
III Congresso Nordestino de Ciências da Religião e Teologia
Anais
Recife, 8 a 10 de setembro 2016
"Devoções religiosas e pluralismo cultural"

# PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL*

Marcos Lucena da Fonseca, UPE**
Maria do Carmo Barbosa de Melo, UPE***

**Resumo**

O texto tem o objetivo de expor e refletir sobre experiências de trabalhos inovadores de educação inclusiva, justificado na observação da prática pedagógica, cujo público alvo são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A educação inclusiva compreende a Educação especial. Busca transformar o espaço educativo em espaço para todos. Norteia-se pela ideia de que a Educação é um direito de todos. Por isso, para ela, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. Procura ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todos, numa perspectiva humanizante e humanizadora, focando o desenvolvimento integral do educando, por meio de metodologias, técnicas e práticas que contemplem e favoreçam uma formação de qualidade. A expressão situação de vulnerabilidade social é utilizada na referência à criança e/ou adolescente) que é infrator, inadaptado, abandonado, vítima de violência, em risco, péssimas condições econômicas, à margem de uma infância ou adolescência ditas como padrão, vivendo, muitas vezes, situações extremas de exclusão social. A reflexão surgiu como um tema de dissertação de Mestrado com vistas a contribuir com o debate e interagir, na medida do possível, com a construção de projetos profícuos que viabilizem a formação numa perspectiva integral e inclusiva.

**Palavras-chave**: Educação Inclusiva. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Ação educativa.

## Introdução

A Educação é um muito discutida em fóruns acadêmicos, políticas públicas, instituições educativas, meios de comunicação e espaços da sociedade civil. No entanto, por se tratar de uma realidade que envolve o ser humano, sempre é uma reflexão inexaurível. Entre essas discussões, podemos destacar a relação entre Ação educativa e Inclusão social e, mais particularmente a educação inclusiva de crianças e adolescentes em situação de risco.

---

* Trabalho apresentado no III Congresso Nordestino de Ciências da Religião e Teologia, realizado entre os dias 8 e 10 de setembro de 2016, na UNICAP, Recife. GT 12 – Espaço público, cidadania e religiões.

** Mestranda em Educação. E-mail: fonsecalucena@hotmail.com
*** Professora Doutora da Universidade de Pernambuco. E-mail: mcbmeloupe@gmail.com

Recorrendo a Sampaio, Santos e Mesquida (2002), vemos que na raiz da palavra educação não existe uma unanimidade, mas sim uma diversidade de conceitos. Os autores indo até a etimologia da palavra Educação, dizem que é proveniente do latim, dos verbos "educare" e "educere". O último vem de "ex-ducere", que significa, literalmente, conduzir (à força) para fora; já o primeiro procede de "educare"que significa amamentar, criar, alimentar, por isso mesmo se aproxima do vocábulo latino "cuore"(coração). Daí, a palavra "caridade": oferecer algo que vem do coração. É possível, então, chegar a duas expressões práticas da ação de "educar": de um lado, a ideia de conduzir, impondo uma direção, o que a aproxima de "ensino" – introjetar a sina, o destino de alguém; de outro lado, a ideia de oferta, dádiva que alimenta, possibilitando o crescimento. Destes termos brotou o termo Escola. Da associação das duas, vem o pensamento de criar uma instituição que seja responsável por formar os cidadãos.

Por muito tempo a Educação ficou entendida como processos, institucionalizados ou não, que visavam transmitir determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir, entre outras coisas, a continuidade da cultura de uma sociedade. Entretanto, segundo a Unesco (2005) educar é socializar, é transmitir os hábitos que capacitam o indivíduo a viver numa sociedade, hábitos esses que começam na primeira infância, implicando no ajustamento a determinados padrões culturais.

A partir da declaração de Salamanca (1994) tem-se o marco da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a inclusão faz parte do processo educacional e este documento oficial serviu de base para os líderes governamentais e não governamentais buscarem formas de resolver o problema social da exclusão.

No Brasil, a Constituição de 1988 em seus artigos 205-206; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8069/90; PNEE (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei. 9394/96, art. 59; o CNE/CEB 2/2001, no art. 2º; o PNE Lei 10172/2001; o PEI (2003); o PNEDH (2006);

SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- Decreto 7.480 de Maio de 2011, CONAE- 2014, entre outras leis, decretos e iniciativas, como também o Movimento nacional de meninos e meninas de Rua- MNMMR(1988), foram e são imprescindíveis para na busca de soluções para o problema da exclusão e, concomitantemente, o engendramento e aprimoramento da Educação Inclusiva em nosso país, contribuir com as necessárias mudanças. Nessa direção, traduz-se a emergência de se articular discussões e ações que contribuam com o avanço da consolidação dessas politicas afirmativas.

