

## **POR POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Ana Carolina da Rocha (UNIGRANRIO)  
[anampb78@gmail.com](mailto:anampb78@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o estudo de caso de uma aprendizagem significativa do atendimento educacional especializado, fazendo um contraponto analítico das práticas pedagógicas cotidianas com as políticas públicas e culturas existentes. Desde o ano de 2009, venho exercendo a função de atendimento educacional especializado, tendo a preocupação de realizar atividades significativas para os alunos, incluídos através de projetos norteadores, para que esses estudantes interajam com o conhecimento de forma prazerosa e tenham um desenvolvimento cognitivo sustentável que viabilize a autonomia e a emancipação humana. Entretanto, esse objetivo ainda é um desafio, na medida em que minha ação pedagógica entrelaça com inúmeros aspectos, sobretudo, culturais e políticos, que dificultam esse fazer cotidiano. Será apresentado o trabalho do atendimento educacional especializado, por ser uma proposta legalmente nova e ainda pouco discutida. Em seguida, será analisado um estudo de caso num movimento de (re)pensar novas práticas políticas e culturais inclusivas pelo exercício da dialogicidade.

### **Palavras-chave:**

**Política inclusiva. Cultura inclusiva. Prática inclusiva. Atendimento educacional.**

### **1. Introdução**

O presente artigo tem como objetivo apresentar o estudo de caso de uma aprendizagem significativa do Atendimento Educacional Especializado fazendo um contraponto analítico das práticas pedagógicas cotidianas com as políticas públicas e culturas existentes.

Desde o ano de 2009, venho exercendo a função de AEE (atendimento educacional especializado) tendo a preocupação em realizar atividades significativas para os alunos incluídos através de projetos norteadores para que esses estudantes interajam com o conhecimento de forma prazerosa e tenham um desenvolvimento cognitivo sustentável que viabi-

lize a inclusão. Entretanto, esse objetivo ainda é um desafio na medida em que minha ação pedagógica entrelaça com inúmeros aspectos, sobretudo, culturais e políticos que inviabilizam esse fazer cotidiano.

Para começo de conversa gostaria de apresentar o trabalho do Atendimento Educacional Especializado por ser uma proposta legalmente nova e ainda pouco discutida:

Atualmente o atendimento educacional especializado é uma nova proposta que a Educação Especial propiciará em favor da inclusão. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC, 2009)

Entretanto, como será que o profissional elabora e organiza os recursos pedagógicos? Será que pedagogicamente é possível eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos? Será que o profissional de atendimento educacional especializado tem autonomia para elaborar atividades diferenciadas da sala de aula comum ou é um mero reprodutor dos conteúdos pré-existentes na turma regular? Qual é o papel “real” desse profissional? Há uma identidade nesse saber-fazer no âmbito de uma mesma secretaria de educação?

Diante de tantas indagações torna-se importante trazer em Booth e Ainscow (2011) três eixos fundamentais a fim de compreendermos as práticas, políticas e culturas vivenciadas nas salas de recursos multifuncionais. Iniciaremos, exemplificando uma prática docente que chamaremos de “Caso Mariana”. Iremos no deter no “Caso Mariana” por entender que esta pode ser uma prática pedagógica intencional com vistas ao processo de inclusão como menciona Franco (2012):

A prática docente é uma prática pedagógica, quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com as necessidades do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno. (FRANCO (2012, p. 178)

A partir desse desejo intencional analisaremos uma ação pedagógica com a proposta de repensar uma prática pelos vieses culturais e polí-

ticos.

## **2. *Uma prática de um atendimento educacional especializado (AEE): por uma didática inclusiva***

A história nos mostra que o papel da escola vem sendo o de reduzir as possibilidades de formação humana ao limitar a socialização e ao restringir a diversidade de possibilidades da construção do conhecimento. Isso ocorre em nome da defesa de um sistema rígido e unificado de conteúdos, tempos, normas e ritmos de aprendizado. Em nome da igualdade, foram racionalizadas as relações pedagógicas e, assim, os conhecimentos foram compartimentados, perdendo as cores vivas do conhecimento indissociável.

