

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: O DESAFIO DA INCLUSÃO DO PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MILITAR**

Késia Cosendey Sindra Mescolin dos Santos

Orientadora: Profª Drª. Ana Ivenicki.

Rio de Janeiro, setembro.

2016

Késia Cosendey Sindra Mescolin dos Santos

**EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: O DESAFIO DA INCLUSÃO DO PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MILITAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki.

Rio de Janeiro, setembro. 2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Késia Cosendey Sindra Mescolin dos.

Educação multicultural: o desafio da inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino militar/ Késia Cosendey Sindra Mescolin dos Santos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. xxf.

Orientadora: Ana Ivenicki

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2016.

1.Multiculturalismo 2. Instituições Militares 3. Inclusão 4. Educação Especial

I Ivenicki, Ana II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação 1. Faculdade de Educação.

Késia Cosendey Sindra Mescolin dos Santos

**EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: O DESAFIO DA INCLUSÃO DO
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MILITAR**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de 2016.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Ana Ivenicki

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assinatura: _____

Prof. Dr. José Jairo Vieira

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assinatura: _____

Prof. Dra. Helenice Maia Gonçalves

Instituição: PPGE/UNESA

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem deposito minha confiança e dedico todas as minhas conquistas, pois mesmo não sendo merecedora, capacitou-me para trazer à tona sonhos que outrora eram impossíveis.

À minha orientadora e amiga Ana Ivenicki, por todo o apoio e incentivo ao longo de minha trajetória acadêmica, em especial, por acreditar que esse momento fosse possível. Sou grata pelas palavras de conforto que, por vezes, fizeram-me continuar na caminhada rumo a patamares mais elevados. Só posso dizer que fui privilegiada por tê-la em minha vida.

Ao meu esposo Leandro, pela paciência e cuidado ao longo desta pesquisa. Obrigada por compreender a relevância da conclusão desta etapa e por manter-se perseverante nos momentos em que estivemos longe fisicamente. Obrigada por dividir comigo as tristezas e angústias vivenciadas na construção deste estudo.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa, que fizeram parte deste percurso estabelecendo uma parceira acadêmica: Renan Santiago, Rony Leal, Gisele Pereli de Moura Xavier e Fabiano Lange Salles.

Às amigas conquistadas no PPGE/UFRJ, que me propiciaram momentos de discussão proveitosos e de troca quanto à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, possibilitando a ampliação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso: Renata Costa, Thabata Fonseca e Mônica Santos.

À Solange, pela competência e dedicação no desempenho de sua função. Obrigada, pela paciência, ao ser solicitada inúmeras vezes para sanar dúvidas referentes ao curso.

“O menino sabia pensar. Pensava bem, concentrado. É sempre assim. Quando o sonho é forte, o pensamento vem. O amor é o pai da inteligência. Mas sem amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente.” (Rubem Alves)

Resumo

SANTOS, Késia Cosendey Sindra Mescolin dos. Educação Multicultural: o desafio da inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Militar. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este estudo teve como objetivo investigar como será a atualização das práticas pedagógicas do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio Militar de Belo Horizonte, e como tais práticas atenderão aos alunos que são público-alvo da educação especial, já que recentemente essas instituições apresentaram uma mobilização quanto ao olhar multicultural por meio de uma abordagem inclusiva em relação às suas práticas. Como um meio de compreender a referida questão, foi realizada uma pesquisa de campo no Colégio Militar do Rio de Janeiro e no Colégio Militar de Belo Horizonte. Encontravam-se os objetivos do estudo: 1) Compreender como a inclusão foi trazida como temática para o currículo e políticas do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio Militar de Belo Horizonte; 2) Analisar como a diversidade cultural é interpretada, tanto na proposta curricular como nos discursos dos coordenadores; e 3) Analisar os recursos que estão sendo utilizados para a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial nessas instituições de ensino. A pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa. Na proposta metodológica, foi utilizada a análise de algumas fontes documentais, representadas pelo Documento Curricular dos Colégios Militares e pelos documentos internos voltados à educação inclusiva, as portarias nº 122 de 26 de junho de 2013, a nº 246 de 16 de outubro de 2014 e, a de nº 098 de 13 de fevereiro de 2015, bem como entrevistas com dois coordenadores, um do Colégio Militar do Rio de Janeiro e outro do Colégio Militar de Belo Horizonte. Dados mostraram possibilidades e desafios na interligação de identidades militares institucionais e os sujeitos do público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Multiculturalismo, Instituições Militares, Inclusão, Educação Especial.

Abstract

SANTOS, Késia Cosendey Sindra Mescolin of. Multicultural education: the challenge of including the audience of Special Education in Military Education. Dissertation (Master of Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This study aimed to investigate how it will update the pedagogical practices of the Military School of Rio de Janeiro and in Belo Horizonte Military College, and how such practices will meet the students who are the target audience special education, as recently these institutions presented mobilization as the multiculturalism through an inclusive approach to their practices. As a means to understand that question, a field research at the Military College of Rio de Janeiro and at the Military College of Belo Horizonte was held. The following were the objectives of the study: 1) Understand how the inclusion was brought as a theme for the curriculum and policies of the Military School of Rio de Janeiro and Belo Horizonte Military College; 2) To analyze how cultural diversity is interpreted both in the curriculum proposal as the speeches of the coordinators; and 3) To analyze the resources being used for the inclusion of students of special education target audience in these educational institutions. The research used a qualitative methodology. In the proposed methodology, the analysis of some documentary sources, represented by the Curriculum Document of Military Colleges and internal documents aimed at inclusive education was used, the ordinances No. 122 of June 26, 2013, No. 246 of October 16, 2014 and , the No. 098 of February 13, 2015, as well as interviews with two coordinators, a Military School of Rio de Janeiro and other Belo Horizonte Military College. Data showed possibilities and challenges in interconnection institutional military identities and subjects the audience of special education.

Keywords: Multiculturalism, Military Institutions, Inclusion, Special Education.

Lista de figuras

Figura 1 – Localização dos Colégios Militares no Brasil – p. 53

Lista de tabelas

Tabela 1- Levantamento quantitativo de artigos, teses e dissertações multiculturalmente explícitos. p. 18

Tabela 2 – Grade Curricular do Ensino Fundamental II. p. 58

Tabela 3 – Objetivos particulares ou específicos para o Ensino Fundamental II. Págs. 60 e 61

Lista de abreviaturas e siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CF – Constituição Federal

CMBH – Colégio Militar de Belo Horizonte

CMRJ – Colégio Militar do Rio de Janeiro

DEPA – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

DECEX – Departamento de Educação e Cultura do Exército

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EME – Estado-Maior do Exército

GT – Grupo de Trabalho

IHA – Instituto Helena Antipoff

IRM - Instruções Reguladoras do Concurso de Admissão e da Matrícula

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ODS – Órgãos de Direção Setorial

OM – Organizações Militares

PEI – Plano Educacional Individualizado

SAEE – Seção de Atendimento Educacional Especializado

SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Construção do objeto	14
1.2 Problema, Questões e Objetivos do estudo	16
1.3 Referencial Teórico.....	19
2 A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA MULTICULTURAL NAS SOCIEDADES PÓS-MODERNAS	32
2.1 A polissemia da categoria multiculturalismo: os múltiplos olhares	32
2.2 Identidade e diferença: a diversidade cultural em foco	35
2.3 A educação especial em uma perspectiva inclusiva: avanços e impasses a partir dos marcos legais	40
3 O ESTUDO PROPOSTO	52
3.1 Caracterização do campo	52
3.2 Metodologia	55
3.3 Análise documental: a educação inclusiva no contexto da educação especial nos colégios militares	56
3.4 Os discursos dos coordenadores	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
6 APÊNDICE: ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

1.1 Construção do objeto

A partir dos anos 90, com a democratização da escola, as instituições escolares têm se mobilizado para repensar suas funções e trabalhar simultaneamente, dialogando com a sociedade contemporânea. Tal fato pode ser visto nas Instituições Militares, por meio de um novo olhar referente à busca por atender a diversidade cultural de seus discentes.

Sabe-se que a inclusão e o multiculturalismo são complementares, já que o multiculturalismo é entendido como um campo teórico comprometido como redução de preconceitos (CANEN e CANEN, 2005; CANEN, 2008; MOREIRA e CÂMARA, 2008; CANDAU, 2008). Deste modo, identidades marginalizadas e que sofrem algum tipo de exclusão em seu processo educativo como os discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (educação especial), também são objeto do multiculturalismo.

MAZZOTA e SOUZA (2001) revelam que há certa contradição entre o potencial de exclusão dos princípios que vêm norteando, na atualidade, as políticas educacionais no contexto da reforma do Estado e o discurso de inclusão escolar. Para tais autores, nos anos 90, o tema inclusão escolar tem estado presente nos estudos, debates e proposições de vários atores do ambiente escolar, mas a inclusão não é vista como uma concretização do direito de todos à educação. Segundo os mesmos, podem existir diversos tipos de manifestação de exclusão: social, raça, gênero ou das pessoas deficientes na sociedade e na escola.

Conforme os autores supracitados existem dois processos envolvidos no atual contexto cultural. O processo de exclusão e o processo de inclusão. Para eles, o processo de exclusão concretiza-se de diversas maneiras e intensidades, não só em relação ao tempo e espaço, mas em relação aos atores e segmentos envolvidos.

SANTOS e SANTIAGO (2011) fazem uma reflexão sobre tais conceitos, relacionando-os com as teorias curriculares, considerando que os mesmos estão interligados. Elas utilizam a perspectiva dos estudos culturais para esclarecer os processos de inclusão e exclusão em educação, definindo a exclusão a partir do conceito de inclusão. As autoras adotam uma postura que redimensiona as relações educativas, fato evidenciado no trecho a seguir

a inclusão constitui-se (ou deveria constituir-se) em fundamento básico à democratização da escola e de práticas educacionais em geral, e as análises a respeito dos processos de exclusão que justificam as preocupações com (e a defesa da) *inclusão em educação* podem ser obtidas por meio da

consideração de três dimensões de análise e intervenção, concomitantemente: a da *criação de culturas*, do *desenvolvimento de políticas* e da *orquestração de práticas de inclusão*. (SANTOS & SANTIAGO, 2011, p. 2).

SILVA *et. al.* (2010, p. 4) apresentam uma perspectiva de inclusão que se aproxima dos marcos legais que visam à democratização da escola. Para tais autores a Inclusão em Educação “(...) *envolve uma abordagem diferente e mais ampla na identificação e na tentativa de resolver as dificuldades que surgem no contexto escolar*.”. Partindo desse pressuposto, os mesmos ampliam o processo de inclusão e diferenciam a Inclusão em Educação da Educação Especial, conforme o trecho a seguir

Inclusão em Educação se refere à aprendizagem e participação de todos os alunos em riscos de pressões excludentes, e não apenas aquelas com impedimentos visíveis, ou categorizadas, “rotuladas” como tendo “necessidades educacionais especiais. (SILVA *et. al.*,2010 ,p.5)

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa se dispõe a apresentar os desdobramentos da pesquisa monográfica iniciada em 2013 e propor uma continuidade de trabalho, uma vez que, inesgotadas as possibilidades de pesquisa, entende-se como importante aprofundar essa investigação.

A referida monografia, *Lidando com a diversidade cultural: desafios no currículo dos colégios militares*, defendida por mim (SANTOS, 2014), teve como objetivo principal analisar de que modo as instituições militares articulam a identidade cultural militar com a diversidade cultural inerente às sociedades contemporâneas na área de currículo. O estudo baseou-se na análise do documento curricular, bem como entrevistas com coordenadores do Colégio Militar do Rio de Janeiro e Fundação Osório¹.

Tal estudo originou-se após cursar a disciplina “Currículo” ministrada pela professora Regina Celi no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, pelo trabalho que desenvolvi de 2012 a 2014 em um Colégio da rede privada do Rio de Janeiro, onde atuei como mediadora, acompanhando um aluno do público-alvo da educação especial, incluído em classe regular. Com isso, frequentemente percebia as dificuldades enfrentadas pelo mesmo para adaptar-se ao currículo escolar da instituição. O interesse por instituições militares se deu pelo fato de eu ser casada com um militar da Força Aérea Brasileira.

¹A Fundação Osório é uma instituição federal de ensino, vinculada ao Ministério da Defesa, que oferece vagas nos Ensinos Fundamental e Médio. Em princípio atendia apenas à filhas órfãs de militares e, desde 1993 passou a atender meninas e meninos, filhos de militares e civis.

Sabe-se que a inclusão em educação envolve uma visão multicultural da sociedade, deste modo as identidades do público-alvo da educação especial também são objeto do multiculturalismo. A monografia citada teve a orientação da Profa. Dra. Ana Ivenicki. A proposta aqui apresentada insere-se nos campos do multiculturalismo, inclusão e educação especial, objetivando a investigação da mobilização para uma abordagem inclusiva no Colégio Militar do Rio de Janeiro e no Colégio Militar de Belo Horizonte. Embora o Sistema Colégio Militar do Brasil seja formado por 13 colégios, foram escolhidos esses colégios pela facilidade de contato, bem como o fato de no início da pesquisa eu morar no Rio de Janeiro e, posteriormente me mudar para Belo Horizonte.

1.2 Problema, Questões e Objetivos do Estudo

Como continuidade de trabalho, o objetivo proposto foi o de investigar como será a atualização das práticas pedagógicas do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio Militar de Belo Horizonte, e como as mesmas atenderão aos alunos que são público-alvo da educação especial, pois recentemente essas instituições apresentaram uma mobilização quanto ao olhar multicultural por meio de uma abordagem inclusiva em relação às suas práticas. Torna-se pertinente destacar que tal mobilização é recente, sendo a primeira portaria interna voltada para a temática “inclusão” publicada em 2013 e a abertura efetiva para o ingresso dos alunos do público-alvo da educação especial, em 2016.

Tendo-se estudado a articulação das identidades individuais com a identidade institucional no currículo das instituições militares, a nova proposta volta-se para um olhar mais específico frente à diversidade cultural. Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: 1) Compreender como a inclusão foi trazida como temática para o currículo e políticas do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio Militar de Belo Horizonte; 2) Analisar como a diversidade cultural é interpretada, tanto na proposta curricular como nos discursos dos coordenadores; e 3) Analisar os recursos que estão sendo utilizados para a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial nessas instituições de ensino.

Deste modo, a questão a ser respondida foi: de que modo as instituições militares articulam a identidade cultural militar com as identidades do público-alvo da educação especial em suas práticas pedagógicas. O desafio atual é a criação de recursos que possibilitem e que tornem estes alunos realmente incluídos em classes regulares. As dificuldades de aprendizagem tornam-se cada vez mais frequentes, e apontam para uma

reconceptualização do campo educacional, especificamente no âmbito curricular. Segundo MOREIRA e CÂMARA (2008, p. 52) “*Pode-se, na sala de aula, propor a elaboração de planos e sugestões que possam minorar situações de desconforto e de carência que incrementem identidades submissas ou marginalizadas*”. É nesse sentido, que o currículo irá influenciar diretamente na prática docente por meio de sua intencionalidade.

A relevância desta pesquisa para a educação brasileira se dá pelo fato de existirem poucas pesquisas sobre as instituições militares sob o olhar multicultural e, especificamente em relação à educação inclusiva. Neste sentido, este tema poderá contribuir para a Educação Brasileira, quanto ao conhecimento da articulação das identidades militares com as identidades do público-alvo da educação especial, existentes nestes espaços de educação, explicitada nas práticas pedagógicas e nos documentos institucionais. AGUIAR e CANEN (2007) estudaram a avaliação institucional no Sistema de Ensino Naval a partir de uma perspectiva multicultural; COSTA (2009) em sua tese analisou questões referentes ao multiculturalismo e seus desafios para a educação militar, especificamente nos Estudos para Paz; e NOGUEIRA (2014) que apresentou em sua dissertação um estudo sobre a inserção da historicidade da Educação dos Colégios Militares do Brasil (SCMB) no intuito de revelar o *ethos* como orientação da escola militar na formação de seus alunos. Embora, não apresente explicitamente o conceito de multiculturalismo, este estudo foi considerado neste levantamento, por apresentar a identidade institucional da escola militar, já que, o conceito de identidade é central para os estudos multiculturalmente orientados. Sendo assim, pode-se perceber potenciais multiculturais no mesmo.

A categoria de potenciais multiculturais segundo CANEN et. al. (2001) seria “*um caminho possível para se vislumbrar, na produção em currículo e formação de professores, elementos que ajudassem a mapear a emergência do campo multicultural, ainda que não explicitado como tal*” p. 7. AGUIAR e CANEN (2007) realizaram um estudo de caso buscando entender a avaliação no Sistema de Ensino Naval sob o olhar multicultural, que visa trabalhar as tensões existentes no processo avaliativo. As autoras destacaram a missão da Marinha do Brasil, sua identidade institucional “militar”, bem como as influências híbridas e plurais entre os discursos do SINAES² e os da qualidade total em educação³ e a relevância do reconhecimento da diversidade cultural na existente na Marinha, que a caracteriza como

² O SINAES (Sistema Nacional e Avaliação de Educação Superior) foi criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

³ Conforme Alves (2012) o termo Qualidade Total seria “uma filosofia de administração dos negócios que foi, inicialmente sistematizada e difundida pelo ideólogo americano Edwards Deming.

organização multicultural. As referidas autoras concluem que a abordagem multicultural pode contribuir para os processos avaliativos institucionais e favorecer o desenvolvimento de potencialidades dos atores que constituem a instituição.

Outro estudo encontrado no referido levantamento foi o de NOGUEIRA (2014). Em sua dissertação, o autor fez uma análise dos valores, tradições e crenças que constituem a chamada “identidade institucional”, denominada por ele como o “*ethos*”⁴ que perpassa o currículo de uma escola militar e, como a mesma influencia na formação de seus discentes. Em seu estudo, NOGUEIRA (2014) utilizou os documentos do Exército Brasileiro buscando entender seus significados e representações por meio da técnica de Análise de Conteúdos. O autor concluiu que o *ethos* militar é trabalhado por meio do uso de fardas (indumentária), da padronização da aparência e do modo como se portam os discentes, na distribuição dos mesmos em um sistema hierárquico e na aplicação de um sistema disciplinar.

COSTA (2009) em tese apresenta uma análise pormenorizada das contribuições da perspectiva multicultural para as instituições militares. A autora realiza dois estudos de caso nos quais busca entender as necessidades multiculturais de militares brasileiros que realizam missões de paz e os discursos existentes no Centro de Instrução de Operações de Paz. Em sua pesquisa, a referida autora conclui que a educação multicultural pode fornecer benefícios para a educação para a paz, em que militares são preparados para locais devastados por conflitos e que, segundo a mesma exigem um “soldado da paz”.

Tendo em vista a quantidade de trabalhos encontrados no levantamento, entende-se que os autores supracitados contribuem para nortear o presente estudo. Entretanto, entende-se que os mesmos não abordaram a temática específica da presente pesquisa. A tabela abaixo mostra de forma pormenorizada os resultados encontrados no mesmo:

Tabela 1 – Levantamento quantitativo de artigos, teses e dissertações multiculturalmente explícitos.

Trabalhos acadêmicos na área de Educação Militar sob uma perspectiva multicultural	
Fonte do trabalho	Número de trabalhos encontrados
Biblioteca Eletrônica Scielo	1
Anais da Anped	0
CAPES	0
Teses e dissertações	1 tese / 1 dissertação

Fonte: Biblioteca Eletrônica, trabalhos apresentados nos Anais da Anped, no Portal da CAPES, e no Banco de teses e dissertações da UFRJ e da UFMS. Tal levantamento foi realizado no período de setembro a outubro de 2015.

Para esta pesquisa, foi utilizado como aporte teórico os seguintes estudos desenvolvidos por: CANEN (2008) com o conceito de multiculturalismo; CANEN e CANEN (2005) ao trabalharem os conceitos de identidade individual e identidade institucional; MOREIRA & CÂMARA (2008) ao abordarem as reflexões sobre o currículo e identidade; CANDAU (2008) onde a autora aborda os desafios para a prática pedagógica ao articular multiculturalismo e educação; SANTOS (2010) ao abordar as práticas de inclusão; SANTOS e SENNA (2012) ao abordarem a complexidade do termo inclusão; SILVA et al. (2010) ao tratarem das aproximações e distanciamentos dos termos educação especial e inclusão em educação; BOOTH e AINSCOW (2002) com o conceito de valores inclusivos; KASSAR (2011) ao tratar dos desafios da implementação de uma política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e GLAT, PLETSCHE e FONTES (2007) com o conceito de necessidades educacionais especiais e o papel da Educação Especial no âmbito da política de educação inclusiva.

Cada um desses autores contribuiu para o aprofundamento teórico referente ao tema escolhido, permitindo uma compreensão dos modelos e das práticas e seus reflexos na identidade dos discentes nas sociedades contemporâneas através de seus estudos no âmbito da temática escolhida.

Neste sentido este tema poderá contribuir modestamente para pesquisas futuras que tratem das identidades militares (identidade institucional) com as identidades dos sujeitos (identidade individual) existentes nestes espaços de educação.

Tendo em vista o ambiente de estudo desta pesquisa, com suas especificidades, entende-se como um desafio a abordagem inclusiva na proposta pedagógica do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Para MOREIRA e CÂMARA (2008) o docente deve atentar para sua concepção de identidade e suas práticas. Neste sentido, compreende-se que os Colégios militares devem articular sua identidade (institucional) com a identidade individual de seus discentes, considerando as modificações existentes nas sociedades contemporâneas presentes na cultura, na política, entre outras.

