pois sentimos a necessidade de inserir os apoios na prática dos estudos e reflexões junto aos professores do AEE”. Esse comentário chamou minha atenção, estimulando minha curiosidade em entender um pouco mais essa fala da técnica. No entanto, para não atrapalhar os trabalhos previstos, evitei maiores questionamentos. Percebi que a sala estava dividida em dois grupos: do lado esquerdo da sala se concentravam os profissionais de apoio e no lado direito o grupo dos docentes do AEE. Finalizei essa aproximação inicial solicitando das duas técnicas um tempo de fala de no máximo 10 minutos para me apresentar ao grupo, explicar o desenho da pesquisa e solicitar o preenchimento de um instrumental para os sujeitos interessados em participar da investigação.

A reunião começou às 8:20h. A técnica Leila inicialmente apresentou a pauta da reunião do dia, a qual possui um momento de informes e providências para a semana da inclusão e um momento de formação através da apresentação de uma experiência exitosa realizada por uma das professoras do atendimento educacional especializado do distrito II. Em

seguida, a técnica Mônica solicitou o preenchimento de duas planilhas: uma com dados dos alunos atendidos nos turnos da manhã e da tarde nas salas de recursos multifuncionais e outra com dados de atualização dos profissionais de apoio. Em seguida foram apresentadas as cinco novas profissionais de apoio, sendo solicitado do grupo as boas-vindas para as novas colegas.

Após esse momento a técnica Leila (a qual visivelmente liderava a mediação da formação) explicou que o último encontro pedagógico realizado pelo distrito, com os docentes, havia sido em maio e que não havia acontecido o encontro pedagógico de junho. Ela solicitou para o grupo avaliar o modelo de condução dos trabalhos, mas não houve tempo para devolutiva, pois fez imediatamente novo questionamento acerca do último encontro pedagógico da rede.

O encontro pedagógico da rede foi realizado nas escolas com toda a equipe docente, supervisores, orientadores e gestão, no início do segundo semestre (31/08). O tema do encontro pedagógico da rede, sugerido pela coordenadoria do ensino fundamental foi “Família e escola: uma parceria para o fortalecimento da aprendizagem”.

A primeira pessoa a expressar opinião sobre o encontro pedagógico foi a professora Sandra. Ela afirmou que não teve espaço para nenhuma fala no encontro, em virtude do pouco tempo para preparar-se. Em suas palavras “a formação foi de surpresa e com pouco tempo para chamar as famílias”.

A segunda pessoa a se pronunciar foi a professora Nívea. Ela disse que a sua escola conseguiu realizar o encontro com as famílias e que houve boa participação da comunidade. Nesse momento o grupo se agitou um pouco e uma das professoras perguntou como ela havia conseguido mobilizar a comunidade em tão pouco tempo e no período de férias. A professora disse que a escola tem acesso a rádio da comunidade, fazendo o convite por esse meio de comunicação. Ela também disse que a escola se utiliza frequentemente dessa estratégia.

A terceira pessoa a se pronunciar foi a professora Aline. Ela afirmou ter convidado a comunidade escolar para trabalhar o tema proposto, mas que as famílias são muito resistentes. Disse que apenas duas mães compareceram e que falta interesse das famílias da sua escola em participar da vida escolar dos alunos.

A quarta pessoa a se pronunciar foi a professora Paula. Ela explicou que optou por orientar os professores da sala de aula comum quanto ao público atendido pelo AEE. Segundo a professora, muitas crianças são encaminhadas para o AEE por possuírem dificuldade de aprendizagem e não quadro de deficiência intelectual. Na sua concepção, isso se dá pela dificuldade metodológica dos professores, no trabalho com as crianças em geral. A professora

esclareceu aos docentes de sala comum a diferença entre transtornos, deficiências e defasagem escolar e com esse trabalho de esclarecimento disse ter percebido que os docentes da sala comum estão mais “abertos” para o trabalho inclusivo, além de buscarem a ajuda dela com mais frequência. Ela finalizou afirmando a necessidade de os docentes serem professores-pesquisadores, buscando entender as especificidades dos alunos do AEE.

