

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ALINE BITTENCOURT LEITE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
a formação de professores e suas práticas inclusivas

Dezembro

2016

ALINE BITTENCOURT LEITE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
a formação de professores e suas práticas inclusivas

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Giseli Pereli de Moura Xavier

Dezembro
2016

RESUMO

LEITE, Aline Bittencourt. Educação inclusiva: a formação de professores e suas práticas inclusivas. Rio de Janeiro, 2016. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho trata-se de um estudo de caso que teve por objetivo verificar em que medida as práticas pedagógicas dos professores e gestores de uma escola pública situada no subúrbio do Rio de Janeiro se caracterizavam como práticas inclusivas multiculturais. O estudo utilizou como referencial teórico os pressupostos do multiculturalismo crítico, a partir da concepção de educação inclusiva multicultural. Para o desenvolvimento do estudo foram realizadas as técnicas de análise documental, tendo como foco o Projeto Político Pedagógico da escola e entrevistas com educadoras da mesma. Os dados revelaram que no contexto pesquisado a inclusão se constitui como uma proposta aceita e incorporada pelos educadores e que a formação de professores tem um papel determinante na sua difusão e aplicação. Ao mesmo tempo, constatou-se que a perspectiva de inclusão multicultural ainda é um conceito pouco conhecido, mas comumente utilizado de forma “intuitiva” pelos educadores em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: educação inclusiva, multiculturalismo, formação de professores

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, meus eternos incentivadores, aos meus filhos Lucas e Pedro que são a razão do meu viver e ao meu marido que é um dos alicerces da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que mesmo diante dos obstáculos, colocou em meu caminho pessoas que serviram de instrumento d'Ele para que eu seguisse em frente.

A todos da minha família que foram pacientes nos dias de mau humor e souberam respeitar minhas ausências quando necessário. Em especial aos meus pais, minha sogra e meu marido que por muitas vezes assumiram os cuidados com meus filhos.

A irmã de coração Vilma Frazão, companheira de jornada na UFRJ, que me mostrou o caminho possível para a concretização do sonho.

As minhas super amigas Jéssica Nóbrega e Caroline Machado que se sobrecarregaram suprimindo muitos dos meus afazeres para que eu pudesse ter mais tempo para me dedicar às leituras e a construção deste trabalho.

As diretoras Andréa Miguel, Regina Corrêa e Flávia Ramos que foram complacentes aos momentos de “desespero” sendo solidárias e me incentivando sempre.

E a minha orientadora, professora Giseli Xavier, que com muita paciência soube me dar suporte diante de todos os momentos difíceis, e não foram poucos, que passei ao longo deste tempo demonstrando paciência, respeito e muito domínio do que se estava sendo trabalhado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
Justificativa do estudo	08
Objetivos	10
Referencial Teórico	10
Referencial Metodológico	12
Estrutura da Monografia	13
1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MULTICULTURAL	14
1.1 Multiculturalismo e Educação	14
1.2 Origens da Educação Inclusiva	18
1.3 A Educação Inclusiva Multicultural	21
2 ANALISANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PROPOSTAS INCLUSIVAS MULTICULTURAIS?	25
2.1 Caracterizando a escola	25
2.2 Analisando o Projeto Político Pedagógico	28
3 A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MULTICULTURAL: OUVINDO AS VOZES DA ESCOLA	33
3.1 Caracterizando as entrevistadas	33
3.2 O que pensam as educadoras?	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES	45
ANEXOS	47

INTRODUÇÃO

No atual contexto globalizado temos assistido, frequentemente, a discussões sobre propostas inclusivas que ressaltam o papel da sociedade e da escola na promoção e na garantia de direitos de diferentes grupos considerados excluídos. Em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, é proclamada a Declaração de Salamanca, que trata de princípios, políticas e práticas para a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Desta forma, a inclusão escolar passa a ser defendida como “(...) uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p.395). A construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático, em que a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial. Assim, o princípio da inclusão se globaliza, as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil.

Devido a implementação de políticas públicas voltadas para inclusão escolar, a quantidade de alunos com deficiência nas classes regulares aumentou, colocando, cotidianamente, gestores e professores à prova, diante do desafio de construir saberes capazes de satisfazerem as demandas provenientes do meio escolar, que vão desde a simples convivência à aprendizagem na diversidade.

A inclusão na escola é somente uma das facetas da inclusão na sociedade, e é dever da escola e dos educadores firmar esse compromisso garantindo aos educandos sua inclusão em todos os aspectos (educacional, social, cultural e pessoal).

Muito se tem sido discutido sobre a temática da inclusão, mas cada qual nas suas particularidades, ou seja, inclusão dos negros, pobres, deficientes auditivos, visuais, físicos, autistas, superdotados. Cada grupo procura marcar sua posição, de forma que seus direitos possam ser contemplados no contexto educacional.

Na proposta deste estudo, argumentamos que a inclusão escolar não deve ser definida a partir da necessidade de um único grupo. Entendemos que para incluir é necessário conhecer o outro, suas diferenças, suas particularidades, suas necessidades. É preciso respeitar suas capacidades, limites e opções. No entanto, o que temos presenciado, em muitas escolas, demonstra que se a inclusão das pessoas com deficiência ainda é um grande desafio para os educadores, apesar dos inúmeros movimentos feitos neste sentido nas últimas décadas e os

obstáculos se tornam ainda maiores quando falamos de uma perspectiva inclusiva multicultural.

A educação inclusiva multicultural caminha para além da inclusão das pessoas com deficiência, refere-se à inclusão de todos os grupos considerados excluídos de alguma forma, seja pela sua deficiência, etnia, raça, religiosidade, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores identitários. A escola como um *lócus* marcado por tamanha diversidade, não pode ignorar a importância que a adoção de práticas inclusivas multiculturais teriam na contribuição da redução de fenômenos excludentes como a reprovação, a evasão e a não aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Xavier (2009, p.22), quando afirma que “(...) a inclusão tem como principal compromisso, a formação da cidadania a partir de uma escola pública de qualidade para TODOS os alunos”. A mesma não pode ser confundida com caridade, ela é na verdade um direito que deve ser garantido por gestores e professores no dia-a-dia das escolas.

Diante do panorama exposto, nos perguntamos, será que as ações inclusivas praticadas pelos educadores nas escolas são verdadeiramente práticas que visam a inserção total e incondicional de todos os alunos? Que perspectivas inclusivas balizam suas práticas pedagógicas? Qual o papel da formação de professores nas suas ações inclusivas?

Para tentar responder a estes questionamentos, nesta pesquisa, a partir de uma perspectiva multicultural crítica (CANEN, 2008; CANEN; XAVIER 2005; 2011; MCLAREN, 1997; 2000; XAVIER, 2007; CANDAU, 2011; 2012), procuramos verificar como os professores e gestores de uma Escola Municipal das séries iniciais do ensino fundamental, na zona norte - subúrbio do Rio de Janeiro, situada em nas proximidades de uma comunidade, compreendem as práticas educacionais inclusivas e como as desempenham, ou não, em seu cotidiano.

Justificativa do estudo

A temática da inclusão em uma perspectiva multicultural, não obstante a sua relevância e urgência no contexto educacional, ainda não é objeto de um número representativo de pesquisas no campo educacional. Para exemplificar o nosso argumento, realizamos uma pesquisa no banco de teses do site Minerva-UFRJ, onde encontramos um total de 62 trabalhos citando o tema inclusão, sendo que destes, apenas um artigo discorria

sobre a temática da inclusão multicultural. Já no banco de teses e dissertações da CAPES foram encontrados um total de 562 teses a respeito do tema inclusão, enquanto apenas 7 abrangiam a inclusão de forma multicultural. Fato este que corrobora nossa proposição anterior.

Diante desse contexto, algumas inquietações levaram a nos aprofundarmos no tema inclusão. Na nossa prática como docente pudemos observar alunos com deficiência dentro da escola que não conseguiam se desenvolver cognitivamente, fosse por despreparo do professor regente e da escola e/ou por resistência das próprias famílias. Observamos alunos sendo retirados de sala devido a atitudes consideradas como “mau” comportamento, excluindo-os do processo de ensino-aprendizagem. Constatamos o grande número de reprovações no terceiro ano do ensino fundamental, ocasionados por um processo de aprovação automática, que não detecta as dificuldades de aprendizagem ao longo do processo, fazendo com que o seu “não aprendido” fique acumulado durante três anos. Assistimos ao tratamento preconceituoso dado a alunos oriundos de outros estados, fazendo com que seu vocabulário e seus costumes sejam tratados como motivo de brincadeiras e ridicularizações. Analisamos o convívio de diferentes práticas religiosas que fazem com que muitos alunos se sintam segregados, impossibilitando-os, algumas vezes, por opção das famílias, que a criança participe de manifestações culturais, e por outras, negando sua forma de viver a religiosidade, por meio de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Convivemos com problemas oriundos de questões socioeconômicas, como a falta de materiais básicos, tais como uniforme e calçado, para irem à escola, o que faz com que a assiduidade do aluno fique prejudicada, atrapalhando o seu desenvolvimento, pois não há uma continuidade do que está sendo trabalhado em sala, o que leva a lacunas na sua aprendizagem ao longo do ano. Verificamos as consequências sociais e pedagógicas da falta de alimentação, visto que alguns alunos só realizam as refeições feitas na escola; da moradia precária, que nos dias de chuva, faz com que alguns alunos cheguem a escola bastante sonolentos, e outros nem mesmo compareçam, por terem passado a noite chuvosa em alerta e, da má higiene, que também funciona como um fator segregador dentro do ambiente escolar, principalmente entre os alunos adolescentes. Ao mesmo tempo, pudemos observar que muitos docentes são obrigados a trabalhar com a inclusão em sala de aula sem estarem devidamente preparados. Inclusão esta que deveria começar no ato da matrícula de cada aluno, independentemente de sua origem, condição social, deficiência, etnia,

religiosidade ou sexualidade; e que deveria estar presente no dia-a-dia da sala de aula e em todos os momentos vivenciados na escola.

Sendo assim, procuramos através deste trabalho discutir a importância das proposições e das relações que são estabelecidas dentro do ambiente escolar de forma a garantir uma inclusão multicultural.

Objetivos

3.1 Geral:

- Verificar em que medidas as práticas pedagógicas dos professores e gestores se caracterizam como práticas inclusivas multiculturais.

3.2 Específicos:

- Discutir o conceito de educação inclusiva em uma perspectiva de inclusão multicultural;
- Analisar em que medida a perspectiva de uma educação inclusiva multicultural tem sido contemplada em uma escola pública municipal, na cidade do Rio de Janeiro, a partir das seguintes dimensões:
 - no Projeto Político Pedagógico;
 - nos discursos gestor e docente sobre o seu processo de formação;
 - na prática gestora e docente, procurando verificar em que medida, em suas ações pedagógicas, são desenvolvidas (ou não) de uma forma multiculturalmente inclusiva.

Referencial Teórico

Para o desenvolvimento deste estudo elencamos três categorias principais: multiculturalismo, educação inclusiva multicultural e formação de professores multicultural.