1.3 Referencial Teórico

Partindo dos pressupostos mencionados, compreende-se que o termo identidade institucional pode ser utilizado também para identificar uma instituição composta de valores e crenças distintos. Os colégios militares são constituídos de uma identidade específica, a

chamada “identidade militar”. Esta identidade institucional é composta por indivíduos que possuem uma identidade cultural singular.

Em relação ao conceito de identidade institucional CANEN e CANEN (2005, p.43) a definem como o “conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir”. Neste sentido entende-se que os colégios militares são instituições com uma identidade distinta, e que os mesmos reúnem discentes com identidades individuais distintas. Sendo assim, o presente estudo busca entender como estas instituições lidam com as questões multiculturais referentes às práticas pedagógicas, bem como as tensões entre a identidade militar e as identidades discentes plurais, tendo em vista sua nova proposta com uma abordagem inclusiva que atenda aos discentes do público-alvo da educação especial.

Além da identidade institucional, para CANEN e CANEN (2005) existem duas outras: a identidade individual que seria “aquela constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais” (p.43). Esses marcadores citados pelos autores são os que constituem os sujeitos, como por exemplo: homem, pardo e rico. Por meio destes marcadores pode-se identificar ou denominar um determinado sujeito. Outra identidade seria a identidade coletiva, que seria “algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem” (p.43). Esta identidade pode ser marcada por lutas por um ideal comum a um grupo. Assim, as articulações entre as identidades individuais e coletivas plurais no marco da identidade institucional militar são refletidas nas práticas curriculares, cuja pesquisa torna-se, portanto, relevante.

Quanto à educação especial, a mesma está contida na abordagem de educação inclusiva, embora a inclusão em educação esteja comprometida com a aprendizagem e participação de todos os discentes sujeitos à exclusão, e não apenas os com necessidades educacionais especiais. Embora tais expressões tenham sentidos e expressem paradigmas distintos, entende-se como necessária a compreensão de ambas para a presente pesquisa. SANTOS e SENNA (2012) explicitam a complexidade do termo inclusão:

Não limitado ao campo da Educação Especial, entendemos o conceito de inclusão como um processo omnilético, tendo em vista que é ao mesmo tempo dialético, complexo e pluridimensional. Dialético porque se desenvolve infinitamente a partir da relação existe entre inclusão/exclusão já

que não poderia haver inclusão se não existissem as exclusões e vice versa.
p. 6

A educação inclusiva e a educação especial possuem um objetivo em comum, ambas visam à redução de pressões que geram a exclusão. Todavia, SILVA et al. (2010, p.7) definem a educação especial como um campo específico. Os autores esclarecem que a mesma seria o “*ramo da Educação, que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência*”.

BOOTH e AINSCOW (2002, p.21) esclarecem a importância dos valores inclusivos, segundo estes autores “*A inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos (...)*”. Tais valores possibilitam a superação do preconceito e a promoção da participação daqueles que de algum modo encontram-se em uma situação de exclusão. Os autores consideram cinco valores como fundamentais para o desenvolvimento de atividades inclusivas na escola

Todos os valores são necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo, mas cinco - igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade – são os que mais podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola. p. 21

Conforme os referidos autores, tais valores são os mais relevantes para se pensar no desenvolvimento educacional inclusivo. O primeiro valor destacado é “igualdade”, o mesmo refere-se ao tratamento de pessoas, a relação tida em uma comunidade. BOOTH e AINSCOW (2002, p.22) afirmam que “*Igualdade não significa que todos sejam iguais nem tratados da mesma forma, mas que todos sejam tratados como sendo de igual valor*”.

O segundo valor evidenciado pelos autores supracitados é “participação”. Esse valor está relacionado à atividade participativa e a participação em si, mas conforme os autores, ele não se resume a estas atitudes. Nesta visão, participar também se relaciona ao sentimento de aceitação e envolvimento, mesmo que não tenha a participação de fato. Segundo BOOTH e AINSCOW (2002, p. 22)

A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade. Ela também implica o importante direito de não participar

Quanto ao valor “comunidade”, os autores o definem como o reconhecimento da relação entre indivíduos e da necessidade da amizade para essa relação. Os mesmos defendem o valor “comunidade” em uma perspectiva inclusiva para além do vínculo familiar e de amizade, já que ele envolveria o sentimento de companheirismo. Conforme BOOTH e AINSCOW (2002, p.23) *“Liga-se a um senso de responsabilidade para com os outros e as ideias de serviço ao público, cidadania, cidadania global e o reconhecimento da interdependência global.”*

Em relação ao quarto valor destacado pelos autores “respeito pela diversidade”, os referidos autores entendem que esse valor envolve *“ valorizar os outros e tratá-los bem, reconhecer as contribuições que dão à comunidade graças a sua individualidade bem como através de suas ações positivas”*. Os autores fazem um alerta para o uso inadequado desse valor, que por vezes é mal interpretado, sendo visto de modo discriminatório, onde há uma visão monocultural e generalizadora. Torna-se necessário ver a diferença dentro da diferença, as especificidades de determinados grupos. Segundo BOOTH e AINSCOW (2002, p.23):

Contudo, seu uso algumas vezes é corrompido assim, e a diversidade fica então associada com alteridade; os diferentes de nós. Grupos e comunidades são vistos como homogêneos quando suas diferenças internas não são reconhecidas. Uma resposta inclusiva à diversidade acolhe a criação de diversos grupos e respeita o igual valor de outros, não obstante as diferenças neles percebidas.

O quinto valor destacado por BOOTH e AINSCOW (2002) é “sustentabilidade”, considerado pelos autores como o mais necessário para o ato de educar. Tal valor diz respeito à herança ambiental deixada para as gerações futuras. As escolas inclusivas devem estabelecer um compromisso com a manutenção do ambiente natural, propiciando uma visão de vida sustentável e consciente em seus discentes. Sendo assim, a sustentabilidade torna-se essencial, já que a ação humana é fator decisivo para o equilíbrio natural, o trecho a seguir revela tal importância:

A sustentabilidade ambiental é central para a inclusão de uma vez, quando a degradação ambiental, o desmatamento, o aquecimento global ameaçam a qualidade da vida de todos nós e já estão prejudicando a vida de milhões de pessoas pelo mundo a fora.” (BOOTH e AINSCOW, 2002, p.24)

Apesar de apresentarem outros valores, os autores supracitados consideram estes cinco como fundamentais: igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e

sustentabilidade. Para BOOTH e AINSCOW (2002) a inclusão é algo contínuo, pois a escola está sendo se modificando, os professores são transferidos para outras unidades escolares e novos desafios referentes à exclusão são postos. Para as instituições militares vê-se que essa questão torna-se cada vez mais evidente. Como lidar com a diversidade cultural a partir do advento da pós-modernidade? Como atender minimamente aos discentes do público-alvo da educação especial articulando esta identidade com a identidade institucional militar? A sugestão dos autores para esse caso seria a adoção dos valores inclusivos: *“O único sentido em que queremos proclamar a escola como ‘inclusiva’ é quando ela está comprometida com uma jornada de desenvolvimento orientada por valores inclusivos”* BOOTH & AINSCOW (2002, p. 28).

Diante do exposto, vê-se que apesar do atual cenário educacional no que tange a Educação Especial, a Constituição da República de 1988 prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". Sendo assim, as instituições escolares devem garantir o acesso “a todos”. Até mesmo para aqueles que tiveram seu direito à educação negado pelo Estado, como é o caso dos alunos do público-alvo da educação especial.

Um fato relevante quanto à obrigatoriedade da oferta de vagas em escolas do ensino regular para os discentes do público-alvo da Educação Especial, consiste na Resolução nº 4 de 2 de Outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta determinação exige uma nova concepção de diversidade cultural por parte das escolas de Educação Básica, obrigando-as a repensar suas práticas. O primeiro artigo dessa resolução já mostra alguns avanços

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Art. 1º, Resolução Nº 4 de 2 de Outubro de 2009).

Por meio do trecho supracitado, entende-se que a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino foi evidenciada. As instituições escolares

de modo geral, passam a ter que mobilizar-se para o atendimento desses alunos. Todavia, apesar desta mobilização, tal decreto foi revogado pelo 7.611 de novembro de 2011.

Sendo assim o novo Decreto 7.611/11 estabelece algumas mudanças em relação à inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial, alterando o Art. 14º do Decreto nº 6.253, de 2007, já que em seu Art. 8º há o texto

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

Conforme o referido texto, vê-se que é mantida a oferta de vagas para os discentes do público-alvo da educação especial em classes regulares. A alteração entre os decretos 6.571/2008 e o 7611/11 está no fato de o último permitir o ingresso desses alunos também em outras instituições.

Por meio do decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, o Ministério da Educação (MEC) extinguiu a SEESP (Secretaria de Educação Especial) e, responsabilizou a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) pela Educação Especial. Posteriormente, tal decreto foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que acrescentou pequenas mudanças quanto à composição da SECADI. É relevante a compreensão de que, esta Secretaria surge a partir da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) em que, para a nova Secretaria é acrescentado mais um eixo, o da Inclusão.

Sendo assim, percebe-se que a educação especial necessita de um olhar mais pedagógico pelas Instituições Militares, ao invés daquele que a reconhece apenas pela abordagem médica. A inclusão de alunos do público-alvo da educação especial é um processo contínuo que visa à promoção de uma relação democrática no processo de aprendizagem. A escola inclusiva deve visar o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, tendo como objetivo a aprendizagem significativa dos mesmos.

Um marco mais recente quanto às Políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva foi o de 2015, com a Lei 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. A referida lei assegura a garantia de igualdade de direitos, bem como a inclusão social e cidadania das pessoas com

deficiência. Fato relevante constitui-se no Art.2 que esclarece sobre quais pessoas enquadraram-se no grupo das pessoas com deficiência, são estas:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, pág. 1)

A partir da Lei 13.146/15 vê-se que as instituições educacionais devem mobilizar-se em vários aspectos de modo a incluir os discentes do público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Em seu capítulo IV, a lei trata exclusivamente do direito à educação declarando como responsabilidade do poder público, os atos de: assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as atividades referentes à inclusão desses discentes. Conforme CANEN (2012) nessa situação foi utilizado um marcador identitário (deficiência) para garantir os direitos desse público, em um espaço social e cultural, como é o caso da instituição escolar. Tal uso é denominado pela autora como “essencialismo estratégico”⁴.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, torna-se necessária a compreensão de uma sociedade multicultural. Segundo CANEN (2008, pág. 18) o multiculturalismo seria “*entendido como campo teórico e político, voltado à formação docente e ao pensamento curricular comprometido com a pluralidade cultural e o desafio a preconceitos*”. A partir do exposto, nota-se que, lidar com o multiculturalismo nas práticas pedagógicas torna-se desafiador para as instituições militares, porém as tensões entre a multiculturalidade das identidades que ali circulam e as identidades institucionais militares são interessante foco da presente pesquisa.

Segundo CANDAU (2008, p. 20), há uma dificuldade quanto ao termo multiculturalismo, pois existe uma necessidade em adjetivá-lo. Para a autora ele está fundamentado em duas abordagens centrais: uma descritiva e outra propositiva. A primeira refere-se à descrição e a compreensão do contexto específico em que a construção multicultural está inserida. A segunda entende o multiculturalismo como algo que vai além da descrição. Ela o entende como um modo de atuação, de modificar, transformar a dinâmica social.

⁴ Segundo Ivenicki (Notas de aula, 2015) o essencialismo estratégico ocorre quando se evidencia apenas um marcador identitário visando à garantia de direitos negados historicamente pela sociedade.

Dentro da abordagem propositiva para CANDAU (2008, p.20) existem três concepções: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo que seria a interculturalidade. Na visão assimilacionista há uma cultura hegemônica e a esta devem ser incorporados todos aqueles que integram uma sociedade, visando a integração dos grupos discriminados e marginalizados. Na concepção diferencialista é proposta uma valorização das diferenças com o intuito de evidenciá-la, contrapondo a visão assimilacionista. Esta visão acredita que ao tentar incluir grupos excluídos socialmente há uma negação da diferença.

Na concepção de multiculturalismo interativo ou intercultural existem três características que a compõem: 1) há promoção da inter-relação entre os distintos grupos sociais e suas culturas em uma sociedade; 2) nenhum indivíduo é pertencente de um grupo social apenas, não há um padrão cultural fixo; 3) a hibridização cultural existente na sociedade, esta característica supõe que *“as culturas não são puras”* e; 4) a necessidade de não segregar questões relacionadas à diferença e às questões de desigualdade. Com base nesta concepção intercultural, CANDAU (2008, p. 23) defende uma *“educação para reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”*. Nesta perspectiva, a educação inclusiva apresenta-se como um eixo do multiculturalismo, que segundo CANEN (2008, pág. 18), seria *“entendido como campo teórico e político, voltado à formação docente e ao pensamento curricular comprometido com a pluralidade cultural e o desafio a preconceitos”*.

Todos esses conceitos são importantes, na medida em que se reconhece que, infelizmente, a diversidade cultural é, muitas vezes, interpretada a partir de perspectivas geradoras de preconceitos o que, a partir de uma conscientização social multicultural, pode ser superada, atingindo-se bons avanços em relação às discriminações existentes. *“Assim, pessoas diferentes, que não se enquadrem nos padrões traçados pela sociedade, foram e estão sendo, de algum modo, apreciadas por entidades rotulantes e estigmatizantes, que em geral, desfavorável ou positivamente, imputam-lhes conceitos e intervenções.”* (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p.1).

SANTIAGO; AKKARI e MARQUES (2013) estruturam argumentações sobre o surgimento da perspectiva intercultural no Brasil, considerando seu processo de construção e defendendo o uso da perspectiva intercultural crítica no contexto educacional brasileiro.

Os autores mencionados apresentam particularidades da perspectiva intercultural no Brasil. Para os mesmos há uma configuração própria para a questão multicultural, já que, em

seu processo de colonização houve uma eliminação do “outro”, por meio de uma visão monocultural.

Partindo desse pressuposto, a educação brasileira possuiu um papel homogeneizador cultural, que privilegiou uma cultura em detrimento das demais. Ao exercer esse papel, ela acaba utilizando uma perspectiva assimilacionista, não propiciando assim, processos de construção de identidades. Tal fato resulta em práticas multiculturais relacionadas a uma visão folclórica e que evidenciam apenas datas comemorativas para o reconhecimento das identidades. SANTIAGO et al. (2013) criticam esta visão: “*As práticas pedagógicas, a despeito de marcos legislativos e de lutas sociais, não têm efetuado esforço que corresponda a resultados “reais” na promoção e no empoderamento dos grupos excluídos.*” pág. 17

Apesar do cenário apresentado, os autores evidenciam práticas interculturais na década de 1950, presentes na proposta apresentada pelo educador Paulo Freire, onde o mesmo defende a importância de se considerar a realidade dos discentes. Pode-se ver este fato no seguinte trecho: “*Atribuímos a Paulo Freire, na década de 1950, no nordeste brasileiro, a inovação da prática e da teoria pedagógicas, ao defender a importância de se considerar o universo cultural dos educandos no processo de alfabetização de adultos.*” Pág. 17

Conforme os referidos autores, nos anos de 1980 (período pós-ditadura militar) surgiram algumas mudanças no currículo escolar, resultantes de preocupações na época. Elas envolviam a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas e a redução de taxas de repetência e evasão escolar. Tais mudanças foram baseadas em duas tendências pedagógicas, a *pedagogia-critico-social* dos conteúdos e na *educação popular*. Tais reformas foram influenciadas pelos estudos culturais, pós modernismo e pós-estruturalismo.

Conforme MOREIRA (2000) apud SANTIAGO; AKKARI e MARQUES (2013) as tendências que predominaram na referida década concordavam com a necessidade da teorização a partir da situação específica da necessidade da realidade da educação no Brasil e, com a construção de uma escola de qualidade para discentes das classes populares. Todavia, não concordavam quanto ao conteúdo a ser ensinado na escola.

Segundo os autores mencionados, a Constituição Brasileira de 1988 foi um marco legal na redefinição das relações entre o Estado Brasileiro e as comunidades indígenas e, quanto ao apoio à valorização cultural de grupos culturalmente marginalizados como culturas populares e afro-brasileiras. Todavia, na prática tal valorização não parece ser efetiva. Observa-se esta constatação no trecho

A ênfase na valorização cultural dos grupos culturalmente marginalizados, ao nosso entender, explicita a necessidade de transformar o cenário de

exclusão, a fim de garantir os princípios democráticos expressos no documento, porém, em termos práticos e concretos, essa situação não se consolida, determinando a necessidade de outras intervenções no campo legal e nas políticas públicas para a efetivação de tais processos democráticos e de participação para todos. (SANTIAGO; AKKARI e MARQUES, 2013, pág. 20)

Quanto à perspectiva intercultural, para SANTIAGO; AKKARI e MARQUES (2013) a mesma aparece de forma efetiva no Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, com políticas afirmativas das minorias étnicas, propostas de inclusão de alunos que são público-alvo da educação especial na escola regular, entre outros. Para os autores os Parâmetros Curriculares Nacionais também são um bom exemplo ao elegerem a pluralidade cultural como um de seus temas transversais.

Os autores supracitados acreditam que a perspectiva multicultural possui uma proposta de “educação para a alteridade”. Tal proposta evidencia os direitos do outro e a igualdade de oportunidades, podendo ser denominada de educação intercultural. Eles alertam para a polissemia do termo e para a variedade de propostas interculturais possíveis de acordo com os contextos locais.

AKKARI, A. e MARQUES (2010) apud SANTIAGO; AKKARI e MARQUES (2013) relatam que o sistema de ensino brasileiro não está preparado para lidar com a interculturalidade, apesar da existência de legislações com o intuito de promover discussões étnico-raciais. Os autores revelam a importância de uma formação docente interculturalmente orientada “(...) mesmo com a existência de leis e normatizações que determinam a inserção das discussões étnico-raciais no contexto escolar, nas ações cotidianas de ensino-aprendizagem nas escolas e no processo de formação docente(...)” pág. 24, o que acaba ocorrendo é a presença de uma visão monocultural e folclórica.

Com base na realidade educacional brasileira, SANTIAGO; AKKARI e MARQUES (2013) defendem a adoção de uma abordagem intercultural crítica. Sendo assim, reconhecem a necessidade do estabelecimento do caráter democrático na sociedade, que rompe com as injustiças sociais, políticas e econômicas. Evidenciam o uso de práticas pedagógicas que incluam interesses políticos frágeis aos discentes, considerando os mesmos como agentes críticos.

Ao admitirmos que o projeto educativo em uma perspectiva intercultural se encontra em construção no país, defendemos a adoção de uma interculturalidade crítica no contexto educacional brasileiro, o que, nas palavras de Giroux (1997), representaria tornar o pedagógico mais político e

o político mais pedagógico. (SANTIAGO; AKKARI e MARQUES, 2013, pág. 25)

Os autores supracitados consideram a relevância da dimensão discursiva para o processo de mudança que uma perspectiva intercultural demanda para a sociedade brasileira, já que a mesma não pode ser reduzida a algumas atividades realizadas em determinados momentos, e nem dedicar atenção à apenas determinados grupos sociais. Para tais autores, “*o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação dele, constituindo e construindo o mundo em significado.*” p. 29.

Como sugestões para superação dos desafios, os referidos autores evidenciam a necessidade da articulação de políticas públicas em educação como a formação de professores, a participação dos grupos sociais de forma efetiva na elaboração e implementação de políticas que ampliem a multiculturalidade na educação e na sociedade. Os referidos autores explicitam que a mudança no sistema educacional requer uma reconstrução, tendo em vista o atual cenário

O processo de reconhecimento das múltiplas identidades presentes em nossas instituições educacionais está vinculado à reconstrução da dinâmica educacional, que requer: relações de poder horizontalizadas entre os atores escolares; seleção de currículos significativos e plurais que rompam com as práticas eurocêntricas e universais de saberes; e proposição de um processo de inclusão em educação que afirme a valorização das diferenças como oportunidade de elaboração de novos saberes e aprendizagem. (SANTIAGO;AKKARI e MARQUES, pág. 30)

A partir das ideias expostas pelos autores, pode-se considerar a relevância da perspectiva intercultural nos espaços educacionais. A escola possui uma função fundamental no processo de consolidação de tal perspectiva. No atual cenário em que são vistas poucas propostas educacionais comprometidas com a diversidade cultural, pode-se perceber a necessidade da perspectiva intercultural crítica proposta por SANTIAGO; AKKARI e MARQUES (2013) para a efetivação de propostas que superem as assimilacionistas.

No âmbito dos Colégios Militares, nota-se que a proposta intercultural crítica poderia ser um caminho para a valorização de grupos culturalmente marginalizados. Entende-se que tais colégios são instituições com uma identidade distinta, e que reúnem discentes com identidades individuais híbridas e plurais. Sendo assim, torna-se um desafio para tais instituições a articulação de tais identidades.

Quanto ao currículo dos Colégios Militares, documento relevante para a construção do presente estudo. Entende-se que ao planejá-lo, deve-se atentar não somente para o “como elaborar”, mas também em seus impactos sociais. Como seria o planejamento de algo sem uma compreensão reflexiva do mesmo? Um fato relevante é a introdução de questões teóricas ligadas ao “porquê” e “para quem” os currículos serão planejados. Deste modo, entende-se que o documento curricular exerce uma função de grande importância, já que o mesmo determina quais conteúdos serão trabalhados em uma determinada instituição.