A técnica Mônica reconheceu ser complicado mobilizar a comunidade no período de férias e em tão pouco tempo, corroborando a fala da professora Paula. Ela disse também ter trabalhado o tema deficiência no encontro pedagógico da rede. Nesse aspecto, devo expressar meu estranhamento diante da fala da técnica, não por ela não haver trabalhado o tema família em si, mas pela ausência de uma análise, com o grupo do AEE, fundamentada na importância de estabelecer diálogo com a comunidade escolar, a fim de haver mudança cultural na concepção de escola e de aluno, para a promoção de práticas e vivências inclusivas. Ao mesmo tempo parabeno a técnica por sua sensibilidade e criticismo reconhecendo a fala majoritária do grupo do AEE de que a SME necessita disponibilizar as orientações para a formação de rede com maior prazo de tempo.

Depois da fala da técnica a professora Nívea disse que é preciso haver unidade no trabalho do AEE, referindo-se ao fato dos professores abordarem temas diferentes ou não abordarem tema nenhum nos encontros pedagógicos da rede. Ela reconheceu também o atraso nas orientações para a pauta dos encontros pedagógicos, além de manifestar seu desagrado com a falta de formações da SME. Nesse momento percebi que as formações estavam acontecendo apenas no âmbito dos distritos e não com todos os professores do AEE da rede municipal de fortaleza. Pelo que entendi a equipe de formação da SME ainda não havia realizado formação com os docentes no ano de 2017.

A técnica Leila retomou a fala e solicitou atenção do grupo para os atendimentos nas instituições Bem me Quer e SOPAI, alertando para a necessidade de encaminhar os alunos laudados e atendidos no AEE, para acompanhamento terapêutico, assim como encaminhar os alunos com suspeitas de deficiência, mas ainda não atendidos no AEE, para serem avaliados por equipe multiprofissional da área da saúde. Nesse ponto, surgiram-me várias reflexões, as quais remetem ao massivo processo de medicalização dos alunos considerados diferentes pela escola e o impacto do laudo na vida escolar dos alunos.

Às 9:00h houve uma parada para o lanche e nesse momento, nas conversas informais observei várias falas interessantes. Em uma delas a professora Aline comentou com a professora Nívea e com a técnica Leila que seria produtivo que o grupo do AEE criasse um manual padronizado, com as principais características dos quadros de deficiências, a fim de

detectar o público alvo do AEE de forma mais rápida e eficiente. A professora Nívea discordou da ideia da colega, pois segundo sua compreensão o papel do professor do AEE é encaminhar os alunos suspeitos de deficiência para a equipe multidisciplinar nas instituições especializadas. Fiquei interessadíssima nessa discussão, a qual pretendo desenvolver no grupo focal.

Em seguida a professora Nívea, questionou da técnica Leila o motivo dos profissionais de apoio estarem participando do encontro pedagógico com os professores do AEE. A técnica explicou, confirmando minha suspeita, que até aquele momento não havia tido formação da equipe da SME com o grupo do AEE e que por tal motivo, percebia a necessidade de os profissionais de apoio conhecerem os professores do AEE, assim como acreditava que os dois grupos pudessem aprender juntos nas formações realizadas pelo distrito II. A professora Nívea discordou novamente, afirmando que os profissionais de apoio pouco aproveitam a formação, em virtude do pouco conhecimento acerca das especificidades dos temas trabalhados, além de ser complicado acolher bem a todos, tendo em vista o número de participantes a serem recebidos no pequeno espaço. Novamente tive que refrear minha curiosidade diante das falas.

Às 9:15 foi reiniciada a reunião com a apresentação do material didático baú da cultura bilíngue. A professora Aline realizou uma apresentação em Power point, acerca da utilização do baú da cultura bilíngue, assim como trouxe o referido material didático, demonstrando seu uso para o grupo do AEE e dos profissionais de apoio. A apresentação durou cerca de 50 minutos. Percebi o grupo disperso e com conversas paralelas.

Após a apresentação da professora, a técnica Leila falou dos preparativos para a semana da inclusão. A semana da inclusão é uma ação pedagógica prevista no calendário da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Os professores do AEE são os articuladores dessa ação junto à comunidade escolar. Nesse ano de 2017, a semana da inclusão ocorrerá de 18 a 22 de setembro.