Canen e Xavier (2011) afirmam que na última década, o multiculturalismo, tem tido destaque em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Para este estudo usaremos a concepção conhecida por multiculturalismo crítico ou de resistência. Segundo a afirmação de Silva (2009, p.89) nesta vertente

Um currículo inspirado nesta concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isto possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas e através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

O multiculturalismo surge para o campo educacional como um ideário inclusivo que visa respostas apaziguadoras às problemáticas geradas pela diversidade e pelo convívio com as diferenças. Nesse sentido, defendemos, que a educação e a escola muito têm a se beneficiar caso pautem suas concepções e práticas a partir de uma concepção multicultural. Pois o mesmo, é uma excelente ferramenta de inclusão, que permite uma reflexão teórica e prática e uma ação política frente às questões referentes à diversidade cultural e o desafio a preconceitos.

Corroborando os pressupostos multiculturais, escolhemos a concepção de inclusão multicultural para nortear nossa análise neste trabalho. Entendemos inclusão multicultural como a possibilidade de que todos, independente de suas diferenças, possam concluir os estudos com êxito, com sucesso escolar, onde não somente o aluno se empenhe para compreender, mas também a escola busque compreender a diversidade, os valores e os conhecimentos que cada aluno traz para a sala de aula e usufruir desta diversidade em seu processo educativo. Essa forma de inclusão, vai além da inserção no contexto escolar de alunos portadores de deficiência; ela abrange todos os grupos identitários que, de alguma forma, foram e estão cotidianamente sendo excluídos, seja porque não conseguem aprender, porque sofrem preconceitos, porque ficam reprovados e/ou abandonam a escola ou porque suas formas de viver e estar no mundo não são reconhecidas e legitimadas pela escola.

Sabendo que a inclusão na escola é somente uma das facetas da inclusão na sociedade, é dever da escola e dos educadores firmarem esse compromisso garantindo aos alunos sua inclusão em todos os aspectos social, cultural e pessoal. Uma educação verdadeiramente cidadã prioriza conceitos como: a diversidade, diferença, igualdade e a justiça social.

Para que essa educação cidadã possa se realizar, afirmamos que a formação de professores, seja ela, inicial ou continuada, é um fator preponderante. Nesse sentido, cabe pensar a formação dos professores visando investir em suas práticas ações que permeiem o multiculturalismo, e na elaboração de um currículo crítico para auxiliar nas práticas dos docentes, como afirma McLaren (2000, p.113):

(...) um currículo multicultural crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitos às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação.

Assim sendo, é necessário que os cursos de formação de professores dialoguem em prol de uma prática de sala de aula que questione e supere mecanismos que estimulem a desigualdade, segregando sujeitos e oprimindo grupos, e permitam a valorização, o respeito as diferenças e zelem pela justiça social, pois, segundo Canen e Xavier (2011, p.642):

(...) no multiculturalismo a noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades, dentre elas a identidade docente.

Um olhar valorizador para cada identidade/cultura manifesta por gestores, professores, alunos e familiares é determinante para que a escola consiga desenvolver uma educação verdadeira inclusiva multicultural, capaz de se abrir à diversidade de uma forma acolhedora, respeitosa, abrangente e promotora do sucesso escolar.

Referencial Metodológico

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo de caso. Segundo Yin (2001, p.32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Yin (2001) enfatiza que o estudo de caso consiste num tipo de pesquisa que geralmente é organizado em torno de um pequeno número de questões, e é a estratégia mais escolhida, quando é preciso responder a questões do tipo quando “como” e “por quê” e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

O estudo de caso deve seguir algumas características: particularismo, onde deve se estudar e se concentrar em um assunto específico; descrição, onde seu resultado é a descrição detalhada sobre um determinado assunto; explicação, onde o resultado final deve compreender a pergunta em questão e indução, descobre-se respostas indutivas a partir de elementos encontrados nas pesquisas.

A pesquisa teve como campo de estudos uma escola das séries iniciais do Ensino Fundamental situada no subúrbio da zona norte do Rio de Janeiro, próxima de uma comunidade. Os sujeitos da pesquisa foram a professora regente do 4º ano do turno da manhã, e duas gestoras, a diretora e coordenadora pedagógica da escola.

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados:

a) Análise documental – leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da escola, a partir do qual procuramos verificar a existência de proposições inclusivas multiculturais para as atividades a serem desenvolvidas pela escola.

b) Entrevistas – a entrevista foi desenvolvida com a professora regente das turmas do 4º. ano, com a diretora e com a coordenadora pedagógica da escola analisada. As entrevistas tinham como objetivo investigar quais as concepções que embasavam seus conhecimentos e suas práticas em relação à educação inclusiva.

Estrutura da Monografia

O trabalho se encontra estruturado em três capítulos, organizados da seguinte forma ao longo deste estudo: no Capítulo I discutimos o conceito de Educação Inclusiva a partir de uma perspectiva multicultural crítica; no Capítulo II caracterizamos o campo de estudo e analisamos os documentos selecionados, procurando verificar a existência de proposições inclusivas multiculturais; no Capítulo III analisamos as respostas obtidas nas entrevistas com professores e gestoras da escola pesquisada, buscando investigar quais as concepções que embasavam seus conhecimentos e suas práticas em relação à educação inclusiva. Por fim, apresentamos as considerações finais, evidenciando as conclusões, limites e recomendações do estudo empreendido.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MULTICULTURAL

1.1 Multiculturalismo e Educação

O multiculturalismo surge como uma tentativa de resolver os conflitos derivados das diferenças culturais que se deu no “(...) embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p.112). Baseado em estudos históricos podemos perceber que o multiculturalismo apresenta sua origem, em países como Canadá, Estados Unidos, Europa e Alemanha, aproximadamente em meados do século XX com as lutas sociais de grupos socialmente marginalizados e excluídos, como homossexuais, lésbicas, mulheres das classes trabalhadoras, comunistas, imigrantes, negros dentre outras minorias. Na América Latina, a discussão sobre a temática do multiculturalismo, está presente no debate entre comunitaristas e liberais. Tal discurso nasce relacionado à necessidade da afirmação de uma sociedade democrática e igualitária. Com o multiculturalismo surge-se a necessidade de compreender a sociedade como constituída de identidades plurais, baseando-se na diversidade de gênero, raças, classe social, padrões culturais e linguísticos e outros marcadores identitários dentro de um contexto sócio-histórico (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL, 2005, p.52).

O termo multiculturalismo é em sua própria essência polissêmico e polifônico, gerando diferentes proposições e interpretações (CANEN, 2007; MCLAREN, 1997). Adotamos neste estudo, a concepção proposta por Canen e Xavier (2005, p.335), que definem o multiculturalismo como um “campo teórico, prático e político voltado à valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos”.

Dentre as inúmeras classificações existentes sobre o campo multicultural. Costa e Lavallo (2006) classificam o multiculturalismo em liberal e comunitarista. Para os

multiculturalistas liberais, as diferenças culturais não têm valor intrínseco. As tradições são apenas valorizadas por que trazem referências importantes para as escolhas individuais. Já os multiculturalistas comunitaristas defendem uma precedência ontológica da comunidade cultural com relação ao indivíduo. Ambos enfatizam a importância de que o Estado busque preservar e estimular os vínculos entre os indivíduos e seus grupos culturais.

Além dos termos que definem o multiculturalismo, as perspectivas que o informam também variam. Canen (2007), apresenta as seguintes perspectivas: folclórica ou liberal; crítica ou perspectiva intercultural crítica; e pós-moderna e pós-colonial. Dentro de uma visão mais folclórica ou liberal, há valorização da pluralidade cultural, reduzindo as estratégias de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais. O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articulações entre as visões folclóricas e as discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, com questionamentos sobre a construção histórica dos preconceitos, das discriminações e da hierarquização cultural. Canen (2007), afirma ainda que, no entanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, estas apontam para a necessidade de buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas.

McLaren (1997), distingue o multiculturalismo da seguinte forma: conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. O multiculturalismo conservador refere-se a uma postura etnocêntrica, que deslegitima culturas consideradas inferiores. O humanista liberal defende a igualdade entre as pessoas, no entanto os liberais compartilham com os conservadores uma postura universalista, caracterizando-se por uma tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, amparado numa cidadania individual universal. Para o multiculturalismo liberal de esquerda as diferenças são enfatizadas de modo essencialista, ao invés de destacar que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder. O multiculturalismo crítico recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva, argumentando que a diversidade deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (MCLAREN, 1997, p.123)

Neste estudo, optamos pelos pressupostos do multiculturalismo crítico com aportes pós-coloniais que prevê a análise dos processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas, fabricando as diferenças (CANEN, 2007).

Entendendo que a identidade de um indivíduo é construída, realizada nos diversos espaços discursivos, que incluem a escola, a mídia, a família, o trabalho, a organização e outros, onde a narrativa e discursos presentes, explícitos e implícitos, transmitem mensagens que contribuem para o constante ressignificar dessa identidade, a escola tem papel essencial na formação desses indivíduos, de forma a desconstruir verdades universais principalmente no que se refere a termos raciais, de gênero, de sexo, de religião, de linguagem e outros marcadores identitários. Baseado nesta última perspectiva, pautaremos as discussões deste trabalho, percebendo o multiculturalismo numa visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidos como categorias centrais, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência estável e fixa (CANEN; OLIVEIRA, 2002)

Segundo Canen (2007), os desafios do multiculturalismo, com relação a construção das identidades e das diferenças e às formas pelas quais a tensão universalismo e particularismo é enfrentada, podem ter implicações diversas sobre os currículos e posturas multiculturais em educação. Sendo assim, a escola deve ser percebida como um importantes locus cultural, onde a multiplicidade e a diferença são a sua tônica enriquecedora. Neste espaço devem ser desvelados e denunciados processos excludentes, promovido o rompimento de olhares hierarquizados sobre as diferenças, realizadas reflexões entre cultura e poder, desenvolvido ideais em torno de uma cidadania crítica (XAVIER; CANEN, 2008).

Nesse contexto, a formação de professores tem um compromisso fundamental com a promoção de uma escola valorizadora da diversidade cultural e questionadora dos discursos que constroem as diferenças e as desigualdades.

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos. (CANEN; XAVIER, 2005, p.336)

Canen e Xavier (2005) destacam em seus estudos, a importância de se preparar profissionais competentes para atuarem nas sociedades multiculturais, constituídas na

pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças. Essa preparação diverge de uma formação docente baseada em uma pretensa homogeneidade social, e caminha na perspectiva de uma formação docente multicultural, que se desenvolve a partir de caminhos teóricos e estratégias pedagógicas que levem os professores a estarem aptos para atuarem em um contexto multicultural e desigual, valorizando a pluralidade cultural e desafiando estereótipos e preconceitos presentes no contexto escolar.