Caudoror (2007) ressalta que o processo de exclusão social é uma realidade muito presente na sociedade brasileira, nos diversos âmbitos, entre eles, o da educação. Ele ocorre por se querer formatar o que não está nos padrões, sem enxergar as especificidades de cada um, como: pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, religiosa, financeiro e etc., ou seja, diferenças que são transformadas em desigualdades. Nessa perspectiva, qual o papel que se espera da escola?

A literatura apresenta diversos autores que têm se dedicado aos estudos de menores em situação de risco e educação inclusiva. No que se refere à Educação inclusiva, De Santana (2013), trata-a como o campo da Educação que tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico, respeitando o que está na Constituição Federal de 1988, a saber, a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Já Hüning e Guareschi (2002), abordam o tema menor em situação de risco como a constituição de outras infâncias, como a infância "marginal" ou a "infância de risco". No entanto, apesar de vários estudos realizados por diversos autores, pouco se tem pesquisado sobre experiências que tiveram sucesso no que se refere ao processo de inclusão social de menores em situação de risco.

A questão principal desse artigo é: que experiências de ação educativa com menor em situação de risco, à luz da literatura, realizam educação inclusiva?

Na perspectiva de contribuir no processo de ensino e aprendizagem de menores em situação de risco, é imprescindível que se realizem pesquisas nas quais se reúnam resultados que mostrem que é possível a intersecção entre educação e inclusão social. Dessa forma, releva-se a importância em refletirmos experiências exitosas que procuram alcançar, na sua práxis, que educandos nessas situações superem as limitações impostas pela realidade excludente na qual são vítimas.

## A educação e a inclusão social

A preocupação com a Educação como diretos de todos tem sido premente em nosso país e no mundo, como já ressaltamos nos documentos apresentados na introdução. Seguindo na esteira desses documentos é válido salientar o que o MEC, Brasil (2013) através da SECADI, defende que a Educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade). De fato, enfatiza ainda, o citado órgão do governo, que a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

Dessa forma, a Educação exerce uma importante função social no sentido de formar, de maneira humanizada, indivíduos para o exercício da cidadania. Enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, a Educação, é

condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos (BRASIL, 2013).

De acordo com De Santana (2013, p.2),

> O campo da Educação tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico. Com o advento da Constituição Federal de 1988, a Educação se tornou no país um direito de todos e dever do Estado e da família.

Nesse contexto, podemos encontrar na intersecção entre a Educação e a Inclusão Social, pressupostos que nos direcionem à compreensão desse desafio. Como bem evidencia De Santana, Educação sendo um direito de todos, acentua que a política de inclusão deve ser compromisso tanto institucional, bem como, individual de cada cidadão consciente, muito especialmente, dos profissionais da educação.

Carvalho (2005) evidencia que inclusão social é o esforço de considerarmos como normais pessoas com necessidades especiais físicas, emocionais, sociais e econômicos por meio da segregação e por ser cerceado o seu pleno desenvolvimento, que alguns setores da sociedade insistem em conceituá-los como anormais. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência de todos.

Nesse sentido, o campo educativo conta com uma vertente que visa à minimização das disparidades sociais quando defende e, em alguns casos, pratica a Educação Inclusiva.

Segundo Cavalcanti e Gangorra (2013, p.69-70),

> A Educação Inclusiva busca abranger todos com equidade e igualdade de oportunidades. A proposta de Educação Inclusiva vem reconhecer os movimentos ao longo do tempo e assegurar os cidadãos a possibilidade de aprender e de conviver, de forma correta e respeitosa, em uma sociedade

> diversificada. Esse tipo de convivência permite às pessoas com necessidades educacionais especiais maiores possibilidades de se desenvolver acadêmica e socialmente. Permite, também, uma prática saudável para todos, espaço de convivência, democracia, respeito e valorização do outro.

A inclusão deve estar ligada às pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, pois dentre os excluídos socialmente podemos citar os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas e mentais, como também, crianças e adolescentes em situação de risco. No que diz respeito a este último grupo, e para que se avance na compreensão de novas práticas pedagógicas, é importante que se conheça a dinâmica de instituições educacionais que se propõe trabalhar com esse público e ainda, como se dão as ações educativas com esses menores e os resultados, com perspectiva de observar se houve mudança e (ou) permanência da realidade que se encontravam inseridos, como veremos nos temas subsequentes.

## Instituições educativas e as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade social

Como o propósito de ampliar o olhar sobre instituições de natureza inclusiva, há que se analisar dentro deste contexto a questão das instituições que têm o mesmo objetivo de evidenciar situações de risco.

Saviani (2008), apesenta o conceito de "instituição", como derivada do latim institutio, onis, e entre as concepções, encontramos: método; sistema; escola; seita; doutrina. Esta acepção retém a ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões "escola filosófica", "escola de Frankfurt", "escola dos

Annales"; de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de ideias que orientam a conduta (doutrina).