A perspectiva intercultural crítica possui uma visão de prática pedagógica multicultural construída pelos discursos. Entender os mecanismos envolvidos na permanência ou superação de preconceitos torna-se fundamental para a compreensão dos caminhos para as mudanças necessárias no cotidiano escolar. SANTIAGO; AKKARI e MARQUES (2013) evidenciam a importância de mudanças nas práticas discursivas “(...) *o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação dele, constituindo e construindo o mundo em significado*” pág.29

Os Colégios Militares mostram-se preocupados com algumas questões das sociedades contemporâneas, ou seja, com a multiculturalidade. A reformulação nos documentos que regem estes colégios mostra um potencial multicultural em suas práticas pedagógicas, já que a mesma terá uma abordagem inclusiva voltada para os discentes que são o público-alvo da educação especial. Conforme SANTIAGO et. al. (2013, pág.27) a proposta intercultural requer mudanças na estrutura do currículo e no planejamento presente na escola:

A perspectiva intercultural impõe radicais mudanças na organização do currículo e do planejamento escolar. Essa abordagem se refere a uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada, que promove uma proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes (...) (idem)

O diálogo proposto pela perspectiva intercultural crítica permite a possibilidade de integrar grupos com distintos saberes e, desta forma não reproduzir saberes “universais” expostos nos currículos escolares. Nos Colégios Militares, tal perspectiva seria uma ferramenta pedagógica que contribuiria para a construção de conhecimento a partir de grupos sociais que sofreram uma inferiorização ao longo da história, como é o caso das pessoas que são público-alvo da educação especial.

Em relação às diferentes visões dos autores que abordam o multiculturalismo, CANEN (2012) diz haver desde uma visão folclórica ou liberal (que valoriza a diversidade cultural),

mas não apresenta alternativas para a superação de preconceitos, resumindo-se em apenas atividades voltadas para o calendário escolar como o dia do índio, a uma visão crítica, chamada de multiculturalismo crítico ou interculturalismo crítico em que há questionamentos em relação à construção de preconceitos, sendo o documento curricular possuidor deste foco. Em relação a esta questão, CANEN (2012) afirma que

(...) críticas que atribuem ao multiculturalismo à exaltação da pluralidade cultural, mas o acusam de se omitir com relação às desigualdades, estão na verdade, sendo dirigidas a um sentido de multiculturalismo folclórico que, certamente, não é o único. O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica de preconceitos (...) o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos curriculares, as formas pelas quais as diferenças são construídas. p. 238.

A autora afirma que se deve atentar para as diferenças existentes nas abordagens multiculturais quanto aos seguintes aspectos: a) o modo em que são construídos os conceitos de identidade e diferenças; b) a relação entre o universalismo e relativismo na abordagem dada ao real; e c) a compreensão do caráter híbrido do campo multicultural.

Sobre o modo em que são construídos os conceitos de identidade e diferença, CANEN (2012) possui uma crítica à visão essencializada de identidade, onde a mesma é vista como algo acabado. Para ela, o multiculturalismo vê a sociedade como aquela formada a partir das identidades plurais. Sendo assim, na visão essencializada, mesmo que seja considerada a pluralidade das identidades, elas serão vistas por meio de apenas um marcador identitário, como é o caso do “negro”, da “mulher”, do “deficiente”, e etc. Tal visão é destacada pela autora como folclórica e assemelha-se à abordagem propositiva diferencialista ou monocultural, onde é proposta uma valorização das diferenças com o intuito de evidenciá-las.

CANEN (2012) defende o uso de um “marcador mestre”, ou seja, apenas um marcador identitário, como os supracitados, quando há a necessidade de “*garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais*” p. 239. Todavia, evidencia o cuidado quanto à sua utilização: “*O desafio, neste caso, é o de compreender a redução da identidade para fins definidos, de modo a que não se dogmatize ou se congele a identidade a partir de um marcador específico ignorando sua mobilidade e hibridização*” p. 239.

Conforme SANTOS (2010) o planejamento na abordagem inclusiva diferencia-se dos demais. Entende-se que o currículo está associado ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, já que o mesmo serve de base para os demais planos. Em uma perspectiva inclusiva sua característica principal deve ser a singularidade, para que assim, haja êxito em seu objetivo geral: a aprendizagem.

O planejamento numa perspectiva de inclusão em educação tem uma característica que o distingue: ele é variado, e raramente é único. Em outras palavras: ele é múltiplo para cada ocasião. Assim, este planejamento procura oferecer a mesma aula de variadas formas, tendo em vista a diversidade dos alunos presentes em qualquer turma, e tendo em vista, também, possíveis situações de “saia justa”, como por exemplo: a desmotivação de alguns alunos, a dificuldade de entendimento de outros, e assim sucessivamente. (Santos, 2010, p. 5).

Quanto à construção do conhecimento e saberes, CANDAU (2008) apresenta em sua perspectiva intercultural uma proposta de educação distinta das que temos visto dentro do espaço escolar, seja ele civil ou militar. Para a autora tal perspectiva deve promover “o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” p. 23.

2 A emergência do paradigma multicultural nas sociedades pós-modernas

2.1 A polissemia da categoria multiculturalismo: os múltiplos olhares

A partir da pós-modernidade, o termo multiculturalismo tem se tornado premente nos espaços escolares. Em justaposição a esta premência há a polissemia do termo. WALSH (2009) aponta para uma necessidade considerada por ela como emergente. A autora relata a relevância de uma leitura crítica de mundo

Considerar este trabalho político-pedagógico no atual contexto latino-americano é talvez mais complexo, tanto pelo reconhecimento e inclusão dos “oprimidos” e “condenados” nas instituições e nos discursos públicos, oficiais, neoliberais e transnacionalizados – dando a impressão de que o “problema” está resolvido -, como pelas lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão conseguindo firmar na perspectiva da construção das sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes (..) (WALSH, 2009, p. 13)

Com base nessa necessidade, a autora supracitada assume como pressuposto teórico a categoria de interculturalidade crítica. Conforme a mesma, tal categoria possui características que a difere da interculturalidade funcional⁵, já que ambas visam objetivos distintos. Para ela, ao passo que a interculturalidade funcional vê a diversidade cultural como seu foco, defendendo seu reconhecimento em uma perspectiva inclusiva no contexto social sem questionar as relações de poder institucional-estrutural, a interculturalidade crítica surge a partir do problema do poder e como o mesmo se mantém fortalecido.

O interculturalismo crítico assumido por WALSH (2009) evidencia a preocupação com a exclusão social e a visão eurocêntrica. Nesse contexto, vê-se que a escola é uma instituição que possui como papel central, a mediação, sendo esta superior às demais ao desenvolver uma função social relevante: transmitir cultura. A autora assume sua postura teórica e afirma que a mesma é construída junto à decolonialidade⁶. A proposta da autora é uma reflexão sobre a sociedade, mais ampla e crítica, conforme o trecho a seguir

(..) propondo a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não articulam e fazem dialogar diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p 25)

Nesse sentido, em vez de contribuir para a manutenção de uma tradição monocultural, a escola tem sido convocada a lidar com a diversidade cultural, reconhecendo os diferentes sujeitos socioculturais existentes em seu espaço. Por muitos anos, ela tem silenciado identidades consideradas “distintas”, ação que reforça a padronização homogeneização.

STÜHLER & ASSIS (2009) destacam a relevância do papel dos gestores e docentes nas relações interpessoais do cotidiano escolar. Os autores utilizam os aportes teóricos da Psicologia e do Multiculturalismo para incitar a preocupação com a diversidade cultural. Para os mesmos, apesar de terem ocorrido certos avanços referentes à compreensão de uma sociedade multicultural, ainda há a necessidade de se atingir alguns valores.

⁵ Conforme Candau (2012, p. 244) o termo interculturalidade funcional tem a função de “diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.”

⁶ Para Walsh (2009, p. 24) a decolonialidade “procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmica da colonialidade (que mantêm a visão monocultural).

É importante notar que, apesar de todos os avanços e do reconhecimento dessa diversidade no mundo, ainda não conseguimos garantir valores como: cooperação, solidariedade, preservação ecológica e pacifismo (STÜHLER & ASSIS, 2009, págs. 105 e 106).

Além dos valores, os referidos autores defendem que a escola seja um espaço heterogêneo e multicultural, onde sejam possíveis aprendizagens significativas. STÜHLER & ASSIS (2009) partem do pressuposto de que a escola é um local em que o indivíduo possa ser visto em sua totalidade, com seus aspectos: cognitivo, cultural, afetivo e comportamental. E que, tal totalidade deverá ser acrescida de uma problematização em relação ao contexto social *“Significa tratar a desigualdade não como algo que é exterior à escola, mas que também é inerente a esse espaço”* (STÜHLER & ASSIS, 2009, p. 106).

Em busca da construção do clima institucional, com base nos autores supracitados acredita-se que os gestores escolares necessitam de uma percepção mais alargada do contexto em que atuam, considerando este como um espaço marcado pela diversidade cultural e conflitos resultantes da mesma. Tratando-se de Colégios Militares, percebe-se que tais instituições lidam como a articulação de sua identidade institucional com as individuais e coletivas (CANEN & CANEN, 2005).

CANDAU (2008) situa-se numa perspectiva da interculturalidade, para a autora tal perspectiva seria uma tarefa complexa, já que esta se constitui como inovação no campo multicultural. Em sua obra propõe elementos que considera essenciais para se formar práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural: 1) Reconhecer nossas identidades culturais; 2) Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; 3) Identificar nossas representações dos “outros”; e 4) Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

A autora supracitada considera como “daltonismo cultural”, presente no elemento dois, como a capacidade de não reconhecer as diferenças, sejam elas de gênero, éticas, de origens regionais ou comunitárias, etc. Em outros casos, o mero fato de não evidenciá-las em sala de aula pode representar o que a autora denomina “daltonismo cultural”. Tal fato ocorre com frequência por vários motivos. CANDAU (2008, p.28) destaca dois: *“(...) a dificuldade e a falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão” (...)”*

Como solução para os desafios expostos, CANDAU (2008) sugere o termo “arco-íris das culturas” nas práticas educativas, explicitando a relevância de se desconstruir práticas

naturalizadoras. Partindo desse pressuposto, o papel do docente seria o de levar os discentes para uma conscientização da realidade, para que suas identidades não sejam silenciadas, levando-os a agir como atores sociais, exercendo seu papel de cidadãos críticos.

Quanto ao quarto elemento proposto pela autora, é apresentada simultaneamente, a importância de se evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos. CANDAU (2008, p.34) considera-o relevante ao passo que o mesmo está intimamente ligado à concepção de conhecimento que os docentes possuem. Para ela, tal dinâmica supõe “(...) *analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento em que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes*”.

2.2 Identidade e diferença: a diversidade cultural em foco

A categoria de identidade está sendo evidenciada nas teorias sociais. HALL (2006) apresenta três concepções de identidade pautadas em três momentos históricos: 1) sujeito do Iluminismo; 2) sujeito sociológico e; 3) sujeito pós-moderno. A primeira refere-se àquela totalmente unificada e dotada de razão, consciência e ação. Na visão do autor, esta identidade seria individualista, pois o sujeito era descrito apenas no masculino. A segunda estaria inserida em um contexto social complexo, onde a mesma preenche a lacuna entre o interior e o exterior, entre a vida pessoal e a pública, na interação com o meio. A terceira está voltada para a visão dialética, onde o sujeito possui uma identidade definida pela história, não se limitando à parte biológica, já que ele possui identidades distintas para momentos distintos.

A partir do exposto, HALL (2006, p. 38) situa-se na terceira concepção de identidade, entendendo-a como incompleta, para o autor ela seria “ *realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato*”. Partindo desta concepção, o autor esclarece que o termo “identidade” deveria ser substituído por “identificação”, já que ele é uma construção e está sempre em movimento, dando a noção de incompletude constante.

Para MOREIRA e CÂMARA (2008), a identidade é algo que necessita de uma análise profunda, tornando-se indispensável para a prática docente que é estabelecida no planejamento curricular. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do estudante. O fim do ensino é que o aluno aprenda atribuir significados e a agir socialmente de modo autônomo. Deste modo, para o autor o objetivo principal do ensino consiste em oferecer ao discente um pensamento crítico frente às questões sociais e políticas.

Isto porque a escola, conforme os autores mencionados, é um espaço de formação de identidades. Neste sentido, ao falar de currículo, torna-se necessária uma reflexão deste objeto, pois o mesmo contribui para uma formação. O autor apresenta a seguinte pergunta: Que identidades ajudamos a formar com nossas aulas e atividades? Por meio desta interrogativa, entende-se que o documento curricular de uma instituição exerce influência direta na formação de identidade do discente.

Conforme os conceitos apresentados por MOREIRA e CÂMARA (2008), a identidade está intimamente ligada à diferença, pois se somos alguém, logo não somos o oposto disso. Os autores afirmam que “(...) a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Diferença e identidade são inseparáveis” (p.43). A identidade, para os referidos autores, está associada diretamente à diferença, pois o que somos define-se a partir do que não somos, sendo ambas dependentes uma da outra.

Com base nos autores supracitados, existem diferenças com pouca ou muita relevância social. Seguindo este pensamento, MOREIRA e CÂMARA (2008) evidenciam como elas são construídas e em suas questões implícitas “*torna-se claro que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram as relações de poder*” (p. 44).

Segundo MOREIRA e CÂMARA (2008) a identidade também está ligada à linguagem. Os autores entendem a mesma como um “ato performativo”. Para eles, “*a identidade se cria também por certos atos de linguagem, particularmente enunciados que ‘fazem com que alguma coisa aconteça’*” (p. 42). De acordo com esta concepção, estes enunciados interferem de modo significativo na identidade. Exemplos de enunciados performativos podem ser vistos em defesas de monografias, dissertações e teses e, em casamentos onde o juiz declara que os noivos tornaram-se marido e mulher. Partindo desse pressuposto, o ato linguístico exerce grande força sobre a identidade a que pensávamos estar apenas descrevendo.

Conforme CANEN e CANEN (2005) deve-se levar em conta a “identidade institucional” para que se possa analisar e entender a proposta educativa destas instituições. Sendo assim, deve haver uma compreensão mais reflexiva sobre as tensões existentes entre a identidade cultural militar com a diversidade cultural inerente às sociedades contemporâneas. Segundo estes autores ela deve ser desenvolvida “*De modo a compreender essas tensões, o diálogo com pesquisas multiculturalmente orientadas, que incidem sobre as organizações, parece oferecer perspectivas relevantes na análise da identidade institucional multicultural*” p.45.

Os autores supracitados afirmam que deve haver uma valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos também no âmbito das identidades institucionais, já que as mesmas, assim como as identidades coletivas e individuais, possuem marcadores singulares.

(...) o multiculturalismo pode impactar pesquisas que partam do reconhecimento de que a valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos a ela relacionados não podem ser objetivos limitados à identidade entendida apenas em seus aspectos individuais, mas que podem e devem ser ampliados como objetivos a serem perseguidos no âmbito das identidades institucionais. (CANEN e CANEN, p. 46)

Partindo desse pressuposto, entende-se que a prática multiculturalmente orientada torna-se um desafio para os Colégios Militares. Uma das tarefas didáticas fundamentais para a prática docente é a avaliação. SANTOS e CANEN (2014) fazem uma análise bibliográfica sobre a relação tensa entre a avaliação escolar e a diversidade cultural. O estudo mostra que, apesar de a avaliação formativa estar atualmente nos discursos dos docentes, ainda persiste a avaliação tradicional nas escolas. Como pressuposto para a análise as autoras fazem os seguintes questionamentos

como tornar a avaliação uma parte fundamental de uma educação voltada para o sucesso e não ao fracasso escolar? Como pensar a avaliação escolar como parte integrante do processo de aprendizagem e não somente como o resultado final do mesmo? Como conceber os processos avaliativos de modo a atender a diversidade cultural presente na escola contemporânea? (SANTOS e CANEN, 2014, p. 54)

As autoras supracitadas definem o conceito de avaliação a partir de uma perspectiva de controle de aprendizagem, entendendo como algo desafiador para o âmbito educacional. As mesmas destacam uma avaliação numa perspectiva multicultural como aquela mais adequada para o atendimento da diversidade cultural. Para tal, fazem uma análise em dois periódicos, a Revista Meta-avaliação e a Revista Ensaio, entendendo seus potenciais e lacunas para a avaliação na perspectiva multicultural. O conceito de avaliação é tema central da análise das autoras, que a consideram como fundamental para uma compreensão da diversidade cultural dos discentes.

Atualmente encarar a escola como um espaço pluri/multicultural torna-se imprescindível na configuração do ato pedagógico, inclusive no que diz respeito à avaliação, pois é a partir dela que poderá ser delineado, construído

e ressignificado não só o currículo escolar, mas todo o processo ensino-aprendizagem. (SANTOS e CANEN, 2014, p. 55)

LUCKESI (2009, pág. 69) apud SANTOS e CANEN (2014) vê a avaliação como “[...] *um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão*”. Sendo assim, o docente deve estabelecer parâmetros mínimos para considerar satisfatórios ou insatisfatórios os conhecimentos demonstrados pelo discente.

SANTOS e CANEN (2014) encontraram em seu estudo uma variedade de conceitos para o termo avaliação escolar. As autoras afirmam que a avaliação não deve apenas valorizar a diversidade cultural, mas contribuir para a promoção dos alunos e não para o fracasso.

As referidas autoras fizeram uma busca dos artigos publicados na Revista Meta: Avaliação e na Revista Ensaio, ambas financiadas pela Fundação Cesgranrio, nas quais há um potencial multicultural, ou seja, onde há o comprometimento com a diversidade cultural. Conforme as autoras supracitadas a concepção de avaliação para a transformação considera a diversidade cultural pode ser vista nas produções acadêmicas do campo, mesmo sendo superficial em alguns casos. Elas consideram que nos artigos analisados há esforços para a superação da avaliação tradicional e para uma que considere as sociedades multiculturais por meio de uma avaliação para a transformação.

Sendo assim, as autoras supracitadas destacam as ideias de PERRENOUD (1999) com pressupostos teóricos para a avaliação entre duas lógicas e CANEN (2009) com a avaliação multicultural. Segundo as autoras tais ideias são relevantes para reconfigurar a avaliação escolar por meio das ideias que dialogam e, por compreender os desafios existentes na prática pedagógica.

Para SANTOS e CANEN (2014, p.64) a perspectiva multicultural propõe uma superação de preconceitos em relação às avaliações, diagnóstica e formativa, conforme as autoras, nesta perspectiva:

a avaliação é concebida como uma prática mais inclusiva e menos discriminatória para alunos e instituições, pois estaria a serviço de uma educação que respeita as diferentes culturas dos alunos e não se limita a classificar e punir, mas acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem. (idem)

Ao tratar do tema “práticas pedagógicas”, deve-se destacar a relevância da avaliação. Nos Colégios Militares, a ressignificação do termo avaliação contribuiria para a efetivação de

práticas inclusivas que atendam a diversidade cultural dos discentes e, especificamente à aqueles do público-alvo da educação especial, já que, tais discentes possuem necessidades educacionais que diferem das demais apresentadas pelos demais. Conforme SANTOS e CANEN (2014, p.60)

(...) é necessário construir práticas que além de valorizar esta diversidade, estejam comprometidas com o sucesso e não com o fracasso escolar, com a aprendizagem significativa e não com a simples memorização e automatização de conteúdos e ideias.

As avaliações tradicionais não dialogam com o discurso de inclusão escolar, já que as mesmas apresentam um caráter excludente. SANTOS e CANEN (2014) afirmam que deve haver uma avaliação, mas que a mesma deve estar comprometida com o respeito às diferenças e o desafio a preconceitos. Segundo as mesmas, ela deve objetivar a aprendizagem significativa e, não a mera classificação:

Não se trata de suprimir a avaliação classificatória, mas utilizar instrumentos plurais de avaliação para obtenção de um grau ou nota que sejam acompanhados por um olhar diagnóstico, permitindo tomadas de posições a favor dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem significativa. (SANTOS e CANEN, 2014, p.67)

Os Colégios Militares ao longo de sua trajetória apresentaram avaliações consideradas tradicionais. Deste modo, entende-se como um desafio a visão ampliada das mesmas com o intuito incluir os discentes do público-alvo da educação especial. A avaliação na perspectiva multicultural poderá favorecer a estas instituições, possuidoras de uma identidade específica a utilizarem práticas pedagógicas inclusivas no atendimento aos discentes com uma identidade coletiva tão singular, como os citados anteriormente.

CANDAU (2008) apresenta uma perspectiva mais alargada quanto ao conceito de diferença, considera-se relevante a compreensão do mesmo para o planejamento escolar e, especificamente para a avaliação escolar. A autora mostra evidências de uma pesquisa de Estado da Arte realizada por ela. Com base em seu levantamento, a diferença foi vista de diversas formas tanto no campo da psicologia como na sociologia. CANDAU (2008, p. 22) entende que a diferença “*é constitutiva, intrínseca às práticas educativas*”.

A partir do exposto, considera-se que o reconhecimento do “diferente”, de todos aqueles que se encontram aquém dos padrões culturais hegemônicos, torna-se essencial para o

desenvolvimento de práticas inclusivas. CANDAU (2008) expõe sua preocupação com tal temática, uma vez que, a autora declara que

A diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e os traços de personalidade são considerados componentes do processo de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que as levem em consideração são preocupações presentes entre os/as educadores/as.
(CANDAU, 2008, p. 23)

Por meio das constatações mencionadas, compreende-se que a questão da diferença deve ser uma constante reflexão na prática pedagógica, seja pelo viés sociológico ou pelo psicológico, já que os espaços escolares têm sido ambientes marcados pela homogeneização dos discentes. O desafio atual consiste em incluir no meio escolar, práticas que privilegiem o reconhecimento do “outro”, do diferente para superar preconceitos e o uso de estereótipos.