Não é possível pensar em uma formação de professores multiculturalmente orientados sem pensar nas transformações que as próprias instituições formadoras terão que adotar em seus projetos pedagógicos, currículos, práticas e relações. Nesse sentido, argumentamos que os cursos de formação de professores se constituem como um campo fundamental para construir uma educação verdadeiramente democrática, multicultural e inclusiva. Para tanto, se faz necessário conceber este espaço como um local em que a identidade docente é construída e reconstruída continuamente, tendo a capacidade de reconhecer e assumir a diversidade existente no seu próprio contexto. Nesse sentido, concordamos com Xavier (2001, p.10), quando afirma que “(...) os cursos de formação de professores dentro deste enfoque, estariam voltados para uma tentativa de denúncia e superação de ideias preconcebidas marcadas por estigmas, preconceitos e estereótipos (...)”, sendo capazes de fomentar perspectivas mais críticas em todas as áreas do conhecimento, nos seus currículos e práticas acerca do trato com a diversidade e as diferenças na escola. Isso implicaria numa profunda mudança de concepções, posturas, atitudes e olhares (CANEN, XAVIER, 2011):

Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas de sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas. (CANEN; XAVIER, 2011, p.643)

Em função do exposto, afirmamos que a implementação de uma educação inclusiva comprometida com o rompimento do círculo vicioso da desigualdade e que esteja voltada para atender a crescente diversidade sociocultural que compõe nossas escolas, encontra-se diretamente ligada a uma formação docente informada por uma perspectiva

multicultural crítica que permita aos nossos professores tornarem-se agentes conscientes e participativos de uma escola capaz de olhar, acolher, respeitar e ouvir a todos.

1.2 Origens da Educação Inclusiva

Muito embora, pareça ser um quase consenso a postura inclusiva nas sociedades contemporâneas, nem sempre na história da humanidade, os chamados diferentes tiveram espaço, direitos ou mesmo suas vozes ouvidas. Nos caminhos da inclusão, ou poderíamos dizer, da exclusão, a deficiência aparece como um dos focos principais. De acordo com Corrêa (2013), na antiguidade, em Roma, os deficientes – a mais visível e perceptível das diferenças - eram tratados como aberrações humanas e/ou castigo dos Deuses, sendo condenados a morte como forma de separar das partes sãs aquelas que pudessem vir a corrompê-las. No entanto, nem todas as crianças eram mortas, muitas eram abandonadas em cestas com flores às margens do rio Tibre e pegas por escravos ou pessoas pobres que as usavam como meio de exploração dos romanos, por meio de esmolas significativas. Na Grécia antiga, o culto ao corpo, a perfeição e aos ideais atléticos levavam os deficientes a serem sacrificados ou escondidos. Em Esparta, as crianças com deficiência física e mental eram consideradas subumanas e, por isso, abandonadas ou eliminadas. Antes do Cristianismo, havia um certo costume espartano de lançar as crianças defeituosas em um precipício. Com o Cristianismo, o deficiente passou a ter alma e assim não podia ser eliminado, abandonado ou maltratado porque isso seria inaceitável à moral cristã. Desta forma os deficientes foram vistos durante toda a Idade Média. Segundo Pessotti (1984), a primeira instituição para abrigar deficientes mentais de que se tem notícia surgiu na Bélgica, no século XIII, e tratava-se de uma colônia agrícola. Até então, eles eram acolhidos em igrejas e conventos, onde ganhavam a sobrevivência em troca de favores à instituição, assim, segregar significava fazer caridade, pois garantia teto e a alimentação do deficiente.

No final da Idade Média e no início da Idade Moderna, segundo Corrêa (2013), a inquisição sacrificou centenas de milhares de pessoas entre loucos, adivinhos, deficientes mentais ou considerados endemoniados. A visão supersticiosa sobre o deficiente é a marca desse período. A evolução da educação das pessoas deficientes foi marcada por grandes avanços no campo da medicina (na compreensão das deficiências) e no campo da Pedagogia

(nos métodos utilizados nas formas de escolarização do deficiente). Muitos nomes se destacaram nessa época no que se refere a contribuição para a Educação Especial, como: Paracelso, Cardano e Thomas Willis que fizeram grandes avanços na área médica, afirmando que a deficiência mental era um problema médico ocasionado por uma fatalidade hereditária ou congênita. Apesar do desconhecimento e do preconceito visto até momento, iniciativas isoladas de estudiosos, que acreditavam na potencialidade do indivíduo deficiente como uma pessoa com direitos e singularidades que precisava ser educada, auxiliaram as conquistas no que se refere a educação especial.

Corrêa (2013) afirma que no Brasil, no final do século XIX, o índice de analfabetismo e a escassez de escolas para as classes populares tornavam o retrato da educação no país assustadora, o que dificultava qualquer iniciativa para a escolarização das pessoas com deficiência. Ainda nesse período surgiram organizações de serviços para os deficientes cegos, mentais, surdos ou físicos. Em 1970, uma dessas instituições, que era voltada para a educação de meninas com deficiência auditiva, deixava de funcionar no sistema de internado, o qual vinha funcionando desde sua fundação em 1929, para o regime de externato com o objetivo de inicializar o trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular.

Para Amaral (1994), a segregação sempre marcou a vida do deficiente, apoiando-se no tripé preconceito, estereótipo e estigma.

Cabe ressaltar que a palavra “integração”, por muito tempo foi utilizada para fazer referência ao processo de escolarização das pessoas com deficiência junto com os demais alunos, em escolas regulares. Segundo Mazzotta (1993), a integração é a busca da ampliação da participação das pessoas que se encontram segregadas para a situações ou ambientes normais, sejam educacionais ou sociais. Nesse sentido, Fonseca (1994, p.18-19) afirma que:

(,,,) a integração com um valor constitucional que, em si, deve consubstanciar a aceitação da diferença humana. Mas esse valor terá que respeitar a diversidade cultural e social e, em paralelo, a unidade da pessoa humana(...) a integração é um movimento de inovação do sistema de ensino(...) visa o alargamento de oportunidades e uma maior capacidade de acomodação de crianças com necessidades especiais(...) a integração constitui uma arte e uma ciência da individualização do ensino.

No final da década de 1990, surgem críticas a forma de integração. A esse respeito, Sasaki (1997, p.43) coloca que na integração “(,,,) o aluno não pertencia a nenhum grupo,

nenhuma turma e se tratava de uma simples colocação física de deficiente em várias salas. Era um movimento no sentido de tirá-los das instituições”. Nessa época, o pensamento era de que apenas o deficiente deveria se esforçar para obter sucesso, a sociedade quase nada fazia, em termos de mudança de atitudes, adaptações físicas e práticas menos segregativas. Oriundo destes embates surge a necessidade de se refletir sobre o preconceito, a partir deste momento surgem movimentos em busca de uma “educação para todos”.

(...) a atitude de preconceito está na direção oposta do que se quer para a existência de uma sociedade democrática e plural. As relações entre os indivíduos devem estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo. O respeito traduz-se pela valorização de cada indivíduo em sua singularidade, nas características que o constituem. (...). O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade. (BRASIL, 2001, p.10)

Enquanto na integração a pessoa deficiente era preparada para viver com os outros na sociedade, na inclusão, a sociedade precisa se modificar para receber a pessoa com necessidades especiais para que ela possa se desenvolver.

(...) a inclusão requer que se crie uma sociedade que duvida da exclusão (...) onde o princípio fundamental é a valorização da diversidade. Cada pessoa tem uma contribuição a dar (...). É um problema da sociedade a inclusão, e a solução tem que ser encontrada no sistema social. (MASINI, 1999, p.53)

Em relação a esse propósito ressaltamos que a escola tem papel fundamental, uma vez que é preciso

(...) viabilizar efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar com vistas à inclusão (...) é preciso que se deixe de apenas inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e se procure conhecer os principais obstáculos e suas justificativas. Além dos valores e crenças das pessoas envolvidas na Educação Escolar, outros fatores internos como organização, currículo, métodos e recursos (...) são os principais determinantes das condições para a inclusão e não-segregação. (MAZOTTA, 1998, p.51)

Proposição corroborada por STAINBACK e STAINBACK (1999, p.408), quando afirmam que

(...) o objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atingido por nenhuma falsa imagem de homogeneidade e em nome da inclusão. Ao contrário, precisamos observar cuidadosamente a maneira como as escolas têm caracteristicamente se organizado em torno das diferenças individuais e como desenvolveram outras alternativas.

1.3 A Educação Inclusiva Multicultural

O conceito de incluir tem perpassado por diferentes concepções desde o ato de integrar um indivíduo com alguma deficiência à sociedade até concepções mais amplas que compreendem diferentes grupos identitários (étnico-raciais, culturais, sexualidade, gênero, religiosidade, etc). Nesse sentido, concordamos com Xavier (2009), quando afirma que ato de incluir deve envolver, prioritariamente, uma mudança de olhar, novas posturas, que comecem pela assunção que a exclusão existe e que esta não está exclusivamente destinada aos portadores de deficiência. Ela assume diferentes formas, sendo capaz de promover a desigualdade e a injustiça social a diferentes grupos.

Dessa forma, incluir deve ser muito mais do que o acesso à educação. Incluir significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar. Está muito além da caridade, da benevolência e do assistencialismo. A inclusão deve ser uma ação de garantia de direitos constitucionais e educacionais a todos os indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade, religião, características psicofísicas, etc. (XAVIER; CANEN, 2008, p.229)

A construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático, em que a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial. Assim, o princípio da inclusão tem se globalizado, de forma que as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil.

Uma educação inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que

todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.11)

O ato de incluir entre muitos docentes é fator de grande divergência

Incluir, na visão de muitos educadores, não é considerado um conceito consensual ou uma tarefa fácil. Na verdade, o verbo incluir, apesar de sua definição aparentemente simples- ato de relacionar, compreender, fazer tomar parte, inserir – encerra múltiplas visões e práticas. No entanto, o conceito de inclusão e as ações que dele resultam tendem a refletir uma concepção pessoal, política, sociocultural e/ou institucional que se tem sobre a educação e sobre o tipo de sociedade que se deseja. (XAVIER; CANEN, 2008, p.227)

Em 1988 com a Constituição Federal há um compromisso em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2012, p.13). O processo de inclusão começa a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994) e logo após em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e posteriormente em 1997/8 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais propostas visavam valorizar a diversidade cultural, combater as discriminações e promover a ética, colocando a pluralidade cultural como um tema transversal a ser trabalhado no cotidiano escolar. Dessa forma o multiculturalismo surge como um ideário inclusivo de forma a minimizar os conflitos causados pela diversidade.

É importante que o educador tenha consciência dos tipos de perspectivas pelas quais o multiculturalismo pode ser compreendido, bem como os objetivos multiculturais que se deseja alcançar. Nada impede que o professor faça uso de estratégias plurais e práticas, desde aquelas vinculadas a perspectivas mais folclóricas àquelas associadas a perspectivas mais críticas do multiculturalismo (CANEN, 2007).

O conceito de inclusão vem se modificando com o passar do tempo. Nas últimas décadas, como podemos perceber ao longo deste estudo, tem vindo à tona tal discussão. Olhar a inclusão de forma multicultural é respeitar as diferentes identidades, valorizando a diversidade e as diferenças, combatendo o preconceito e as variadas formas de discriminação existentes no contexto escolar.

