

CONSTRUINDO A PAZ NA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas¹

Merysany Silva dos Santos²

Maria Cristiane Lopes da Silva³

Geovani Jacó de Freitas⁴

Sanymerly Silva dos Santos⁵

RESUMO

O trabalho tem o propósito de analisar como a cultura de paz é promovida, a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo de professoras do atendimento educacional especializado. De modo específico, busca identificar os sentidos políticos que as professoras atribuem ao trabalho com a comunidade escolar; e, analisar a relação estabelecida entre os sentidos políticos do trabalho inclusivo e os conceitos de paz positiva e conflito produtivo. O estudo parte da percepção de que a interlocução entre a cultura de paz e a inclusão, por meio da dialogia, favorece a construção da autonomia, como ato de resistência, desconstruindo o conceito de paz como passividade, diante do quadro de violência estrutural presente na escola. A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de grupo focal com as sete docentes do atendimento educacional especializado, no lócus da formação do Distrito de Educação II, da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Para identificação dos sujeitos foi realizada uma observação participante e um questionário online. A análise dos dados baseou-se em quatro categorias temáticas pré-definidas: sentidos políticos da inclusão, dialogia, paz positiva e conflito produtivo. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire (1971, 1979, 1987, 1992), Matos (2002, 2016), Jares (2002, 2006), Guimarães (2011), Mantoan (2006, 2010), entre outros e revelou que os docentes atribuem dois sentidos políticos ao trabalho do AEE. O primeiro, como reflexo da regra jurídica, representado na formalidade das leis e na política tradicional, e o segundo referindo-se às relações intersubjetiva no cotidiano escolar. Também revelou que o sentido político atribuído às relações intersubjetivas contribui para o respeito às diferenças e para a busca de parceria, a problematização da realidade da comunidade, a busca pelo comprometimento com a inclusão e a compreensão da gênese dos conflitos e de sua mediação.

Palavras-chave: Cultura de Paz, Inclusão Escolar, Dialógica Freireana, Mediação de Conflitos, Educação para a Paz.

INTRODUÇÃO

Sendo a educação uma atividade fundada socialmente, é necessário reavaliar a lógica relacional e comunicacional da escola, possibilitando uma mudança de concepção de educação que supere a crença na legitimidade da normalização e padronização, como estratégias para lidar com as diferenças. É uma transformação de cunho cultural, na dimensão dos valores

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, patriciapaton.viegas@email.com;

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, merysany@email.com;

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, crisneto19@gmail.com;

⁴ Doutor em Sociologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, gil.jaco@uece.br;

⁵ Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, sanymerlysilva@gmail.com.

humanos. Várias pesquisas (MATOS, 2012, 2014, 2015, 2016) corroboram a importância de investir nos processos de aprendizagem, a partir dos valores humanos, favorecendo a resolução produtiva dos conflitos, a cooperação e a democratização dos espaços escolares.

A educação inclusiva, como um processo de natureza cultural, é uma construção coletiva, pautada nos direitos humanos e na educação intercultural e multicultural (JARES, 2002), possibilitando o gestar de um novo modelo de sociabilidade que respeita as diferenças. Nessa proposta educativa, as relações intersubjetivas necessitam ocorrer com base no paradigma dialógico (FREIRE, 1971) originando racionalidades comunicativas (GUIMARÃES, 2011).

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

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

É relevante, portanto, analisar os vetores de força, opressões e resistências no trato com as diferenças para qualificar a gestão dos conflitos e construir a reciprocidade, horizontalidade e empatia, defendidas pela cultura de paz (JARES, 2002), a fim de compreender como seria possível democratizar os espaços escolares e contribuir para a emancipação humana. Refletir epistemologicamente os sentidos políticos do trabalho inclusivo à luz da teoria dialógica humanizadora de Paulo Freire é uma urgência social e cultural na busca de construir coletivamente as nossas escolas. A paz é aqui compreendida como construção dialógica, coletiva e sociocrítica, forjada no ato pedagógico como ato político (FREIRE, 1987) de ação cultural, gerando a práxis e a emancipação humana.