2.3 A educação especial em uma perspectiva inclusiva: avanços e impasses a partir dos marcos legais

Conforme KASSAR (2011) ao longo dos anos a educação especial constituiu-se como um campo de atuação muito delimitado e que em alguns momentos não teve interlocução com a educação comum. A autora apresenta o cenário político educacional por meio de um breve histórico a respeito das diretrizes educacionais, de sua implantação até a adoção de uma política de matrículas em massa para os alunos do público-alvo da educação especial.

De modo geral, a autora supracitada revela que a prática educacional voltada para o atendimento desses discentes sempre se mostrou excludente. Com base na análise da mesma, vê-se que tal cenário não é exclusivamente brasileiro. Já que a escolarização separada dos “outros alunos” não foi uma prática apenas da educação especial no Brasil, mas comum nos países europeus e das Américas em geral. A referida autora apresenta uma evidência relevante para se pensar em tal questão: “(...) *Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos*” p.62

Quanto ao ingresso dos alunos do público-alvo da educação especial no ensino regular, KASSAR (2011) aponta que desde o século XIX aparecem os registros da existência de matrículas de alunos com deficiências em escolas privadas e estaduais e já na primeira

metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado.

Conforme BOOTH e AINSCOW (2002, p. 42) a perspectiva inclusiva não se resume a incluir os discentes do público-alvo da educação especial. Os autores apresentam uma visão alargada do termo “inclusão”, destacando que o mesmo é constituído não apenas pelas pessoas com deficiências, ou seja, por meio de uma noção essencializada de alunos com necessidades educacionais especiais. Acreditam que tais pessoas podem sofrer diversas situações excludentes. Deste modo, sugerem outro termo para solucionar as dificuldades de aprendizagem: *“Usar a noção de ‘barreiras à aprendizagem e à participação’ no sentido de ajudar a resolver dificuldades educacionais pode substituir a identificação de crianças como tendo ‘necessidades educacionais especiais’”*.

Entretanto, acredita-se que no caso dos alunos do público-alvo da educação especial há a necessidade da apropriação da categoria denominada como essencialismo estratégico no que tange aos direitos historicamente negados. BRAH (2006) evidencia a relevância de uma análise a nível macro para que se possa compreender as interrelações dos modos de distinção social e histórica das identidades, porém sem que as mesmas sejam originadas de apenas uma determinante. Em contrapartida, o autor defende o estudo da subjetividade e da formação da identidade para a compreensão da dinâmica relacionada ao poder frente à distinção social.

No contexto educacional brasileiro, percebe-se que os alunos constituintes do público-alvo da educação especial ao longo de muitos anos não tiveram acesso às escolas regulares e, que tal realidade permanece notória no ambiente escolar do país. KASPER et. al. (2008) realizaram um levantamento sobre o número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de ensino fundamental, com base em dados do INEP e do IBGE. Os dados apresentados revelam que a questão física é considerada, tendo em vista que quando maior a visibilidade da deficiência, maior a possibilidade de exclusão. Os autores explicitam tal fato:

“(…) observa-se que o percentual de crianças de 7 a 14 anos sem acesso à escola, que era de 5,5% (2000) em todo o Brasil, sobe para 11,4% se forem consideradas somente as crianças que possuem alguma deficiência. Esse quadro é ainda mais preocupante (39%) se forem consideradas só as crianças com paralisia ou falta de algum membro.” (KASPER et. al., 2008, p. 238)

A partir da constatação e por meio da trajetória histórica das pessoas com deficiência, pode-se destacar o termo “estigma”, já que mesmo por muitos anos justificou a segregação dessas pessoas com base em características físicas. GOFFMAN (2004) afirma que o estigma foi um elemento determinante na formação da identidade social em alguns momentos históricos. Pode-se sintetizar que na Grécia Antiga, o mesmo era visto como sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo de extraordinário ou mal sobre o status moral de quem o apresentava. Atualmente, é entendido como a situação de um indivíduo que não está apto para a aceitação social plena. O referido autor acredita que a sociedade está sempre categorizando as pessoas e estabelecendo os atributos considerados “comuns” e “naturais”. Tal fato ainda persiste na sociedade brasileira, justificando-se pela possível falta de conhecimento das capacidades das pessoas do público-alvo da educação especial.

Assim, o estigma em sua essência passa a basear-se em ideias preconcebidas e, frequentemente, transforma-se em práticas excludentes e discriminatórias. A normatividade resulta na exclusão social. Partindo desse pressuposto, considera-se fundamental a perspectiva multicultural nos espaços escolares (CANEN e CANEN, 2005; CANEN, 2008; MOREIRA e CÂMARA, 2008; CANDAU, 2008). Compreende-se que as categorias multiculturalismo e inclusão tornam-se essenciais para a democratização da escola, especialmente para os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Com base nos dados apresentados em KASPER (2008), entende-se que o ingresso dos discentes do público-alvo da educação especial no ensino regular representa um direito educacional sendo efetivado. Sendo assim, torna-se pertinente a análise dos marcos legais que permeiam e balizam o sistema educacional e que apontam para uma nova perspectiva no âmbito da educação especial, a denominada inclusão, já apontada anteriormente.

A partir da pós-modernidade com o discurso de educação inclusiva, a escola passa a exercer um novo papel social, exigindo da mesma, a capacidade de desenvolver as potencialidades de todos os discentes, inclusive aqueles que tenham uma dificuldade de aprendizagem específica ou que possuam alguma barreira que os impeça de ter uma aprendizagem significativa, como é caso dos deficientes, que para além da adaptação das práticas pedagógicas, necessitam de uma estrutura física que os permita ter acesso à escola.

Para uma compreensão alargada do presente estudo, entende-se que as categorias de exclusão e inclusão são necessárias à discussão, já que o novo milênio trouxe consigo a inclusão social, como alternativa à exclusão que gera as desigualdades sociais. Não há como incluir sem o reconhecimento da diversidade cultural existente nas sociedades

contemporâneas. Acredita-se que o processo de inclusão se inicia a partir da reconhecimento do processo de exclusão.

A compreensão de educação inclusiva permite aos Colégios Militares, bem como os colégios civis tornarem-se espaços para todos, o que contribui para o rompimento gradativo da educação dual (escola regular/ escola especializada) para os alunos do público-alvo da educação especial. Por meio da inclusão, as diferenças individuais que outrora eram vistas como “problemas” passam a ser concebidas a partir da categoria de diversidade. XAVIER (2009) faz um alerta sobre a origem das expressões inclusão e exclusão, para a autora as mesmas não são neutras, mas constituídas a partir de relações de poder e sociais. Conforme a autora, a exclusão não se limita ao público-alvo da educação especial, mas tal grupo está contido em uma das formas em que o termo se assume, para ela *“Excluir significa afastar, abandonar, despojar, discriminar, negar direitos, silenciar vozes, condenar ao insucesso alguns indivíduos apenas por serem diferentes daquilo que prejulgamos ser o “ideal”, o “correto”, o “perfeito”, o “adequado”, o “normal”.*” (XAVIER, 2009, p. 20).

Ao longo da história, nota-se que a Educação Especial foi vista de diversas formas, desde uma visão integradora até o atual paradigma de inclusão. Na perspectiva de integração, os discentes do público-alvo da educação especial teriam que adaptar-se ao sistema escolar, já que a mesma não prevê uma mudança de estrutura e atitudes por parte das escolas. A partir dos anos 90, com paradigma de educação inclusiva, todas as instituições devem matricular os alunos que constituem o público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

Apesar das lacunas apresentadas, a categoria de integração contribuiu para a visibilidade da Educação Especial como um campo específico. Sendo apresentado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96) em seu artigo 58, evidencia que a Educação Especial seria a modalidade de educação escolar *“oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”*

Ainda de acordo com a LDB, o atendimento educacional dos discentes será preferencialmente oferecido em escolas regulares e, nos casos de impossibilidade tal atendimento poderá ser feito em escolas especializadas, sendo suplementar e/ou complementar conforme a especificidade do aluno. Um fato a ser considerado é a utilização do termo integração no documento observado no inciso 2º:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua **integração** nas classes comuns de ensino regular.

Para uma análise do contexto histórico em que se insere a Educação Especial considera-se três momentos históricos que a constituíram como modalidade de ensino antes do paradigma de inclusão. Com base em SILVA et. al. (2010, p. 2) inicialmente as pessoas com algum tipo de deficiência eram segregadas e excluídas socialmente. Em outro momento foram denominadas como excepcionais, sendo consideradas possuidoras de certas capacidades. No terceiro momento, iniciado nos anos 60 se reconhece o “*valor humano e dos direitos dessas pessoas; contudo, esse reconhecimento não foi suficiente para suprimir todas as formas de preconceito que ainda perduram, inclusive no campo educacional.*”

No âmbito nacional de educação, considera-se que para uma compreensão mais pormenorizada dos avanços e impasses que constituíram o campo da Educação Especial deve-se buscar os primórdios da área a partir da história brasileira. Os direitos garantidos por lei são fruto de processos democráticos e lutas de grupos sociais que corroboraram para o fortalecimento do campo.

A Constituição Brasileira de 1824 previa a educação para todos os cidadãos, algo que de modo implícito já caminhava, mesmo que em passos lentos para a democratização escolar. Conforme KASSAR (2011) a educação no Brasil nos períodos colonial e imperial não era considerada importante, por esse motivo as legislações da época não visavam à escolarização popular. De acordo com a autora tal fato justifica-se por três motivos:

1. A organização econômica do Brasil nos períodos da Colônia e Império não necessitava da alfabetização e da instrução da massa trabalhadora (grande parcela da população vivia na zona rural e a economia baseava-se, inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios);
2. Havia pouca atenção à educação também por parte de nossos colonizadores, pois registros de Portugal apontam que naquele país, no século XIX, grande parte da população não tinha acesso à instrução e era analfabeta;
3. Apesar de a educação ser prevista a “*todos os cidadãos*” (na Constituição de 1824), a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava. (Kassar, 2011, p. 3).

No período da República ocorrem mudanças significativas para o cenário educacional brasileiro, já que tal período foi marcado pelo desenvolvimento da indústria e pela reestruturação da força do trabalho com mão de obra (não mais escrava). Na Europa, inicia-se o processo de mensuração da inteligência das crianças, especialmente na França. Segundo

KASSAR (2001, p. 3) em 1905 há a divisão entre os “normais” e os “anormais”, tal pensamento era pautado na ideia de que esse movimento seria benéfico para todos os envolvidos no processo educativo “*Publicaram, em 1905, uma escala de inteligência, cujo objetivo foi medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade menta)*”. Na época, a escala foi aplicada em muitos países, inclusive no Brasil, evidenciando a visão médico-pedagógica do período.

Já na década de 1930, a visita da russa Helena Antipoff ao Brasil traz uma considerável mudança para a Educação Especial no país, em que o estado de Minas Gerais torna-se pioneiro no atendimento aos discentes do público-alvo da educação especial. O governo do estado a convidou e, tal convite resultou na criação do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais. A ação tornou-se um marco ao representar uma iniciativa concreta voltada para a Educação Especial “*Esse Instituto impulsionou a educação especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país.*” (KASSAR, 2011, p. 6)

Nas décadas de 1940 e 1950 há a criação de outras instituições especializadas, como é o caso da Pestalozzi do Brasil (1945) criada com o apoio de Helena Antipoff e da APAE no Rio de Janeiro (1954). Apesar da amplitude dessas instituições, o governo brasileiro não considera o financiamento das mesmas. Nesse momento, o país passa a seguir o ideário escolanovista de educação, onde a psicologia passa a adentrar no espaço escolar e, há o uso de testes de inteligência conforme visto anteriormente. A perspectiva médica e clínica da época foi relevante para a escolarização dos alunos com deficiência, GLAT, PLETSCHE e FONTES (2007) evidenciam tal afirmativa:

“Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental.” (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, p. 2)

Em 1961 o governo brasileiro, até então omissivo quanto ao financiamento da Educação Especial, passa a legislar a mesma. A partir desse momento, contempla as instituições especializadas. Observando-se que anteriormente as ações eram regionalizadas e desconexas em relação à Política de Educação Nacional, já que conforme os autores supracitados, o governo não se centrava nas questões educacionais “*A educação escolar não era considerada*

prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas, ou distúrbios emocionais severos". (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, p. 2)

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial no Brasil, por meio da Lei 5.692/1971 que definiu o público a ser atendido por essa modalidade. Conforme a mesma seria ele composto por *“que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”* (Lei 5.692 – Art. 9º apud KASSAR, 2011, p. 8), alterando a LDBEN de 1961. A partir desse momento, há um aumento de classes especiais na rede estadual, não sendo necessário o diagnóstico da deficiência de tais alunos.

Conforme o documento “Marco Político Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” da Secretaria de Educação Especial, em 1973 é criado pelo MEC, o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) sendo responsável por gerir a Educação Especial no Brasil. Tal centro possuía uma visão integradora⁷ da educação especial, voltada para o atendimento dos alunos com deficiência e com superdotação, todavia a visão assistencialista se manteve. Para o presidente da época, Emílio Garrastazu Médici, a criação do Centro era relevante para o desenvolvimento do país, convidando assessores internacionais para participar da sua implementação

(...) para a implantação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – foram convidados como assessores técnicos James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte, e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, ambos dos Estados Unidos da América. (KASSAR, 2011, p.8).

Logo após a criação do CENESP, outros movimentos a favor de uma educação que atendesse aos alunos com deficiência e superdotação foram vistos fora do Brasil. Foi o caso do Relatório Warnock (1978) que propõe uma nova perspectiva, substituindo a médica pela educativa, difundindo o conceito de “necessidades educacionais especiais”. O objetivo principal do relatório era apoiar todos os discentes na superação de barreiras à aprendizagem. (KASSAR, 2011; MEIRELES-COELHO, 2007).

⁷ O termo “Integração” refere-se à abordagem que defende o ingresso dos alunos com deficiência no ensino regular, retirando-os das classes regulares, entretanto os mesmos devem adaptar-se às classes regulares. (SANCHES & TEODORO, 2006)

Contudo, apesar dos avanços considerados significativos para o direito à educação dos alunos do público-alvo da Educação Especial, a modalidade ainda manteve-se como um serviço colateral. Tal fato pode ser evidenciado nos currículos e estrutura próprios para as instituições especializadas, constituindo as classes especiais como espaços de segregação. Já que tais instituições passaram a receber os discentes que não possuíam os critérios de aceitação estabelecidos pelas classes regulares. (GLAT e FERNANDES, 2005; KASSAR, 2011; GLAT, PLETSCH e FONTES, 2007)

No cenário educacional de âmbito nacional, a década de 1980 configurou-se como um período de transformação. Especialmente no ano 1988 em que há o surgimento da Constituição Federal, onde há a ênfase na garantia dos direitos sociais e pela instauração dos princípios de descentralização e municipalização para as políticas sociais (KASSAR, 2011). Logo em seguida, no início dos anos 1990 há um forte apelo pelo governo brasileiro em difundir o discurso sobre modernização econômica. (MAZZOTA e SOUSA, 2000)

Ainda na década de 1990, o Brasil participa de um evento relevante para a efetivação da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, a Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien na Tailândia. Tal evento impulsionou as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Em uma análise pormenorizada da parte preliminar do documento denominado “Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” vê-se que apesar dos esforços dos diversos países em assegurar o direito à educação para todos, a realidade ainda é contraditória e releva impasses

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998, p.2)

Em 1994 há um progresso quanto às políticas específicas sobre Educação Especial com a Declaração de Salamanca, sendo continuidade da Conferência ocorrida em Jomtien.

A mesma dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. O diferencial desse documento consiste no fato de o mesmo determinar a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial no ensino regular, já que anteriormente esses eram atendidos apenas em instituições especializadas. Nota-se que o documento aponta para uma educação centrada na criança e no provimento de uma aprendizagem significativa. Analisando seu contexto de inserção, pode-se afirmar que tal exigência foi resultado do alto custo das instituições especializadas (KASSAR, 2011). O item 3º da introdução confirma a afirmativa:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (MEC, 1994, págs. 3 e 4)

Conforme o exposto percebe-se que a Declaração redefine o termo “necessidades educacionais especiais” não o limitando aos discentes do público-alvo da educação especial, mas o amplia para todos aqueles que estejam em situação de exclusão. O documento estabelece a estrutura de ação em Educação Especial e traz orientações a nível nacional. Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, o documento prevê que para além da inclusão em classes regulares, haja um histórico de sucesso escolar para os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. (MEC, 1994, págs. 3 e 4)

A Declaração de Salamanca pode ser considerada um dos principais documentos

internacionais que visam à inclusão social. A garantia do direito à educação implica na superação das barreiras à aprendizagem, sejam elas quais forem (BOOTH & AINSCOW, 2000). Para tal superação torna-se necessário a adaptação de metodologias, currículo e estruturas, de modo a garantir sua efetividade *“Entre essas condições escolares que garantem o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências ou outros comprometimentos, destacam-se os suportes especializados.”* (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, p.4)

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 8.069/1990 estabelece em seu Art. 53 a *“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”*. Sendo assim, aponta para uma educação para todos e, favorece a inclusão educacional. Tal perspectiva evidencia o direito dos alunos do público-alvo da educação especial em ter uma matrícula em uma escola regular, não sendo levados a procurarem, obrigatoriamente, uma instituição especializada.

No fim da década de 90, é aprovado o decreto 3.298/1999 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e prevê normas de proteção para a mesma. O documento orienta tais normas de modo a assegurar os direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência e regulamenta a Lei 7.853/1989. Nota-se que em seu artigo 4º o mesmo revela o público entendido como portadores de deficiência, estipulando suas categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. (BRASIL, 1999)

Uma das conquistas mais relevantes do decreto supracitado é a garantia de acesso ao

ensino regular. O Art. 25 pressupõe que a Educação Especial será oferecida em instituições públicas e privadas, sendo suplementar ao ensino regular. Um fato pertinente é o de que o ensino seja ofertado em instituições especializadas apenas quando o ensino em escolas regulares não seja satisfatório para o atendimento das necessidades educativas dos discentes. Observou-se pelo trecho:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999)

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) a inclusão escolar representa valores simbólicos relevantes e, que ainda encontra espaços de resistência quanto ao ingresso dos discentes nas escolas regulares. O objetivo central de tais diretrizes consiste em garantir uma educação de qualidade para todos e, que proporcione o aprendizado coletivo que valorize as diferenças individuais.

Em conformidade com a Constituição Federal/1988, o PNE (Plano Nacional de Educação) 2014/2024 evidencia que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem receber a educação preferencialmente na rede regular de ensino. Como diretriz, o PNE considera que *“A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante”*.

A Convenção de Guatemala publicada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 2001 visa à eliminação de discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência. Em uma análise do decreto, em seu Art. 1º pode-se entender como discriminação contra tais pessoas, exigindo uma nova visão da Educação Especial:

discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001)

Na concepção de Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº de 2002 que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

determina os conhecimentos exigidos para o exercício da profissão docente que, exigindo que os mesmos sejam aqueles específicos da função exercida e os que sejam voltados para o debate contemporâneo relacionado às questões multiculturais. Em seu inciso 3º comprova-se a afirmativa:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (...) (BRASIL, 2002)

No ano de 2006 é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Tal Plano define iniciativas para impulsionar o plano curricular da educação básica a incluir questões voltadas às pessoas com deficiência e para o provimento de ações afirmativas que permitam a inclusão, o acesso e permanência no ensino superior (BATALHA, 2009)

Um marco político legal mais recente pode ser representado pela Lei 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência), mais conhecida como o Estatuto da Pessoa com deficiência. Em seu capítulo IV trata do direito à educação e, especificamente no Art. 27 estabelece a educação em uma perspectiva inclusiva para as pessoas com deficiência. Além disso, determina o desenvolvimento de potencialidades das mesmas e o provimento de experiências diferenciadas a partir das suas necessidades educacionais.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Em suma, entende-se que a categoria inclusão é despontante para a modalidade Educação Especial. A dicotomia entre ensino regular e o ensino especial acaba por desvelar uma questão a ser refletida, a formação docente tradicional, que diferencia duas formas de aprendizagem: a “especial” e a “normal”. Deste modo, torna-se relevante o apoio do professor especializado na escola comum, já que todas as determinações legais só serão efetivadas em longo prazo. Defende-se que as instituições especializadas atuem em parceria

com as escolas comuns para que possam propiciar o desenvolvimento educacional dos discentes, já que a educação brasileira foi marcada historicamente por separar alunos “normais” e “anormais”, não lhes permitindo a escolha da modalidade que os proporcionasse mais ganhos. (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007; KASSAR, 2011).

3. O estudo proposto

3.1 Caracterização do campo

O Colégio Militar do Rio de Janeiro surgiu em 1889, fundado pelo Exmo. Sr. Conselheiro Thomaz José Coelho de Almeida, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios de Guerra da época. Seu objetivo principal era amparar os órfãos e filhos de militares que morressem ou viessem a morrer nas guerras ocorridas no Brasil no século XIX. Tendo em vista a história desta instituição, pode-se considerar uma identidade institucional que ultrapassa séculos. Este fato pode ser comprovado pela definição desta identidade por CANEN e CANEN (2005, p.43): *“conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir”*.

Em 1988 há uma inovação no Colégio Militar do Rio de Janeiro, surge o primeiro concurso de admissão de meninas, tanto neste colégio, como nos demais Colégios Militares no Brasil. O concurso admitia meninas a partir da 5ª série (atual 6º ano). Tal fato revela certa preocupação com a diversidade cultural.

Já o Colégio Militar de Belo Horizonte, surge a partir do saudosismo em relação a uma instituição já extinta, o Colégio Militar de Barbacena (extinto em 1925). Passados trinta anos após tal extinção, o mesmo é criado, em 12 de setembro de 1955. O presidente da época, Café Filho, assinou o Decreto nº 37.879 que permitiu sua criação e estabeleceu sua instalação no prédio reservado ao Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR), localizado no bairro da Pampulha em Belo Horizonte.