Para tanto, Xavier e Canen (2008) nos alertam sobre a necessidade de uma mudança na cultura escolar. Mudança esta que se configuraria a partir de um processo de *conscientização cultural* a ser desenvolvido em todos os setores e por todos os profissionais, concebendo a escola como uma organização multicultural¹ que possui uma cultura e uma identidade institucional própria formada por todos os que a constituem. Para tanto, as autoras nos sugerem alguns pressupostos:

- O reconhecimento da escola como um *locus* cultural, em que a multiplicidade e a diferença são a sua tônica enriquecedora.
- O desvelamento e a denúncia dos processos excludentes, para que possam ser superados os mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturais e identidades excluídas.
- O rompimento com o olhar hierarquizado sobre as diferenças – a não superioridade ou inferioridade de um padrão cultural sobre outros.
- A reflexão sobre a relação entre cultura e poder que perpassa o currículo e suas práticas pedagógicas.
- O desenvolvimento de uma cidadania crítica - capacidade do indivíduo de apropriar-se de seus direitos e fazer valer sua voz de maneira crítica, consciente, solidária e participativa.
- A promoção do respeito pela diversidade e do trabalho coletivo em prol da justiça social, reduzindo preconceitos e criando atitudes positivas em relação às diferenças.
- O exercício da vigilância sobre seus próprios discursos e práticas, de modo que preconceitos e estereótipos não se “naturalizem”.
- A realização de atividades que auxiliem na superação do fracasso escolar, sem discriminar ou rotular os envolvidos, por meio de atitudes de cooperação mútua e valorização dos modos alternativos de cultura.
- O desenvolvimento de um currículo que leve em conta a pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha o diálogo como base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou

¹ Canen e Canen (2005), afirmam que uma organização multicultural é formada pelos indivíduos que a compõem e nela atuam a partir de diferentes perspectivas multiculturais, tendo suas atividades articuladas a esta pluralidade e como propósito o incentivo e a valorização das diferenças culturais.

estereotipam as diferenças. (XAVIER, 2005, p. 24 apud XAVIER, CANEN, 2008, p.230-231)

À guisa de conclusão deste capítulo, destacamos que a inclusão em uma perspectiva multicultural, vai muito além da inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar, ela pressupõe por princípio uma mudança de olhar. Um olhar que esteja aberto às diferenças, concebendo-as como algo enriquecedor, como parte de um contexto que é diverso e, muitas vezes, marcado por conflitos e relações de poder. Mas, que pode ser, também, acolhedor e respeitoso, profícuo de oportunidades, em que todos, sem exceção, possam fazer valer sua voz, sem exclusão, sem medo e sem preconceito.

2 Analisando o Projeto Político Pedagógico: Propostas Inclusivas Multiculturais?

Neste capítulo caracterizamos a escola investigada e analisamos o seu Projeto Político Pedagógico – doravante chamado PPP (Anexo A) – objetivando identificar se o referido documento apresenta em suas propostas uma perspectiva inclusiva multicultural.

2.1 Caracterizando a escola

De acordo com as informações do PPP (p.1), a escola pública municipal² pesquisada foi inaugurada em 02 de agosto de 2011, localizando-se dentro de um condomínio residencial no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Esta escola foi alocada em um prédio novo, recém-construído e abriga uma escola que foi extinta e que se situava em uma comunidade, e que foi transformada para funcionar como um EDI - Espaço de Desenvolvimento Infantil.

O prédio da escola, objeto do nosso estudo, atende aos alunos do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, possuindo 3 turmas de 1ºano; 3 turmas de 2ºano; 2 turmas de 3ºano; 2 turmas de 4ºano; 1 turma de 5ºano; 1 turma de 6ºano experimental e 4 turmas da pré-escola, atendendo a alunos de 4 a 5 anos, em dois turnos (manhã e tarde). Em termos de infraestrutura, a escola possui: uma sala de Informática, biblioteca, uma ampla cozinha, refeitório, uma sala de professores que foi adaptada para um auditório; uma secretaria, uma sala da direção; uma sala de reunião transformada em sala de professores e banheiros para meninos, meninas e funcionários. É importante salientar que dentro de uma perspectiva inclusiva, foco deste estudo, a escola apresenta, em termos de acessibilidade, uma posição dicotômica, uma vez que possui um banheiro adaptado para pessoas com deficiência,

² Neste estudo escolhemos manter o nome da escola pesquisada em anonimato por questões éticas.

ao mesmo tempo em que possui um pátio externo inadequado para circulação por conter desníveis de piso e um interno fechado por portas de vidro. Fato que é admitido pela própria escola na descrição dos espaços no PPP (p.1).

A sua clientela é formada, em sua maioria, por alunos oriundos de uma comunidade próxima, sendo 70% afrodescendentes, com famílias, em sua grande maioria, de baixa renda e com nível de escolaridade baixo. Muitos são analfabetos e veem através da escola um futuro melhor para sua família. Algumas famílias possuem o ensino fundamental completo e em pouquíssimos casos, os pais ou responsáveis chegaram a concluir o Ensino Médio.

Dentre de uma perspectiva de inclusão da comunidade do entorno, a escola oferece programas de forma gratuita, como: aulas de capoeira, teatro, oficinas de cinema, música, reforço escolar dentre outros projetos oferecidos. As culminâncias dos projetos acontecem em forma de apresentações à comunidade, conduzidas pelos “oficineiros”. Tais apresentações, cada qual na sua categoria, visa adequar o que foi trabalhado a realidade das crianças. Citamos como exemplo, o caso do reforço escolar, realizado no período de observação feito na escola, que dramatizou a história da colonização brasileira adaptada com palavras e gírias usadas pelas crianças, o que tornou a história engraçada e mais atrativa aos alunos e mais próxima da realidade cultural dos mesmos.

Na tentativa de manter as famílias cientes da vida escolar de seus filhos, a escola realiza atividades semanais nas quais cada turma realiza pequenas apresentações de leituras. As gestoras da UE proporcionam o contato das famílias com os professores organizando reuniões durante a semana no decorrer das aulas e não somente nos dias destinados em calendário enviado pela gerência administrativa. Desta forma, as famílias desfrutam de uma maior flexibilidade nos horários para acompanhar a vida escolar dos seus filhos. Com tal estratégia, segundo as gestoras da escola, a presença dos familiares aumentou significativamente, mas mesmo assim, ainda há um número grande de famílias que não participam ativamente da vida escolar dos seus filhos. E as justificativas são diversas: falta de tempo, muitos filhos em escolas distintas, o trabalho, dentre outras. Diariamente, as famílias participam na hora da entrada dos alunos, de breves apresentações de trabalhos envolvendo a leitura e a escrita apresentadas pelas crianças, cada dia feito por uma turma.

No que tange a questão da diversidade religiosa, pode-se perceber que a grande parte professa uma fé, sendo a maioria composta por evangélicos, pois dentro do contexto escolar quando ocorrem manifestações folclóricas do tipo carnaval, festa junina, natal, há um

número de faltas significativo devido a “divergências religiosos”. Na instituição não há descrito no PPP a comemoração de datas festivas, porém há mobilização por parte dos docentes, onde os mesmos presenteiam seus alunos e celebram as datas sem falarem de um Deus, Senhor ou Cristo. O que pudemos perceber no período da Páscoa, foi um enfoque no ato de partilhar e agradecer pelo que se tem. A princípio, este fato poderia demonstrar um indício de uma perspectiva multicultural inclusiva, uma vez que nenhum tipo de religiosidade seria privilegiado em detrimento de outras. Contudo, a referência à Páscoa, indica uma contradição na postura, visto que a menção ao evento, mesmo sem ressaltar, o aspecto religioso, apontaria para uma influência no contexto escolar da perspectiva cristã.

Na escola analisada há um total de 445 alunos, e ao analisarmos os números referentes ao corpo discente da escola, pudemos perceber que a escola apresenta índices reduzidos quando consideramos a exclusão na perspectiva do abandono escolar. As taxas de evasão escolar são de aproximadamente 2,25%, tendo diferentes justificativas: mudança de endereço, abandono, doença na família, dentre outros. Os números de reprovados compreendem 3,6%. No que tange aos alunos com defasagem idade/série, a escola possui 8,5%, sendo metade nos anos iniciais destinados a alfabetização e a outra metade do 4º ao 6º ano experimental. Cabe ressaltar que os alunos com mais de dois anos de defasagem são encaminhados para o programa de aceleração, com quantitativo de alunos reduzido e um trabalho, na teoria, diferenciado, para que estes alunos curse em um ano o 6º e 7º ano.

Um fator que acarreta um esvaziamento repentino na UE são os confrontos que ocorrem na comunidade. Quando há tiroteio ou ocupação da polícia, as famílias ficam impossibilitadas de saírem de suas casas, às vezes por ordem do tráfico ou dos policiais, em outras por temerem sair devido a tiros e toda insegurança gerada pela situação. Esta situação é contemplada no texto e nas proposições do PPP (p.1), quando ressalta que demonstrando que:

Problemas econômicos e sociais acarretam graves consequências na sociedade. A desigualdade social, uma característica de quase toda a sociedade mundial, provoca crises civis, religiosas, sociais. No entorno da escola é visível a instabilidade social existente em nossa cidade.

O trecho em destaque aponta para uma proposta de ação pedagógica inclusiva multicultural, uma vez que ressalta que a escola não pode trabalhar com a diversidade sem o considerar o contexto em que ela se encontra inserida e as consequências da influência desse

contexto no processo de inclusão/exclusão dos alunos e na prática de professores e gestores escolares. Em relação ao exposto, Candau (2012, p236), afirma que:

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, bullying-, homofobia, intolerância religiosa, estereótipo de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre os educadores e educadoras.

Nesse sentido, argumentamos que embora não haja uma abordagem multicultural perfeita e sabendo que, todas elas da mesma forma, que podem ser utilizadas para incluir, também podem favorecer a exclusão, devemos tornar nossa visão crítica e não nos permitir engessar nossas práticas, objetivando sempre a formação plena dos alunos e privilegiando em nossas ações pedagógicas, a justiça social.

2.2 Analisando o Projeto Político Pedagógico

O projeto analisado tinha como referência o ano letivo de 2015, sendo composto por seis páginas, onde constavam os seguintes itens: localização e descrição da comunidade onde a escola se encontra; estrutura física; missão da escola; propostas de ensino; estrutura pedagógica; plano de ação a ser desenvolvido.

Segundo a gestão da escola, o projeto é avaliado e adequado anualmente. De acordo com as informações da gestora da UE, em 2009 de acordo com as diretrizes enviadas à escola, os professores junto às gestoras da época, tiveram algumas reuniões onde foi orientado a construção do mesmo e destinadas reuniões junto ao CEC – Conselho Escola Comunidade – para a elaboração do PPP. A digitação e unificação de tudo o que foi elaborado ficou por conta da gestora da época. Os atuais professores demonstravam ter ciência do projeto, mesmo até o momento da análise, ainda não tendo sido feita a adequação para o ano vigente, que segundo a gestora ocorreria no Centro de Estudo Integral, onde todos os professores deveriam estar presentes.

Durante os centros de estudos, segundo os docentes, são apresentados gráficos de desempenho dos alunos que auxiliam na percepção do desenvolvimento de cada grupo. Ainda no centro de estudos são avaliadas estratégias para os alunos com baixo rendimento e/ou

algum outro tipo de dificuldade/deficiência que atrapalhem o seu desenvolvimento cognitivo, onde são sinalizados e feito encaminhamentos às famílias solicitando avaliações médicas, quando necessário. Os professores constantemente sinalizam a secretaria da escola alunos que não estão frequentando regularmente a escola por meio do preenchimento do FICAI - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (ANEXO B). Este é um instrumento de inclusão que visa diminuir e avaliar as causas da evasão escolar. A partir do preenchimento desta ficha, a secretária da escola entra em contato com a família, solicitando a presença da mesma na UE, onde a família justifica as faltas e assina um termo de responsabilidade. Caso não haja uma reversão no quadro de frequência do aluno, o conselho tutelar é comunicado.