O CAMINHO INTERLOCUTÓRIO DA INCLUSÃO E DA PAZ

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

O ser humano elabora, incessantemente, sentidos e significados, materializando essa capacidade nos sistemas culturais que sustentam as estruturas da vida social. A cultura é fenômeno recursivo (MORIN, 2005), definindo o universo humano e por ele sendo definida em vastas redes de relações, gerando a outridade (BAKHTIN, 2003). A cultura da violência e a cultura da paz são, portanto, construções humanas e relacionais, sendo necessário haver a ruptura da lógica que sustenta os altos índices de violência social. Conceito partilhado por Carrano (2003, p. 30) segundo o qual: “A consciência individual só pode ser compreendida em seu processo social e ideológico de elaboração, que admite forma e existência nos signos criados nos grupos organizados no curso das relações sociais”.

A paz, portanto, além de possuir raízes sociais, econômicas e políticas, possui uma base cultural em que a cultura diz respeito às expressões produzidas coletivamente, ligadas ao ato de aprender, transmitir e educar (GUIMARÃES, 2011). Necessitamos, pois, refletir sobre a desnaturalização dos conceitos de paz e violência sabendo que se trata de uma tarefa que requer esforço, tendo em vista que muitas práticas violentas são disseminadas no cotidiano, em especial pelos meios de comunicação, o mesmo não ocorrendo quanto à divulgação da paz, que precisa ser ensinada e aprendida socialmente (MATOS, 2012; NASCIMENTO, 2006).

Estamos todos imbricados no contexto histórico e na complexa organização dos espaços sociais. A subjetividade (REY, 2003) representa uma forma de constituição que é permanentemente reconstituída na ação humana nos diversos cenários sociais em que atuamos. Sob tal perspectiva, a cultura de paz na escola precisa ser gestada na dimensão individual/coletiva e na práxis, compreendendo a educação como uma construção política, cultural, dialógica, responsiva e comunicacional.

A paz que defendemos é a paz da atitude

A cultura de paz é potência, ação e atitude. É construção coletiva a partir de uma nova concepção de sociedade, relações e educação, pautadas nos valores da justiça, da democracia, da sustentabilidade socioambiental e dos direitos humanos. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), a cultura de paz constitui-se de valores, atitudes e comportamentos que refletem

o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade e aos direitos humanos (ONU, 1999). Sua viabilidade está diretamente ligada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos.

Podemos considerar que a cultura é fruto da experiência de vida, alcança assim valores, atitudes, modos de comportamento e estilos de vida em níveis pessoais e coletivos (RODRIGUEZ, 2010). Viver em uma cultura de paz significa repudiar todo e qualquer tipo de violência, promovendo os princípios de tolerância, compreensão e justiça (MATOS, 2012; NASCIMENTO, 2006).

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

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

A primeira transposição conceitual é a da paz como negatividade à paz como positividade, superando o conceito ocidental de paz como ausência de algo para a paz propositiva; A segunda transposição conceitual é a da paz como um estado, à paz como acontecimento – da compreensão estática de paz para um conceito dinâmico, entendido como processo, construção; A terceira transposição é a da paz como unicidade à paz numa perspectiva multicultural, pensando culturas de paz; A quarta transposição é a da paz como ordem à paz como um processo dialógico/conflitivo: da compreensão agostiniana da paz como ordem, para a paz como enfrentamento e resolução produtiva de conflitos; A quinta transposição é a da paz como subjetividade à paz como intersubjetividade: a paz em relação, superando o conceito de paz interior e individual; A sexta transposição é a da paz como ideal teórico à paz como agenda e ação: da paz contemplativa/estoica para a paz ativa. Sob tal aspecto, a paz conecta-se com o pacifismo, mas, jamais com a passividade.