Desejando uma didática inclusiva, acredita-se que devemos felicitar práticas intencionais que possam ir contra a corrente da formatação dos conteúdos. Nesse desafio somos convidados a repensar nosso planejamento e avaliar nossas metas em busca de atender às demandas de nossos estudantes.

Analisaremos um planejamento intencional na tentativa de promover um currículo plural pelo projeto “Farofa-fá”. A partir dessa atividade, iremos observar como as práticas cotidianas estão permeadas de complexidade que podem favorecer ou dificultar o processo de inclusão. O “Caso Mariana” que iremos apresentar a seguir é apenas um de tantos que me tocam cotidianamente e me fazem (re)pensar sobre ações contínuas num exercício inacabado de ser educadora. A partir da análise dessa ação, nos apoiaremos para entender as facetas múltiplas do ato de incluir que vai além de uma ação afirmativa pedagógica, na medida em que existem fatores que tangem o universo da complexidade como, por exemplo, os eixos cultural e político. (BOOTH, 2010)

## **3. *O sujeito da ação: Um pouquinho de Mariana***

Mariana de Lacerda tem 9 anos, está alfabetizada e caminha bem nas aprendizagens cognitivas. Está incluída numa turma de terceiro ano do ensino fundamental numa escola regular pública. Sua maior dificuldade consiste em gerir sua autonomia no que se refere às relações interpessoais. A aluna apresenta resistência diante de regras simples de convívio e, sempre que contrariada, (re)agia agredindo verbalmente e, por

vezes, fisicamente seus colegas, seus professores e seus pais. Diante dessa realidade, a família não conseguia promover, afirmativamente, o convívio social, restringindo Mariana às brincadeiras no computador. Apesar do acompanhamento psicológico e psiquiátrico desde cedo, incluindo o recurso medicamentoso, nenhum médico conseguiu fechar o diagnóstico da menina. Diante de tanto desassossego de alma, agitação incontável e agressão permanente, observei que Mariana precisava do essencial: ser ouvida, conhecida, interpretada, acolhido e desafiada. Essa foi a primeira frente de trabalho junto à estudante que demandou tempo e muita disponibilidade de ambas as partes. Numa de nossas conversas durante o atendimento, Mariana compartilhou que amava comer churrasco com farofa. A partir desse cenário, foi pensado um planejamento individualizado organizado para atender as demandas cognitivas e, sobretudo, afetivas pelo caminho do projeto "com o objetivo de eliminar as barreiras para a plena participação da estudante considerando suas necessidades especiais". (Diretrizes da PNEE-EI)

A escolha pelo trabalho a partir de projetos é algo que priorizo por acreditar que o caminho das incertezas, da busca pela pesquisa, das descobertas coletivas seja libertário e transformador. O encanto com a proposta dos projetos não perpassa apenas por ser um método pedagógico legítimo, mas é adotada como proposta facilitadora para que os conhecimentos sejam construídos de forma significativa, além de ser aliado agradável no meu saber-fazer cotidiano.

A partir desse olhar inclusivo, soube que Mariana tinha uma zona de interesse (todos nós temos!), algo que a contagiasse, que pudesse fazê-la ser mais que a menina agressiva e desinteressada que os pais e a escola tinham me apresentado pela desesperança da rotina. Ao compartilhar seu desejo avassalador por farofa em uma de nossas conversas apresentei a música "Farofa-fã", de Mauro Celso. Rapidamente, Mariana gravou a música e a cantarolava com muito entusiasmo durante os atendimentos. Pronto! Meu planejamento já havia sentido: a partir do projeto Farofa-fã poderia adaptar os conteúdos pré-estabelecidos pela professora regente e por mim. Agora havia cor, cheiro e todos os sentidos para que Mariana gostasse de estudar.

