

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DE UMA CULTURA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA

Henrique Costa Brojato¹ – RMS/PMBCS

Eixo Temático: Gestão.

Resumo

O presente artigo teve por objetivo apresentar uma fundamentação teórica acerca da possibilidade da construção do conceito de Cultura Inclusiva aplicado à realidade educacional, tendo como perspectiva os desafios e potencialidades desse conceito em diálogo com o Projeto Educativo do Brasil Marista. Também teve como objetivo identificar como sua relação com a gestão das unidades educacionais/sociais na Rede Marista de Solidariedade pode proporcionar a promoção de uma educação efetivamente inclusiva. O artigo teve como abordagem uma análise qualitativa, de objetivo exploratório e procedimento bibliográfico. Contou com a perspectiva de Morin (2011) e sua reflexão acerca dos saberes necessários à educação, de Freire (2015) e sua pedagogia do oprimido, assim como de Perrenoud (2001) na reflexão sobre a pedagogia na escola das diferenças. Além desses autores, Mantoan (2006) e Schaffner e Buswell (1999) serão utilizados enquanto referenciais sobre educação inclusiva, assim como de Geertz (1989) e Chauí (2008) para uma reflexão da concepção de Cultura pelos vieses filosófico e antropológico. Fica evidente que a pedagogia marista se propõe ao desenvolvimento de um espírito de pertença, como um “sentido do outro”, virtude essa amparada nas dimensões espiritual e ética humanas, inevitável a uma Cultura Inclusiva. Quando à dimensão do Projeto, aliada às políticas educacionais e pressupostos teóricos advindos de práticas cotidianas e reflexões sobre as práticas alcançarem um nível dialógico horizontal entre si, a Cultura Inclusiva poderá ser o ponto de partida das unidades sociais/educacionais. Será possível refletir a respeito de onde se intenta chegar com a prática, assim como o que é necessário criar para que todos sejam alcançados por esse ideal, a saber, de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Cultura. Educação Inclusiva. Projeto Educativo do Brasil Marista.

¹ Psicólogo. Especialista em Psicopatologia Fenomenológica pela FCMSC-SP. Cursando especialização em Antropologia Cultural pela PUC-PR. Atua como Especialista Psicossocial na RMS (PMBCS). E-mail: henrique.brojato@solmarista.org.br.

Introdução

Por meio das discussões realizadas no grupo de estudos em Educação Inclusiva da Rede Marista de Solidariedade², que busca articular saberes de forma interdisciplinar para a construção de práticas em educação inclusiva, o autor buscou construir uma reflexão acerca das potencialidades e desafios que compreendem a Inclusão Escolar e sua relação com o Projeto Educativo do Brasil Marista.

Tendo em vista os diversos desafios presentes no cotidiano das unidades educacionais/sociais no que diz respeito à educação inclusiva, principalmente de educandos que sejam público alvo da Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva, responder às diversas realidades que envolvem o fenômeno das deficiências no ambiente escolar se tornou foco das ações pedagógicas. Entretanto, observou-se uma real necessidade de uma atuação que não se restrinja a intervenções pontuais, assim como ações que considerem os diversos saberes que operam dentro e fora do contexto educacional, e a possibilidade de ampliar olhares sobre a Educação Inclusiva por meio de um aprofundamento teórico.

Tal fundamentação teórica diz respeito à possibilidade de instauração de uma Cultura Inclusiva no ambiente escolar, e contou com a perspectiva de Morin (2011) e sua reflexão acerca dos saberes necessários à educação, de Freire (2015) e sua pedagogia do oprimido, assim como de Perrenoud (2001) na reflexão sobre a pedagogia na escola das diferenças. Além desses autores, Mantoan (2006) e Schaffner e Buswell (1999) serão utilizados enquanto referenciais sobre educação inclusiva, assim como de Geertz (1989) e Chauí (2008) para uma reflexão da concepção de Cultura.