A partir do histórico de tais instituições torna-se pertinente compreender como a inclusão foi trazida como temática nesses espaços de educação. Com o advento do paradigma de Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, evidenciado pela Lei 9.394/96 em seu artigo 4º, inciso III. Em 2013, o Exército Brasileiro por meio do seu Sistema de Ensino “Colégio Militar do Brasil”, que inicialmente atendia a filhos de militares e, posteriormente à sociedade civil, edita uma regulamentação. Trata-se da Portaria Nº 122 –

ME, de 26 de junho do referido ano e, estabelece o ingresso de discentes com deficiência no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Como resultado dessa portaria, foi criado um grupo de trabalho para estudar e propor medidas relativas ao ingresso desses alunos. Tal fato impulsionou a presente pesquisa, já que ainda são poucos os estudos tratando da Educação Militar voltada para a abordagem multicultural e, especificamente sobre as identidades do público-alvo da educação especial.

Quanto à subordinação, os Colégios Militares em todo o Brasil são fiscalizados pela DEPA, órgão setorial do Exército subordinado ao Departamento de Ensino e Cultura do Exército (DECEX). O Sistema Colégio Militar no Brasil destina-se a oferecer um ensino preparatório e assistencial, conforme o exposto a seguir

Art. 2º Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial.

§ 1º Os CM integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército). (Regulamento dos Colégios Militares (R-69), 2008).

Os Colégios Militares do Rio de Janeiro e Belo Horizonte, campos empíricos do presente estudo faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Tal sistema é formado por 13 colégios distribuídos por todo o território nacional. Conforme o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), os mesmos são instituições voltadas para a educação básica e funcionam como estabelecimentos de ensino.

Figura 1. Localização dos Colégios Militares no Brasil



Fonte: Brasil apud Silva, 2015.

Segundo o Regulamento dos Colégios Militares R-69 (Brasil, 2008), tais instituições tem a missão de ministrar a educação básica nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio. Esses colégios seguem as tradições e valores do Exército Brasileiro e possuem metas pedagógicas que os diferem dos civis, podendo-se comprovar tal fato pelo Art. 4 de seu regulamento

I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar;

II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada do conhecimento;

III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, preparando-o a refletir e a compreender e não apenas para memorizar, uma vez que o discente deverá aprender para a vida e não mais, apenas, para fazer provas;

IV - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos, articulando o saber do discente ao saber acadêmico, fundamentais ao prosseguimento dos estudos, em detrimento de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;

V - estimular o aluno ao hábito saudável da atividade física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte; e

VI - despertar a vocação para a carreira militar.”

(Art. 4, Regulamento dos Colégios Militares, BRASIL)

Conforme o trecho supracitado vê-se que os Colégios Militares possuem uma identidade institucional distinta dos colégios civis, embora sejam regidos pelas legislações federais de educação. Além destas, os colégios militares seguem as normas de ensino do Exército Brasileiro.

O ensino Preparatório e Assistencial oferecido pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) constitui um diferencial das instituições militares. Segundo SILVA (2015, p.20) tal ensino seria aquele *“prestado às últimas séries do ensino fundamental, que vai do 6o ao 9o ano, e do médio, obedecendo aos critérios estabelecidos pela normativa educacional do Exército, emanadas pelo DECEX e harmonizando com a legislação federal de educação.”*

Conforme Nogueira (2014) o intuito do Exército Brasileiro ao criar o Sistema Colégio Militar do Brasil era o de estreitar relações entre a sociedade civil e as instituições militares, objetivando a diminuição das barreiras postas ao longo da história dessas instituições. Sendo assim, nota-se que a identidade institucional militar tem sido difundida aos civis por meio da interação entre ambos, já que a educação militar possui características singulares, tais como *“(...) preparar seus alunos tanto para as carreiras militares quando*

para o exercício das diversas profissões e funções públicas civis, sempre transmitindo e preservando os valores éticos, históricos e culturais da instituição.”(NOGUEIRA, 2014, p. 41

3.2 Metodologia

Como metodologia a pesquisa adotou a qualitativa que segundo Canen (2003, pág. 230) é “*voltada para a análise de um caso (unidade, uma escola, um aluno, uma política etc.), buscando perceber significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos naquele caso*”. Especificamente foi realizado o estudo de um caso, por tratar-se da análise de duas instituições específicas.

Na proposta metodológica, foi utilizada a análise de fontes documentais, representada pelo Documento Curricular dos Colégios Militares e pelos documentos internos voltados à educação inclusiva, as portarias nº 122 de 26 de junho de 2013, a nº 246 de 16 de outubro de 2014 e, a de nº 098 de 13 de fevereiro de 2015, bem como entrevistas com dois coordenadores, um do Colégio Militar do Rio de Janeiro e outro do Colégio Militar de Belo Horizonte.

O coordenador do Colégio Militar do Rio de Janeiro entrevistado é responsável pela Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) que planeja, orienta e executa a prática educacional especial. Tal seção está provisoriamente vinculada à seção psicopedagógica nesta instituição. É pertinente considerar que a temática Inclusão tem sido analisada recentemente pelo Sistema Colégio Militar do Brasil, por este motivo há uma nova estruturação refletida especificamente na criação da seção supracitada.

Semelhantemente ao primeiro coordenador, o segundo entrevistado também coordena a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) no Colégio Militar de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais. O intuito principal do presente estudo é o de verificar se os Colégios Militares estão atendendo minimamente às especificidades dos discentes do público-alvo da educação especial. Sendo assim, será feita uma triangulação na coleta de dados que, segundo ANDRÉ (1983) significa combinar “*múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação*” (p. 69). O presente estudo de cunho qualitativo valorizou a entrevista semiestruturada, que segundo LUDORF (2004) seria caracterizada pela presença de um roteiro de questões com possibilidade de discussão das mesmas. Além disso, foi possível a compreensão das

percepções e representações dos sujeitos entrevistados. Posteriormente foi feita uma análise interpretativa dos discursos coletados.

A pesquisa utilizou técnicas etnográficas, embora não seja um estudo que possa ser caracterizado como etnográfico, pois cabe observar que segundo André apud Santos (2003, pág. 543) *“uma pesquisa para ser caracterizada como do tipo etnográfico em Educação, precisa, primeiramente, fazer uso de técnicas utilizadas na etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”*.

3.3 Análise documental: a educação inclusiva no contexto da educação especial nos colégios militares

Para o desenvolvimento do presente estudo foi feita uma análise dos documentos relativos à implementação da abordagem inclusiva nos Colégios Militares, foram analisadas as seguintes portarias: a de nº 122-EME de 26 de junho de 2013 que constituiu o Grupo de Trabalho para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de alunos com deficiência no Sistema Colégio Militar do Brasil, a de nº246 de 16 de outubro de 2014 que propõe a Diretriz de implantação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e, a de nº 098 de 13 de fevereiro de 2015 que aprova as Normas para o ingresso de candidatos com necessidades educacionais especiais nos Colégios Militares (CM) integrantes do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Para uma análise mais pormenorizada, considerou-se pertinente a análise de outro documento, o Documento de Currículo dos Colégios Militares, já que o mesmo trata das características específicas dessas instituições.

Com base na análise do Documento de Currículo Oficial dos Colégios Militares para o Ensino Fundamental II, evidenciam-se algumas diferenças em relação aos currículos de colégios civis (não militares). A primeira delas refere-se ao objetivo do curso que consiste em *“proporcionar aos jovens “a formação necessária ao descobrimento de suas potencialidades como elemento de sua realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da vida de cidadão brasileiro”*” (documento de Currículo dos Colégios Militares e Fundação Osório, pág. 2, 2002).

Tal documento de currículo permite ao aluno uma educação integral que visa o desenvolvimento de valores considerados indispensáveis ao militarismo presentes nos itens

- (4) Fortalecer os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”,
- (6) Preparar-se para refletir e compreender os fenômenos e não meramente memoriza-los”

e “2) Compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se fundamenta a sociedade. (Documento de Currículo dos Colégios Militares e Fundação Osório, pág. 2, 2002)

Por meio dos itens apresentados, nota-se a relevância das questões voltadas para a reflexão dos discentes em relação aos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar. Segundo os conceitos de Tyler e Apple apresentados por (CUNHA, impresso, s/ data) os mesmos têm posturas distintas em relação ao currículo: “(...) a contextualização externa e crítica de Apple, apoiada em uma postura reflexiva do objeto, é contraposta à postura tradicional tyleriana, que busca o como planejar este objeto, sem ter refletido sobre o que este significa, enfatizando o apriorismo do método”. Com base nestas visões entende-se que o currículo dos colégios militares está situado em meio a estas duas visões, pois, embora seja regido por uma instituição tradicional, oferece ao aluno certa reflexão em relação aos conteúdos propostos.

Para CANEN (2008, p.20) “a abordagem multicultural na pós-modernidade não visa somente a valorização, mas o levantamento de questionamentos em relação ao processo de construção da identidade”. Como o objeto desta parte estudo é o currículo, evidencia-se a importância de se analisar se o mesmo possui uma visão multicultural, considerando que a mesma permite aos alunos serem críticos em relação ao conhecimento que lhes é imposto. Tal abordagem encaixa-se perfeitamente na teoria pós crítica ou pós moderna que não nega os diversos discursos dos sujeitos.

Na análise documental o estudo encontrou objetivos que sugerem uma reflexão do objeto a ser estudado. Os trechos a seguir comprovam esta afirmativa:

4. OBJETIVOS PARTICULARES :

a. Para 5ª série do ensino fundamental :

1) Língua Portuguesa

a) Desenvolver as capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, para melhor contato com seus semelhantes.”

(...)

h) Valorizar a Cultura Nacional, por meio de textos representativos.”

5) História:

e) Explicar a importância dos diferentes grupos étnicos na formação do povo brasileiro (documento de Currículo dos Colégios Militares e Fundação Osório, 2002, pág. 5)

O multiculturalismo pode ser visto por meio da presença de uma valorização étnica no Documento de Currículo, pois o mesmo trabalha questões relevantes sobre a formação

cultural do Brasil, fato visto na citação anterior. Além disso, o ingresso de meninas também representa uma visão multicultural de currículo nos Colégios Militares, tendo em vista que o Colégio Militar do Rio de Janeiro foi originalmente criado para atender apenas meninos.

O currículo dos Colégios Militares têm se modificado ao longo dos anos, o que evidencia a preocupação das instituições militares em atender às necessidades das sociedades contemporâneas. Observa-se que a organização curricular tem se mostrado cada vez mais próxima das vistas nas escolas civis.

Tendo em vista as significativas alterações que as sociedades atuais vêm apresentando. A escola como uma instituição de educação, deve atender minimamente as novas necessidades. Ao observar o documento curricular dos Colégios Militares, nota-se que as instituições militares possuem características distintas que permitem entendê-las como possuidoras de uma identidade institucional.

Além das disciplinas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), o Documento de Currículo Oficial dos Colégios militares prevê o ensino de disciplinas diversificadas como sociologia, filosofia, instrução cívico-militar, inglês, informática educacional, orientação educacional, atividade cívico-militar, e trabalho interdisciplinar. Este fato pode ser constatado pelas informações contidas na grade a seguir

Tabela 2 – Grade Curricular do Ensino Fundamental II

GRADE CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL								
		ATIVIDADES	Carga horária					
			5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total (g)	
DISCIPLINAS CURRICULARES	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA (LINGÜÍSTICA/LITERATURA)	5	5	5	5	600	
		MATEMÁTICA	ALGEBRA/GEOMETRIA	5	5	5	5	600
			DE REPRESENTAÇÃO (DESENHO)	-	-	2	2	120
		CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS		4	4	3	4	450
		GEOGRAFIA		2	2	2	2	240
		HISTÓRIA		2	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA		4	4	4	3	450
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA / I		1	1	-	-	60
	PARTE DIVERSIFICADA	LEM INGLÊS (SEAN)		3	3	3	3	360
		INICIAÇÃO À FILOSOFIA E À SOCIOLOGIA / I		-	-	-	1	30
		INSTRUÇÃO CÍVICA E MILITAR		1	1	1	1	(a) 105
		ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL		1	1	1	1	(b) 105
		INFORMÁTICA EDUCACIONAL		(c)	(c)	(c)	(c)	-
		ENSINO RELIGIOSO		(d)	(d)	(d)	(d)	-
		TRABALHO INTERDISCIPLINAR		(h)	(e)	(e)	(e)	-
		ATIVIDADE CÍVICO-MILITAR (A CARGO DA DIREÇÃO DE ENSINO)		(h)	2	2	2	2(f) 240
		TOTAL						
HORA/AULA(SEMANA)		30	30	30	30	-		
HORA/AULA (ANO)		900	900	900	900	3600		

Observações:
(a) Instrução Cívica Militar (semanas ímpares);
(b) Orientação Educacional (semanas pares);
(c) Atividade ofertada, no turno contrário, com tempo de duração de duas horas semanais e por níveis de conhecimento para os alunos da 5ª a 8ª série/EF, obrigatório para quem não possui conhecimento, voluntário para os demais;
(d) O Ensino Religioso deverá ser ministrado no turno contrário ao da série (opcional);
(e) Atividades a serem desenvolvidas no turno contrário e/ou aos sábados (manhã);
(f) A não utilização desse tempo, deve ser revertida para a prática, obrigatoriamente, de Educação Física;
(g) A carga horária mínima a ser executada pelos docentes/EF (PLADIS). Não estão computadas as horas de avaliações somativas, de revisão de assuntos para as avaliações somativas, de retificações da aprendizagem e de avaliações formativas;
(h) Disciplinas que não compõem o Histórico Escolar do Discente/EF.

Fonte: Documento Curricular dos Colégios Militares e Fundação Osório, 2002.

Conforme a grade apresentada pode-se observar disciplinas de identidade institucional na parte diversificada como Instrução cívica e militar, atividade cívico/militar e trabalho interdisciplinar voltado para o militarismo. Vale ressaltar que essa atividade e o trabalho interdisciplinar não compõem o Histórico Escolar do discente. Esta informação está contida na observação “h” deste documento.

Quanto ao trabalho interdisciplinar apresentado nesta grade, o mesmo é executado no contraturno e/ou aos sábados conforme a observação “e”. Logo, pode-se concluir que não há perda de nenhum conteúdo da Base Nacional Comum, já que as atividades militares não são desenvolvidas no tempo das aulas de disciplinas como português, matemática, história, etc.

Já a atividade Cívico militar, vê-se que no 9º ano (8ª série) a mesma pode ser revertida pela prática de Educação Física, deixando à escolha do aluno. Para a sua parte teórica que seria a Instrução cívica e militar, no 9º ano (8ª série) ela é oferecida apenas nas semanas ímpares, resultando em uma carga horária menor que nos demais anos.

Parece que as tensões são trabalhadas nesta grade curricular de modo articulado. Segundo CANEN e CANEN (2005, p. 45) *“A dimensão da identidade institucional, articulada às dimensões identitárias individuais e coletivas, no âmbito das instituições educacionais, apresenta relevância, particularmente, na análise multicultural de temas como a avaliação institucional”* (p. 45). Conforme a observação “g” entende-se que esta grade, apesar de apresentar uma carga horária mínima para seus docentes, apresenta uma carga horária para revisão de assuntos para as avaliações somativas, para retificações de aprendizagem e de avaliações formativas. Fato este que revela certa flexibilidade quanto à avaliação dos discentes, pois conforme CANEN e CANEN (2005) valorizar a diversidade cultural significa também, para o multiculturalismo, respeitar as identidades institucionais e suas culturas para não homogeneizá-las.

Em uma análise mais ampla do Documento de Currículo dos Colégios Militares, percebe-se que em seus objetivos gerais há certa preocupação com o pensamento crítico de seus alunos e com a consciência cidadã, fato evidenciado no trecho: *“como meta geral proporcionar aos jovens “a formação necessária ao descobrimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da vida de cidadão brasileiro”*” (Documento de Currículo dos Colégios Militares e Fundação Osório, pág. 2, 2002).

Quanto à educação integral oferecida por essas instituições vê-se que o Documento

de Currículo, articula a consciência multicultural em relação à vida social de seus discentes, pois o mesmo busca permitir ao aluno: “4) Fortalecer os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Documento de Currículo dos Colégios Militares e Fundação Osório, pág. 2, 2002). Sendo assim, ele traz à tona a discussão de CANDAU (2008) referente à perspectiva intercultural. Para a autora, uma educação com base nesta perspectiva deve visar o “reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” p. 23.

A proposta de MOREIRA e CÂMARA (2008) no que tange ao pensamento crítico volta-se para a sua facilitação. Para tais autores, deve-se facilitar a compreensão dos discentes em relação à realidade e favorecer uma visão crítica dos aspectos das identidades sociais. No Documento de Currículo dos Colégios Militares este aspecto pode ser percebido no seguinte objetivo geral de seu curso: “6) Preparar para refletir e compreender os fenômenos e não para meramente memorizá-los” p. 02. Neste objetivo pode ser observada certa preocupação com a reflexão dos discentes em relação aos conteúdos propostos, o mesmo pode ser visto facilmente nos currículos críticos, já que seu foco não consiste na memorização de conteúdos.

Nos objetivos específicos ou particulares para o Ensino Fundamental II, a pesquisa encontrou alguns aspectos que articulam o multiculturalismo e os conteúdos propostos aos discentes. Para uma visualização mais ampla dos mesmos foi elaborada a seguinte tabela:

Tabela 3. Objetivos específicos para o Ensino Fundamental II

Matérias	Objetivos particulares - Ensino Fundamental II			
	5ª Série (atual 6º ano)	6ª Série (atual 7º ano)	7ª Série (atual 8º ano)	8ª Série (atual 9º ano)
Geografia	“d) Entender as diferentes formas de organização social do mundo contemporâneo e como estas deixam sua marca no espaço geográfico”. p. 5	“c) Caracterizar a diversidade regional brasileira decorrente da realidade sócio-político-cultural e correlacioná-la com a realidade físico-natural de cada região”. p. 8	“ b) diferenciar as várias formas de regionalização do mundo”. p. 11	

História	<p>“e) Explicar a importância dos diferentes grupos étnicos na formação do povo brasileiro”. p. 5</p> <p>“h) Explicar a formação e organização da sociedade brasileira”. p. 5</p>	<p>“e) Citar as estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais do Brasil independente”. p. 8</p>	<p>“e) Valorizar cada contribuição dos grupos sociais estudados, para a formação de nossa contemporaneidade”. p. 11</p> <p>“j) Respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e como elemento de fortalecimento da relação entre os homens”. p. 12</p>	<p>“b) Identificar as transformações culturais da Idade Moderna que criaram condições para a transição do Feudalismo para o Capitalismo”. p. 15</p>
Iniciação à Filosofia e à Sociologia				<p>“b) Explicar as diferenças sociais, culturais e econômicas no mundo atual”. p. 16</p>

Fonte: O autor.

Com base na tabela apresentada, nota-se que as matérias que fazem referência a questões multiculturais são: Geografia, História e Iniciação à Filosofia e à Sociologia. As mesmas evidenciam o respeito às diferentes culturas, bem como estudo do processo histórico vivenciado pela sociedade brasileira, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural existente. Partindo deste pressuposto, o Documento de Currículo dos Colégios Militares e Fundação Osório apresenta conteúdos relevantes quanto a visão multicultural de educação. Conforme CANEN e CANEN (2005) deve-se levar em conta a “identidade institucional” para que se possa analisar e entender a proposta educativa destas instituições. Sendo assim, deve haver uma compreensão mais reflexiva sobre as tensões existentes entre a identidade cultural militar com a diversidade cultural inerente às sociedades contemporâneas. Segundo esses autores, ela deve ser desenvolvida *“De modo a compreender essas tensões, o diálogo com pesquisas multiculturalmente orientadas, que incidem sobre as organizações, parece oferecer perspectivas relevantes na análise da identidade institucional multicultural”* p.45.

Nas sociedades contemporâneas, as dificuldades encontradas para definir as relações entre cultura e educação não advém apenas da necessidade de se transpor e selecionar os conteúdos escolares, mas de questões inerentes à própria situação da cultura. Segundo CANDAU (2008), deve haver uma preocupação com os processos de hibridização, a prática pedagógica advinda do currículo escolar deve fornecer aos discentes uma visão plural das

suas identidades culturais, conforme a autora cita que os educadores devem estar “*conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los...*” pág. 26. Nos objetivos destacados anteriormente, nota-se que há certo cuidado em estabelecer a relação entre as identidades distintas, todavia é necessário o reconhecimento de que a mesma ainda representa um desafio para estas instituições ao articularem a identidade institucional com a identidade individual de seus discentes.

A partir dos marcos legais que legitimam a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial no ensino regular, o Sistema Colégio Militar do Brasil instituiu como premissa o GT (Grupo de trabalho) que propôs medidas quanto ao ingresso desses alunos na Educação Militar. A seguir será feita uma análise do referido documento.

O grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 122-EME de 26 de junho de 2013 foi composto de modo a atender às questões relativas à temática inclusão, que constitui um desafio para as instituições militares tanto pelas formas de ingresso quanto pelas práticas pedagógicas, ambas formadoras da identidade institucional. A criação dessa portaria representa um marco para tais instituições e demonstra certa preocupação com as necessidades das sociedades pós-modernas, bem como a busca por equidade existente no âmbito da educação.