A técnica Leila solicitou ideias do grupo para serem trabalhadas na semana da inclusão, com a escola e a comunidade. A professora Paula falou que pretende realizar um projeto baseado no livro “Todos Somos Extraordinários”, a fim de trabalhar questões como: inclusão, bullying, aceitação das diferenças, padrão de beleza e estrutura escolar. Fiquei muito interessada em entender o que a professora pretende abordar na estrutura escolar.

A professora Aline sugeriu trabalhar com os alunos da escola um projeto baseado em uma coleção denominada “Contos Inclusivos”. Além disso, pretende trabalhar um projeto

com o grupo docente de sua escola, baseado no conto infantil “A Terra dos Meninos Pelados” de Graciliano Ramos.

A professora Lídia sugeriu trabalhar com os alunos do fundamental II a questão da inclusão social, trazendo culturas diferentes, culturas de outros países, associando essas características culturais à origem dos preconceitos no Brasil. Propôs trabalhar o contexto histórico e cultural dos estigmas. A professora Lídia citou a personalidade Malala como exemplo para trabalhar o feminicídio. Também sugeriu trabalhar na semana da inclusão o preconceito racial, preconceito de classes e o sexismo.

As técnicas passaram o trailer do filme Extraordinário, baseado no livro “Todos Somos Extraordinários”, sugerido pela professora Paula, da escola municipal. Após, solicitaram que todos os professores do AEE enviassem a programação da semana da inclusão a ser desenvolvida nas suas escolas.

A reunião foi concluída às 11:30h.

NOTA DE CAMPO 2

DIÁRIO DE CAMPO: FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PARCERIA COM IEFES/UFC

Dia 21/08/2017

LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) - CAMPUS DO PICI/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES (IEFES) - LABORATÓRIO DE ESTUDOS DAS POSSIBILIDADES DE SER (LEPSE).

PROFESSORA FORMADORA: DRA. TATIANA PASSOS ZYLBERBERG (DOCENTE DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES DA UFC)

INÍCIO: 13:30H

TÉRMINO: 17:15H

PROFESSORES PRESENTES: PROFESSORES DO DISTRITO I E II

Por meio da técnica soube que a formação da SME com os docentes do AEE de toda rede municipal de Fortaleza estaria sendo iniciada no dia 21 de agosto, com uma sequência de formações práticas/vivenciais com 159 professores do atendimento educacional especializado. Os primeiros a serem contemplados seriam os professores do distrito II, juntamente com os professores do distrito I.

A formação com o projeto de extensão de corpos no mundo, coordenado pela professora doutora Tatiana Passos Zylberberg, docente do Instituto de Educação Física e Esportes, objetiva proporcionar aos professores do AEE a experiência do aprender sem ver,

usando a percepção de todos os sentidos no desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência visual.

Cheguei um pouco atrasada no laboratório, procurando pelas técnicas da SME. Não encontrei nenhuma delas. Fui recebida pela professora Tatiana Passos, e soube por ela que no local havia técnica do distrito, mas não da SME.

Expliquei que objetivava realizar uma observação para colher dados de pesquisa e não iria participar da vivência. Ela insistiu que antes de iniciar a observação, vivenciasse a experiência de aprender sem ver. Fiquei preocupada. Olhos vendados não iriam atrapalhar a observação? Aceitei o desafio e fui vendada. Logo após um bolsista do projeto de extensão me conduziu até o local onde estava havendo uma exposição de esculturas. Explorei todas as esculturas com as mãos, chamando minha atenção o extremo barulho, devido às conversas dos participantes da experiência.

Após a vivência, a professora Tatiana Passos reuniu o grupo, que consistia dos professores do AEE do distrito I e II em um grande círculo, solicitando das professoras que manifestassem suas impressões acerca da vivência.

A primeira pessoa a se manifestar foi a professora Helena. Ela referiu a riqueza de ter vivenciado aquela experiência, mas frisou ter tido dificuldade em perceber as esculturas em virtude do barulho.