Vê-se, a partir dessa breve incursão ao léxico da palavra, que a expressão "instituição educativa" soa como uma espécie de pleonasmo. Com efeito, a própria ideia de educação já estaria contida no conceito de instituição. De qualquer modo, à base dessa aparente diversidade de significados, a palavra "instituição" guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem.

Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer, contudo, como todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam de ser transitórias. Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico. Ora, a instituição educacional possui todos os caracteres acima citados. Todavia, não possui só eles, mas, tem um modo peculiar de ser, centrando sua ação naquilo que Boff (2000) apresenta quando reflete que a educação integral fidedigna é um processo pedagógico que se caracteriza pela constante busca de envolver a todos os cidadãos em suas várias dimensões e que visa educá-los no exercício sempre mais pleno do poder, ao ponto de contribuir como uma melhor qualidade de vida individual e social.

Dito isto, queremos avançar um pouco mais em nossa reflexão, buscando apreender o que temos perquirido acerca do menor em situação de risco. Segundo Gregori (2000a) e Gregori e Silva (2000b), a expressão situação de risco é utilizada na referência ao menor (criança ou adolescente), que é infrator, inadaptado, abandonado, vítima de violência, em risco, péssimas condições econômicas, à margem de uma infância ou adolescência dita como padrão ou "normal". Para Carvalho (2004), entre as condições de situação de vulnerabilidade social onde crianças e

adolescentes se encontram podemos destacar maus-tratos, gravidez, prostituição, droga, estupro, álcool, dificuldades de aprendizagem, agressividade, família desestruturada, trabalho infantil, precária saúde física, ou\e psicológica, ou\e espiritual.

Esta situação de risco acaba se traduzindo por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde de forma geral e nas relações afetivas consigo mesmo, com sua família e com o mundo, tendo como consequências à exposição a um circuito de sociabilidade marcado pela violência, pelo uso de drogas e pelos conflitos com a lei. Muitas vezes estas experiências de vida facilitam dinâmicas expulsivas da família nuclear e da casa e o ingresso no circuito da rua e das instituições de abrigamento (ABREU, 2002).

## Educação inclusiva: relação entre o direito e o a criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social

Numa proposta de ampliar a discursão sobre Educação Inclusiva, percebemos a necessidade de fazer relação entre o direito e o menor de risco, quando da ação educativa.

Da Silva (2001) corrobora que não se deve enxergar o menor como um "coitadinho", uma simples vítima, um ser carente que precisa da nossa indispensável colaboração para ser alguém. Nesse sentido, parece ideal vislumbrarmos como alguém que deve ser visto como o *Outro*, na ótica do filósofo Emanuel Lévinas, ou como os *Outros Sujeitos*, segundo Miguel Arroyo ou ainda a *Pessoa como Centro*, conforme o pensamento do Psicólogo Carl Rogers.

A proposta pedagógica de Arroyo (2012) é fazer perceber aquele que é considerado marginalizado, ser diferente ou diverso pelo ângulo positivo, pelo prisma do direito e justiça social coletivos. Assim, o menor em situação de risco, não necessita de programas que o tire da sua situação, mas que seja feita justiça social para que ele possa sair. E isso faz toda diferença na

forma de concebê-lo e educá-lo. Nessa perspectiva, ele ainda acrescenta: "às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico"(ARROYO, 2012, p.26), pois se trata de Outros Sujeitos, que não desejam que sejam simplesmente cuidados, mas, sobretudo, que os faça justiça coletiva, que os devolva o direito de ser "normal", de estar de volta à vida padrão que lhes foi tirada pelo processo que os vitimiza e lhes impregnam a situação que nós a chamamos de risco.

Nesse sentido, vale salientar o pensamento de Carvalho (2005) que advoga uma educação inclusiva, alicerçada na ideia de que com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como *diversidade*. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas os menores, especialmente, os que se encontram em situação de risco. Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

Segundo Mendes (2001, p. 28),

> A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

Para Stainback (1999) a instituição escolar inclusiva tem o papel de adaptar-se ao aluno e não o oposto. Para Mendes (2012), a Educação Inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo) ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula. Dessa forma a Educação

Inclusiva incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais.

A Educação tem como demanda, o dever de dispensar um cuidado especial a todos que estão cunhados por alguma deficiência ou exclusão social, já que no seu conceito, hodiernamente, não deve faltar a *tolerância*, como apreende Freire (2004, p.24),

> Falo da tolerância como virtude de convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o *diferente*, não com o *inferio*r".

Possuir uma referência para atendimento baseado na confiança e no vínculo afetivo é fundamental para crianças e jovens por seu caráter de sujeito em desenvolvimento e por suas vulnerabilidades intrínsecas à situação diversa em que se encontram (ECA, 1990). Uma das saídas para o enfrentamento desta impotência é justamente a disponibilidade para o atendimento (PARADA, 2003). Portanto, é necessário enfrentar a questão das crianças e adolescentes em situação de risco com seriedade, compreensão científica, eliminação do preconceito e o intento de vislumbrar e querer uma sociedade mais equânime e ideal para vivência e convivência de todos, sem incidir no assistencialismo.