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono escolar durante o ano letivo. A evasão na unidade escolar analisada, na maioria das vezes se dá por mudança de endereço, falta de um responsável para fazer o traslado da criança à escola, doença ou pelo fato de se ter irmão em outras escolas, o que segundo as famílias, é melhor quando os filhos estão em uma mesma UE, pois o filho mais velho fica responsável pelo trajeto escolar dos demais irmãos. A reprovação, em menor escala, também é um fator de evasão escolar, pois os alunos fora da idade não podem cursar o 6º ano experimental na UE, precisando ser direcionados a outras unidades e algumas vezes para a classe de progressão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB9394/96 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2015), um número elevado de faltas sem justificativa e a evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, cabe a instituição escolar valer-se de todos os recursos dos quais disponha para garantir a permanência dos alunos na escola. Prevê ainda a legislação que esgotados os recursos da escola, a mesma deve informar o Conselho Tutelar do Município sobre os casos de faltas excessivas não justificadas e de evasão escolar, para que o Conselho tome as medidas cabíveis.

Semanalmente os professores se encontram com a coordenadora pedagógica, a fim de avaliarem, replanejarem e buscarem estratégias para aqueles alunos que não alcançaram os objetivos traçados para cada série, como: reagrupamentos de acordo com os níveis de leitura e escrita, reforço com a professora regente da sala de leitura e a coordenadora pedagógica, atividades lúdicas com o projeto trilhas que auxilia de forma divertida na aquisição do processo da alfabetização, estratégias com atividades diversificadas dentro da própria sala de

aula onde a professora regente trabalha com o sistema de monitoria, onde os alunos com mais domínio do conteúdo trabalhado auxiliam os demais, enquanto a professora regente intensifica atividades voltada para os alunos com menor domínio do tema trabalhado. Nesses encontros são traçadas estratégias de ação envolvendo os docentes, gestores e atividades de reforço ministradas por “oficineiros”.

Na análise do projeto foi possível perceber indícios de uma preocupação em propiciar àquela comunidade escolar uma educação baseada na concepção de educação inclusiva multicultural, conforme podemos ver no trecho transcrito abaixo retirado PPP:

O homem está precisando resgatar valores como: respeito, fraternidade, solidariedade, justiça, cooperação, (...) para melhorar o seu relacionamento com o outro. (...) visando transformar a realidade em que vive, envolvendo os aspectos morais, econômicos e sociais para viver em harmonia com direitos e deveres respeitados e concedidos a todos indiferentemente de sua etnia e condição social.

Somos todos diferentes, mas faz-se necessário conscientizar a todos sobre a importância da igualdade quanto aos direitos e deveres. O direito a educação deve ser garantido e no âmbito escolar podemos discutir que, o cidadão que cumpre seus deveres e exige seus direitos com atitudes humanizadas, respeito às diferenças é consciente do seu valor na sociedade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 1)

Xavier e Canen (2008) discorrem sobre a importância de uma mudança na cultura organizacional das escolas, reforçando que é preciso repensar as relações sociais, as práticas pedagógicas e os currículos escolares para a realização da inclusão e ainda sugerem alguns pressupostos para que tal mudança possa ser efetivada. Dentre elas “o desenvolvimento de uma cidadania crítica – capacidade do indivíduo de apropriar-se de seus direitos e fazer valer sua voz de maneira crítica, consciente, solidária e participativa” (p. 230). Na instituição observada, podemos ver no trecho destacado, que o PPP se encontra em consonância com tal vertente sugerida pelas autoras:

Nossa missão é formar cidadãos autônomos, responsáveis crítico e conscientes de seus direitos e deveres para com o grupo social, unindo conhecimentos e valores, respeitando a diversidade e tentando promover a redução das desigualdades sociais. Educar integralmente o cidadão, visando prepará-lo para atuar na sociedade tentando transformar sua realidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 2)

As autoras apontam (2008, p. 230) que a escola em uma perspectiva de uma educação inclusiva multicultural deve observar o seguinte pressuposto: “(...) o desvelamento e a denúncia dos processos excludentes, para que possam ser superados os mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturais e identidades excluídas”. Sendo assim, podemos perceber, através do projeto da escola observada, uma suposta tentativa de trazer as claras possíveis formas de exclusão, quando assumem a existência de alunos excluídos no contexto da própria escola, objetivando minimizar as dificuldades apresentadas pelas crianças no âmbito escolar:

Temos um significativo número de indivíduos que possuem carências diversas – social, afetiva, educacionais – necessitando de acompanhamento de profissionais especializados (...). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 2)

No mesmo documento verificamos uma preocupação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem a uma formação crítica e transformadora da realidade, conforme o evidenciado no trecho transcrito a seguir:

Pretendemos atuar no sentido de desenvolver a competência para a compreensão da realidade e capacidade de transformação; desenvolver atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a descoberta, as atitudes de curiosidade, reflexão crítica; levar o aluno ao exercício da cidadania; dar atendimentos às necessidades educacionais através das práticas trabalhadas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 2)

Nesse sentido, Xavier e Canen (2008, p.230) ressaltam a importância da “reflexão sobre a relação entre cultura e poder que perpassa o currículo e suas práticas pedagógicas”, e “a realização de atividades que auxiliem na superação do fracasso escolar, sem discriminar os envolvidos, por meio de atitudes de cooperação mútua e valorização dos modos alternativos de cultura”.

A instituição no documento demonstra uma preocupação com o desenvolvimento integral do aluno ressaltando que ele não é um ser individualizado, sim, fruto de um meio sociocultural, como podemos perceber neste trecho retirado do PPP:

A escola preocupa-se em propiciar ambientes que favoreçam as habilidades e competências do aluno respeitando suas vivências, ritmos, com atividades diversificadas, aulas-passeios, atividades individuais e em grupo, etc. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 3)

A instituição em estudo ao longo de todo o seu Projeto Político Pedagógico, sugere que seu currículo e as práticas exercidas se coadunam com propostas de inclusão multicultural:

Esperamos servir aos alunos atendendo às suas necessidades educacionais, sociais e afetivas, com qualidade e comprometimento, através de uma educação voltada à formação de cidadãos plenos que respeitam as diferenças. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 3)

Nesse sentido, afirmamos que um currículo inclusivo multicultural deve ser aquele que leve em conta a pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha diálogo como base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças (XAVIER; CANEN, 2008).

Por fim, na conclusão deste capítulo, argumentamos que a análise do PPP da escola nos possibilitou afirmar que a referida instituição apresenta indícios de uma preocupação inclusiva multicultural, apesar de termos verificado algumas contradições no seu dia-a-dia (destacamos o caso do pátio e da Páscoa). Muito embora, não o faça de uma forma explícita – o termo multiculturalismo não aparece nenhuma vez – a mesma volta seus esforços para o ato de incluir baseando-se em concepções multiculturais, visto que o respeito à diversidade e a diferença e a redução das desigualdades são pontos cruciais para o desenvolvimento do seu projeto pedagógico.

3 A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MULTICULTURAL: OUVINDO AS VOZES DA ESCOLA

3.1 Caracterizando as entrevistadas

Nesta parte do estudo relatamos as entrevistas realizadas com três profissionais da área educacional da escola pesquisada: a professora regente de uma turma do quarto ano das séries iniciais do Ensino Fundamental do turno matutino; a coordenadora pedagógica e a diretora. A professora regente tem 44 anos, sendo formada em Pedagogia (2005) e lecionando desde 2010. A coordenadora pedagógica tem 50 anos, formada em Pedagogia (2006) e, atualmente, cursando pós-graduação em Psicopedagogia, lecionando desde 1986. A diretora tem 53 anos, também é formada em Pedagogia (2006), e possui MBA em Gestão e Empreendedorismo (2013), lecionando desde 1990, tendo assumido às atividades junto à direção em 2005 e tornando-se diretora em 2008.

Para realização das entrevistas foram elaborados dois roteiros de entrevista com 05 perguntas cada: um para a professora regente (APÊNDICE A) e outro para a coordenadora pedagógica e a diretora (APÊNDICE B). As entrevistas foram feitas individualmente com cada uma das entrevistadas. A professora teve sua entrevista realizada em um momento do Centro de Estudos, enquanto a turma era atendida pela professora de Artes, muito disponível e sucinta, respondeu a todas as perguntas com boa vontade e demonstrando segurança a respeito do que era perguntando mesmo alegando desconhecer a temática sobre inclusão multicultural. A coordenadora foi entrevistada na sala da coordenação, no mesmo dia da entrevista realizada com a professora regente, e de forma prestativa respondeu a cada uma das perguntas, contando sobre sua caminhada na educação e a suas estratégias a respeito da inclusão. Já a diretora pedagógica respondeu às perguntas através de e-mail, visto que a intenção era que todas respondessem no mesmo dia para que não houvesse troca de informações.

As perguntas que constavam no roteiro tinham como objetivo verificar qual a percepção das entrevistadas sobre o conceito de educação inclusiva, se as mesmas conheciam o conceito de educação inclusiva multicultural, se o referido conceito havia sido trabalhado na sua formação de professores e como elas estavam vivenciando a inclusão em sua prática pedagógica.

3.2 O que pensam as educadoras?

Durante as entrevistas foi possível perceber pelos depoimentos colhidos que a educação inclusiva tem sido foco de algumas discussões na formação de professores. Entretanto, a ênfase foi, predominantemente, na inclusão de pessoas com deficiência, por meio de uma ênfase na Educação Especial, conforme podemos ver nos extratos abaixo:

Sim, na graduação eu recebi a formação da educação inclusiva (...), e ela (a professora da disciplina) ministrava as aulas da seguinte maneira: tinha a parte teórica e ela também trazia muitas pessoas que trabalhavam na educação inclusiva para darem seus depoimentos para a gente, para a gente ter ideia do dia a dia, ter ideia de como eles lidam com a educação inclusiva. (PROFESSORA REGENTE)

Na minha formação acadêmica de graduação, teve algumas disciplinas que tratavam de educação inclusiva mas sempre voltada a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, não tive nenhuma disciplina, ou preocupação em alguma disciplina, que tratasse da inclusão de forma geral. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Fazia parte do currículo, a disciplina Educação Especial. (DIRETORA)

Nesse sentido, Xavier e Canen (2008), nos alertam sobre a necessidade dos cursos de formação de professores investirem em uma abordagem formativa que contemple a diversidade cultural como um todo, abarcando os diferentes grupos identitários que compõem a sociedade brasileira, e não apenas, mantenham o foco na deficiência. Ao mesmo tempo, Sousa Santos (2001) nos alerta sobre a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar.

Apesar da ênfase na Educação Especial na formação, para uma das entrevistadas a concepção sobre a inclusão relacionava-se a uma perspectiva que se coadunava com a concepção de educação inclusiva multicultural:

O que eu entendo como inclusão é você democratizar, é você trazer todos para o ensino; a democratização do ensino e isso é de primordial importância tanto para a sociedade quanto para a nossa educação. (PROFESSORA REGENTE)

No entanto, para as outras entrevistadas a inclusão, por conta da sua formação, estaria voltada para o atendimento às pessoas com deficiência, desconhecendo a perspectiva de inclusão multicultural.