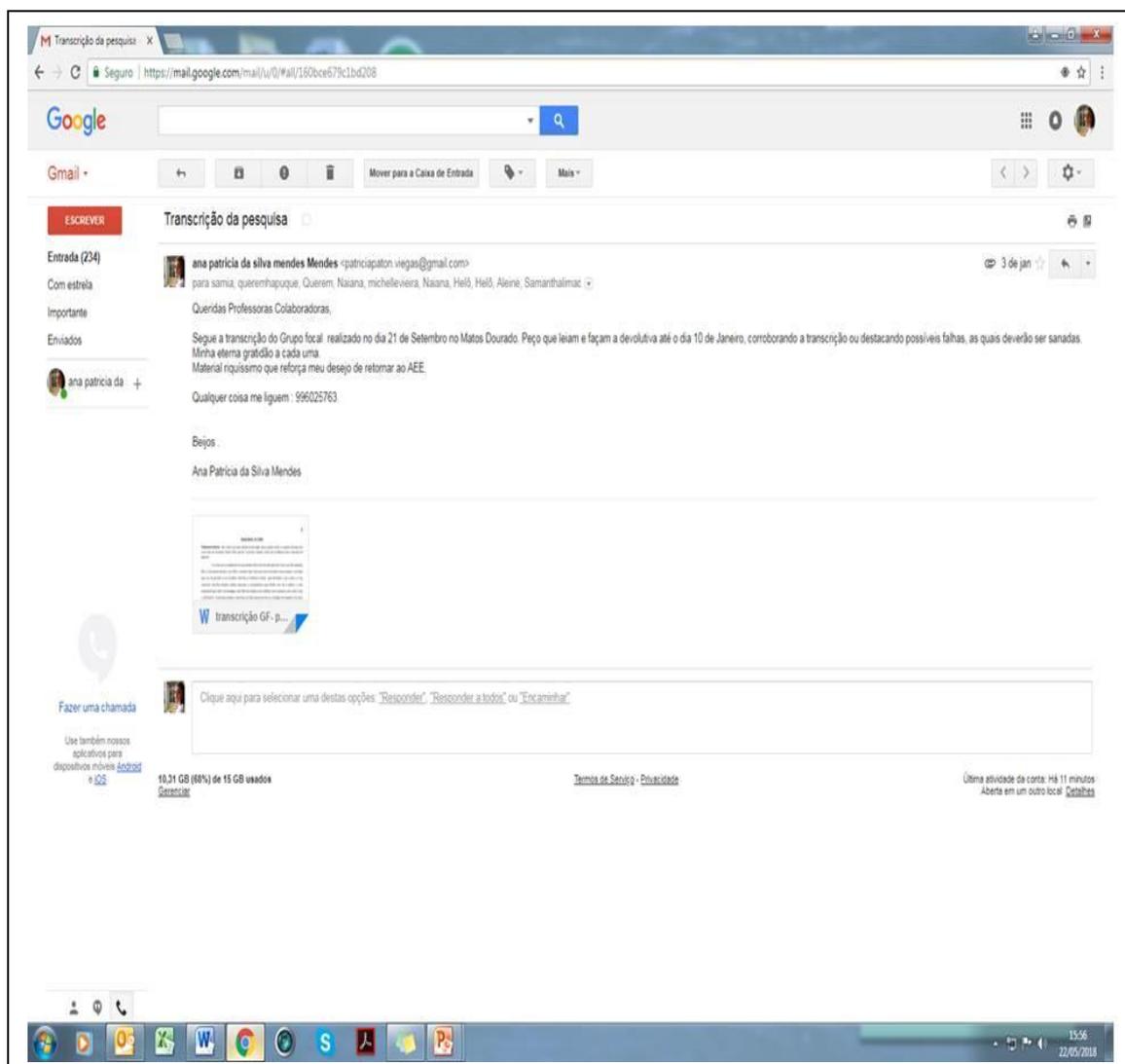
Após essa fala, outra professora do distrito I (não conheço a professora) também referiu a riqueza da experiência, reclamando também do barulho, mas ponderando que somos videntes, e como tal, operamos de forma diferente do deficiente visual, os quais são normalmente barulhentos.

No geral, observei que as falas dos professores, até aquele momento se concentraram na dimensão única da deficiência, até que a professora Tatiana Passos trouxe a discussão para a dimensão das diferenças. Ela refletiu que a forma de existir está no corpo e que existem corpos cujos elementos de desenvolvimento não são categóricos e padronizados, havendo a necessidade de acolher os diferentes corpos, os diferentes modelos de aprendizagem.