De acordo com Costa (1993, p.15),

> O assistencialismo dirige-se à criança e ao jovem perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz. Daí que, comparado ao menino de classe média, como padrão da normalidade, o menor marginalizado passa a ser visto como carente bio-psico-sócio-cultural, um feixe de carências.

Assim, seguindo o que Costa acima propõe parece que para não incidirmos no nefasto assistencialismo se faz mister focar nossa ação em prol do menor centrada na ideia de que não somos o salvador dele, mas de garantir o direito humano universal e social inalienável à educação. Todavia, no propugnar do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

Básica: diversidade e inclusão (2013), o direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Sendo assim, compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, independente de sua diversidade, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. Diante disso, arremata o citado documento:

> Nessa perspectiva, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (BRASIL, 2013, p.7).

Portanto, a defesa de Arroyo (2012) é lutar por uma prática educativa que se propõe ser inclusiva, além do direito, tão já enfatizado, o elemento da justiça social coletiva, da igualdade, diversidade e equidade. Nesse sentido diz o autor:

> "Na consciência da dimensão coletiva da negação e da afirmação de direitos, são algumas das dimensões centrais a serem levadas em conta nas políticas e ações de educação popular e na formação dos profissionais-educadores. Esta diversidade de ações populares coletivas tem um horizonte comum: lutam por outro projeto de sociedade orientado em

> outros valores: igualdade na diversidade, equidade, justiça" (ARROYO, 2003).

Nesse contexto, é relevante a reflexão acerca do outro do lituânio Emanuel Lévinas (1982), o *Outro* não deve ser primado meu, mas é alteridade, infinito, responsabilidade, justiça, é rosto que transcende aquilo que eu penso abarcar. De acordo com o autor:

> A relação entre Outrem e eu que brilha na sua expressão não desemboca nem no número nem no conceito. Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum... (LEVINAS, 1980, p. 173)

Com isso Lévinas propõe uma neófita maneira de termos e mantermos as relações humanas, que deve estar para além das amarras ontológicas de compreensão do ser e do fenômeno enquanto expressão do real. Sua filosofia ultrapassa o egocentrismo que se fecha no si mesmo e acolhe em si o infinito do outro, e que parece ser a maneira mais eficaz de qualquer órgão ou pessoa trabalhar com menor em situação de risco.

> O outro enquanto outro não seja uma forma inteligível ligada a outras formas no processo de um "desvelamento" intencional, mas um rosto, a nudez proletária, indigência; que o outro seja outrem; que a saída de si seja aproximação do próximo; que a transcendência seja proximidade; que a proximidade seja responsabilidade pelo outro, substituição ao outro, expiação pelo outro, condição – ou incondição – de refém; que a responsabilidade como resposta seja o prévio Dizer; que a transcendência seja a comunicação, implicando, além de uma simples troca dos sinais, o "dom", "a casa aberta" – eis alguns termos éticos pelos quais a transcendência significa a guisa de humanidade ou o êxtase como des-interessamento." (LÉVINAS, 1980, p.32)

De fato, para Lévinas (1993), o poder violento exercido na civilização ocidental tendo por fundamento e referência os conceitos de liberdade e autonomia firmados pela elaboração filosófica, levou a destruição do Outro.

Outra contribuição para esta temática vem de Carl Rogers. Sua Abordagem Centrada na Pessoa foi uma expressão utilizada por ele para

referir uma forma específica de entrar em relação com outro, estando implícito um modo positivo de conceituar a pessoa humana. (GOBBI et al, 1998).

A abordagem de Rogers possui três pressupostos básicos: 1) "uma visão do homem como sendo, em essência, um organismo digno de confiança" (1989, p.16); 2) Uma abordagem fenomenológica que privilegia a experiência subjetiva da pessoa, implicando que o conhecimento que se tem do outro surge a partir da compreensão do seu quadro de referências; 3) Uma forma de entrar em relação que se constitui como um encontro entre pessoas.

Segundo Rogers "o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido" mesmo (Rogers, 1989, p.16; 28). Com isso, ele acredita na autonomia e nas capacidades de uma pessoa, no seu direito de escolher qual a direção a tomar no seu comportamento e suas responsabilidades. Portanto, é um recusar-se a tender imprimir ao outro uma direção qualquer, em um plano qualquer, recusa-se a pensar o que o outro deve pensar sentir ou agir de maneira determinada. O que se destaca é a autoconfiança na autodireção do outro. O outro pode e deve fazer escolhas.