A princípio, acordamos, uma aula-passeio ao mercado para comprarmos os ingredientes para fazer farofa. Realizamos uma pesquisa online sobre esse quitute e fizemos uma lista de compras com os tais ingredientes. E assim, Mariana foi se descobrindo pesquisadora, descobrindo diversos sites de culinária, comparando receitas diferentes e conhecendo

alguns alimentos inesperados como o pé de porco salgado! Ao reescrever a receita da farofa, Mariana pôde compreender que existem outras formas de texto e ampliar o repertório da escrita. Solicitamos ao pai que disponibilizasse diariamente R\$ 2,00 num período de 10 dias. A proposta era trabalhar o sistema monetário e as operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação: pelo conceito de dobro) a partir do concreto. Nesse tempo, investimos também na questão de limites e apontamos para Mariana que esse passeio era um direito a ser conquistado por ela mesma.

Foi um investimento grande de Mariana para conter a ansiedade diante desse desafio. A preocupação dos pais também ficou evidente na medida em que espaços coletivos sempre foram cerceados por conta da exposição incontrolável da filha. Os medos foram compartilhados, trabalhados e o desejo pela continuidade do projeto permitiu que a aula-passeio acontecesse. Assim, no décimo dia do projeto fomos ao mercado e realizamos as compras. No dia, Mariana conduziu o carrinho de compras como quem carregasse um troféu! Foi ajudada pelo funcionário da limpeza para escolher as cebolas, conversou com o açougueiro para pedir linguiças e promoveu boas risadas da funcionária do caixa ao pedir um “troquinho” maior! Mariana promoveu a humanização naquele espaço social pela interação e se fez fazedora de seu projeto, sujeito de sua ação. Claro que tivemos momentos de conflito ao negociar quais produtos deveriam ir para o carrinho. Desde o início, conversamos que compraríamos apenas os ingredientes da lista. No entanto, ao ver um chocolate, a consumidora tentou burlar o combinado. Entretanto, depois de uma boa conversa, o combinado inicial foi respeitado.

No dia posterior combinamos com a família para que Mariana contribuísse na elaboração da farofa em casa (cortando a cebola, quebrando os ovos...) já que a escola não disponibiliza estrutura para receber uma criança na cozinha. Mariana estava tão entusiasmada com seu projeto que prometeu levar farofa para todos os funcionários da escola. E no dia posterior, um misto de revolta e tristeza toma o lugar da satisfação anterior de Mariana, ao gritar sua dor, jogando o pote de farofa na mesa: “Minha vó não me deixou entrar na cozinha. Ela fez sozinha toda a farofa e disse que eu nunca vou aprender a fazer farofa...”

#### **4. A complexidade da inclusão**

A partir do caso apresentado podemos trazer a perspectiva omni-

lética (SANTOS, 2013) para analisar alguns pontos referentes ao processo de inclusão de Mariana. Segundo Santos (2013),

o termo omnilética busca compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente.

A partir das ações intencionais propostas pela AEE (atendimento educacional especializado) através do projeto “Farofa-Fá”, observamos que tais práticas não se apresentam de forma desconexas, mas se entrelaçam com a integralidade visível e em sua potencialidade invisível. Com isso, para analisar esse fenômeno social pela prática pedagógica inclusiva, geradora de momentos excludentes, iremos trazer mais dois eixos norteadores para compreendermos o processo de inclusão/exclusão no âmbito da sala de recursos: o político e o cultural. Para Booth (2011), “a perspectiva tridimensional apresentada pelas dimensões práticas, políticas e culturais são indissociáveis e contribuem para entendermos como às relações são geridas no espaço escolar”.

### **5. Por uma política inclusiva**

Diante da falta de estrutura da escola para promover uma culinária, observamos o conflito (político) na medida em que a Secretaria de Educação não permite (por conta de segurança de ambos) a entrada de aluno e de professor na cozinha. E mesmo solicitando a parceria da cozinha apenas para levar os ingredientes ao fogo, tivemos a seguinte resposta: “Professora a gente tem muito que fazer, não dá (...) lugar de criança é na sala e não aqui”. A instituição educacional não apresenta estrutura física que favoreça a proposta de culinária com os estudantes. Não há investimento político para favorecer um cenário inclusivo. A preocupação política está vinculada com o cumprimento de metas pela metodologia tradicional, com a adaptação da apostila padronizada e com o cumprimento das provas fornecidas pela Secretaria de Educação.