Eu tive algumas disciplinas sempre com relação a portadores de necessidades e sempre muito superficial na graduação. (...) (deficiências) auditiva, intelectual, motora. Na pós-graduação, cursei também, voltada para psicopedagogia, (...) só com relação a portadores de necessidades. Especificamente a inclusão multicultural não me lembro de nada específico, assim, que tivesse um objetivo de capacitar. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Na ocasião discutia-se a necessidade de um olhar mais apurado voltado para os alunos Portadores de Necessidades Especiais e sua “integração”, porém na prática percebemos que foi uma formação superficial, não oferecendo os subsídios necessários à realidade encontrada nas escolas. (DIRETORA)

O ato de incluir vai muito além da inserção do aluno com deficiência ao contexto escolar. É preciso ampliar a concepção de inclusão, trazendo para a sala de aula os conhecimentos e as particularidades de cada aluno, contemplando suas diferentes características identitárias, pois segundo Santiago e Ivenick (2015, p.4) “todos nós precisamos de inclusão, pois todos temos particularidades, diferenças, individualidades, que podem ou não ser incrementadas no currículo escolar”.

Quando interrogadas sobre o que entendiam por inclusão e qual a sua importância para a educação, duas das entrevistadas afirmam que este conceito pressupõe uma atitude que transcende a integração em sala de aula:

Bom, eu penso, inclusão, primeiro, assim, de tudo, inclusão eu acho que é uma filosofia, não é um ato. Inclusão, às vezes a gente pensa que a inclusão é pegar e incluir como se tivesse incluído um sapato dentro da caixa. Isso pra mim não é inclusão. Então eu penso em inclusão como se, até mesmo passasse despercebido, a partir do momento que acontecer realmente a inclusão a gente nem vai perceber que a inclusão está acontecendo (...). (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

No que se refere ao âmbito escolar, entendo como um movimento voltado à comunidade escolar que inclui ações de reconhecimento das diferenças sejam elas pessoais, sociais, culturais, fazendo com que o processo ensino aprendizagem seja ajustado à realidade existente. (DIRETORA)

Tais colocações se coadunam com a proposta de inclusão multicultural proposta por Xavier e Canen (2008) e que compreende o ato de relacionar, compreender, fazer tomar parte, inserir – encerra múltiplas visões e práticas. Nesse sentido, as autoras afirmam que o conceito de inclusão leva a reflexão de concepções pessoais, políticas, socioculturais e /ou institucionais, sendo assim ratifica o pensamento da entrevistada que diz que “inclusão vai além dos muros da escola”.

No que se refere ao conhecimento sobre o conceito de inclusão multicultural, houve divergência entre as entrevistadas:

(...) inclusão multicultural é você trabalhar, principalmente, com as culturas que são excluídas, não digo excluídas, digamos escondidas um pouco. entendeu? Nós sabemos que nós trabalhamos com a cultura hegemônica (...) é a inclusão das diversas culturas. (PROFESSORA REGENTE)

Olha, conhecer, com toda a sinceridade, nunca vi literatura nem estudado esse tipo de conceito mas pela formação da palavra e até mesmo pela nossa vida no dia a dia, eu creio que inclusão multicultural seja a inclusão destes moldes que eu falei, fazer parte do currículo da escola ou da vida da pessoa além do currículo, conhecimento de outras culturas, culturas que não são as minhas, mas não culturas afrodescendentes, indígenas e sim outros modos de ver as coisas do tipo a minha cultura; a cultura de uma pessoa que mora na zona sul é diferente da cultura de quem mora em comunidade mas não dizendo que uma é pior que a outra. Eu acho que até mesmo isso é multicultural, né? (...) Então, eu acho, eu não conheço cientificamente, nunca li, mas achei interessante quando você falou, me deu assim, poxa, a gente fala em inclusão e pensa em que? Deficiente. Multicultural a gente não houve falar isso e pelo que procurei, tem pouca literatura sobre isso e talvez não seja por isso que seja tão estigmatizado; pouca literatura, tudo a ver com pouco conhecimento. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

No que se refere ao âmbito escolar, entendo como um movimento voltado à comunidade escolar que inclui ações de reconhecimento das diferenças sejam elas pessoais, sociais, culturais, fazendo com que o processo ensino aprendizagem seja ajustado à realidade existente. (DIRETORA)

Apesar da professora regente ter admitido conhecer a educação inclusiva multicultural, suas práticas inclusivas ainda se encontram restritas às pessoas com deficiência:

Eu trabalho com alunos que precisam de um atendimento especializado, de um atendimento diferenciado e o que eu faço dentro da sala de aula é estar sempre ali acompanhando eles, procurando estar me especializando para poder ajudar na questão de como lidar com eles que eu acho que o importante para o professor é estar sempre se atualizando para saber como lidar com esses

alunos. (...) Olha, um desses alunos, assim, ele precisa da presença do professor ali sempre com ele. Ele acompanha a aula, ele não é um aluno que precisa de um material específico pra ele, ele acompanha a aula junto com os outros. Ele só precisa do professor estar sempre ali com ele ajudando no desenvolvimento das atividades. Eu não preciso estar fazendo coisas muito diferentes com ele, eu procuro estar sempre colocando ele para fazer tudo o que a turma está fazendo, só preciso estar com um olhar mais atento em relação a ele. Então, assim, o outro aluno que é à tarde, que também é incluído, esse precisa de um atendimento que eu esteja deslocando ele, porque ele é cadeirante e é um aluno que eu preciso estar com um material específico pra ele porque esse já não acompanha as atividades da turma; ele tem um material que eu trago específico e que eu desenvolvo com ele. (A professora está se referindo a um aluno autista e ao outro aluno que é portador de deficiência física). (PROFESSORA REGENTE)

No caso da coordenadora pedagógica, apesar de inicialmente assumir que não realizava práticas inclusivas multiculturais, o questionamento realizado por meio da entrevista, a fez refletir sobre sua prática, como podemos ver abaixo:

Olha, com sinceridade, práticas inclusivas com relação de portadores de necessidades, eu faço. Ou nem que seja assim portadores de necessidades, mas que tenho um modo diferente de ver as coisas ou de aprender ou de se comportar, procuro fazer, mas depois que você me mostrou essa pesquisa, eu fiquei com um monte de pontos de interrogação. Será que eu faço mesmo? Será que eu faço mesmo? Aí eu fiquei assim, eu acho que eu não faço não, eu acho que eu não faço não. E aí acho que esse ponto de interrogação vai me fazer pensar. Será que o que eu estou fazendo é inclusão multicultural? Eu passei a ver a palavra inclusão como coisas separadas, não é só inclusão. A palavra inclusão. Por que quando se fala em inclusão se pensa nos portadores de necessidades especiais? E aí essa pesquisa sua veio me dá esse pontinho de interrogação. Será que eu faço? Não sei. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Em razão dos depoimentos anteriores, podemos afirmar que trazer a discussão sobre a inclusão multicultural para a formação de professores inicial ou continuada se constitui, segundo Xavier e Canen (2005), em formar o professor multiculturalmente orientado, capaz de refletir e modificar suas práticas e concepções.

Ao serem abordadas sobre se havia um projeto de inclusão na escola, fica claro que a escola não possui um projeto específico, mas que realiza ações pontuais ou segue os projetos da SME:

Olha, eu sou professora do município. No município nós trabalhamos com a inclusão. Eu acho até que, na minha opinião, eu acho que a rede pública está mais preparada receber o aluno incluído do que a rede particular. (...) O projeto é o projeto mesmo que a prefeitura tem de inclusão. (...) a instituição segue o roteiro que é determinado pela SME. (PROFESSORA REGENTE)

Temos projeto de inclusão nessa perspectiva de andamento diferente de aprendizagem que também é uma forma de inclusão. O aluno que não aprende da mesma forma que o outro ele é um pouco excluído da turma quando o professor tem uma forma única. Então, a partir do momento que a gente apresenta para aquele professor uma outra forma dele atingir a todos, uma outra forma dele, no manejo dele em sala de aula e não só no planejamento, contemplar todos os níveis de desenvolvimento, a gente está incluindo aquele aluno na aula dele. Quando a gente também pensa em que nós temos que fazer uma atividade extra, que nós temos aqui a oficina de Mais Educação, temos educação física, outros tipos de disciplinas, que também não se prendem, bom, se eu vou dar aula de educação física, não importa se aquele aluno não alcança o meu planejamento, eu vou fazer. A partir do momento que a gente chega, o professor vai e fala: “não, nós vamos fazer uma abordagem com aquele aluno ou com aquela turma porque está precisando de psicomotricidade”, vamos dizer, um exemplo. E aí nós vamos trabalhar em cima daquilo porque isso é uma forma de inclusão, que eu estou incluindo aquele aluno dentro do que ele precisa, do que é possível dele fazer e ele não vai se sentir excluído porque, até comentamos ontem no conselho de classe, falado pelo próprio professor, professora no caso, que quando o aluno se sente no grupo, ele melhora; ele melhora por si próprio. Até a professora até usou: “Ah, Deus entrou na vida dele”. Quando a professora falou isso, falei: “não é Deus que entrou na vida dele, ele que entrou dentro do grupo”. Ele entrou, se sentiu no grupo e aí é como Deus tivesse entrado na vida, seria isso. (...) Bom, as nossas oficinas do Mais Educação são os alunos, é um projeto do governo federal onde vem verba para pagar “oficineiros” e compra de material e a filosofia do trabalho, a orientação é: são alunos que estejam em risco, que é feito em contra turno, são os alunos que estejam em risco, de, vamos dizer, de se perder da escola, que esteja indo para um caminho que não seja favorável e coincidentemente sempre calha com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, né? Então, a oficina de reforço escolar é nesse sentido, uma ajuda de desenvolvimento de habilidades e usa a oficina de capoeira e de psicomotricidade que é com o mesmo professor. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Sim, pois quando temos um projeto que visa buscar estratégias para possibilitar o amplo desenvolvimento dos alunos, mantendo um olhar atento às diversidades existentes, estamos buscando estratégias para criar um ambiente facilitador ao desenvolvimento de todos. Quando entendendo que cada um tem seu tempo e espaço, necessitando de um caminho seu para se construir como cidadão e com essa percepção buscamos alternativas para o desenvolvimento de todos, acredito estarmos com foco na inclusão. Incluir vai além de manter no mesmo tempo e espaço. Incluir, a meu ver, é oferecer diferentes alternativas para que cada um possa potencializar seu desenvolvimento, ao seu modo e seu tempo. (DIRETORA)

Em função disso, podemos afirmar que a criação de projetos inclusivos multiculturais poderia beneficiar os alunos pois, segundo Xavier e Canen (2005), adoções de medidas de reparação a injustiças e preconceitos, como a criação de projetos inclusivos multiculturais, propiciariam às classes minoritárias, que muitas vezes ficam a margem do ensino, a terem oportunidades de exporem suas características e de fazerem valor sua voz.

O papel do professor multicultural crítico é não permitir que fenômenos obscureçam quaisquer identidades constituintes no grupo; promovam preconceitos, hegemonias ou hierarquizações culturais, ou qualquer outro fenômeno que venha a excluir um indivíduo ou uma minoria.