Encontros possíveis entre os conceitos Cultura, Educação Inclusiva e Pedagogia das Diferenças

² O GE Educação Inclusiva da Rede Marista de Solidariedade é composto interdisciplinarmente por colaboradores das diversas unidades. São eles: André Severino Souza (Assistente de Pastoral – CSM Itaquera), Cristina Sarturi (Psicóloga – CEM Irmã Eunice Benato), Edilene da Silva Ribeiro (Coordenadora Pedagógica – CSM Lar Feliz), Henrique Costa Brojato (Especialista Psicossocial – DEAS), Neuzita de Paula Soares (Diretora – CEM Santa Mônica / Assessora – DEAS), Rafael Gila Gomes (Coordenador Pedagógico – CEM Ir. Rui) e Raimunda Caldas Barbosa (Diretora – CEM Ecológica). A RMS estabelece a gestão em suas unidades educacionais/sociais por meio de equipes interdisciplinares, buscando por meio de uma gestão participativa e democrática pensar formas de acompanhamento dos processos que compreendam a necessidade de constante diálogo com os saberes atuantes nos contextos socioeducativos. As equipes são compostas pelos saberes pedagogia, serviço social, psicologia, pastoral, biblioteconomia, administração, entre outros.

“É necessário que todos aqueles que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos” (MORIN, 2011, p. 17).

Cultura, em seu significado etimológico, traduz-se como cultivo. Esse possui a função de fazer brotar, florescer, frutificar. Em outros termos, converge com a ideia de produção do humano por intermédio do trabalho, dirigido à colheita. Na filosofia alemã do século XIX, cultura será concebida enquanto condição inerente à ruptura da adesão imediata à natureza, inscrevendo-se o mundo humano como o vivenciamos, em constante movimento de transcendência. Inscrita na existência como poder para superar aquilo que está dado, direcionada ao ausente (CHAUI, 2008, p. 55).

Àquilo que está ausente, se faz necessária criação. Frente à afirmação de Morin (2011) antes descrita, o paradoxo de uma educação que considere a dimensão da incerteza se materializa, pois são diversos os desafios que se apresentam no cotidiano das práticas educativas, e que demandam estratégias para que o processo alcance os educandos em suas diferenças e múltiplas formas de aprender.

Perrenoud (2001) aponta a necessidade de um olhar atento para uma realidade que resiste, pois:

“[...] temos de enfrentar a complexidade dos processos mentais e sociais, a ambivalência ou incoerência dos atores e das instituições, as flutuações da vontade política, a renovação dos currículos e das didáticas, as rupturas teóricas e ideológicas ao longo das décadas” (PERRENOUD, 2001, p. 15).

Nesse sentido, a ideia que se pretende formar por meio desta explanação é a da potencialidade da junção destes dois conceitos: Inclusão e Cultura. E essa junção se justifica no ponto de convergência entre a intencionalidade da educação inclusiva (em seus vieses político, legislativo, prático, militante) e a necessidade de atuação educativa que contemple a diversidade em sua prática cotidiana. Edward Tylor (1832-1917), antropólogo inglês, sintetiza uma das primeiras definições para o vocábulo *Culture*, por meio de um sentido etnográfico. Ele concebe Cultura enquanto uma totalidade complexa que envolve crenças, moral, leis, costumes, conhecimentos, arte ou qualquer outra habilidade ou hábito adquirido em decorrência da vida do ser humano enquanto membro de uma sociedade.