Mariana, mesmo sendo especial, está numa turma regular e precisa cumprir com as avaliações determinadas pela Secretaria de Educação. Assim, o profissional de AEE (atendimento educacional especializado) recebe recomendações para que as apostilas e provas sejam adaptadas com redução de alternativas, utilização de sinônimos dos enunciados das questões, suporte concreto e leitura compartilhada, mas nunca modificando os conteúdos. Estes precisam ser iguais para todos os diferentes!

Não importa se Mariana deu conta de reconhecer uma receita, se sabe utilizar de forma significativa o sistema monetário ou se consegue exercitar sua autonomia diante de espaços públicos. O importante para a Secretaria de Educação é exigir o cumprimento dos conteúdos padronizados pela apostila e, assim, levantar diagnósticos classificatórios. A política vigente continua normatizando quando envia as mesmas provas para estudantes tão diferentes cultural e socialmente pois busca a homogeneização.

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI),

O atendimento educacional tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, ou seja, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia dentro e fora de sala.

Diante das Diretrizes da PNEE-EI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) podemos observar que há um caminho considerável a percorrer entre a teoria e a prática do profissional de AEE (atendimento educacional especializado). Este apresenta um papel inovador ao promover a autonomia dos estudantes dentro e fora da escola. Contudo, na prática, esse professor recebe recomendações internas para adaptar apostilas, para acomodar conteúdos já estabelecidos pela política vigente da Secretaria. A promoção para elaborar novos recursos pedagógicos ainda está apenas na legalidade. A política continua sendo pela reprodução dos conteúdos formatados.

O profissional de atendimento educacional especializado ainda não exerce, por exemplo, seu direito legal no que tangem sua autonomia pedagógica e sobre a apropriação do tempo para realizar seu planejamento (legalmente o direito à 1/3 de seu horário de trabalho destinado ao planejamento foi garantido, mas ainda não é implementado na prática). Diante dessa realidade política, não há incentivo para a organização e a promoção de recursos pedagógicos, na medida em que a legalidade do tempo de planejamento anda não é respeitada. Não há tempo para pensar sobre a prática. A política educacional nesse âmbito induz o profissional de AEE a exercer a função de reproduzidor desse sistema excludente ao adaptar apostilas e provas com conteúdos formatados. No cotidiano seu papel previsto pelas Diretrizes como sendo inovador se reduz a ser mero reproduzidor de um sistema educacional segregador.

Entretanto, como fazer valer o papel inovador do AEE? Será que temos autonomia para exercer nossa real função? Como mudar o rumo dos ventos, favorecendo a inclusão e negando as recomendações políticas verticalizadas que homogeneízam e são promotoras de práticas excludentes?

Diante de tantas questões intrigantes, trago em Santiago (2014) uma possível reflexão:

O processo de reconhecimento das diferenças e dos novos significados nos impele a assumir um papel não somente pedagógico, mas, sobretudo político, pois oferece condições de participação por produzir significados e saberes que respondam às necessidades de todos, transcende uma questão técnica e nos desafia a assumir a educação como processo de luta pela garantia de direitos.

Para a autora, o primeiro passa para vivenciar a inclusão perpassa pelo processo de reconhecimento das diferenças. Esse é o cerne da questão. A política educacional se preocupa com a padronização e, pelo caminho da integração, busca acomodar os indivíduos na escola e conseqüentemente, fora dela, ratificando, assim, a reprodução social em detrimento da marginalização do diferente. Assim como Paulo Freire (1999), acreditamos que; *educar é um ato político* pois *transcende uma questão técnica*. Esse é o segundo passo! Depois do reconhecimento das diferenças é preciso compreender que educar é um ato político. A partir desses dois passos torna-se necessária a luta pelos direitos. Luta cotidiana e coletiva em que todos os sujeitos envolvidos têm o objetivo de promover um movimento afirmativo para se fazer a educação emancipatória.

## **6. Por uma cultura inclusiva**

Além da política, iremos trazer a dimensão cultural por acreditar que esta também é indissociável da prática pedagógica. A dimensão cultural diz respeito às crenças e valores socialmente legítimos. Segundo Geertz (1989, p. 64),

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sobre a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.