Rogers (1985) defende que, para que um educador possa ter uma relação de qualidade com o outro, pessoa ou aluno, precisa-se, primeiro se ter uma aceitação positiva incondicional, que significa aceitação incondicional da pessoa por parte da outra, tal como ela é, sem juízos de valor ou críticas a priori. Desta forma, a pessoa pode sentir-se livre (liberdade experiência) para reconhecer e elaborar as suas experiências da forma como entender e não como julga ser conveniente para o outro. Poderá então sentir que não é necessário abdicar das suas convicções para que os outros a aceitem.

Nesse sentido, se faz necessário, uma compreensão empática, que é a "capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar na

sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê". (GOBBI et al., 1998, p. 45). Assim, podemos dizer que a compreensão empática é um processo dinâmico que significa a capacidade de penetrar no universo perceptivo do outro, sem julgamento, tomando consciência dos seus sentimentos, sem, no entanto, "deixar de respeitar o ritmo de descoberta de si próprio" (ROGERS, 1985, p. 64) e a pessoa sente-se não apenas aceita, mas também compreendida enquanto pessoa na sua globalidade.

Outro elemento importante é, para ele, a congruência, que se caracteriza pelo estado de coerência ou acordo interno e de autenticidade de uma pessoa, a qual se traduz na sua "capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências, de se ser genuíno e integrado na relação com o outro" (ROGERS, 1985, p. 63).

Por isso, para Rogers (19985) se estas atitudes, entendidas, por ele, como condições facilitadoras, estiverem presentes na relação, a pessoa entra num processo de aceitação de si própria e dos seus sentimentos, tornando-se por isso, na pessoa que deseja ser, mais flexível nas suas percepções, adaptando objetivos mais realistas para si própria e, simultaneamente, torna-se mais capaz de aceitar os outros.

Sendo assim, para ele, uma relação saudável, idônea, pertinente e eficaz se alicerça no respeito, confiança, aceitação, autenticidade e tolerância. Isso parece ser indispensável ao educador ou instituição que pretender numa perspectiva de inclusão.

## Algumas experiências exitosas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social

O objetivo geral do nosso estudo é conhecer, tanto na literatura, quanto *in loco* experiências exitosas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Embasado teoricamente dessas

experiências, avançar no trabalho de pesquisa ação que desenvolvo, no Mestrado de Educação, da Universidade de Pernambuco. Nessa direção apresento alguns trechos de artigos publicados, de pesquisadores que vem alimentando tais preocupações.

No artigo *um olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de risco da Cauduro* (2007), foi realizada uma pesquisa no bairro Canudos de Novo Hamburgo-RS, especificamente no Projeto "Crianças de Canudos" do Centro Universitário Feevale. Nele, percebemos que os menores em situação de risco apresentaram um avanço significativo no que se refere à busca de uma melhoria da qualidade de vida como também a superação da situação de risco em que se encontravam. Podemos evidenciar isso no trecho a seguir:

> Através da análise e interpretação dos dados, chegamos às considerações elencadas a seguir. As crianças e os adolescentes, apesar de terem uma família, estão em situação de risco, pois apresentam os fatores de risco que são: maus-tratos, gravidez, prostituição, droga, estupro, alcoolismo, dificuldades de aprendizagem, família desestruturadas, trabalho infantil e depressão. Apesar desses fatores, eles apresentam expectativas e sonhos que são: adquirir um trabalho, continuar estudando, ter uma melhor família, ter uma boa situação econômica, ser feliz, ter tranquilidade familiar, ter uma profissão, nessa prioridade (CAUDURO, 2007).

Podemos observar que tal ação encontra fundamento, na CF de 1988, à luz do artigo 227:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

Percebemos também que tal projeto está em consonância com o que Andrade (2014) defende ao dizer que o Brasil passou da década de 1920 à de 1980, por um processo de transformações relacionadas ao atendimento das crianças e aos adolescentes em situação de risco, os chamados

"menores" e tais transformações visam oferecer melhoria na qualidade de vida dos "menores". Assim, para superar a impregnação dessa cultura altamente individualista é necessário promover a formação dos educadores para

> "ver no mundo não um dado fechado, acabado, ao qual nós temos que nos adaptar sem questionamento, mas ver no mundo algo a ser transformado, ver no mundo um convite ao pensamento crítico, convite à ação transformadora, ver no mundo 'matéria de que fazer', ver no mundo uma tarefa." (COSTA, 1991, p.76).

O segundo artigo analisado, foi *Criança e Adolescente em situação de rua: políticas e práticas sócio- pedagógicas do poder público em Curitiba* (MIRANDA, 2005). O presente artigo analisa o *Projeto crianças e adolescentes de Rua de Curitiba.* Nos mostra resultados positivos, quando consegue despertar nas crianças a possibilidade de recomeço, o desejo de mudar suas histórias e ser um agente transformador, como destaca a autora do artigo:

*O projeto realiza ações que propiciam sonho de um lugar no qual faça sentido um recomeço, lugar que não o torne refém sem condição de ser sujeito de sua história vivida e o desejo de retornar às origens e salvar a família.*

O que temos acima é pertinente com aquilo que Freire defende na prática do educador social. Para ele,

> Uma destas tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2005, p.41).