Entretanto, a cultura, enquanto objeto da antropologia, tem sido constantemente discutida, pois há nesse conceito uma implicação que acaba por transformar a cultura enquanto um conceito reificado, ou seja, aplicado em si mesmo, produzindo tautologias que em nada contribuem com a investigação antropológica. Sendo assim, adota-se o conceito de Cultura a

partir de uma concepção de Geertz (1989), weberiana em sua inspiração, de que o humano é um animal ligado a uma teia de significados tecidos por ele mesmo; logo, é um conceito semiótico. A cultura seria “essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Sendo assim, Cultura Inclusiva, essa totalidade complexa, poderá ser definida enquanto práticas, produção de conhecimento, costumes, crenças, entre outros aspectos, além da procura de seu significado no contexto escolar, também considerado enquanto uma teia de significações. Tais práticas poderão ampliar olhares, buscando práticas que façam com que o educando seja acolhido nos espaçotempos educacionais enquanto um ser integral, capaz de se desenvolver em uma relação dialética de transformação e constante participação.

Segundo Mantoan (2006), a educação se constitui num campo onde as diversas áreas de conhecimento se entrecruzam, sendo dessa forma um espaço multi, inter e/ou transdisciplinar, que necessita cada vez mais que seus profissionais assumam uma postura de diálogo, frente ao desconhecido.

Logo, quando se considera a ideia de Cultura Inclusiva, deve-se atentar para essa questão inserida em um emaranhado de olhares, que por muitas vezes acabam por se esbarrarem em vez de somarem contribuições. Essa dificuldade de diálogo não é fato novo, mas se expressa em um nível estrutural, pois a dinâmica escolar, por vezes, fundamenta-se em uma verticalização das relações, fato esse que fragiliza os elos necessários com a rede de serviços, com os educadores, com os educandos e com a comunidade.

E afinal, o que se espera da instauração, do cultivo de uma cultura inclusiva, está de acordo com aquilo que a escola intenciona colher?

A escola e alguns de seus desafios na atualidade em relação à Educação Inclusiva

Fruto da idade moderna, o ideal educativo fundou-se em uma proposta de homogeneização, para assim o aluno se adequar ao processo, não o contrário. Nesse contexto surgem as escolas especiais, para de alguma forma atenderem aos alunos que fugiam à regra exigida por esse sistema de categorização e estigmatização de crianças e adolescentes. Mais especificamente no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência dá-se início ainda no período imperial, em 1854 com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e em 1857 com o Instituto dos Surdos Mudos. E essas instituições foram concebidas para substituir o ensino

regular, fundadas em concepções de normalidade e anormalidade, apropriando-se de recursos clínico-terapêuticos para atender aos alunos com deficiência (BRASIL, 2010).

Nesse ponto, saberes como a pedagogia, psicologia, psiquiatria e psicanálise obtiveram grande influência, reforçando a segregação, em detrimento da integração ou inclusão escolar, estes dois últimos conceitos que podem ser considerados recentes na história da educação, advindos da Era da Modernidade. Nesse sentido, questionar o sistema educacional em seus processos e objetivos se mostra necessário e urgente, pois em grande parte das práticas em educação especial ou qualquer outra forma de educação complementar/suplementar, o que se evidencia é um processo de discriminação negativa, ao invés de uma discriminação positiva³.

Articular tal questionamento à construção de uma cultura inclusiva evoca novamente Morin (2011). Pode-se afirmar que para contribuirmos com uma cultura inclusiva que se torne orgânica, vívida, nas unidades educacionais, será necessária “A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos”, pois essa compreensão será “[...] vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (MORIN, 2011, p. 16).

Estado bárbaro. Incompreensão. Essas entre outras palavras têm-se feito presentes em diversas das relações societárias atualmente, fato esse que, surpreendentemente, se refletirá na dinâmica escolar, que nesse ponto tem tropeçado em diversos contextos em seu próprio objetivo: cidadania, autonomia, protagonismo infanto-juvenil, aprendizado para a vida se tornaram incompreensão, distanciamento, aprendizagem bancária, ausência de diálogo.