Após a professora Tatiana Passos falou de sua experiência profissional, assim como falou dos seus trabalhos de doutorado com aluno disléxico, frisando que foi graças a presença desses alunos diferentes que ela despertou para o trabalho com a diversidade.

A reunião terminou às 17:15h, sendo concluída com avaliação. A experiência foi rica, possibilitando aproximar-me mais das docentes do Distrito II. Foi uma experiência rica, mas não trouxe grandes contributos para a temática que investigo.

APÊNDICE G – PRINT DO EMAIL ENVIADO AOS PARTICPANTES COM A TRANSCRIÇÃO



APÊNDICE H – TERMO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

 **Sistema de Protocolo Único**
Prefeitura Municipal de Fortaleza

Nº Processo : ➤ P717701/2017
Dt. Abertura : 06/06/2017 - 13:48
Local Abertura : SME/CESAD - Célula de Serviços
Administrativo
Local Atual : SME/COGEP - Coordenadoria de
Gestão de Passagens

Tipo : - Protocolo De Documentos Externo
Interno
Assunto : - Solicitações Diversas
Envolvido : Ana Patricia Da Silva Mendes Paton
Viegas
Observação : SOLICITA A PERMISSÃO D PARA
REALIZAR PESQUISA JUNTO A
FORMAÇÃO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
Folhas : 13
Anexos : 0

Para consultar o processo acesse:
<http://spuevolucao.fortaleza.ce.gov.br/totem>
Fortaleza - 06/06/2017 - 13:48



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390 SSP CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) aluno(a) Ana Patricia da Silva Mendes Paton Viegas, CPF nº 408264303-68, aluna do Curso de Mestrado em Educação (Matrícula: 394620), Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola da Universidade Federal do Ceará - UFC, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº P717701/2017, aqui denominado Ana Patricia da Silva Mendes Paton Viegas, o qual pretende pesquisar com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado: A humanização na dimensão política do trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, com duração de (137) dias, com início previsto em 01/08/17, e término previsto em 15/12/17, conforme as cláusulas e condições que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico nas seguintes unidades escolares pertencentes ao Distrito da Educação 2, conforme termo da Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) aluno(a) deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.



Prefeitura de
Fortaleza
Secretaria Municipal
da Educação

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 21 de Novembro de 2017

Antonia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação

Ana Patricia da Silva Mendes Paton Viegas

408264303/68.
CPF



**APÊNDICE I – DADOS DISPONIBILIZADOS PELA COORDENADORIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL REFERENTES À FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO
TÉCNICO-ADMINISTRATIVA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DE FORTALEZA**

COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

CÉLULA DE FORMAÇÃO



Função da Técnica: Assistente do Núcleo da Educação
Inclusiva e Diversidade

Data :17/10/2017

I PARTE: ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E ORGANIZACIONAIS

1. Qual a estrutura organizacional da Educação Especial atualmente na SME?

Coordenadoria do Ensino Fundamental

Célula de Desenvolvimento Curricular

Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade

Fonte: DOM 27 de setembro de 2017.

OBS: Se houve modificações, solicitar a nova estrutura.

Conferir os seguintes aspectos:

✓ Célula de Educação Especial: () SIM (x) NÃO
Complemento: Núcleo de Educação Especial e Diversidade

✓ Quantitativo de:

Técnicos em educação na rede: 14

Professores do AEE lotados nas escolas da Prefeitura de Fortaleza: 159

Profissionais de Apoio Escolar: 170

Qual a função?

De acordo com a Nota Técnica 19/2010/MEC/SECADI/DPEE

O profissional de apoio escolar tem a função de ajudar nas atividades de **locomção, higiene, alimentação** prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades

com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelos estudantes, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

Estagiários: Não

Qual a função?