Ao analisar a referida portaria vê-se que a composição do Grupo de Trabalho já evidencia a complexidade do tema “inclusão” para Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Tal fato pode ser visto em seu Art. 1º onde há a organização do grupo de estudo:

I - Presidente:

Diretor de Educação Preparatória e Assistencial;

II - Membros:

a) 1 (um) oficial superior da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA),

como Assessor Executivo do Presidente;

b) 1 (um) oficial superior representante do Gabinete do Comandante do Exército;

c) 1 (um) oficial superior representante da 1ª Subchefia do Estado-Maior do Exército (EME);

d) 1 (um) oficial superior representante da 6ª Subchefia do EME;

e) 1 (um) oficial superior representante da 7ª Subchefia do EME;

f) 1 (um) Assessor Jurídico do EME;

g) 1 (um) oficial superior representante do DECEX;

h) 1 (um) oficial superior representante do Departamento de Engenharia de Construção (DEC);

i) 1 (um) oficial superior representante do Departamento-Geral do Pessoal

- (DGP);
 - j) 1 (um) oficial superior representante da Diretoria de Saúde (D Sau);
 - k) 1 (um) oficial superior representante da Diretoria de Civis, Inativos, Pensionistas e Assistência Social (DCIPAS);
 - l) 1 (um) oficial superior representante da DEPA;
 - m) 1 (um) oficial da Seção Psicopedagógica do Colégio Militar de Brasília (CMB); e
 - n) 1 (um) Assessor Jurídico do DECEEx.
- (Portaria Nº 122-EME de 26 de junho de 2013).

Além da composição, outro fato a ser considerado encontra-se em um parágrafo onde é mostrada certa abertura para profissionais especialistas, ainda que não sejam militares, já que não é estipulada tal característica como critério. Conforme o exposto nota-se que há potencial multicultural no referido trecho, pois há espaço para discursos plurais, ainda que de modo sutil “*Parágrafo único. As reuniões poderão contar com a participação de técnicos, especialistas e assessores, mediante solicitação do Presidente.*” (Portaria Nº 122-EME de 26 de junho de 2013).

Na portaria é possível observar que todas as metas estabelecidas possuem um prazo para a ação, demonstrando a urgência da nova abordagem para os Colégios Militares, bem como sua preocupação com a temática, vista em todo o documento. O Art. 5º justifica tal afirmação: “*O Relatório Final do Grupo de Trabalho deverá ser apresentado ao EME, em princípio, até 2 DEZ 13.*” (Portaria Nº 122-EME de 26 de junho de 2013).

Quanto à portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014 que propõe a Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) entende-se que a mesma tem como finalidade principal a regulação das medidas a serem tomadas para a implementação da abordagem inclusiva nos colégios militares brasileiros. Em comparação com a anterior, esta propõe ações efetivas, evidenciando uma nova estruturação pedagógica.

Conforme visto em análise pormenorizada da referida portaria, tal Diretriz é elaborada a partir de documentos nacionais e internacionais referentes ao ingresso do público-alvo da educação especial nos espaços escolares. Por meio do item 2º da Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) pode-se perceber como a inclusão foi trazida como temática para os colégios militares:

2. REFERÊNCIAS

a. Dos tratados e conferências internacionais

- 1) Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 DEZ 1948.
- 2) Conferência Mundial sobre Educação para Todos/*Jomtien*, de 5 a 9

MAR 1990.

3) Conferência Mundial de Educação Especial /Declaração de Salamanca, de 7 a 10 JUN 1994.

4) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 11 DEZ 06.

b. Da legislação federal

1) Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 OUT 1988.

2) Lei nº 7.853, de 24 OUT 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua

integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

3) Lei nº 8.069 de 13 JUL 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

4) Lei nº 9.394, de 20 DEZ 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

5) Lei nº 9.786, de 8 FEV 1999, que dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro.

6) Lei nº 10.098, de 19 DEZ 00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

7) Lei nº 12.764, de 27 DEZ 12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 DEZ 1990.

8) Decreto nº 3.298, de 20 DEZ 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 OUT 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.”

(Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 21 Boletim do Exército nº 43).

O excerto acima destaca documentos que democratizam o acesso dos discentes do público-alvo às escolas regulares. Sendo assim, a educação passa a ser concebida como um direito, onde são articulados os conceitos de multiculturalismo e inclusão, possuindo um papel fundamental quando se tem por objetivo o reconhecimento das diferenças presentes no contexto escolar, sejam elas individuais, coletivas e institucionais *“tal articulação pode favorecer o trabalho pelos direitos humanos, uma vez que permite pensar a valorização da diversidade cultural dos alunos”* (IVENICKI, 2015b, p. 13).

Quanto aos objetivos da diretriz supracitada, nota-se que os mesmos apontam para a orientação referente ao Projeto de Educação Inclusiva no SCMB, bem como a identificação das prioridades a serem consideradas em sua implementação. Um fato relevante encontra-se no objetivo b, em que é destacada a consideração da situação atual, vista especificamente em relação aos recursos disponíveis. Outro ponto pertinente seria a criação de metas estabelecidas para o trabalho a ser desenvolvido em longo prazo e, a responsabilização do

Órgão de Direção Geral, Direção Setorial, Comandos Militares e Organizações Militares quanto a execução do Projeto.

b. Identificar os objetivos, as ações prioritárias, as fases de implantação, os recursos disponíveis, os marcos e as metas para fins de planejamento.

c. Definir o gerente, o supervisor e a composição da equipe do Projeto.

d. Atribuir responsabilidades ao Órgão de Direção Geral (ODG), aos Órgãos de Direção Setorial (ODS), aos Comandos Militares de Área (C Mil A) e às Organizações Militares (OM) relacionadas com o Projeto.

(Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 23, Boletim do Exército nº 43).

No item da Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) denominado “Concepção Geral” há um subitem “Justificativa do Projeto”, contido no mesmo, pode-se encontrar a relevância do Grupo de Trabalho criado a partir da Portaria nº 122-EME de 2013, já que as ações a serem tomadas no Projeto foram baseadas nas conclusões do Relatório Final de tal Grupo.

2) Os fatores determinantes das ações para a implantação do Projeto Educação Inclusiva tiveram por base as conclusões do Relatório Final apresentado pelo Grupo de Trabalho (GT), instituído pela Portaria nº 122-EME, de 26 de junho de 13, para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de alunos com deficiências nos Colégios Militares (CM) (...)

(Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 23, Boletim do Exército nº 43).

Já no item 4. da justificativa é considerada como “viável” a implementação do Projeto de Educação Inclusiva, todavia há uma condição para que tal fato seja possível, sendo esta expressa pelo trabalho articulado entre o Estado-Maior do Exército e os Órgãos de Direção Setorial. A explicação para o destaque de tal articulação centra-se nas possíveis mudanças na estrutura física dos Colégios Militares, bem como a formação específica para a equipe que integra os mesmos.

4) Das análises realizadas pelo GT, a implantação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB foi considerada viável e plenamente factível, diante de um planejamento que faseia a sua execução. Para tanto, será de fundamental importância a celebração de contratos de objetivos entre o Estado-Maior do Exército (EME) e os ODS, em especial para viabilizar as obras de acessibilidade e de adequação de instalações, bem como para capacitar os integrantes dos CM.

(Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 23, Boletim do Exército nº 43).

Conforme GLAT, PLETSCHE e FONTES (2007) para que o processo de inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial se efetive, torna-se necessária a análise das demandas desses alunos quanto ao ambiente escolar. O objetivo da análise é proporcionar aos mesmos as condições essenciais para uma aprendizagem significativa, demonstrando que a escola inclusiva é aquela que foi repensada, tanto em sua parte estrutural, favorecendo a acessibilidade, quanto em suas práticas pedagógicas. Sendo a última, aquela que exige formação específica no atendimento a esses alunos.

Outro ponto considerado na Diretriz encontra-se no item 6, em que é destacado o clima organizacional como fator contribuinte para a inclusão efetiva dos discentes do público-alvo da educação especial, o que revela a preocupação do SCMB quanto ao envolvimento de todos os integrantes do CM, fato visto no subitem b.

b) será de suma importância o envolvimento e o comprometimento de todos os integrantes dos CM, quer seja sensibilizando ou preparando o corpo docente, discente, agentes de ensino, da administração e de saúde, bem como os pais e responsáveis, visando a uma inclusão adequada e harmoniosa (Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 23, Boletim do Exército nº 43).

CANEN e CANEN (2005) evidenciam como se articula a compreensão da dimensão do multiculturalismo, considerando-a como tripla. Tal fato, contribui para o entendimento da implementação da abordagem inclusiva nos Colégios Militares, com o foco no público-alvo da educação especial, tendo em vista as tensões entre as identidades que constituem esses espaços educacionais. Para os autores, em uma primeira perspectiva, o multiculturalismo penetra nesses espaços e exerce pressões sobre as identidades individuais e coletivas. Em outra, revela a cultura organizacional, bem como seus marcadores que a diferem de outras. Em uma terceira, permite o olhar multicultural sobre a identidade institucional. Sendo assim, torna-se pertinente a preocupação dos CMs em propiciar um clima que favoreça a inclusão dos discentes supracitados.

Quanto ao currículo da instituição, bem como as avaliações com vistas àqueles que constituem a Educação Especial, nota-se que no subitem d. do Item 6. da Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é apresentada certa flexibilização nas avaliações e no documento curricular, com base nas potencialidades e especificidades desses discentes, bem como seus níveis de rendimento. O

excerto analisado faz diferenciação entre: o que ensinar; como ensinar e; como organizar o trabalho pedagógico voltado para o atendimento das especificidades dos discentes incluídos:

d) o SCMB deverá realizar as devidas adaptações curriculares das áreas do conhecimento, nelas inseridas os currículos, as didáticas e as avaliações, segundo os níveis em que elas ocorram, selecionado o que seja essencial para o aluno com deficiência: o que ensinar (competências, habilidades, descritores e conteúdos); como ensinar (metodologia e atividades); e como organizar (espaços, tempos e agrupamentos). (Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 24, Boletim do Exército nº 43).

Conforme GLAT, PLETSCHE e FONTES (2007) a escola inclusiva deve conter em seu âmago, o trabalho colaborativo entre o docente que atua na sala regular e o docente especializado do AEE. Pode-se notar pelo item d. que são necessárias adaptações curriculares para o atendimento dos alunos do público-alvo da educação especial. Sendo o docente especializado aquele que irá contribuir com o trabalho realizado na sala regular. Segundo os autores supracitados para que isso seja possível, torna-se necessário que o mesmo possua uma formação pedagógica com *“uma dimensão de docência ampla, aliada a aprofundamentos específicos que permitiriam o atendimento e suporte especializado”*. Pode-se ver tal articulação também por meio do item f) que institui a integração do AEE com os Projetos Pedagógicos dos Colégios Militares.

f) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá integrar os Projetos Pedagógicos dos CM (marcos conceitual, referencial e operacional) e as demais normas expedidas pela DEPA. O êxito do AEE dependerá, também, da participação dos familiares que, somada aos esforços dos integrantes dos CM, auxiliará o discente com deficiência a agir de modo estruturado no ambiente escolar e fora dele, considerando suas especificidades;

g) deverão ser criadas salas de recursos multifuncionais em cada CM, organizadas conforme a diretriz e a orientação da DEPA; e

h) para o sucesso da implantação do Projeto será fundamental concluir as obras de acessibilidade e as adequações de instalações, a tempo de receber os alunos com deficiências, conforme o cronograma estabelecido pelo PEEEx. (Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 24, Boletim do Exército nº 43).

Além disso, o item f) prevê o Atendimento Educacional Especializado por meio da criação das SMs, que apoiam e organizam do mesmo nos espaços escolares, garantindo participação, acesso e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Sendo assim, vê-se que Projeto de Educação Inclusiva no SCMB está coerente com os documentos que orientam tal abordagem nas escolas regulares, pois segundo o “Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico da escola regular deve conter em sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos estudantes; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas. (MEC/SECADI, 2012, p.7)

Quanto aos objetivos do Projeto de Educação Inclusiva nos CMs, a Diretriz supracitada destaca o ano em que os tais colégios passarão a atender os alunos com deficiências, bem como a preocupação quanto à formação pautada na perspectiva inclusiva. Nota-se que há um plano de metas, que pode ser evidenciado em todo o documento analisado, especialmente na apresentação de datas a serem cumpridas, conforme o trecho a seguir:

- 1) Operacionalizar e normatizar a decisão do Comandante do Exército acerca do ingresso de alunos com deficiências nos CM compatíveis como Projeto Pedagógico do SCMB, a partir de 2016, conforme o cronograma de implantação do PEEEx.
- 2) Capacitar o corpo docente e os agentes de ensino, da administração e de saúde dos CM em Educação Inclusiva.” (Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 24, Boletim do Exército nº 43).

Em relação ao nível de prioridade dada à implementação da abordagem inclusiva, vê-se que o SCMB apresenta uma elevada preocupação no cumprimento do Projeto de Educação Inclusiva, o que revela sua compreensão em relação à urgência da abordagem inclusiva nessas instituições. Acredita-se que a educação em uma perspectiva inclusiva prevê a elaboração de uma política que estruture os sistemas de ensino e modifique a organização escolar, sendo capaz de superar os modelos de integração escolar e o atendimento exclusivo em classes especiais. Percebe-se pelo excerto abaixo o nível de prioridade dada ao Projeto

Este projeto deverá ter a mais alta prioridade de execução dentro do

SCMB, principalmente para a descentralização de recursos orçamentários necessários à condução das obras e dos serviços de acessibilidade e de adequação de instalações, bem como para a capacitação de pessoal.” (Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 24, Boletim do Exército nº 43).

Das orientações para o funcionamento do Projeto de Educação Inclusiva no SCMB, no item 2) denominado “Ação conjunta com outros Órgãos e Forças” há um destaque para a parceria com as universidades, especificamente no subitem c) em que é destacada a relevância do apoio das universidades quanto à formação continuada. Pode-se observar tal fato pelo estabelecimento de parcerias apresentado no referido item, vê-se pelo fragmento a seguir:

c) algumas universidades federais e particulares possuem em seus currículos disciplinas relacionadas com a educação inclusiva ou experiências com esse tema, as quais poderiam disponibilizar cursos e estágios para os integrantes dos CM ou até mesmo estabelecer parcerias para a implantação de ensino a distância e presencial no SCMB. Nesse sentido, os integrantes do SCMB devem priorizar a solicitação desses cursos para a composição do Plano de Cursos e Estágios em Estabelecimentos de Ensino Cívico Nacionais (PCE-EECN), a cargo do EME (Portaria nº 129-EME, de 27 AGO 12). (Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 25, Boletim do Exército nº 43).

No item 3. da Diretriz mencionada, são apresentados os tipos de ações esperadas do Projeto de Educação Inclusiva. Tais ações evidenciam o caráter humanístico presente nos valores militares, ao longo do texto pode-se inferir que os Colégios Militares preocupam-se com a diversidade inerente às sociedades contemporâneas ao valorizarem um ensino voltado para o desenvolvimento de potencialidades do aluno. No referido item, percebe-se que há uma reestruturação das normas de ingresso, bem como a adequação da estrutura física dos Colégios Militares, conforme o trecho abaixo:

- a) possibilitar, a partir de 2016, o ingresso de alunos com deficiências nos CM, compatíveis com o Projeto Pedagógico do SCMB, conforme cronograma estabelecido pelo PEEEx;
- b) fortalecer e valorizar a dimensão humana da Força;
- c) entregar obras de acessibilidade e de adequação de instalações nos CM;
- d) criar acervo de material didático específico e de material para mobiliar as instalações dos CM;
- d) dispor de IRCAM e editais adequados para os concursos de admissão dos CM;
- e) adaptar a legislação pertinente para a educação inclusiva no SCMB;
- f) elaborar a Portaria de Transição e normas para inspeção de saúde; e
- g) implantar o projeto em CM pilotos e, posteriormente, nos demais CM.

(Portaria de nº246 de 16 de outubro de 2014, p. 26, Boletim do Exército nº 43).

Outro documento considerado pertinente para o desenvolvimento do presente estudo é a portaria nº 098 de 13 de fevereiro de 2015. A referida portaria trata das normas para o ingresso de candidatos com necessidades educacionais especiais nos Colégios Militares (CM) integrantes do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Conforme visto nas portarias anteriores, a portaria de nº 098 de 2015 também prevê em seu inciso 2º o AEE como parte integrante do Projeto Político Pedagógico dos CMs “§ 2º *O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na legislação pertinente à educação inclusiva, integrará o projeto pedagógico do SCMB, de acordo com as fases de implantação previstas no caput.*”

Em relação às avaliações pertencentes ao processo seletivo para ingresso nos Colégios Militares, nota-se que haverá flexibilização para os alunos do público-alvo da educação especial, conforme suas especificidades, fato expresso no artigo 2º da portaria analisada:

Art. 2º As condições de realização das provas para seleção, pelos candidatos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, poderão ser adaptadas conforme previstas nas Instruções Reguladoras do Concurso de Admissão e da Matrícula (IRCAM) e nos respectivos editais, considerando as fases de implantação do PEEEx. (Boletim do Exército nº2, Portaria nº 098, de 13 de fevereiro de 2015).

Segundo SILVA et. al. (2010, p. 5) “*A inclusão como processo não constitui um fenômeno hegemônico, pois, ele é sempre relativo e busca adequar-se ao contexto onde é percebido.* Entende-se que as escolas inclusivas devem exercer práticas adequadas ao contexto e as particularidades de seu corpo discente. Sendo assim, considera-se um desafio para o SCMB estruturar suas políticas tendo em vista sua identidade institucional (CANEN e CANEN, 2005).

Quanto à habilitação de matrícula, o Art. 4º prevê que todos os discentes sejam submetidos ao processo seletivo de admissão. Todavia, para os discentes que constituem a Educação Especial há algumas distinções quanto à avaliação. Conforme o mesmo, caso o discente não seja classificado pelo limite de vagas contidas no edital, este poderá ser amparado pelo Art.52 do Regulamento dos Colégios Militares (R-69) que afirma que independente do processo seletivo, “*é considerado habilitado à matrícula, mediante*

requerimento ao Comandante do CM, observados os limites de vagas decorrentes da capacidade física e dos recursos humanos e materiais do CM”. Observou-se o fato apresentado pelo excerto a seguir:

Art. 4º O candidato se habilita à matrícula quando classificado no limite de vagas fixado no edital do concurso de admissão ou nas hipóteses do art. 52, do R-69, satisfeitas as demais condições deste Regulamento, e avaliado por Equipe Multidisciplinar, mediante solicitação do Médico Perito de Guarnição (MPGu) ou Junta de Inspeção de Saúde Especial (JISE).(Boletim do Exército nº2, Portaria nº 098, de 13 de fevereiro de 2015).

A partir do exposto, percebe-se que, embora o SMCB possua critérios de seleção gerais que, de certa forma, consideram os alunos de modo homogêneo, nota-se que para os discentes do público-alvo da educação especial há o respaldo por meio de normas específicas que asseguram o ingresso dos mesmos. IVENICKI (2015b, p.15) evidencia que incluir “*significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar*” e, que ultrapassa o assistencialismo, já que defende a garantia de direitos negados.

No Art. 6º da Portaria nº 098, de 13 de fevereiro de 2015 encontra-se os casos em os Colégios Militares poderão não permitir o ingresso dos discentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Segundo o texto, há duas circunstâncias em que tal fato poderá ocorrer, vê-se pelo fragmento abaixo:

Art. 6º A Equipe Multidisciplinar analisará se o projeto pedagógico do CM tem condições de atender as necessidades educacionais especiais do candidato, manifestando-se pela contraíndicação deste à matrícula se ficar caracterizada uma das seguintes hipóteses:

I - a educação em classe regular do CM é incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais do candidato; ou II - for exigida educação em classe especial, em nome do bem-estar do candidato ou de outros alunos. (Boletim do Exército nº2, Portaria nº 098, de 13 de fevereiro de 2015).

Com base no Art. supracitado, pode-se considerar que os as hipóteses colocadas como possibilidade de não ingresso dos discentes que constituem a Educação Especial nos Colégios Militares pautam-se no desenvolvimento do aluno. Segundo GLAT, PLETSCHE e FONTES (2007) deve-se analisar a especificidade do discente, ainda que o fato de estar incluído em classe regular seja um direito dos alunos com deficiência, transtornos globais de

desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Considera-se relevante a análise das particularidades do discente antes de sua inserção em escolas regulares, tendo em vista o desenvolvimento de suas potencialidades. Conforme os autores supracitados é pertinente a consideração das opções que propiciem maiores ganhos a esses alunos:

(...) a opção da inclusão em classe comum deve ser feita com base na modalidade que, no momento, melhor proporcione ganhos ao sujeito com necessidades especiais. Levando em consideração a realidade educacional brasileira atual número grande de alunos por turma, professores sem formação adequada, poucos recursos de acessibilidade, entre outros aspectos já apontados, a classe comum nem sempre é a melhor alternativa para todos os alunos, sobretudo para os que apresentam comprometimentos graves. (GLAT, PLETCH e FONTES 2007, págs. 5 e 6)

Em relação ao AEE, o Art. 7º da Portaria nº 098 de 13 de fevereiro de 2015 explicita o que seria o mesmo e, estabelece as formas de atendimento em que será oferecido no SCMB. Nota-se que há diferenciação no atendimento, já que são estabelecidas duas formas de oferecimento, conforme o fragmento a seguir:

Art. 7º As medidas previstas no art. 6º integram o AEE, compreendido como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Boletim do Exército nº2, Portaria nº 098, de 13 de fevereiro de 2015).

A partir do exposto, acredita-se que a proposta de educação inclusiva elaborada pelo SMCB está coerente com a legislação atual referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), já que conforme o Art. 2º da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 tal atendimento poderá ser complementar ou suplementar, conforme as necessidades educacionais dos discentes.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009)

Sendo assim, considera-se que os documentos internos que asseguram o ingresso dos discentes do público-alvo da educação especial no ensino militar estão, de fato, embasados em uma perspectiva multicultural e inclusiva, ainda que inicialmente apresente-se como folclórica. Tal compreensão foi possível a partir da análise pormenorizada dos documentos propostos. Considera-se a implementação da abordagem mencionada como um desafio para os Colégios Militares, já que os mesmos possuem uma identidade institucional marcada pela não aceitação desses discentes.