Ponto esse que Perrenoud (2001) problematiza, ao trazer a necessidade de discussão da individualização do ensino. Segundo o autor, ao diferenciar o ensino pode-se incorrer em uma lógica individualista:

“[...] tal enfoque desconhece a força do grupo como lugar de educação mútua e de aprendizagem, através da comunicação e da cooperação, no âmbito do grupo-classe ou de subgrupos. Tudo acontece como se o professor fosse a única fonte de aprendizagem, como se o grupo se reduzisse a uma rede em forma de estrela, na qual o professor ocuparia o centro, funcionando como um computador que divide seu tempo com usuários sem qualquer ligação entre si” (PERRENOUD, 2001, p. 33).

³ Esses dois conceitos são concebidos por Castel, que os diferencia na medida em que a discriminação positiva busca estratégias de ação que contribuam com o atender das especificidades de cada um, como por exemplo considerar o educando em suas condições de participação dos processos por meio de ações dignas em relação ao outro. Já a discriminação negativa traz enquanto ranço uma diferenciação marcada pelo estigma, que impõe ao sujeito uma posição inferior em relação aos outros.

Sendo assim, esse ideal em crise pode ser de alguma forma fortalecido a partir da abertura aos saberes e aprendizagens mútuos, como um grupo-classe. A relação que se estabelece nessa forma de interação em sala de aula produz uma rede “muito rica de relações, de comunicação entre as crianças, um grupo capaz – se tiver a oportunidade e tempo – de se organizar de maneira cooperativa, um ambiente de vida e de experiência” (PERRENOUD, 2001, p. 34).

Alguns sentidos “da” e “para” a Educação Inclusiva

Ernani Maria Fiori, em seu prefácio ao livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, realiza uma reflexão a respeito da concepção freireana sobre o que é o humano:

“Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – ‘método de conscientização’”. (FREIRE, 2015, p. 20).

Nesse sentido, tais relações verticalizadas, que acabam por produzir processos que em sua maioria não dizem respeito aos anseios e potencialidades dos educandos, terão enquanto consequência ausência de sentido, ou sentidos criados anteriormente ao educando, que por sua vez não poderá exercer seu protagonismo e autonomia diante das diversas escolhas – educacionais, vocacionais, profissionais, interpessoais, que convergirão com a construção da dimensão existencial. Apresenta-se aqui a dimensão da intersubjetividade.

Na intersubjetivação das consciências, a progressiva conscientização das ambiguidades inerentes ao nosso corpo consciente se escancara, conduzindo-nos ao processo reflexivo. E será nesse processo que os sujeitos de sua história se constituirão enquanto tal – sejam esses educadores, educandos, comunidade, famílias, enfim – para que exista a busca por novas palavras, produzindo novos horizontes de significação, para “[...] dizer e escrever seu mundo, o seu pensamento, para contar a sua história”, se fazendo responsável de sua trajetória (FREIRE, 2015, p. 16).

Sendo assim, para que uma cultura inclusiva seja cultivada e tal intento seja alcançado, não basta o cumprimento ou aplicação de leis estabelecidas em relação a situações de discriminação, pois a educação para todos está ligada a sociedades democráticas, onde igualdade e mérito individual estão em voga, propondo como meio de restituição de uma igualdade que foi rompida a desigualdade de tratamento por intermédio de formas segregadoras

de educação especial e regular (MANTOAN, 2006).

Pensar em uma cultura que considere os aspectos da educação inclusiva, em um cenário como o atual, requer idealismo e utopia, além de vontade de mudar esse panorama. Requer busca por novas “palavras” nessa teia de significações, novas formas de ser e estar no mundo. Só se pode pensar em uma boa escola quando essa escola é pensada para alcançar, com sua prática cotidiana, a todos os envolvidos no processo educativo, e então agir nesse princípio para melhor atender às diferentes necessidades de cada educando. Tal caminhada precisa estar acesa no discurso dos defensores de melhorias no contexto educacional (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999).