Para concluirmos este capítulo, podemos afirmar que a discussão sobre inclusão não é uma novidade no contexto escolar e que as educadoras entrevistadas, não obstante a sua formação não ter contemplado o conceito de educação multicultural (com exceção da professora regente), “intuitivamente” já a vivenciavam em suas práticas e concepções. Os dados também evidenciaram a importância de uma formação docente multicultural que possibilitaria aos futuros professores transcenderem a “intuição”, uma vez que tais discussões levariam a um processo de reflexão desde a base formativa, propiciando aos futuros professores vislumbrar novos caminhos no trato da diversidade cultural e das diferenças no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscamos verificar em que medidas as práticas exercidas pelos professores e gestores dentro do contexto escolar, se caracterizam como práticas inclusivas multiculturais. Para isso, foi realizado um estudo de caso, onde discutimos o conceito de educação inclusiva em uma perspectiva de inclusão multicultural, na qual optamos pelos pressupostos do multiculturalismo crítico. A análise das práticas foi realizada em uma escola pública municipal, localizada próxima a uma comunidade na zona norte cidade do Rio de Janeiro.

Pudemos perceber que a temática da inclusão não é algo novo, mas que a mesma vem se transformando e buscando novos caminhos para proporcionar o acesso a uma educação digna e de qualidade a todos, respeitando e valorizando a origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra característica identitária. A preocupação por práticas educativas sensíveis às diferenças, está cada vez mais presente no cotidiano escolar. A inclusão em uma perspectiva multicultural, leva nos ampliar nossos olhares quanto às diferenças, acolhendo-as como enriquecedora, diante do contexto escolar. Ambiente este que é rico em sua diversidade, e muitas vezes marcado por conflitos e relações de poder. Porém, se mediado por profissionais multiculturalmente comprometidos, pode vir a ser acolhedor e respeitoso, profícuo de oportunidades, em que todos, sem exceção, possam fazer valer sua voz, sem exclusão, sem medo e sem preconceito.

Através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola observada, podemos afirmar que tal documento apresenta indícios de posturas que visam uma inclusão multicultural, porque apesar não apresentar nenhuma menção direta ao multiculturalismo, faz referências ao ato de incluir em suas proposições, enfocando o respeito à diversidade, a diferença e a redução das desigualdades como parte de sua prática pedagógica.

Nas entrevistas realizadas com os profissionais da escola em análise, podemos perceber que professores e gestores da instituição observada estão com os olhares voltados ao processo de inclusão, mas ainda há muito a se investir para que sejam realizadas práticas inclusivas multiculturais. Os seus esforços não conseguem abranger todos os grupos existentes na sala de aula. Tentar identificar as minorias identitárias e conhecer as diferentes culturas são práticas realizadas na instituição. Contudo, cabe aos professores e gestores uma formação para que possam agregar as suas práticas, ações que dialoguem com as que eles já

praticam relacionadas a detectar as diferenças, fazendo com que essas minorias se sintam parte integrante do todo, sem que haja um grupo dominante e um dominado, de forma a haver a troca e o aprendizado de ambos os lados e a valorizando a diversidade e a justiça social.

Destacamos a importância de refletir sobre o multiculturalismo e suas articulações na educação como um todo, e em especial com o educador. Pode se perceber que a educação, essencialmente a formação de professores, não podem mais omitir à questão multicultural presente na sala de aula, no currículo das escolas e no contexto escolar como um todo. Desmistificar a prática da inclusão como um aspecto a ser trabalhado em momentos estanques, ou seja, dispor de uma disciplina específica para focar as questões referentes à inclusão. O ato de incluir deve ser constante e contínuo. É de suma importância preparar os professores para refletirem e ministrarem suas aulas, através de atividades que priorizem a diversidade cultural, fazendo do ambiente escolar um *lócus* onde diferentes identidades coexistam de forma respeitosa e enriquecedora para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL, Lei 9.394/96. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República.

BRASIL, *O Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, *Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil*. Biblioteca digital da Câmara dos deputados. Brasília, DF, 35ª edição, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF, MEC/SEF, 1997.

CANAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, cotidiano escola e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> >

CANAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan/mar. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> >

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, n. 25, p.91–107, 2007.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem fronteiras*, v.5, n.2, pp.40-49, jul/dez 2005. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.pdf> >

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de O. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set/out/nov./dez 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf> >

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. Ensaio: avaliação, políticas públicas em Educação, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553.pdf> >

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07> >

CORRÊA, Maria A. M. *Educação Especial*. Vol.1, 2013.

COSTA, Sergio; LAVALLE, Adrián Gurza. Cohesión social y coexistência intercultural en América Latina. In: DAMÁZIO, Eloise da. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*, v.6, n.12, jul./dez., 2008.

FONSECA, V. Da integração como filosofia educacional. *Revista Vivência*, Florianópolis, n.15, p.17-24, 1994.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha Beatriz G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.15, Set/Out/Nov/Dez 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MASINI, Elcie F. S. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. A integração virou modismo. *Revista Vivência*, Florianópolis, p. 12-16, n. 13, 1993.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

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

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PESSOTTI, Isaias. Deficiência mental: da superstição a ciência. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1984.

SASSAKI, Romeu K. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. *Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão*. Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania e Exclusão. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA SANTOS, B. de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*, n.26(1), p.15-32, jan./jul..2001.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

XAVIER, Giseli P. de M. *A formação de professores para diversidade cultural*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

XAVIER, Giseli P. de M. Educação Inclusiva. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009, p.17-40.

XAVIER, Giseli P. de M; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a12.pdf> >

Yin, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

Professora Regente – 4ª ano do Ensino Fundamental

1. Na sua formação acadêmica, você recebeu algum conhecimento sobre educação inclusiva? Caso sua resposta seja afirmativa, como esse conhecimento foi apresentado/desenvolvido?
2. O que você entende por inclusão e qual a sua importância para educação e para a sociedade?
3. Você conhece o conceito de inclusão multicultural? Caso sua resposta seja afirmativa, como você o conceituaria?
4. Em seu fazer pedagógico, você realiza práticas inclusivas? Quais?
5. Na escola em que leciona há um projeto de inclusão? Qual e como se desenvolve?

Obrigada por colaborar com este estudo!

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista

Direção/Coordenação Pedagógica

1. Na sua formação acadêmica, você recebeu algum conhecimento sobre educação inclusiva? Caso sua resposta seja afirmativa, como esse conhecimento foi apresentado/desenvolvido?
2. O que você entende por inclusão e qual a sua importância para educação e para a sociedade?
3. Você conhece o conceito de inclusão multicultural? Caso sua resposta seja afirmativa, como você o conceituaria?
4. Em seu fazer pedagógico, você realiza práticas inclusivas? Quais?
5. Na escola em que atua há um projeto de inclusão? Qual e como se desenvolve?

Obrigada por colaborar com este estudo!

ANEXO A

Projeto Político Pedagógico

A Escola X, inaugurada em 02 de agosto de 2011, localiza-se dentro do Condomínio XXXXX³ em XXXXXX. Uma nova escola em prédio recém construído abriga a extinta E.M. 00.00.000 que saiu integralmente do antigo prédio situado na XXXXXX .

O prédio da E.M. X possui 06 salas de aula para Ensino Fundamental, 02 sala de Educação Infantil com banheiro em cada uma, sala de Informática, biblioteca, ampla cozinha, refeitório, a sala de professores que foi adaptada para um auditório; secretaria, sala da direção; sala de reunião transformada em sala de professores; um pátio externo inadequado ao uso por conter desníveis de piso e um interno fechado por portas de vidro, banheiros para meninos, meninas, funcionários, adaptados para portadores de necessidades especiais. Sua clientela é formada, em sua maioria, por moradores do Complexo do Alemão.

Problemas econômicos e sociais acarretam graves consequências na sociedade. A desigualdade social, uma característica de quase toda a sociedade mundial, provoca crises civis, religiosas, sociais. No entorno da escola é visível a instabilidade social existente em nossa cidade.

O homem está precisando resgatar valores como: respeito, fraternidade, solidariedade, justiça, cooperação, ... para melhorar o seu relacionamento com o outro. Ele precisa também acreditar no seu potencial, em seus sonhos, visando transformar a realidade em que vive, envolvendo os aspectos morais, econômicos e sociais para viver em harmonia, com direitos e deveres respeitados e concedidos a todos indiferentemente de sua etnia, condição social.

³ Todas as referências que pudessem levar a identificação da escola foram suprimidas do texto por questões éticas.

Somos todos diferentes, mas faz-se necessário conscientizar a todos sobre a importância da igualdade quanto aos direitos e deveres. O direito a educação deve ser garantido e no âmbito escolar podemos discutir que, o cidadão que cumpre seus deveres e exige seus direitos com atitudes humanizadas, respeito às diferenças é consciente do seu valor na sociedade.

É importante que cada um faça sua parte, contribuindo para a conscientização daqueles que nos cercam.

A Escola realiza suas atividades valorizando no indivíduo suas virtudes, que o farão destacar-se, não apenas por suas competências acadêmicas, mas também, por sua conduta ética e moral.

Nossa missão é formar cidadãos autônomos, responsáveis, críticos e conscientes de seus direitos e deveres para com o grupo social, unindo conhecimentos e valores, respeitando a diversidade e tentando promover a redução das desigualdades sociais. Educar integralmente o cidadão, visando prepará-lo para atuar na sociedade tentando transformar sua realidade.

Temos um significativo número de indivíduos que possuem carências diversas – social, afetiva, educacionais – necessitando de acompanhamento de profissionais especializados como fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, entre outros, para melhor atuar nas dificuldades de aprendizagem. Necessitamos, também, do apoio da família, para que esta trabalhe em parceria com a escola.

Pretendemos atuar no sentido de desenvolver a competência para a compreensão da realidade e capacidade de transformação; desenvolver atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a descoberta, as atitudes de curiosidade, reflexão crítica; levar o aluno ao exercício da cidadania; dar atendimento às necessidades educacionais através das práticas trabalhadas.

Baseamos nosso trabalho em princípios norteadores relativos a Ética, Política Estética através do desenvolvimento global do aluno, criatividade, diversidades artística e cultural, respeito, cooperação, solidariedade, dialogo, criticidade, direitos e deveres da cidadania, autonomia... nossa metodologia é pautada na prática sócio construtivista onde o aluno aprende através da troca, valorizando o conhecimento prévio que ele traz e o desejo de conhecer.

A proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas, criar situações que privilegiem a reflexão dos alunos

sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua: identificar relações entre sons e escrita, ler fluentemente; realizar compreensão global de um texto; organizar um texto de forma coerente; sintetizar oralmente uma idéia transmitida por outro; narrar fatos; produzir textos; desenvolver na criança a capacidade de pensar logicamente, trabalhar problemas relacionados ao seu cotidiano para melhor entendimento do meio em que vive; desenvolver habilidades em relação a espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações / álgebra e funções, tratamento da informações.

A escola preocupa-se em propiciar ambientes que favoreçam as habilidades e competências do aluno respeitando suas vivencias, ritmos, com atividades diversificadas, aulas-passeios, atividades individuais e em grupo, etc.

Esperamos servir aos alunos atendendo às suas necessidades educacionais, sociais e afetivas, com qualidade e comprometimento, através de uma educação voltada à formação de cidadãos plenos que respeitam as diferenças.