3.4 Os discursos dos coordenadores

A presente pesquisa de cunho qualitativo valorizou a entrevista estruturada. Segundo BONI e QUARESMA (2005, p. 73) tais entrevistas “*são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem se o cuidado de não fugir a elas*”. Para as autoras a finalidade desta preocupação concentra-se na intenção de comparar esse conjunto de perguntas com as respostas dos entrevistados. Por meio das entrevistas realizadas com os coordenadores de ambas as instituições, a pesquisa encontrou certa divergência quanto ao discurso de ambos.

Seguindo o roteiro de entrevistas (Apêndice A), a primeira pergunta realizada refere-se ao modo em que ambas as veem a diversidade cultural presente em seu ambiente escolar. Em sua fala o coordenador do Colégio Militar do Rio de Janeiro explicita que por meio de seu histórico tal colégio possui uma perspectiva multicultural, atendendo principalmente às diferenças de regionalidade e classe social. Esse fato comprova-se pelo excerto a seguir:

O Colégio é heterogêneo. Há concursados e amparados, uns vêm de outros estados como é o caso daqueles que vêm do Colégio Militar do Amazonas para cá. Os professores estão acostumados, pois trabalham com alunos de todas as regiões do Brasil. Aqui há diferenças regionais e de classe social. O objetivo do Colégio é atender aos amparados (Coordenador do Colégio Militar do RJ, 2016).

Em resposta à mesma questão. Semelhantemente ao primeiro, o coordenador do Colégio Militar de Belo Horizonte evidencia a singularidade da instituição em atender aos discentes oriundos de outros estados brasileiros, filhos de pais militares transferidos. E acrescenta as atividades desenvolvidas pelo colégio que possibilitam o reconhecimento das diferenças culturais de seu alunado, bem com a valorização das mesmas. Vê-se tal fato pelo seguinte fragmento:

O Colégio Militar de Belo Horizonte possui discentes vindos de várias regiões do país. Esta característica é enriquecedora, visto que cada um desses traz peculiaridades culturais dos locais onde conviveram. A escola promove eventos voltados para práticas-artísticos-culturais que permitem ao alunado expressar essas experiências vividas, socializando-os com os demais. (Coordenador do Colégio Militar de BH, 2016).

A partir do trecho supracitado, entende-se que a concepção multicultural apresentada pelo coordenador assemelha-se à propositiva diferencialista apresentada por CANDAU (2008, p. 21), pois a autora expõe que a mesma centra-se na crítica à abordagem propositiva assimilacionista já que *“parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças”*.

CANEN (2008) expõe a polissemia do termo multiculturalismo, afirmando que o mesmo pode ser visto de modos diferenciados. A autora esclarece as distintas posturas multiculturais assumidas nas sociedades e como as mesmas influenciam nas percepções em relação à constituição das identidades, sobre as perspectivas afirma existir:

desde aquelas mais folclóricas – em que a diversidade cultural é reconhecida, porém a desconstrução de preconceitos e estereótipos não é trabalhada – até perspectivas mais críticas, que buscam desafiar construções das diferenças e das discriminações em práticas pedagógicas cotidianas. (CANEN, 2008, p. 20)

Conforme MOREIRA e CÂMARA (2008, p. 53) a escola deve favorecer situações que permitam o diálogo entre grupos distintos para superar as divergências que impedem a relação entre os “diferentes”. Sendo assim, ela deverá *“(...) promover trocas, estratégias de diálogo, em que os diversos grupos possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados”*. Os Colégios Militares têm caminhado para o diálogo entre as identidades distintas como foi visto no trecho da entrevista supracitado, ainda que em uma perspectiva diferencialista (CANDAU, 2008).

Quanto ao modo em que as práticas pedagógicas dos colégios militares articulam a diversidade cultural inerente às sociedades contemporâneas com a identidade institucional militar houve respostas distintas. Enquanto o coordenador do CMRJ destacou a realização de projetos com temas transversais e as aulas diferenciadas, o coordenador do CMBH evidenciou

os eventos em que os discentes apresentam suas raízes/identidade coletiva advinda da região de origem dos mesmos. Tal fato pode ser visto no trecho a seguir:

O que nós tentamos no Colégio Militar do Rio de Janeiro é trabalhar os valores militares. O foco é o culto aos valores, às tradições militares. O projeto voltado para esses temas é trabalhado desde o 6º ano por meio dos temas transversais. O professor tenta articular os valores aos conteúdos. Há o convívio com o professor de carreira (militar) e civis. Sendo assim, é trabalhada a diversidade. Tem professores que dão aulas diferenciadas e nas reuniões de planejamento há a participação de todos, com opiniões (discursos) diversos. (Coordenador do CMRJ, 2016).

(...) os eventos nos quais os alunos são convidados a serem protagonistas são meios que proporcionam essa articulação entre a formação militar e a diversidade cultural discente. Essas ações permitem que sejam trabalhados quesitos como respeito, disciplina, permitindo ao aluno apreciar culturas diferentes, vindo em consonância com as regras da identidade militar. (Coordenador do CMBH, 2016)

Com base na análise dos dois discursos, pode-se considerar semelhanças e divergências, pois a concepção de diversidade cultural é distinta nas falas apresentadas. Ambos os coordenados concordam quanto à identidade militar, afirmando que a mesma é representada pelos valores militares trabalhados nas instituições militares. Entretanto, em relação à articulação da identidade institucional militar com a diversidade cultural, pode-se compreender que o coordenador do CMRJ entende tal diversidade de forma distinta, ampliando-a de modo a incluir a relação do corpo docente, já que nos colégios militares há docentes militares e civis. Pode-se elucidar tal questão pelo excerto:

Há o convívio com o professor de carreira (militar) e civis. Sendo assim, é trabalhada a diversidade. Tem professores que dão aulas diferenciadas e nas reuniões de planejamento há a participação de todos, com opiniões (discursos) diversos. (Coordenador do CMRJ, 2016)

Segundo MOREIRA e CÂMARA (2008) é pertinente o diálogo entre os grupos, já que para os mesmos, a identidade é formada a partir das relações que são estabelecidas ao longo de uma trajetória de vida, tais relações são denominadas pelos autores como “elos”. Sendo assim, é relevante o contato com outras identidades para que se possa estabelecer as semelhanças e diferenças ante ao “outro”, sendo estas constituintes da formação do “eu”.

Acredita-se que por meio da articulação entre a identidade militar e as identidades que circulam nesses espaços escolares, é possível a contribuição para a formação da identidade individual, que seria aquela constituída da pluralidade de marcadores que totalizam a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais (CANEN e CANEN, 2005). MOREIRA e CÂMARA (2008) elucidam a presente discussão:

(...) ao longo da vida, em meio as interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. Identificamo-nos, em maior ou menor grau, com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso futebol de nosso coração, pessoas que compartilham conosco elementos étnico-raciais, seguidores de nossa religião. (MOREIRA e CÂMARA, 2008, pág. 41)

Em relação às ações que estão sendo realizadas para atender à diversidade cultural dos discentes, os coordenadores discordaram em relação às que propiciam tal atendimento. O coordenador do CMRJ referiu-se aos projetos desenvolvidos na instituição, aqueles voltados aos valores militares. Confirma-se tal afirmação pelo seguinte fragmento:

Temos professores que assumem projetos de valores, nos mesmos um dos temas centrais é a diversidade cultural. (Coordenador do CMRJ, 2016).

Já o coordenador do CMBH destaca outros eventos internos que favorecem o reconhecimento da diversidade cultural. Tais eventos tornam-se relevantes para evitar o que CANDAU (2008) denomina como “daltonismo cultural”, segundo a mesma tal termo contribui para o não reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais ou em muitos casos, não evidenciá-las. Segue o fragmento da entrevista que elucida a afirmação anterior:

Eventos como Show de talentos, olimpíadas internas, festival de dança, semana das artes, apresentação cultural, CM Mundi (que aborda temas do cenário global e brasileiro) dentre outros. Entendemos que em cada um desses eventos, nosso alunado contribui com sua personalidade, sua individualidade tangendo nas questões pertinentes à diversidade cultural. (Coordenador do CMBH)

Com base no exposto, considera-se que há um potencial multicultural nos discursos apresentados pelos coordenadores, já que conforme CANEN (2008, p.2) o multiculturalismo é “*entendido como campo teórico e político, voltado à formação docente e ao pensamento curricular comprometido com a pluralidade cultural e o desafio a preconceitos*”. Por meio da fala acima, vê-se que há certa preocupação em atender a diversidade inerente às identidades que constituem os colégios militares.

Em outro momento, os coordenadores das referidas instituições militares foram perguntados sobre o modo como ocorre a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial em seus espaços escolares. Em resposta à pergunta, o coordenador do CMRJ evidenciou a origem da temática “*Foi uma demanda social. Os amparados (filhos de militares) também poderão ser atendidos, já que muitos possuem necessidades especiais*”.

Sobre a questão supracitada, o coordenador do CMBH distinguiu duas formas de se desenvolver a inclusão desses discentes nos colégios militares, especificamente no Colégio Militar de Belo Horizonte. Sendo a primeira aquela em que os pais do discente informam à instituição sobre a necessidade especial do mesmo, e a segunda quando a necessidade especial é observada pelo corpo docente. Tal fato, evidencia que a instituição apresenta certos avanços quanto à implementação da abordagem inclusiva em comparação com o CMRJ. Embora seja uma determinação para o SCMB (Sistema Colégio Militar do Brasil). Quanto à primeira forma apresentada, o coordenador teve o seguinte discurso:

a) Aluno cuja necessidade especial seja informada pelo responsável no ato da matrícula:

O Médico Perito do Exército, de posse dos laudos, poderá solicitar a avaliação de uma Equipe Multidisciplinar (*Conforme o caso será formada por psicólogo, pedagogo, supervisor escolar, professores, etc.*) para analisar se o projeto pedagógico do CMBH tem condições de atender as necessidades educacionais especiais do candidato.

De posse do parecer da Equipe Multidisciplinar o Médico emite um parecer para fins de habilitação à matrícula no Colégio militar de Belo Horizonte (CMBH), informando que o candidato é portador de necessidades educativas especiais.

Sendo aprovado na Inspeção de Saúde, o candidato será submetido à Avaliação Diagnóstica Diferenciada, elaborada pela equipe de docentes da Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), que poderá sugerir o avanço (superdotação) ou o regresso do ano escolar. (Coordenador do CMBH, 2016)

A partir da fala acima, pode-se considerar que os discentes que possuem alguma necessidade educacional específica receberão um atendimento diferenciado da equipe pedagógica, tendo direito a possíveis adaptações avaliativas, caso seja necessário. Deve-se

considerar que o termo “necessidades educacionais especiais” inclui além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola. Conforme o excerto acima acredita-se que tais alunos serão acompanhados (além dos docentes, coordenadores, direção) por uma seção específica, a SAEE (Seção de Atendimento Educacional Especializado) que seria aquela voltada para o atendimento do público-alvo da educação especial e responsável pelo planejamento das ações adaptativas curriculares e pela elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado) (SILVA, 2015).

Quanto à segunda forma de conhecimento da necessidade especial do discente, apresentada pelo coordenador do CMBH, houve o destaque do percurso pelo qual o aluno passará até a obtenção do laudo (ponto de partida para as adaptações necessárias ao desenvolvimento do aluno com deficiência). A equipe Multidisciplinar apresentada na fala representa a SAEE. Tal afirmação foi feita a partir do seguinte excerto:

b) Aluno cuja necessidade especial seja constatada por integrante do corpo docente:

Os profissionais da Seção Psicopedagógica realizam uma avaliação inicial, orientam os responsáveis e encaminham o aluno para um especialista (*médico, psicopedagogo, fonoaudiólogo, etc*).

De posse dos laudos, o aluno será encaminhado ao Médico Perito do Exército que poderá solicitar a sua avaliação por uma Equipe Multidisciplinar, para analisar se o projeto pedagógico do CMBH tem condições de atender as necessidades educacionais especiais do aluno.

O Médico emite um parecer informando que o candidato é portador de necessidades educativas especiais. (Coordenador do CMBH, 2016)

Conforme GLAT, PLETSCHE e FONTES (2007) a Educação Inclusiva como política educacional requer uma mobilização por parte dos estabelecimentos de ensino. A fala do coordenador evidencia tal movimento na medida em que destaca um atendimento individualizado, com o intuito de atender as especificidades dos discentes. As referidas autoras explicitam o que a implementação da Educação Inclusiva implica:

(...) como já discutido, em uma reorganização da estrutura e cultura da escola para oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Isto se refere tanto aos alunos com deficiências ou outras condições peculiares de desenvolvimento — até então atendidos exclusivamente pela Educação Especial — quanto para todos aqueles que, por alguma razão, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais (recursos, metodologias e currículos adaptados). (GLAT, PLETSCHE e FONTES 2007, p. 4)

Ainda em resposta à questão sobre o modo em que ocorre a inclusão no Colégio Militar de Belo Horizonte, o coordenador faz observações pertinentes quanto aos discentes que serão considerados como público-alvo da educação especial, esclarecendo o número limite destes discentes por turma, demonstrando preocupação em atendê-los de modo satisfatório. Pode-se observar tal afirmação pelo excerto a seguir

- Em ambos os casos a Equipe Multidisciplinar se reunirá para estabelecer estratégias pedagógicas individualizadas a serem empregadas e emitir parecer favorável à inserção do aluno na modalidade de Educação Especial.
 - Cada turma regular absorverá até 2 (dois) alunos da educação especial.”
- (Coordenador do CMBH, 2016)

Em relação à implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva, KASSAR (2011) aponta os desafios vivenciados pelas escolas brasileiras. A autora apresenta um caso de um aluno cego matriculado em uma escola municipal da rede pública de um estado brasileiro no interior do país. Vê-se no trecho

Este caso faz-nos perceber que os desafios da implantação de uma política nacional de “educação inclusiva” são muitos. Estes desafios tornam-se evidentes mesmo quando estão cumpridas as exigências que os programas e projetos explicitam: salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar, formação de professores, acolhimento da escola etc. (KASSAR, 2011, p. 75)

A partir do exposto, vê-se que de modo geral, a inclusão não se dá de forma efetiva no âmbito das escolas no Brasil, pois ainda há a inexistência do cumprimento de exigências legais. Sendo assim, entende-se que os Colégios Militares enfrentam desafios consideráveis, já que sua mobilização iniciou-se a partir das legislações nacionais que preveem a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial em classes regulares, bem como o Atendimento Educacional Especializado suplementar ou complementar. Ademais, tal compreensão pode ser justificada pelo fato de tais instituições possuírem uma identidade institucional, que as difere das demais. (CANEN e CANEN, 2005).

Quanto aos documentos que regem os Colégios Militares, os coordenadores foram perguntados sobre uma possível modificação nos últimos anos quanto às políticas de educação inclusiva. Em relação a esta questão as respostas foram distintas. O coordenador do CMRJ afirmou que a instituição é regida por uma legislação específica “*Nós temos as Diretrizes da DEPA (Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial) específicas para a educação inclusiva. O currículo foi alterado numa perspectiva de ensino por competências*”.

Com base nesse fragmento, vê-se que, além de destacar a alteração para uma concepção de currículo por competências⁸, o coordenador destaca as Diretrizes inerentes à educação inclusiva, todavia não explicita quais documentos representaram tais alterações.

Já o coordenador do Colégio Militar de Belo Horizonte elucida os documentos internos que preveem o ingresso dos discentes do público-alvo da educação especial. Tal fato demonstra a emergência em incluir tais alunos. Pode-se comprovar a afirmação pelo fragmento a seguir:

A Portaria nº 061, de 04 Fev 15, do Comandante do Exército, inclui o Parágrafo Único do Art 44 do Regulamento dos Colégios Militares (R-69) que prevê o ingresso, a partir de 2016, de candidatos com necessidades educacionais especiais.

A Portaria nº 098, de 13 Fev 15, do Comandante do Exército, aprova as Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Especiais nos Colégios Militares Integrantes do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). (Coordenador do CMBH, 2016)

Conforme SILVA et. al. (2010, p. 8) para uma inclusão efetiva nas escolas deve ter uma compreensão mais profunda sobre o termo inclusão, que por vezes assusta alguns educadores. Os autores esclarecem que afirmação justifica-se pelo fato de muitas escolas regulares recusarem alunos com deficiência, fazendo com que os pais optem por matricular seus filhos em escolas especiais. Para os referidos autores deve-se partir do pressuposto de que *“a aprendizagem nunca será homogênea, todos somos diferentes e, nós professores, precisamos aprender a trabalhar com a diversidade, com múltiplas possibilidades, respeitando os limites, as individualidades e ritmo de cada um.”*. Sendo assim, vê-se certa preocupação dos Colégios Militares em incluir os alunos do público-alvo da educação especial por meio das legislações internas.

Quanto ao fato de existirem alunos do referido público nas instituições estudadas. Ambos os coordenadores evidenciaram que as instituições possuem alunos com dificuldades de aprendizagem, aqueles que são atendidos pela Seção psicopedagógica. Com base nos discursos, nota-se que no CMRJ há discentes que poderiam ser considerados como pertencentes ao público-alvo da educação especial⁹, todavia não há laudos para que seja possível. Comprova-se tal reflexão pelo seguinte fragmento

⁸ Conforme Libâneo (2013, págs. 144 e 145) o currículo por competências pode ser chamado de “racional tecnológico” e seria aquele em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades que serão dominadas pelos discentes ao longo da formação.

⁹ Conforme MEC (2016) os discentes que compõem tal público são “aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação”. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>. Acesso em 20 de junho de 2016.

Há alunos com algumas necessidades, mas não há laudos. Nós estamos em cima dos pais. Há alunos com dificuldades de aprendizagem sendo atendidos pela seção psicopedagógica (Coordenador do CMRJ, 2016)

Já o coordenador do CMBH elucida de forma pormenorizada os discentes que possuem dificuldades de aprendizagem, diferenciando-os dos constituintes da educação especial. Em ambos os colégios militares, bem como no SCMB, os alunos com dificuldades de aprendizagem são atendidos pela Seção Psicopedagógica. A seguir o excerto em que o coordenador do CMBH explicita a diferenciação:

O CMBH possui 11 (onze) alunos com Transtornos Funcionais Específicos (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Impulsividade, Transtorno de ansiedade e Síndrome de Irlen). O CMBH não possui alunos diagnosticados com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. (Coordenador do CMBH).

O discurso supracitado demonstra a ponderação do coordenador em detalhar os grupos atendidos pela instituição. Tal diferenciação evidencia seu conhecimento quanto a essas identidades coletivas distintas, já que possui formação específica na área de educação especial. Em uma perspectiva multiculturalmente orientada deve considerar as identidades com suas especificidades. Conforme CANEN e CANEN (2005, p.43) tais identidades são aquelas que possuem “*algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem.*”

Segundo SILVA et. al. (2010, págs. 2 e 3) as dificuldades ou barreiras de aprendizagem não se resumem às deficiências. O termo Educação Especial, apesar das alterações sofridas desde seu surgimento quanto à concepção do mesmo, não modificou seu público-alvo “*Ao longo da história, a forma de enxergar a Educação Especial foi se modificando, mas o público alvo continuava sendo as pessoas com deficiência.*”. Já as dificuldades de aprendizagem possuem uma visão ampliada. Conforme os referidos autores, a Declaração de Salamanca (1994) foi responsável pela ampliação do termo necessidades educacionais especiais, incluindo a esse grupo, as pessoas com deficiências, todavia não restrito a elas “*Esse foi um começo para abriremos os horizontes e alcançarmos **todas** as pessoas, inclusive os deficientes, (mas não só!) que possam ter alguma dificuldade ou barreiras à aprendizagem.*” .

Em relação ao ingresso dos discentes do público-alvo da educação especial, os coordenadores relataram sobre os atuais desafios quanto ao atendimento de alunos que possuam necessidades educacionais específicas. O coordenador do CMRJ destacou a questão da capacitação dos profissionais, bem como a estrutura física. A última seria uma preocupação em relação ao ingresso dos discentes com deficiências físicas, que por vezes os impossibilitam de ter acesso aos espaços da instituição. Em entrevista, o coordenador explicitou que a instituição já está se mobilizando para solucionar tal questão. Segue o excerto que ilustra a afirmação:

A questão da capacitação dos profissionais, com certeza, seria hoje um desafio. A acessibilidade da estrutura do colégio também é outro relevante. É necessária uma estrutura ampla, pois é difícil o acesso às salas, mas isso já está sendo trabalhado. (Coordenador do CMRJ, 2016)

Quanto à mesma interrogativa, o coordenador do CMBH evidenciou a questão da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na instituição. Nota-se que seu discurso revela a relevância para o mesmo, do conhecimento específico para a atuação/prática no âmbito da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Vê-se pelo trecho: “*Contratar ou capacitar profissionais com cursos de especialização em Educação Especial e Inclusiva.*”

SILVA et. al. (2010) destacam que as escolas devem preparar-se não apenas em relação à estrutura física (acessibilidade) e a capacitação dos docentes, mas a acessibilidade afetiva, intencional e política. Os autores revelam que muitas escolas fazem uso do argumento de que não estão preparadas em sua estrutura física e que seus professores não estão preparados para lidar com as necessidades educacionais específicas e que, por vezes recusam efetuar a matrícula dos discentes que possuem alguma barreira à aprendizagem. Tal fato deve-se muitas vezes, por suas formações iniciais e continuadas não incluírem questões voltadas ao atendimento da diversidade existente nos espaços escolares. Todavia esclarecem que

(...) é de suma importância ter conhecimento das características, particularidades e tipos de determinadas deficiências, porém é ainda mais importante discutir e refletir sobre essas questões, na formação inicial e continuada de professores; é preciso se abrir para lidar com pessoas, formar cidadãos, sejam elas pobres, ricos, altos, baixos, gordos ou magros. (SILVA et. al. 2010, p. 8)

A equipe diretiva foi tema de uma das perguntas do presente estudo. Os coordenadores foram perguntados sobre a existência de profissionais para atender às possíveis dificuldades de aprendizagem dos discentes e se há seções específicas para tal trabalho. Como

resposta à questão, os coordenadores apresentaram discursos distintos, enquanto o coordenador do CMRJ destacou a SAAE, e explicitou de modo pormenorizado como se dá a avaliação dos discentes que demonstram dificuldades de aprendizagem, fato que evidencia a preocupação da instituição em eliminar obstáculos que de alguma forma impedem que o aluno incluído permaneça na sala de aula regular. Vê-se que o CMRJ apresenta propostas concretas que propiciam a inclusão ao invés da mera integração¹⁰. Observou-se tal fato no excerto

A SAAE (Seção de Atendimento Educacional Especializado) será composta por uma equipe multidisciplinar. O aluno com laudo, a equipe irá elaborar um plano educacional individualizado (PEI). Esse plano irá determinar as competências a serem exigidas desse aluno mediante a avaliação. As questões de jubramento e repetência serão revistas de modo a atender especificamente a esse aluno. Se for atestada uma necessidade específica, esse aluno será avaliado de acordo com suas potencialidades, será uma análise individual.