E quem devem ser esses defensores? As pessoas diretamente envolvidas nesse processo, nessa construção de uma cultura inclusiva, como pais, educandos, educadores, equipes de apoio, gestores, comunidade. Todos envolvidos em discussões, planejamentos, ações, objetivando a garantia de esforços que sejam justificados visto os benefícios que tal ação poderá acarretar para os educandos (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999). E o caminho freireano poderá compor uma estrada possível para a sustentação das utopias e idealismos presentes nessas ações antes citadas: “[...] o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (FREIRE, 2015, p. 23).

Mantoan (2006) cita a problemática da resistência à inclusão – ou do trabalho em direção à consciência inclusiva – em decorrência de uma dívida a saldar com os educandos excluídos por meio de uma organização que sempre privilegiou padrões e ideais, buscando uma concepção de normalidade e de eficiência definida arbitrariamente. Daí a tão procurada eficiência esbarrar nas deficiências:

“Como resolver esse dilema nas escolas que primam pela homogeneização dos alunos e que usam a desigualdade social como argumento em favor da exclusão?” (MANTOAN, 2006, p. 34).

Para que a sociedade passe a valorizar as pessoas como colaboradoras de um bem comum, as escolas precisam refletir tal intento por meio de ações que proporcionem ambientes onde crianças e adultos poderão construir tais valores. Entretanto, como afirma Perrenoud (2001), primeiramente se faz necessário um movimento reflexivo, pois a obsessão por uma ação que supere as dicotomias e desafios em relação às diferenças presentes no contexto escolar é característica de pesquisadores e militantes de movimentos pedagógicos. Esse movimento dialético entre reflexão-ação poderá resultar em práticas de ensino, currículos e estruturas que

refletirão esses valores também. Partindo do que Mantoan (2006) afirma, mediante a existência de desigualdades naturais e sociais, as sociais podem e devem ser eliminadas.

Parafrazeando Schaffner e Buswell (1999), as escolas necessitam se tornar comunidades claramente acolhedoras, e para isso é necessária uma cultura que privilegie a dignidade, a justiça e a igualdade enquanto princípios de sua filosofia, que precisa ser clara, intencional e pública. Nesse ponto, o Projeto Educativo do Brasil Marista converge com tal intento.

Perspectiva inclusiva em educação e o Projeto Educativo do Brasil Marista

“[...] o Projeto estrutura-se a partir de um processo reflexivo, dialógico, dinâmico. Constitui-se em um lócus coletivo gerador de políticas e práticas educativas e de empoderamento dos sujeitos sociais” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 15).

Os princípios apresentados pelo Projeto culminam em práticas que fortalecem o ideal de educação emancipatória, compromissada, intercultural, transcendente. Busca por meio de um compromisso ético-político afirmar a busca do sentido da vida por meio de um processo educativo inclusivo, de permanência, de qualidade de acesso.

Mantoan (2006) diz que um dos argumentos mais utilizados para o não atendimento é a falta de preparo dos educadores e escolas para lidar com a questão. Schaffner e Buswell (1999) também afirmam ser um dos desafios o fato de os educadores sentirem-se carentes diante da necessidade de rever suas práticas tradicionais.

Mediante tais questões, o Projeto se firma enquanto “ideário em construção, permeado pelos contextos extra e intraescolares e pelas subjetividades que circulam nos espaçotempos da escola” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 15). Logo, o desafio maior se dá justamente não na negação das subjetividades na relação educador-educando, mas sim no desejo de compreensão dessa relação, e o que pode desse processo dialético surgir. O educador tem desafios, assim como o educando também, e esse fato não pode paralisar os atores nem na crítica ao outro, muito menos em argumentos que eximem a responsabilidade frente a tal realidade das diferenças individuais.

Esse movimento de negação das subjetividades dialoga com o fatalismo existente diante de certos fenômenos, entre eles, o das desigualdades, naturalizadas em um processo histórico-social. O fracasso escolar, para Perrenoud (2001), também é colocado enquanto fenômeno enraizado em explicações genéticas, por vezes naturais, não considerando os aspectos sociais inerentes aos processos educacionais.