Salas de Recursos Multifuncionais

Distrito 1. PMF -20/ MEC TIPO I- 7

Distrito 2. PMF - 12/ MEC TIPO 1 – 12 e TIPO 2- 1

Distrito 3. PMF - 20/ MEC TIPO 1 – 09 / TIPO II-1

Distrito 4. PMF – 19 / MEC TIPO 1 - 13 / TIPO II – 1

Distrito 5. PMF – 8/ MEC TIPO 1- 9

Distrito 6. PMF – 21 / MEC TIPO 1- 6

✓ Existe SRM com carência de professor? () SIM (X) NÃO

○ Complemento: _____

✓ Qual o quantitativo de professores da SRM que saíram dessa função na rede, ao longo de 2016/2017? Existe levantamento dos motivos pela SME? ()SIM (X) NÃO

○ Complemento: _____

2. Qual o quantitativo de matrículas dos estudantes da educação especial atualmente na Rede?

5.378

3. Existe comparativo de matrículas dos estudantes da educação especial entre as redes estadual, municipal e privada? NÃO

II PARTE: ASPECTOS DA FORMAÇÃO:

4. Qual a estrutura organizacional da Formação Continuada da Educação Especial na Rede? E como se dá essa formação?

5. Qual a proposta de Formação da Educação Especial para o ano de 2017? (**Solicitar uma via**)

6. Os trabalhos apresentados no seminário de experiências exitosas são mapeados e acompanhados de alguma maneira pela SME? **(Solicitar uma matriz do edital e dos trabalhos inscritos)**

7. É do conhecimento da SME se alguns professores das SRMs realizam projetos com suas comunidades escolares?

II PARTE: ASPECTOS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

8. Dentre os objetivos apresentados no plano municipal de educação de Fortaleza (2015-2025) encontra-se o de promover acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino. Como esse objetivo tem sido pensado pela SME, no intuito de operacionalização?

A Secretaria Municipal da Educação organiza diferentes ações que contemplam a oferta dos serviços da Educação Inclusiva como: a matrícula antecipada dos alunos da Educação Especial, a ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) - espaço físico onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - o aumento em 70% do número de contratações dos profissionais de Apoio Escolar, a implantação da primeira Escola de Tempo Integral Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota para ouvintes e surdos, bem como a ampliação significativa, para mais de 5.300 do número de matrículas de alunos com deficiência. A SME firmou convênios com 08 instituições especializadas, visando fortalecer a oferta do Atendimento Educacional Especializado, oferta Formação Continuada em serviço para os professores do Atendimento Educacional Especializado e profissionais de apoio escolar, além de Formação on-line do Projeto Escolas Conectadas, para professores da Rede de Ensino com o tema “Escola para todos: Inclusão das pessoas com deficiência”.

9. Dentre as estratégias apresentadas no plano municipal de educação de Fortaleza (2015-2015) encontra-se o de promover, acompanhar e avaliar as ações intersetoriais que aproximem a secretaria de educação e a de direitos humanos e cidadania, com vistas à superação do preconceito, da discriminação e de barreiras que impedem a inclusão dos estudantes da educação especial. Como essa estratégia tem sido pensada pela SME, no intuito de operacionalização?

A oferta da Educação Especial está em consonância com as discussões dos movimentos nacionais e internacionais de luta pela defesa do direito à educação para todos, assumimos o desafio de universalização do atendimento do público dessa modalidade de ensino, na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza. A Secretaria Municipal da Educação firmou Termo de Cooperação com a Saúde no intuito de otimizar o acompanhamento aos estudantes público alvo da Educação Especial e Termo de Cooperação da Busca Ativa que atua quanto a redução da evasão escolar.

10. Dentre as estratégias apresentadas no plano municipal de educação de Fortaleza (2015-2015) encontra-se o de preparar e orientar toda a comunidade escolar para receber os alunos-público da educação especial, garantindo seu direito à educação de qualidade. Como essa estratégia tem sido pensada pela SME, no intuito de operacionalização?

Considerando a estratégia que trata das atividades realizadas para os pais e toda a comunidade escolar, ocorrem por meio de reuniões periódicas, palestras e orientações realizadas nas escolas, organizadas pelo professor do AEE juntamente com a gestão escolar garantindo, dessa forma, o envolvimento de toda comunidade escolar no processo inclusivo, efetivando assim o direito dos alunos público da educação especial à educação de qualidade.

Fortaleza, 21 de novembro de 2017.