A escola como organismo situado em um plano simbólico e de significados é chamada a posicionar-se diante do quadro social e, por meio de iniciativas variadas, pode promover a discussão, a reflexão e as vivências no âmbito da cultura de paz, constituindo um espaço de formação do caráter para as novas gerações. Por esse motivo, é foco de atenção de diversas ações políticas e educacionais, voltadas para o fortalecimento da cultura de paz. É o caso da

Convocação Nacional pela Educação para a Paz, idealizada pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO, em 1999, motivando diversos programas em âmbito governamental, como o programa Paz nas Escolas, criado em algumas capitais por iniciativa do Governo Federal (UNESCO, 1999).

Educação para a paz – modelo sociocrítico e socioafetivo

A educação para a paz é definida como um modelo crítico, conflituoso e não violento, fundamentado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa de conflito, em que esses elementos são significativos para desenvolvermos a aplicação de métodos socioafetivos e problematizantes, que auxiliem o entendimento da realidade violenta em busca de modificá-la (JARES, 2006), tratando-se de proposta de atuação contínua, na relação direta com os direitos humanos e a democracia.

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

A partir do modelo sociocrítico, Jares (2002) orienta à simetria entre as abordagens cognoscitivas e afetivas, morais e políticas, utilizando-se de métodos socioafetivos para transpor os limites da sala de aula. Ainda segundo o autor, esse modelo é contrário à integração curricular nos níveis não-universitários do ensino, além de fundamentar-se na orientação para ação e no conceito de professor pesquisador.

No que se refere à aplicação na escola, Rayo (2004) afirma que não há um critério unificador da sistematização de suas temáticas ou componentes. Cada realidade social e cultural referencia as temáticas mais urgentes. Em sua maioria, os componentes da educação para a paz referem-se às dimensões afetivas, sociopolíticas e ambientais, caracterizando-se por uma forma particular de educação em valores como justiça, cooperação, solidariedade e autonomia pessoal, valorizando a ação contínua e ativa como proposta transversal no currículo (JARES, 2006; RAYO, 2004; SERRANO, 2004).

Educar para a paz é uma necessidade urgente. A humanização dos espaços escolares requer a ação conjunta na busca do bem comum, muito embora haja a pluralidade de concepções, visão de mundo e diferenças individuais. A diversidade é inevitável e necessita ser

tratada de forma democrática, com base nos direitos humanos e na justiça. É relevante desvelar o mito da homogeneidade e da igualdade de oportunidades nas instituições educativas. O movimento da inclusão escolar contribui com essa fundamental tarefa.

Educação inclusiva – a arquitetura da equidade na escola

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

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

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

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

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

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

Essa perspectiva modifica radicalmente a compreensão política e prática da origem da aprendizagem, superando o modelo do “defeito” da deficiência e instaurando o modelo biopsicossocial da deficiência, em que a experiência ligada a essa condição não é resultado

apenas das lesões, do psiquismo ou do ambiente social hostil, mas da intersecção entre as três dimensões. Em seu caráter social, responsabiliza a sociedade e suas instituições do caráter de opressão e discriminação, havendo a necessidade de remover os obstáculos à participação das pessoas com deficiência.

A exclusão é uma questão social de regulamentos e de atitudes. O objetivo principal da dimensão social é redefinir a deficiência em termos de exclusão social, passando a ser entendida como uma forma particular de opressão, como as sofridas por outros grupos que também carregam estigmas. Cabe à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional.

A inclusão promove a dignidade humana ao resgatar uma parcela da sociedade historicamente esquecida e segregada, defendendo o direito de todos a conviver, estudar e aprender. Esse resgate é facilmente justificado ao se analisar as etapas históricas da educação dos indivíduos com deficiência, a qual, no primeiro modelo de total exclusão negava o direito desse público estudar; Na segunda etapa, de segregação, os alunos com deficiência podiam estudar, mas, apenas em instituições especializadas, sendo vetado o direito à permanência em escolas regulares. Foi uma fase de forte influência da visão reabilitadora e clínica, em que o pedagógico era muitas vezes esquecido; Na terceira etapa, de integração, o aluno era inserido na escola regular, se adaptando a esta e não o contrário. Nessa visão, existiam alunos que teriam condições de se adaptar às escolas e outros não (exclusão velada) não existindo necessidade de atender às demandas dos alunos com deficiência e permitindo que as instituições especializadas substituíssem a escola regular.