Para tal questão, a dimensão conceitual da pedagogia marista se inspira na “[...] firmeza da crença do fundador e dos Irmãos Maristas na missão e a flexibilidade para conviver com culturas em constante modificação” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 43). Essa flexibilidade é o que pode possibilitar uma leitura mais abrangente do que vem a ser os fenômenos em diversas realidades educacionais, entre eles, o fracasso escolar, por exemplo. A problematização desses fenômenos é o que proporcionará um olhar mais atento às diversidades, às diferenças, à consciência planetária, à solidariedade, assim como introjetar aspectos que promovam a integração de diversos saberes, conhecimentos, tecnologias e mídias nas metodologias de ensino.

Em uma perspectiva de formação integral, não só o fracasso escolar será problematizado, mas também quais os caminhos serão necessários para se fortalecer uma cultura inclusiva nos diversos contextos educacionais. Concebendo cultura enquanto um processo de produção de sujeitos-artefatos-mundos, numa perspectiva cultural, o ser humano existe em uma realidade criada por ele mesmo, e que o constrói também, ambos processos caminham juntos em uma lógica dialética. Logo, relações hegemônicas entre culturas serão rompidas, para caminhar por trilhas interculturais, sendo possível assim processos educativos inclusivos, “via currículos que incorporam ‘as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais’ contempladas em uma diversidade orgânica” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 53). Fica evidente que a pedagogia marista propõe-se ao desenvolvimento de um espírito de pertença, como um “sentido do outro”, virtude essa amparada nas dimensões espiritual e ética humanas, inevitável a uma Cultura Inclusiva.

Considerações

A educação integral, um dos princípios apontados pelo Projeto Educativo do Brasil Marista, pode ser alcançada com essa forma de compreensão da realidade e de relação no cotidiano, resultando em uma percepção da dimensão intersubjetiva existente no processo educativo. Em sua integralidade, em sua inteireza, compreender o educando e o educador enquanto sujeitos que são construídos e constroem a realidade ao qual pertencem permite a implicação dos sujeitos com sua autonomia.

Quanto à dimensão do Projeto, aliada às políticas educacionais e pressupostos teóricos advindos de práticas cotidianas e reflexões sobre as práticas alcançarem um nível dialógico horizontal entre si, a Cultura Inclusiva poderá ser o ponto de partida das unidades

sociais/educacionais. Será possível refletir a respeito de onde se intenta chegar com a prática, assim como o que é necessário criar para que todos sejam alcançados por esse ideal. Tal processo precisa ser constantemente pontuado por meio de ações que envolvam as unidades e colégios, por meio de formações, discussões de caso, administração de recursos e tecnologias, entre outras ações que promovam esse olhar inclusivo nas práticas cotidianas. Também é importante ressaltar a importância da gestão da unidade educacional, em sua atuação interdisciplinar, na incidência da temática nos contextos educativos, por meio dos diversos espaçotempos formativos que compõem a dinâmica de ampliação de olhares e práticas sobre o fenômeno das diferenças inerente à realidade escolar.

Sendo assim, jogar as sementes e semear o tempo necessário para que essas sementes possam vir a se constituir em uma plantação estabelece-se enquanto metáfora possível ao sentido etimológico de Cultura. Seguir o rumo da obtenção de uma prática educativa emancipatória, que fortaleça o ideal do protagonismo de crianças e adolescentes, independentemente de sua condição biopsicossocial será imprescindível, para que essa plantação seja rica dos frutos que se esperam, em abundância: Dignidade, justiça social, acolhimento, pertencimento, e o que mais couber nos sonhos e ideais da comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

CHAUI, M. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, n. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008-. ISSN 1999-8104. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura. In: **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 3-24.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In: STAINBACK, S. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 69-87.

União Marista do Brasil. O Projeto Educativo no Contexto da Missão Educativa Marista. In: Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010, p. 13-20.

VALE, J. W. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.