Assinatura mestranda: _____

Assinatura técnica: _____

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

APRESENTAÇÃO

A formação dos profissionais da educação especial é parte integrante da Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2017). De acordo com essa política, a formação dos profissionais do magistério segue uma proposta pautada numa perspectiva de formação em contexto, que privilegia o cenário escolar, onde acontece

efetivamente o processo formativo dos professores. Busca, pois, envolver o professor na reflexão da própria prática, criando estratégias de intervenção referentes a mudanças atitudinais que venham ressignificar seu exercício docente. Nesse sentido, a formação está relacionada às práticas pedagógicas do professor, sendo necessário que ele dedique tempo e esforço para refletir sobre a ação docente, enquanto a ressignifica (p.7-10).

Nessa formação em contexto, é importante valorizar os saberes e práticas dos participantes do processo formativo. Nesse sentido, Rausch e Schlindwein (2001) recomendam que para possibilitar que os professores ressignifiquem a sua prática pedagógica é necessário que a teorizem. Contudo, esse processo não se realiza mecanicamente, há de se fazer uma reflexão coletiva com pensamento crítico e criativo a partir de uma educação continuada.

Na esteira desse raciocínio, o professor na educação inclusiva precisa dialogar com as diferenças, com as singularidades dos alunos, e não, com um modelo de pensamento pedagógico comum a todos eles. Assim, uma educação inclusiva pede a ruptura com a didática da escola tradicional que concebe um perfil de aluno padronizado (RODRIGUES, 2005).

Dessa maneira, foram estruturados dois itinerários formativos e intercomplementares: de um lado, concepções norteadoras do projeto educativo da aludida rede de ensino e, também, aquelas relacionadas com o papel específico do profissional; de outro, momentos de formação em serviço, no contexto da unidade educacional, cujos conteúdos nascem das necessidades da própria instituição. Em ambos os itinerários, conceitos e práticas dialogam, promovendo o estudo de concepções em paralelo à efetivação de um processo de ação/reflexão/ação sobre a prática em andamento ou resultante dos estudos. A formação utilizará parte da carga horária legalmente destinada a planejamento e estudos dos professores. Na efetivação desse processo, são desenvolvidas estratégias como: oficinas Pedagógicas, estudos de casos, seminários, educação a distância (POLÍTICA, 2017, p. 23-25).

As formações organizadas para a Educação Especial apresentam-se sob os eixos da educação inclusiva e dos serviços da educação especial, a saber: AEE e Profissionais de apoio. As formações voltadas para a educação inclusiva são ministradas pelos professores da Educação Especial/AEE junto aos docentes que atuam nas salas comuns. Tais formações visam transformar as concepções de ensino da Rede Municipal de Fortaleza, privilegiando ações de respeito às diferenças e valorização das potencialidades dos alunos. As demais formações visam orientar os professores da Educação Especial/AEE na execução de estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos da educação especial no

contexto das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e na articulação com as salas de aulas comuns (POLÍTICA, 2017, p.33).

PROPOSTA FORMATIVA

1. Estrutura organizacional:

A organização do conteúdo, elaboração do material de estudo e a formação propriamente dita são de responsabilidade da célula de formação, bem como, a computação da carga horária e certificação da formação.

2. Carga horária:

As formações serão ministradas mensalmente, no período de abril a novembro de 2017, podendo somar 40h/aulas.

Para a composição da carga horária poderão ser computadas as horas de formação presenciais e complementadas pelos estudos realizados através do Ensino a Distância.

3. Operacionalização:

Os conteúdos e atividades serão estruturados em três eixos de formações, a saber:

- Educação especial;
- Educação inclusiva/professor de sala de aula comum;
- Educação inclusiva/Profissionais de apoio escolar;

As formações destinadas aos professores da educação especial/AEE serão ministradas pelos técnicos da SME/Distritos de Educação e convidados. Essas formações terão como foco o estudo das temáticas abaixo:

| Carga horária | Encontros presenciais | Orientações e atividades a distância | Total | Períodos |
|---------------------------------|------------------------------|---|--------------|-----------------|
| Componentes Curriculares | | | | |

| | | | | |
|--|-------|-------|--------|-------------------------------|
| TEA | 8 h/a | 2 h/a | 10 h/a | 26/05/2017 a 23/06/2017 |
| DF | 8 h/a | 2 h/a | 10 h/a | 21/08/2017 a 27/10/17 |
| DI | 8 h/a | 4 h/a | 12 h/a | 10/11/2017 a 24/11/17 |
| SEMINÁRIO DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS EXITOSAS | 8h/a | - | 8h/a | 15 e 16/12/17 |
| CARGA HORÁRIA | | | | 40h/aulas |