Finalmente, a quarta etapa, a fase da inclusão, em que é a escola que deve mudar suas práticas para acolher a todos (SELAU, 2009). Na atual perspectiva, nenhuma pessoa, independentemente de suas características, é ineducável. A escola torna-se espaço praticado pela pluralidade humana, devendo estar em constante processo de construção para acolher a todos. Esse novo paradigma objetiva construir uma escola acolhedora e disseminadora do ideário de equidade, abolindo as práticas de seleção e discriminação para o acesso e a permanência com qualidade.

Mantoan (2010) defende a escola das diferenças em oposição à escola dos diferentes, em clara alusão à impossibilidade de democratizar a instituição de ensino enquanto existir espaços formais de segregação, seja pela resistência da escola comum em desempenhar seu imprescindível papel social de incluir os alunos com deficiência, seja pela resistência de

aceitação das instituições especializadas em desempenhar seus novos papéis de coadjuvantes no processo de escolarização.

A escola é local privilegiado de debates e questionamentos acerca dos direitos e deveres, constituindo-se base essencial na autonomia construída para a vivência da cidadania. É necessário entender que complexas inter-relações sociais acontecem no lócus escolar e, como tal, requer sensibilidade dos seus sujeitos na promoção da justiça, qualificando o tratamento dado à igualdade e à diferença na construção da harmonia social, ao defender que se deve lutar pela igualdade quando as diferenças discriminam e lutar pelas diferenças quando a igualdade descaracteriza o ser humano.

Como ferramenta para qualificar a ação inclusiva na escola, em um constante processo de avaliação da política e da prática, Mitler (2003) sugere o uso do documento *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. O documento aponta três dimensões do trabalho inclusivo, com suas respectivas subseções. Na primeira dimensão, chamada “Criando Culturas Inclusivas”, encontram-se duas subseções: construindo uma comunidade e estabelecendo valores inclusivos. Na segunda dimensão, intitulada “Produzindo Políticas Inclusivas” encontram-se as subseções: desenvolvendo escolas para todos e organizando apoio à diversidade e finalmente, na terceira dimensão “Desenvolvendo Práticas Educativas” na qual se encontram as subseções orquestrando a aprendizagem e mobilizando recursos.

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

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

Portanto, é aspecto essencial na educação inclusiva desconstruir o mito da homogeneidade, revendo o pilar em que se assenta a organização escolar tradicional, exigindo um novo olhar e uma nova forma de lidar com a diferença, a qual deixa de ser uma intrusa indesejada, passando a constituir-se em um valor (HALL, 2000) sob o qual devem guiar-se todos os sujeitos pertencentes ao processo de escolarização. Na sequência, o conceito de educação inclusiva na escola.

Educação inclusiva – a arquitetura da equidade na escola

O paradigma inclusivo é relativamente recente e, por vezes, incompreendido pelos educadores. A concepção de escola inclusiva é bastante diferente do modelo vigente (MANTOAN, 2010): horários flexíveis, rotinas criativas, interação entre professores, abolição da seriação, avaliação formativa, foco na potencialidade, currículo democrático e contextualizado, práticas colaborativas, controle interno da aprendizagem, liberdade para a autonomia intelectual, ensino diversificado, assessoria de profissionais de apoio, interlocução com a equipe multidisciplinar, metodologia de trabalho pautado no estudo de caso... são algumas das mudanças previstas para se pretender a vivência inclusiva. Operacionalizar essa proposta dentro da escola tradicional é um grande desafio, porém, ainda é uma condição necessária. A assunção da dificuldade, no entanto, não pode significar o fatalismo da desistência.