A Escola, em 2015, realiza seu trabalho atendendo a 05 turmas de Educação Infantil (com crianças de 4 anos e 5 anos) e no Ensino Fundamental serão atendidas 02 turma de 1º ano, 02 de 2º, 02 de 3º, 01 de 4º, 01 de 5º e 02 do 6º ano experimental:

EI – 21- Prof. A	EI – 22- Prof. C
EI – 11 – Prof. B	EI – 23 – Prof. D – ½ DR
1101 – Prof. E	EI – 12 – Prof. F
1103 – Prof. D (PEF)	1102 – Prof. E -DR
1201 – Prof. G	1202 – Prof. H
1301 – Prof. I	1302 – Prof. J
1501 – Prof. K	1401 – Prof. L
1601 – Prof. M(PEF)	1602 – Prof. M ½ DR

Trabalhamos para manter um espaço de Educação que respeita a criança buscando garantir proteção à saúde e segurança; construindo relações positivas; criando oportunidades para a aprendizagem. Ao longo do tempo construímos algumas parcerias que favorecem nosso Projeto Político Pedagógico. Temos como parceiros o SESI/Firjan com Reforço Escolar; o Rioônibus Criança proporcionando passeios/visitas a Espaços Culturais; O Cineclube da

Escola conta com a parceria do Programa Imagens em Movimento; contamos, também, com a Cia Teatro Portátil que realiza oficinas com os profissionais da Escola e leva os alunos para assistir espetáculos em teatros que deslumbram nossos alunos pela beleza e qualidade dos espetáculos e dos espaços.

Plano de ação

Metas	Ações	Responsáveis pelas ações	Período
<p>Aumentar o percentual de aproveitamento dos alunos de modo geral e por turma;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a manutenção e a periodicidade das atividades com descritores de leitura da matriz de referencia selecionados com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos • Cuidar para que todos os alunos estejam alfabetizados no final do 3º ano, resguardando o acompanhamento dos alunos e cuidando para que haja avanço da alfabetização em todas as séries. • Promover reuniões com os professores da E.Infantil ao 6º Ano. 		
<p>Avaliar o índice de proficiência da escola no IDEB / 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover encontros com toda a equipe escolar, com pauta previamente planejada visando avaliar o IDEB 2013; • Analisar junto de toda a equipe escolar os avanços e metas alcançadas em 2013, revalidando ações e estabelecendo novas ações para nova melhora nos índices de 		

	2015;		
<ul style="list-style-type: none"> Transformar em dados e índices de aprendizagem os resultados da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhar as avaliações, tabulações, senso escolar e transforma-los em gráficos e números da escola; 		
<ul style="list-style-type: none"> Analisar o Trabalho de campo e planejar ações em prol das aprendizagens dos alunos . 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhar através de planilha de pesquisa de campo as salas de aula e o espaço escolar. 		
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> Garantir horários para planejamento e espaços de troca entre os professores da E.Infantil ao 6º Ano e a Coordenadora 		
Acompanham ento dos trabalhos dos professores juntos à Coordenadora Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a adequação das atividades cotidianas ao currículo; Acompanhar o planejamento dos professores; Planejar de forma que os conteúdos tenham sequência didática e se aproximem em algum momento do conhecimento prévio dos alunos, facilitando as assimilações; Promover reuniões de estudo para se discutir o currículo da escola; Promover reuniões de estudo para avaliar, planejar e discutir o andamento dos projetos da escola. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Garantir o acesso dos alunos ao espaço da biblioteca; Garantir e incentivar o empréstimo semanal de livros; 		

<p>Aumentar o número de leitores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover aulas de leitura, a serem realizadas pela bibliotecária com grade de horário; • Garantir a realização da atividade habitual de leitura em todas as turmas; • Conseguir capacitação para as bibliotecárias. • Incentivar a leitura de todos os funcionários da escola. • Contactar entidades, tais como jornais de circulação regional e nacional, bem como editoras através de telefonemas oficiais, cartas ofícios, e email's visando doações; 		
<p>• Tornar o refeitório um espaço educativo e de promoção da cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar os alunos para que se alimentem sentados à mesa; • Garantir a manutenção do mural no espaço do refeitório; • Zelar pelo bom uso do bebedouro; • Utilizar bandeja, prato de vidro, garfo e faca; • Zelar pelo não desperdício da merenda. 		
<p>Monitorar o uso de material para que não tenha desperdícios;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar planilhas e acompanhar diariamente o uso dos materiais utilizados. • Criar mecanismos de controle do material fotocopiado e incentivar o consumo consciente de papel e o uso planejado e equilibrado de fotocópias. 	<p>Equip e pedagógica</p>	<p>Todo o ano letivo</p>
<p>Monitorar o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar matrículas, mantendo a 		

SGA	capacidade total das turmas; <ul style="list-style-type: none">• Acompanhar a frequência dos alunos;• Informar às famílias acerca das faltas dos alunos;• Informar aos órgãos competentes sobre as faltas não justificadas e a possibilidade de abandono		
-----	---	--	--

ANEXO B



FICHA DE COMUNICAÇÃO DE ALUNO INFREQUENTE - FICAI

 a VIA

1. DADOS DA ESCOLA: NOME: <input type="checkbox"/> REDE ESTADUAL <input type="checkbox"/> REDE MUNICIPAL ENDEREÇO: MUNICÍPIO: TELEFONE:	4. MEDIDAS TOMADAS PELA ESCOLA: FORMA E DATA DE CONVOCAÇÃO DO RESPONSÁVEL: DATA DE COMPARECIMENTO DO RESPONSÁVEL: MOTIVOS ALEGADOS PARA FALTAS E OS EFETIVAMENTE CONSTATADOS (vale-transporte/transporte escolar; merenda escolar; relação aluno/professor/escola; negligência dos pais): ENCAMINHAMENTOS FEITOS PELA ESCOLA (notificação/reunião com os pais, visita domiciliar, outros): RETORNO DO ALUNO(A) À ESCOLA EM: ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A): - CASO O (A) ALUNO (A) NÃO RETORNE À ESCOLA, ENCAMINHAMENTO DA FICAI AO CONSELHO TUTELAR EM: ASSINATURA DO(A) CONSELHEIRO(A) TUTELAR:	6. SÍNTESE DO ATENDIMENTO DO MINISTÉRIO PÚBLICO: FICHA RECEBIDA PELO MP EM: DEVOLUÇÃO DA FICAI À ESCOLA E COMUNICAÇÃO AO CONSELHO TUTELAR EM: MOTIVO E DATA DO ARQUIVAMENTO: ASSINATURA DO(A) PROMOTOR(A) DE JUSTIÇA: PROVIDÊNCIAS: <input type="checkbox"/> Representação em face da infração administrativa do art. 249, do ECA <input type="checkbox"/> Representação em razão do art. 246, do CP, abandono intelectual (audiência preliminar JECJ). <input type="checkbox"/> Denúncia em razão do art. 246, do CP, abandono intelectual. <input type="checkbox"/> Ajuizamento da Ação de Destituição do Poder Familiar/Guarda.
2. DADOS ESCOLARES DO ALUNO(A): NOME: SÉRIE/TURMA/TURNO: DATAS DAS FALTAS: NOME DO PROFESSOR: DATA DA COMUNICAÇÃO: ASSINATURA DO PROFESSOR:	5. ATENDIMENTO E MEDIDAS APLICADAS PELO CONSELHO TUTELAR (explicitar quais): RESUMO DAS MEDIDAS APLICADAS: DEVOLUÇÃO DA FICAI EM: ASSINATURA DO CONSELHEIRO(A) TUTELAR EM: ENCAMINHAMENTO AO MINISTÉRIO PÚBLICO EM:	7. REGISTRO DE CONHECIMENTO DA ESCOLA E ENCAMINHAMENTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: RETORNO DA FICAI EM: ENCAMINHAMENTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO EM: ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A):
3. DADOS PESSOAIS DO ALUNO(A): DATA DE NASCIMENTO: FILIAÇÃO: ENDEREÇO RESIDENCIAL/TEL. PARA CONTATO: PONTO DE REFERÊNCIA: NOME E ENDEREÇO DE PARENTES OU CONHECIDOS: TEM IRMÃOS QUE NÃO ESTÃO FREQUENTANDO A ESCOLA? QUAIS? EM QUAL PROGRAMA SOCIAL ESTÁ INSCRITO?		

FICAI - O passo a passo dos procedimentos para reinserir o aluno na sala de aula.

PROFESSOR

É o primeiro a constatar a infrequência, que é a falta reiterada do aluno às aulas pelo período de uma semana ou sete dias alternados no espaço de um mês, sem qualquer justificativa. O professor preenche as três vias da FICAI, nos campos 1 e 2 e as encaminha à direção da escola.

DIREÇÃO DA ESCOLA

A equipe de Direção, juntamente com o Conselho Escolar e em parceria com entidades organizadas da região/município, tem uma semana para entrar em contato com a família, inclusive fazer visita domiciliar, a fim de tomar todas as ações necessárias para possibilitar o retorno do aluno à escola.

Se o aluno voltar à escola, a Direção preenche os campos 3 e 4 da ficha e arquiva a FICAI.

Se o aluno não voltar, a Direção preenche os campos 3 e 4 da FICAI, faz um resumo dos procedimentos adotados e encaminha as 1ª e 3ª vias ao Conselho Tutelar. Na falta de Conselho encaminha à autoridade judicial, de acordo com o artigo 262 do Estatuto da Criança do Adolescente.

CONSELHEIRO

Deve tentar, nas formas legais, fazer o aluno voltar à sala de aula num prazo máximo de duas semanas aplicando a medida protetiva de retorno à escola e compromissando os pais a fazer o acompanhamento escolar.

Se o aluno voltar, o conselheiro registra o fato no campo 5 da FICAI, devolve a 1ª via à escola e arquiva a 3ª via.

Se o aluno não voltar ou não for localizado, o Conselho encaminha a 1ª via da FICAI ao Ministério Público e comunica o fato por escrito à escola. Permanece com a 3ª via onde posteriormente fará registro dos resultados obtidos pelo Ministério Público.

PROMOTOR DE JUSTIÇA

Com a 1ª via da FICAI, o promotor busca o retorno do aluno à escola. Notifica e ouve pais ou responsáveis e o aluno sobre os motivos da evasão.

Se o aluno voltar, o promotor comunica o fato ao Conselho Tutelar e devolve a FICAI à escola.

Caso seja necessário promoverá a responsabilidade dos pais ou responsáveis perante a Vara da Infância e Juventude (ECA, artigo 249) e/ou à Vara Criminal (Código Penal, artigo 246).

Registra na FICAI eventual ajuizamento ou arquivamento, devolvendo a Ficha à escola e comunica ao Conselho Tutelar.

DIREÇÃO

Registra, na 2ª via que permaneceu na escola, os encaminhamentos constantes na 1ª via e encaminha esta à Secretaria de Educação.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO OU ÓRGÃO PRÓPRIO

Dá tratamento às informações e implementa medidas para corrigir possíveis distorções, inclusive emitindo instruções procedimentais.

JUIZ

Busca dar prioridade às audiências coletivas ou individuais nos processos e procedimentos originados pela FICAI. Responsabiliza os comprovadamente omissos e determina o retorno do aluno à escola como medida de proteção.

Preencha a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente - FICAI.