CALENDÁRIOS

| DATA | TEMÁTICA DEFICIÊNCIA FÍSICA | MODULO | D.E | Nº PROF | HORÁRIO |
|---|--|--------|-----|------------|-----------------|
| Facilitadora: Profª Tatiana Zylberberg | | | | | |
| 21/08/17 | DEFICIÊNCIA FÍSICA: VIVÊNCIA CORPOS NO MUNDO | I | 1 | 33 | 13h30 |
| | | | 2 | 27 | às 17h |
| 23/08/17 | DEFICIÊNCIA FÍSICA: VIVÊNCIA CORPOS NO MUNDO | I | 3 | 31 | 13h30 |
| | | | 4 | 32 | às 17h |
| 25/08/17 | DEFICIÊNCIA FÍSICA: VIVÊNCIA CORPOS NO MUNDO | I | 5 | 24 | 13h30 às |
| | | | 6 | 27 | 17h |
| CARGA HORÁRIA | | | | | 4h/aulas |

| Facilitadora: Profª Ms. Raissa Forte | | | | |
|--|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| TEMÁTICA | | | | |
| DEFICIÊNCIA FÍSICA | | | | |
| Módulo II Bases teóricas e vivências para a prática do professor de AEE | | | | |
| Módulo III Estratégias pedagógicas para articulação com sala comum | | | | |
| DATA | TEMÁTICA | HORÁRIO | DISTRITO | Nº PROF |
| 15/09/17 | Módulo II | 13h30m – 15h | 1 | 33 |
| | Módulo III | 15h30m – 17h | | |
| DATA | TEMÁTICA | HORÁRIO | DISTRITO | Nº PROF |
| 22/09/17 | Módulo II | 13h30m – 15h | 2 | 25 |
| | Módulo III | 15h10m – 17h | | |
| DATA | TEMÁTICA | HORÁRIO | DISTRITO | Nº PROF |
| 29/09/17 | Módulo II | 13h30m – 15h | 3 | 31 |
| | Módulo III | 15h10m – 17h | | |
| DATA | TEMÁTICA | HORÁRIO | DISTRITO | Nº PROF |
| 04/10/17 | Módulo II | 13h30m – 15h | 4 | 32 |
| | Módulo III | 15h10m – 17h | | |
| DATA | TEMÁTICA | HORÁRIO | DISTRITO | Nº PROF |
| 20/10/17 | Módulo II | 13h30m – 15h | 5 | 24 |
| | Módulo III | 15h10m – 17h | | |
| DATA | TEMÁTICA | HORÁRIO | DISTRITO | Nº PROF |
| 27/10/17 | Módulo II | 13h30m – 15h | 6 | 27 |
| | Módulo III | 15h10m – 17h | | |
| CARGA HORÁRIA | | | | 4h/aulas |

| DATA | TEMÁTICA | MODULO | D.E | Nº PROF | HORÁRIO |
|-------------|--------------------------------|---------------|------------|----------------|----------------|
| | DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | | | | |

| Facilitadora: Profª Dra. Geny Lustosa | | | | | |
|---------------------------------------|---|----|-------|-----------------|--------------|
| 10/11/17 | BASES TEÓRICAS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE AEE E SALA COMUM | I | TODOS | 159 | 13h30 às 17h |
| 24/11/17 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS | II | TODOS | 159 | 13h30 às 17h |
| CARGA HORÁRIA | | | | 8h/aulas | |

4. Avaliação:

A avaliação se dará no processo formativo através de instrumentais próprios, elaborados conforme a especificidade de conteúdo, metodologia e público-alvo.

Também será utilizada como critério avaliativo, para os professores de AEE, a realização das atividades previstas, além do acompanhamento em loco, da efetivação, na prática da SRM e sala comum, dos conhecimentos adquiridos na formação.

Para os profissionais de apoio, a avaliação se dará através de visitas técnicas nas escolas, mediante acompanhamento sistemático do Distrito de Educação.

REFERÊNCIAS

FORTALEZA. **Política de formação continuada da rede municipal de ensino**, 2017.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, 2001.

RODRIGUES, D. *et al.* Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 45-63.