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

Os registros revelam o quanto é complexo fazer inclusão sobre uma base escolar ainda excludente. A responsabilidade de quem advoga pela causa inclusiva nas escolas públicas é enorme. Afinal, sob qual perspectiva analisar as questões dos acordos internos que às vezes é prática utilizada em muitas escolas que possuem salas de recursos multifuncionais? É errado diminuir o tempo de aula do aluno com deficiência, porque não tem o profissional de apoio? É certo o aluno permanecer o tempo de aula integral, sem medicação e sem o profissional de apoio? Os acordos internos servem para incluir, ou contrariamente, excluir? É possível mudar a perspectiva de análise? Onde começa a inclusão: no chão da escola ou nas decisões da SME?

Pode ocorrer inclusão quando é garantido o direito do acesso, mas a qualidade da permanência é duvidosa?

A rica discussão protagonizada converge para a compreensão da politicidade imbuída em todos os aspectos da educação. As condições materiais concretas de trabalho dos professores do AEE, contribuem para que, na tentativa de existência, a inclusão ocorra de forma fragmentada. As professoras expressam categoricamente a clareza de que os acordos não deveriam existir, mas existem, como forma de administrar a pressão instalada na escola pela incongruência entre o que diz o progressismo da política da educação especial na perspectiva inclusiva e a realidade de sua operacionalização. Nesse jogo de forças, o estado provoca o toque da marcha, com sua insuficiência planejada e a escola transgride para conseguir minimamente realizar seu trabalho.

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

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

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

O fato mais significativo representado nos discursos, no entanto, é do ponto de vista da exigência de uma espécie de sabedoria prática/situacional nos docentes do AEE, os quais, com base no conhecimento das leis que diretrizam o trabalho inclusivo e resguardam os direitos dos

alunos, precisam ter a habilidade de adaptar suas ações às suas realidades, para conseguir realizar sua função. É um movimento que aponta para a leitura crítica da realidade.

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

Por isso, é lucidez política refletir diante das leis e diretrizes que chegam à escola. Mas acima de tudo, é preciso refletir em comunhão com os homens e mulheres concretos e possíveis que estão nas comunidades. É preciso rever as posturas sectárias diante do processo de inclusão, evitando que, no ensejo de incluir, tenha-se mais de excludente do que de inclusivo. A ação do AEE, quando não problematizada, pode tornar-se uma armadilha para a permanência de qualidade dos alunos com deficiência.

Diante do exposto, o trabalho político do AEE é necessariamente fruto das relações dialógicas com todos os sujeitos sociais pertencentes à comunidade escolar: alunos, pais, professores, gestores, pessoal de apoio, técnicos do distrito e da secretaria municipal da educação, equipe multidisciplinar, além das organizações comunitárias do entorno da escola. A confluência dos sentidos políticos com a busca pelo diálogo e pelas práticas socioeducativas com toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CARRANO, P. C. R. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. Educação e mudança. 28ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GERALDI, J.W. Essencialidades em Paulo Freire. In: SANTOS, J. M. C. T. (Org.) Paulo Freire, teorias e práticas em educação popular. Escola pública, inclusão, humanização. Fortaleza: edições UFC, 2011.

GUIMARÃES, M. R. Educação para a paz: sentidos e dilemas. 2ª ed. Caxias do Sul: Educ. 2011.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

JARES, X. R. Educação para a paz: sua teoria e sua prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed 2002.

JARES, X. R. Educar para a paz e para cidadania democrática. In: Revista Pátio. Ano VI. maio/jul. Porto Alegre, 2006.

MANTOAN, M. T. E. A escola dos diferentes ou a escola das diferenças? In: ROPOLI, E. A. (Org.) A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES V. A. (Org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 24

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

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

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

MATOS, K. S. L. Cultura de paz, educação e espiritualidade. Fortaleza: UFC, 2015, p. 27-37

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