Diante dos padrões culturais, um deficiente mental está predestinado a ser dependente. Existe uma crença de que o deficiente é alguém que está à margem da sociedade e há um cultivo pela menos valia desse

sujeito por se acreditar que ele é anormal. Esse estigma é fruto da ideia de que existe uma normalidade e aquele que sai desse padrão é visto como defeituoso. Ao longo do tempo, pessoas com deficiência intelectual foram vistas pelo imaginário social como aberrações, pois estavam destinados ao desvio da lógica, do certo, do normal. Segundo Foucault (2002),

A exclusão era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. (FOUCAULT, 2002, p. 54)

Entretanto, acreditamos que o preconceito não é algo inato, mas uma questão socialmente construída. Historicamente, o conhecimento científico no século XIX e na primeira metade do século XX contribuiu para a segregação dos deficientes da vida social. Assistimos, principalmente na primeira metade do século XX, à proliferação de instituições especializadas nos vários tipos de deficiências, ao mesmo tempo em que houve um aprofundamento do conhecimento específico ligado a cada uma delas. Mesmo após uma longa e significativa caminhada pela inclusão a partir de um novo paradigma que começa na II Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, se estendendo pela “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, de 1975. Em seguida, tivemos também a “Declaração de Salamanca, em 1994. Mesmo concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, na conferência mundial da UNESCO, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, embora ainda não promova políticas públicas inclusivas significativas para que a cultura da normatização seja substituída pela crença da diversidade cultural como essencial para a emancipação humana. Mesmo com a implementação LDB 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, e em 2001, as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, entre outras, ainda observamos a partir das práticas pedagógicas que o preconceito é algo latente na sociedade em relação ao deficiente mental. O preconceito se manifesta no indivíduo e tem relação com suas necessidades internas, mas o fato de ele não ser inato nos leva a refletir sobre o desenvolvimento do indivíduo em seu processo de socialização e, assim, sobre as determinações presentes na cultura e na sociedade. "Para a compreensão do preconceito é necessário percebê-lo em conjunto com a ideologia e com a constituição da personalidade". (CRO-

CHÍK, 1995). A superação de preconceitos é algo que demanda investimento por parte de todos os envolvidos nos processos de inclusão, promovendo mudanças na cultura institucional. No “Caso Mariana”, observamos que o eixo cultural está impregnado em diversos momentos da prática pedagógica. Como exemplo, podemos trazer a análise da avó ao determinar os limites das potencialidades de sua neta. Culturalmente, alguém que apresenta transtorno global de desenvolvimento não pode ter autonomia em seu cotidiano. A história revela que tal preconceito foi construído socialmente e diante dessa prática pedagógica podemos constatar que ainda existe um considerável caminho no diz respeito ao olhar cultural no processo inclusivo. Diante desse cenário complexo entendemos a inclusão como um processo dialético que perpassa pelas dimensões *políticas, culturais e práticas* (BOOTH, 2000) num eterno vir a ser uma perspectiva omniléctica. (SANTOS, 2012)

O termo omniléctica foi criado por Santos (2011, 2012) a partir de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni*, que significa tudo e/ou todo; o substantivo e verbo grego *leto*, que como substantivo significa um grupo de elementos linguísticos que diferenciam grupos conforme suas variações de fala, e como verbo significa aquilo que está oculto; e o sufixo grego *ico*, que significa ‘pertinente a’, ‘relacionado com’, indicando a ideia de referência e de relação. (SANTOS, 2012, p. 129)

Ao reconhecermos a tridimensionalidade na qual se expressam os fenômenos humanos e sociais reconhecemos também nossa limitação pedagógica, nossa necessidade de promover parcerias participativas para compreendermos o que está em oculto a ponto de inviabilizar o processo inclusivo.