Por outro lado, embora, tenha os citados resultados positivos, o projeto em questão, ainda destaca, como positivo e negativo, concomitantemente, a presença das oficinas. Alegando, que elas tanto em

alguns momentos são atividades que ajudam na ação educativa como em outros momentos prejudicam. Assim descreve o texto do a seguir:

*Destacamos como positiva a iniciativa de algumas unidades de Abrigo em ofertar uma variedade grande de oficinas, mas inspira preocupações uma grande diversidade sem nenhum aprofundamento, dando-se a impressão de que se busca encher o tempo dos educandos(as). Todos foram unanimes em afirmar que o diálogo é a melhor saída.*

Ao verificarmos o referido trecho, ficamos com a sensação que uma ação educativa seja parte de um abrigo ou de um educador de menor em situação de risco parece poder atingir melhor o seu êxito quando é consolidada por meio, especialmente, de atividades extraescolares, mas que elas devem ser alicerçadas na busca sincera da transformação social e pessoal do menor e o diálogo e não no simplesmente fazer por fazer. Isso ressoa na argumentação de alguns pensadores da educação.

Parece sempre atual o que propugnava na década de oitenta a educadora Maria Nilde Mascellani, ao dizer:

> "O educador que não se organiza de modo satisfatório para questionar as condições dentro das quais vive [...] não conseguirá sequer ter comportamentos autênticos diante daqueles que deve educar, ou, pelo menos, diante dos alunos que estão colocados diante de si, destinatários de sua ação educativa." (1980, p.128)

Para Zóboli (2014), um educar competente está sempre pronto a refletir sobre sua metodologia, sua postura em aula, a replanejar sua prática educativa, a fim de estimular a aprendizagem, a motivação dos seus educandos, de modo que cada um deles seja um ser consciente, ativo, autônomo, participativo e agente crítico modificador de sua realidade.

Também parecem válidos, os sempre atuais, argumentos de Paulo Freire.

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista,

> nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (1996, p. 73).

Já o grande refletidor de Freire, Moacir Gadotti, arremata a questão, que estamos tratando, apontando que,

> [...] para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem "perdido", fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1999, p. 2)

O terceiro trabalho acadêmico que investigamos foi a tese de doutorado de da Silva (2007) com o tema: *Processos de educar e educar-se em instituição de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco*. Nela, as reflexões são realizadas em torno do Programa Conquista Criança de Vitória da Conquista–BA. Aqui, a autora verificou o *Programa Conquista Criança*, que possui destaque por se nortear pelo ECA, por investir na profissionalização e condições dignas do menor em situação de risco, ao ponto de se tornar um protótipo para outras instituições que já ou pretendem realizar um trabalho com o público em questão. Assim, destacamos o que Silva, constata:

*A existência de políticas de governo como esta contribui efetivamente para proporcionar a crianças e jovens em situação de risco o acesso a direitos e oportunidades de desenvolvimento a que dificilmente teriam acesso dadas as condições de exclusão promovidas pelo modelo de organização econômica e política vigente. Proporcionam a seus (suas) educadores(as) uma formação profissional, de buscar desenvolver uma ação sistemática, compromissada com os(as) educandos(as) e com a promoção da cidadania. E essa diferença é expressa pelos próprios educandos e educadores participantes da pesquisa, ao relatarem e refletirem acerca das mudanças ocorridas em suas vidas a partir da participação neste Programa.*

Ao analisarmos o que foi exposto no trecho apresentado, compreendemos que ele encontra eco e fundamento no artigo 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, que já possui a ideia de uma sociedade inclusiva fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, que afirma "a garantia de acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social" (BRASIL, 2004, p.8).

No trabalho, *Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção* (AMPARO et. al, 2008) , realizada com adolescentes e jovens do ensino médio do Distrito Federal-BR, a ação educativa tem como objetivo procurar mapear o menor em situação de risco do ensino médio do Distrito Federal, e uma vez detectando-o, passa acompanhá-lo com práticas de cunho inclusivo. O que mais se destaca de positivo nesse projeto é a presença de redes de proteção, a capacidade de resiliência e de confiança em si e no outro ser humano que o menor em situação de risco possui, como se evidencia no trecho em relevo:

*Os resultados enfocam as redes de proteção (família, escola, amigos) e os fatores pessoais (autoestima, religiosidade-espiritualidade). Os adolescentes e jovens apresentam processos de resiliência global (social, emocional e acadêmica), evidenciando, a confiança em si mesmos e na rede composta por escola, família e amigos.*

O citado trecho se encontra em anuência com aquilo que Rizzini (2006) aponta para o crescimento das redes de apoio no Brasil e faz a sua alerta:

> [...] baseado nas experiências dos grupos sociais que se organizam para melhor atender às necessidades da vida social, cultural, material e efetiva. As redes são formações dinâmicas e flexíveis, com continuada renovação dos participantes, o que requer certos cuidados para a sua continuidade. Ela abrange espaços geográficos, políticos e

> sociais específicos que, contudo, tendem a ter mobilidade, na medida em que as redes devem estar atentas ao movimento dos grupos e das organizações sociais (RIZZINI, 2006, p.112).

Possui, ainda, uma aquiescência com o que o trecho acima nos traz, a reflexão acerca do pensamento do fundador da escola Summerhill, Alexander Neil, é realizada pelas autoras Boclin e Lopes. Para elas (2005), Neill queria dar às crianças a liberdade de serem elas próprias. Buscava uma educação que deveria trabalhar basicamente com a dimensão emocional do aluno, para que a sensibilidade ultrapassasse sempre a racionalidade. Também, queria que seu método fosse utilizado como remédio para a infelicidade causada pela repressão e pelo sistema de modelos impostos pela sociedade de consumo, pela família e pela educação tradicional. Assim, se a religião conclama que só quando você é bom é que feliz, ele ia para o inverso, quando sou feliz é que sou ~~só~~ bom. Ter sucesso era, em sua opinião, ser capaz de trabalhar com alegria e viver positivamente. Advogava a autoconfiança como base para uma educação de qualidade (BOCLIN E LOPES 2005). Neill implantou uma pedagogia antiautoritária, alicerçada na liberdade, na sinceridade, na felicidade, no estímulo de pensamento em contraposição à implantação de doutrinas. Por isso, são importantes para uma ação educativa eficiente o despertar de interesse de aprender, o colocar a criança como centro do processo da aprendizagem, a preparação para viver em comunidade e autogerir sua vida, a busca da autonomia da criança baseada no conhecer os direitos e respeitar os direitos dos outros, a presença de regras, com o cuidado na forma de aplicá-las, as lições particulares, que são conversas informais para crianças com comportamento agressivo e antissocial, enfim, o princípio democrático, como meio de garantir a igualdade, nos exercícios feitos através de jogos, brincadeiras, danças, natação, passeio de bicicleta, xadrez, cartas e tênis, são os princípios de uma fidedigna educação. (NEILL, 1996).

## Considerações finais

Ao término deste artigo cremos que o problema persiste apesar de todo um esforço tanto de políticas públicas, quanto de iniciativas institucionais e individuais, o que reflete a necessidade em intensificar os investimentos nesse sentido. A realidade, indiscutivelmente, é desafiadora, porém instigante no sentido de refletir sobre os excluídos e pensá-lo como algo que nos inquieta e nos convida a responsabilidade e compromisso em participar do processo de mudança. Isso exige uma abertura para pensar o que somos, reconhecer a realidade do outro no nosso caminhar, estabelecer pontes para que seja possível alcançar um espaço comum onde as diferenças possam significar pluralidade e não desigualdade e (ou) exclusão.

A confiança no outro nem sempre é algo pacífico. Isso se torna mais visível quando estamos tratando de seres humanos que são permeados de marcas negativas, como traumas, violências, entre outras, sobretudo, quando o nosso público em foco é o menor em situação de risco.

Sobre isso, Singer (1998) citando Korczak, apresenta que o teórico ao se aproximar do público em questão, buscava nas crianças e adolescentes inspiração para escrever suas teorias, mas, sobretudo intentava ajudá-las, consolá-las, ganhando suas confianças, procurando ser amigo, bebendo e comendo com elas e, após, anotava as injustiças que aconteciam. As crianças de rua viam nele um amigo, um colega mais velho, um pai; sentiam isso e davam valor. Por amá-las, trabalhava nas crianças o senso de responsabilidade e a livre expressão. Sabia ouvir e também reconhecer seus próprios erros como educador e suas fraquezas humanas. Colocava-se no lugar da criança e como tal, refletia sobre seus sentimentos e angústias, buscando nelas pautar suas ações que, segundo ele, deveriam contribuir para a criança progredir e frutificar. Trabalho com autoconfiança, perdão, capacidade de fazer críticas construtivas e de se ter um espírito de cidadania, (KORCZAK, 1997), é o que mais propõe o citado autor.

Por fim, sei que nosso trabalho é mais um endosso nesse grande embate para erradicar aquela que se precisa erradicar: a exclusão social, principalmente, quando ela permeia os futuros cidadãos do nosso país, a criança e o adolescente. Ficamos com a certeza que muito se tem a tratar e contribuir sobre o assunto abordado, mas, também, temos a sensação do nosso construto em relação ao tema, sobretudo, porque ele é iluminador para as nossas questões de pesquisa do mestrado.