## **7. *Por novas dimensões práticas, políticas e culturais pelo caminho da participação***

Sabemos que o conceito de inclusão faz parte de um processo do qual uma série de relações necessitam ser recontextualizadas num movimento de fomentar o direito de todos a vivenciar a inclusão. Contudo como criar o desejo pelo aniquilamento da exclusão? Encontraremos no conceito da participação em Booth (2011), uma possibilidade para se promover, efetivamente, a inclusão:

Estar presente, sentir-se envolvido e aceito; estar junto e colaborar com os outros; engajamento ativo na aprendizagem; direito de não participar e dizer não; envolve coragem; envolve diálogo à base de igualdade, deixando de lado as diferenças de status de poder; aumenta quando existe um senso de identidade, quando somos aceitos e respeitados por nós mesmos. (p. 22)

Para o autor essa participação perpassa pelo caminho a complexidade na medida em que é preciso respeitar o direito, sobretudo, da não participação. A essa forma de entendermos as contradições da realidade chamamos de dialética. Segundo Konder, "O modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação pode ser chamado de dialética". (KONDER, 1981, p. 7)

Diante da abordagem dialética compreendemos que o movimento de inclusão não se dá apenas por uma prática afirmativa pedagógica ou por uma mudança cultural e nem por um investimento político qualitativo. A legalidade nos revela isso. A inclusão não é fruto apenas de formulação de leis e decretos. Existem fatores diversos que fazem com que a inclusão seja também canal de exclusão. A solução da inclusão ou exclusão se faz pela própria contradição, fruto da complexidade. Traremos o conceito de complexidade em Morin (2008) para ilustrarmos a vital contradição:

O pensamento complexo consiste num ir e vir constantes entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Ela utiliza a lógica clássica e os princípios da identidade, de dedução, de indução, mas conhece-lhes os limites e sabe que, em certos casos, deve-se transgredi-los. (MORIN, 2008, p. 26)

O professor de atendimento educacional especializado por vezes, acaba não levando em conta a complexidade e a dialética em seu cotidiano. Muita das vezes, reproduzimos o discurso romântico e redentor quando nos deparamos com uma prática pedagógica bem-sucedida ou nos culpamos quando o saber-fazer não foi bem-sucedido. Isso acontece porque estamos condicionados a acreditar que a inclusão tem como principal protagonista o AEE (atendimento educacional especializado). A legalidade nos inculca essa ideologia e a Secretaria de Educação ratifica ao responsabilizar o profissional de AEE a inclusão do aluno no contexto escolar. A ideia romantizada e solitária contribui para que esse professor não busque parcerias em sua escola e em sua comunidade escolar.

Ao entendermos a cultura posta podemos avaliar que as inclusões/exclusões que ocorrem no âmbito educacional são, exclusivamente, do AEE. Entretanto, quando entendemos que o processo de inclusão/exclusão está permeado de complexidade, sobretudo no que tange as dimensões políticas e culturais, passamos a revisar nossa prática cotidiana, levando em conta a totalidade. Até conhecer o conceito de complexidade e dialética, eu avaliava o projeto "Farofa-Fá" como sendo uma ação apenas

excludente. O sentimento de fracasso me tomava, na medida em que os fazeres apontavam novas incertezas. Fomos condicionados culturalmente a sermos firmes e o caminho da insegurança nos traz certo desapontamento e muito desconforto. Há um ranço que carregamos, graças ao exercício da função, que nos aponta que não podemos errar, falhar em nossa caminhada pedagógica. Há uma vaidade existencial do educador de sempre saber o que está fazendo. Embora meu planejamento tenha sido intencional e o comprometimento com o conhecimento seja algo buscado, não estava pronta para errar. A centralização não me fez imaginar que não sou detentora das ações alheias. Ao descobrir o caminho da complexidade, descubro também a humildade ao entender que o processo de inclusão/exclusão não deve ser apenas de responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado. Esse compromisso deve ser de toda a comunidade escolas: família, funcionários de apoio da escola, equipe pedagógica e alunos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad. M. P. Santos. Rio de Janeiro: UFRJ/LAPEADE, 2011.

CROCHÍCK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Rode, 1995

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramallete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KONDER, L. *O que é dialética?* 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_; SANTIAGO, Mylene Cristina. *Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética*. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em:  
<[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt15\\_trabalhos\\_pdfs/gt15\\_2901\\_texto](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2901_texto)>.