Nesse sentido, é uma oportunidade para avançarmos, a partir do tema proposto, rumo à nossa investigação do mestrado em construção, por querermos objetivar o nosso desafio, que será oportuno, na construção do homem integral, como ser social e com valores edificantes.

## Referências

ABREU, Susane Rocha de. Crianças e adolescentes em situações de risco no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n. 1, p. 5-6, 2002.

AMPARO, DM do et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 165-174, 2008.

ANDRADE, Fábio Santos de. **Crianças e Adolescentes em situação de rua:**

**ocupação e domínio do espaço público urbano.** 2014. 156.f. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuibá-MT.

ARROYO, Miguel G.. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela Anpae, v. 27, n. 1, 2011.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento–o que temos a aprender dos Movimentos Sociais. **Currículo sem fronteiras,** v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

BRASIL. Constituição (1988**). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL- Ministério da Educação (MC). Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, 2013. .

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília**: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BOCLIN, Beatriz; LOPES, Paula Cid**. Escolas democráticas e de resistência** / Iara Rosa Farias, Ana Patrícia da Silva, Denise de Oliveira, organizadoras – Rio de Janeiro: Ed. Associação Brasileira de Ensino Universitário UNIABEU, 2005.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos**: que Brasil queremos?. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche et al. (Org.). **Crianças e adolescentes em situação de rua e consumo de drogas.** Brasília: Plano, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". (Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas e GANGORRA, Maria Conceição de Oliveira. **In Linguagens e educação**: possíveis intesecções. Recife, EDUPE, 2013, v.2, p. 103-126.

CAUDURO, Maria Teresa. **Um olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de risco.** Lecturas: Educación física y deportes, n. 105, p. 15, 2007.

CONAE: **Conferência Nacional de Educação** : documento – referência. Fórum Nacional de Educação. – Brasília : Ministério daEducação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da**. Falta Vontade Política para garantir os direitos de Cidadania das crianças**. Journal of Human Growth and Development, v. 3, n. 1, 1993.

DA SILVA, Lígia Maria Portela. **Processos de Educar e Educar-se em Instituição de atendimento a Crianças e Adolescentes em situação de risco. São Paulo**: UFSCar, 2007.

DE SANT'ANNA, Rejane Honório. **Inclusão social de crianças em situação de risco no cenário educacional**. Anais: Encontros Nacionais da ANPUR, v. 15, 2013.

ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido***.* 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da esperança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GOBBI, Sérgio Leonardo, MISSEL, Sinara Tozzi (Org.) (1998) **Abordagem Centrada na Pessoa: Vocabulário e Noções Básicas**. Editora Universitária UNISUL.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração: Experiências de Meninos nas Ruas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia Ainda. **Meninos de Rua e instituições: tramas, disputas e desmanche.** São Paulo: Contexto, 2000b.

HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, NM de F. Tecnologias de governo: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes. **Currículo sem Fronteiras,** v. 2, n. 2, p. 41-56, 2002.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 384 p

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, **LDB.** Lei nº 8069/90. Brasília, 20 de Julho de 1996.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Humanismo do Outro homem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____.**De Deus que vem à idéia.** Trad.: Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2002.

MASCELLANI, M. Quem educa o educador. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano II, nº 7, set. 1980.

MENDES, Rodrigo Hubner. **O pleonasmo da Educação Inclusiva**, Global Leader: Fórum Econômico Mundial e Empreendedor Social Ashoka. 2012.
MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Texto produzido para o Seminário Avançado sobre Educação Inclusiva – UNESP, 2001, Marília- SP.

**Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua**. Psicol. cienc. . 1988, vol.8, n.1, pp. 14-14.

MIRANDA, Sônia Guariza. **SÓCIO-PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2005.

NEILL, A. S. **Liberdade sem Excesso**. 1. Ed. São Paulo: IBRASA, 1966.

PARADA, C. **"O acolhimento revisitado" In: PARADA, C. Drogas e P ó s-Modernidade - prazer, sofrimento, tabu .** V 1, Ed. Uerj-Rio de Janeiro-2003

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa.** 5. ed. São Paulo-SP: Martins fontes, 1997.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em Nossa Década.** 2ª. Edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

ROGERS, Carl. **Sobre o Poder Pessoal**. 3ª. Ed. S. Paulo-SP: Martins Fontes, 1989.

RIZZINI, Irene (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002. .

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2008.

SINGER, Helena. Lições de Janusz Korczak. **Janusz Korczak: perfil, lições,"o bom doutor".** São Paulo: EDUSP, p. 49-80, 1998.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**/ Susan Stainback e Willian Stainback; trad. Magda França Lopes - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília :MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos;7)

ZÓBOLI, G.. **Práticas de Ensino - Subsídios para a Atividade Docente**. 1. ed. São Paulo: Wak, 2014.