(Coordenador do CMRJ, 2016).

Quanto à mesma questão, o coordenador do CMBH destacou algumas seções que de modo complementar auxiliam os discentes que apresentem dificuldades de aprendizagem, não se limitando ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que visa ao atendimento dos discentes do público-alvo da educação especial. O discurso do coordenador demonstra que há a intenção não só em atender a esse público, mas a todos que necessitem de acompanhamento pedagógico específico. O coordenador elucida a composição das seções apresentadas, pode perceber tal afirmação pelo fragmento:

A Seção de Apoio Pedagógico (SAP), a Seção Psicopedagógica (Seção Psc Ped) e a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) que possuem 01 (um) professor de Português, 01 (uma) Professora de Inglês e 01 (uma) Pedagoga e 01 (uma) Psicóloga.(Coordenador do CMBH, 2016).

A partir do exposto, considera-se relevante a existência de profissionais especializados para atender a formação do aluno com vistas à autonomia e independência, já que se torna necessário o conhecimento específico no ensino de determinadas áreas de atuação. Conforme GLAT, PLETSCH e FONTES (2007) a escola inclusiva requer dois tipos de profissionais: os regentes de classe que possuem compreensão da diversidade do alunado e, os especialistas

¹⁰ Conforme Silva e. at. al. (2010, p. 1) o termo integração opõe-se ao de “Inclusão”, já que refere-se ao fato da pessoa com deficiência adequar-se ao meio, “A integração é como se fosse uma via de mão única, pois cabe à pessoa com deficiência modificar-se, adaptar-se e adequar-se, por si só, às exigências da sociedade”.

que tenham conhecimento específico para o atendimento dos discentes que apresentem necessidades educacionais especiais. As autoras sugerem que o trabalho desses profissionais seja desenvolvido de modo complementar, tendo como foco o desenvolvimento dos discentes que

(...) numa escola inclusiva o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado se complementam de maneira colaborativa. Para tal, é preciso que a formação pedagógica deste último tenha uma dimensão de docência ampla, aliada a aprofundamentos específicos que permitiriam o atendimento e suporte especializado. (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, p.5)

Quanto aos profissionais que atendem as dificuldades de aprendizagem dos discentes nas instituições estudadas, foi colocada uma questão referente ao trabalho desenvolvido pelos mesmos. Em resposta à interrogativa, o coordenador do CMRJ explicitou o PEI, que visa atender às necessidades educacionais dos alunos. Novamente vê-se a articulação do trabalho desenvolvido pela SAEE com o dos demais docentes, fato que demonstra o cuidado e a compreensão de que tais alunos necessitam de um novo olhar ante as práticas pedagógicas. Nota-se tal fato pelo excerto a seguir:

Seria a elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado) onde professores de várias matérias participam, elaboram juntos e o acompanhamento de alunos com deficiência. Esses professores irão trabalhar com alunos com necessidades específicas. Os professores dessa seção (SAEE) irão dar suporte aos professores regentes que atuam na instituição (Coordenador do CMRJ, 2016).

Em resposta à mesma questão, o coordenador do CMBH destacou o trabalho das seções que atendem aos alunos com necessidades educacionais especiais, não se limitando à SAEE. Por meio do discurso apresentado, percebe-se que tais discentes são estimulados não apenas em sua dimensão cognitiva, mas em outras dimensões que compõem os sujeitos. Tal visão remete à perspectiva do ser humano como pessoa integral. Comprova-se a afirmação pelo excerto:

Orientam os alunos, estimulando o desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, desenvolvendo valores e hábitos importantes para a formação integral; Acompanham o desenvolvimento pedagógico prestando apoio especializado específico para cada aluno; Orientam e

acompanham as avaliações de estudo, planejando os aspectos que garantam a avaliação dos alunos especiais. (Coordenador do CMBH, 2016)

Com base no discurso supracitado, entende-se que é relevante considerar o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, considerando o aspecto afetivo. Para os discentes do público-alvo da educação especial tal aspecto é pertinente, na medida em que propicia o desenvolvimento dos demais. O desafio atual consiste na adaptação das práticas pedagógicas de modo a atender os alunos com necessidades educacionais especiais. Não basta apenas ignorá-los e fixar uma sintomatologia, e nela se justificar quando o aluno não aprende algo. É necessário desenvolver trabalhos que estimulem suas potencialidades, tendo em vista a identidade individual específica desses alunos.

Em relação às sugestões sobre a formação inicial e continuada, os coordenadores foram perguntados sobre como estas, fornecidas pela Universidade, poderão ajudar a lidar melhor com a diversidade e com as necessidades especiais. O coordenador do CMRJ destaca a fragilidade das formações docentes quanto à temática “Inclusão” e sugere que os cursos de graduação tenham estágios específicos em instituições especializadas. Para ele, ações concretas poderiam minimizar possíveis dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação ao se depararem com discentes que tenham um desenvolvimento diferenciado. Só assim, será possível oferecer condições de aquisições, discussões que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências por parte desses discentes.

É um processo, um caminho que creio que nas formações deve haver o tema inclusão. Devem ter palestras para romper barreiras, estágios em educação inclusiva em escolas especializadas (Coordenador do CMRJ, 2016)

No que tange à questão supracitada, o coordenador do CMBH evidencia o histórico dos cursos de licenciatura que por muitos anos, não trabalharam o tema “Inclusão”. Em seu discurso considera insuficiente a formação docente atual quanto à temática. Tal coordenador destaca o papel da Universidade em fornecer experiências efetivas que propiciem o conhecimento em relação à educação inclusiva por meio de suas disciplinas. Ao mesmo tempo destaca o compartilhamento de pesquisas acadêmicas e experiências de sucesso em quanto às práticas inclusivas. A presente reflexão teve por base o trecho

Ao que se refere à educação inclusiva, infelizmente os cursos de licenciatura de outrora não abordavam essa temática o que acarretou uma formação incipiente de docentes nesse assunto. Como minimizar essas lacunas, visto que as demandas são latentes no cotidiano escolar atual? Formações contínuas, materiais informativos, partilhas de pesquisas/artigos realizados nas universidades poderão auxiliar nesse processo, além de partilhas de experiências docentes. Como a política inclusiva é uma realidade mundial, as universidades deveriam contemplar em seus cursos na área da educação, disciplinas obrigatórias e eletivas que abordassem o tema educação inclusiva. (Coordenador do CMBH, 2016)

No que se refere ao Ensino Superior entende-se como fundamental que a formação inicial e continuada deve contemplar os aspectos necessários para a prática pedagógica que torne afetiva a participação, não permitindo a exclusão do sistema educacional regular em razão da deficiência ou quais outros transtornos globais do desenvolvimento. Segundo SILVA et. al. (2010) esclarecem o papel do Ensino Superior em relação às Políticas de Educação Inclusiva:

Acreditamos que os cursos de formação de professores, são espaços que promovem aos universitários a consciência da diversidade e o confronto constante com as diversas concepções que se renovam ao longo da história, possibilitando aos alunos superarem preconceitos, acreditarem na capacidade de todo aluno aprender e, sobretudo, entenderem que a heterogeneidade é a mais real condição humana.” (SILVA et. al., 2010, p.9).

Ao serem questionados sobre quais cursos ou outros eventos e iniciativas poderiam ajudar os coordenadores relataram fatos distintos. O coordenador do CMRJ declarou a parceria do CMRJ com o IHA (Instituto Municipal Helena Antipoff), tal ação evidencia a busca da instituição em fornecer ao corpo docente uma formação continuada específica no atendimento aos alunos do público-alvo da educação especial. Por meio de seu discurso, pode-se compreender o estreitamento de laços entre a instituição militar e um Instituto de Referência na atualização docente em práticas inclusivas. Pode-se confirmar a afirmação pelo fragmento a seguir:

Cursos de capacitação. O Colégio Militar efetivou uma parceria com o Instituto Helena Antipoff que está oferecendo cursos de capacitação para nosso corpo docente. A equipe do Instituto vem ao Colégio Militar do Rio de Janeiro realizar palestras, usando nosso auditório. As portas do Colégio Militar do RJ estarão sempre abertas para recebê-la. Há uma palestra por mês com temas variados, distintas deficiências. Além disso, o Colégio Militar do Rio de Janeiro quer um curso específico com maior duração para

todo o corpo docente. Estamos acertando os detalhes com o Instituto (Coordenador do CMRJ, 2016).

Quanto à mesma interrogativa, o coordenador do CMBH acredita que atividades específicas que tratem da temática inclusão poderiam contribuir para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação existentes na instituição militar. Demonstra certa preocupação quanto aos momentos de abertura para discussão, bem como a apresentação de casos reais que possibilitem a compreensão de ações efetivas quanto à prática docente, vê-se pelo excerto:

Seminários organizados periodicamente, com palestras ministradas por profissionais especializados e oficinas com debates e apresentação de trabalhos sobre temas específicos (estudo de caso). (Coordenador do CMBH, 2016).

Um desafio atual nas escolas inclusivas consiste no fato de que, muitos docentes possuem um conhecimento mínimo ou nenhum sobre a temática “Inclusão”, muitas vezes sendo erroneamente confundida com Educação Especial, termos distintos que possuem semelhanças e divergências. Silva et. al. (2010, p.9) esclarece as consequências insuficiência dos cursos de formação inicial quanto à Educação Inclusiva “*O silêncio dos cursos de formação de professores quanto a essa realidade dificulta que os alunos, ao se formarem professores, se assumam como agentes transformadores de nossa realidade excludente (...)*”.

Seguindo o roteiro de entrevistas, a última pergunta foi aberta e solicitou aos coordenadores que dissessem o que queriam sobre a temática da presente pesquisa. O coordenador do CMRJ compreende que a inclusão envolve prática, para o mesmo ela vai além do conhecimento teórico, sendo a práxis pedagógica. Entende que o direito a educação também é garantido aos discentes do público-alvo da educação especial, bem como o papel da instituição no estabelecimento de práticas inclusivas. Pode-se perceber tal fato pelo excerto

Acho que a inclusão está presente na sociedade, vai além da teoria. O Colégio Militar do Rio de Janeiro tem o objetivo de atender aos alunos do público-alvo da educação especial da melhor forma; Uma inclusão efetiva para que o aluno se sinta incluído (Coordenador do CMRJ, 2016)

Por tratar-se de uma interrogativa aberta, a questão apresentada possibilitou que os entrevistados explicitassem uma visão abrangente em relação à temática do estudo. O

coordenador do CMBH declarou de modo pormenorizado, as legislações que determinaram a Educação Especial na perspectiva inclusiva nos Colégios Militares.

A inserção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Colégio Militar do Brasil, vem ao encontro das determinações previstas, dentre outros documentos, na Constituição Federal (artigos 208 e 227) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, mais especificamente nos artigos 4º e 58.

Os Colégios Militares (CM), guardiães do sonho do Duque de Caxias, não poderiam se olvidar de, em prestando ensino preparatório e assistencial aos dependentes dos militares, buscar a inserção dos alunos público alvo da educação especial em sua prática pedagógica. (Coordenador do CMBH, 2016).

Por meio do fragmento acima, compreende-se que os colégios militares, representados pelo SCMB, mostram-se preocupados em atender as determinações das legislações educacionais e em receber dependentes de militares que constituem o público-alvo da educação especial. Silva et. al. (2010) esclarecem as dimensões que envolvem a abordagem inclusiva e, que a mesma prevê a participação de “todos”, inclusive daqueles que por muito tempo tiveram seu direito à educação negado. Os autores explicitam:

O desenvolvimento de políticas inclusivas refere-se à preocupação em assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. (Silva et. al., 2010, p.4).

Conforme GLAT, PLETSCHE e FONTES (2007, p. 2) o novo contexto de democratização da escola por meio do discurso de Educação na perspectiva Inclusiva modificou o escopo da Educação Especial, sendo esta ressignificada a partir do olhar inclusivo, exigindo o ingresso dos discentes que constituem o público-alvo mencionado no ensino regular, anteriormente atendidos exclusivamente pelo AEE “(...) a Educação Especial encontra-se em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem.”

Sendo assim, as escolas civis têm sofrido mudanças significativas para adequar suas práticas no atendimento dos discentes do público-alvo da Educação Especial. Para os Colégios Militares, considera-se um desafio ainda maior, já que possuem uma identidade específica que os diferem das demais instituições. A fala supracitada revela um potencial multicultural na medida em que desafia preconceitos e discriminações, revelando as raízes

históricas de cada identidade. Considera-se que a perspectiva multicultural apresentada no discurso do coordenador assemelha-se ao multiculturalismo crítico apresentado por Canen et. al. (2009, p.65) que além do reconhecimento da diversidade cultural, propõe o desvelamento das relações desiguais de poder entre as culturas.

Quanto à Educação Especial em uma abordagem Inclusiva, o coordenador do CMBH demonstra que a partir da LDB (1996) as políticas de educação especial pautaram-se pelo discurso de educação inclusiva, enfatizando os serviços complementares e suplementares para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tais mudanças apontam para uma superação da exclusão educacional em que se encontravam tais alunos. Pode-se confirmar a afirmativa pelo excerto:

As ações contidas nos conceitos de Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, apontam para procedimentos diferenciados no âmbito da comunidade escolar. Nesse sentido, em consonância à definição proposta pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, a educação especial deverá ser entendida como uma modalidade transversal ao ensino regular, organizada para atender específica e exclusivamente aos alunos do público-alvo da educação especial. A educação inclusiva já aponta para o apoio e o atendimento à diversidade numa ação educacional humanística e democrática. (Coordenador do CMBH, 2016)

Com base no exposto, pode-se entender que a inclusão em educação contradiz-se à visão homogeneizada dos discentes e visa à redução das pressões que resultam na exclusão dos discentes, seja pelo seu rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, entre outros. Entende-se que tal pressuposto prevê uma prática pedagógica que reconheça as identidades como híbridas e plurais, conforme CANEN e CANEN (2005, p. 3) pensar em uma perspectiva multicultural *“(...) é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais.”*

Quanto às formas efetivas de implementação da abordagem inclusiva nos Colégios Militares, o coordenador destaca o trabalho realizado pela SAEE, seção que foi organizada recentemente em todos os colégios do SCMB para atender aos discentes do público-alvo da educação especial. Em seu discurso, mostra as reformulações que visam adaptações para o trabalho com tais alunos, no âmbito curricular e de formação profissional. Nota-se tal fato pelo fragmento a seguir:

(...) no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a educação especial abrangerá as adaptações curriculares, as quais serão orientadas pelas Seções de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). As ações pedagógicas voltadas para a capacitação de profissionais, montagem de salas funcionais e a coordenação das adaptações curriculares, consideradas como peculiares à Educação Especial, serão gerenciadas pela Seção de Ensino da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), e as ações voltadas para os aspectos de acessibilidade, pela Assessoria de Gestão e Projetos, da DEPA. (Coordenador do CMBH, 2016)

Uma informação relevante em relação à Educação Especial nos Colégios Militares estudados centra-se no andamento da revisão pedagógica, tendo em vista o discurso inclusivo presente nos atuais documentos educacionais nacionais e internacionais. As palavras “paulatina” e “adaptada” são consideradas pertinentes, ao se avaliar as mudanças existentes no atual momento nessas instituições. Pode-se considerar a reflexão a partir do trecho:

No momento em que o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) encontra-se consolidando a reformulação pedagógica em face na nova abordagem adotada pelo Sistema de Ensino do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), a inserção da educação especial e inclusiva passa a ser implantada de forma paulatina e adaptada em todo o SCMB. (Coordenador do CMBH, 2016)

Ao analisar o discurso supracitado e tendo por base KASSAR (2011) compreende-se que os documentos legais e as políticas sociais culminam em uma alteração de termos pelos profissionais que atuam na Educação Especial, onde o termo “integração” é superado pelo de “inclusão”. Tal movimento têm defendido práticas menos segregadoras e que visem o desenvolvimento de todos os alunos. A perspectiva de Integração se difere da inclusão escolar ao exigir que o aluno se adapte ao funcionamento escolar, seja no currículo, práticas pedagógicas ou quanto à estrutura física.

É necessário o reconhecimento das dificuldades enfrentadas no sistema de ensino para que se possa superar práticas discriminatórias e criar alternativas para que haja a superação das mesmas. É nesse sentido, que a escola inclusiva exerce papel fundamental, valorizando as diferenças existentes no ambiente escolar, sendo vista pelas identidades institucionais, coletivas e individuais. Partindo desse pressuposto, considera-se o público-alvo da educação especial possuidor de uma identidade coletiva (CANEN e CANEN, 2005).

Em pergunta aberta, em que foi solicitado ao coordenador do CMBH que dissesse algo que considera pertinente sobre a temática do estudo, o mesmo evidenciou o conceito de

inclusão. Sua resposta à pergunta demonstra a relevância do termo para o Projeto de Educação Inclusiva, bem como o fato de o SMCB atender aos alunos do público-alvo da educação especial de modo gradativo, entendendo que a implementação da abordagem inclusão encontra-se em fase inicial nos Colégios Militares, percebe-se pelo excerto:

Entende-se, pois, por inclusão a garantia, o acesso ao saber compartilhado, a formação contínua e a permanência de todos no espaço comum da vida em sociedade. Nesse sentido, no SCMB, toda inserção da educação especial parte do pressuposto que esse processo é gradativo, paulatino; não sendo possível o alcance do patamar ideal num curto espaço de tempo. Essas modificações ocorrerão ano a ano; o que implica o esclarecimento de que nem todas as demandas dos discentes solicitantes dessa modalidade de ensino conseguirão ser atendidas. É fato que os alunos a serem inseridos e atendidos por esta modalidade de ensino precisarão de metodologias pedagógicas diferenciadas que deverão ser planejadas de forma individual. Essas metodologias devem ser concebidas não como medidas compensatórias e pontuais, mas sim, como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global. (Coordenador do CMBH, 2016)

4 Considerações finais

Reconhecendo as limitações postas a um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação à nível de mestrado, esta pesquisa pretendeu contribuir para a investigação sobre o modo em que as instituições militares trabalham a identidade institucional militar com a diversidade cultural inerente às sociedades contemporâneas, especialmente com a identidade dos discentes do público-alvo da Educação Especial. Colocou-se em evidência o Documento Curricular dos Colégios Militares, os discursos de dois coordenadores, um do Colégio Militar do Rio de Janeiro e outro do Colégio Militar de Belo Horizonte, bem como os documentos internos voltados para a implementação da abordagem inclusiva nessas instituições, para entender suas percepções sobre a relação das instituições militares, multiculturalismo e educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Ao longo do processo de investigação, tive por objetivos: 1) Compreender como a inclusão foi trazida como temática para o currículo e políticas do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio Militar de Belo Horizonte; 2) Analisar como a diversidade cultural é interpretada, tanto na proposta curricular como nos discursos dos coordenadores; e 3) Analisar os recursos que estão sendo utilizados para a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial nessas instituições de ensino. A questão a ser respondida inicialmente foi:

de que modo as instituições militares articulam a identidade cultural militar com as identidades com do público-alvo da educação especial em suas práticas pedagógicas.

Com base nos objetivos mencionados, bem como a questão motivadora da presente pesquisa, pode-se considerar que os mesmos foram atingidos. Tendo em vista o primeiro objetivo desta pesquisa que seria a compreensão de como a inclusão foi trazida como temática, tanto para o currículo como para as práticas, entende-se que esta foi introduzida a partir dos marcos legais nacionais e internacionais referentes à inclusão dos alunos que constituem a Educação Especial. Nos documentos analisados e nos discursos dos coordenadores foi possível a constatação da afirmativa.

A partir dos dados coletados por meio da análise pormenorizada do Documento Curricular e das portarias internas referentes ao Projeto de Educação Inclusiva do SCMB, bem como as entrevistas com os coordenadores revelaram o modo em que as instituições militares têm buscado articular sua identidade institucional com as identidades individuais e coletivas, a última representada pelos discentes do público-alvo da educação especial. Em resposta ao segundo objetivo que seria a análise do modo em que a diversidade cultural é interpretada, nota-se que há uma visão multiculturalista diferencialista ou folclórica (CANDAU, 2008; CANEN, 2012; CANEN e CANEN, 2005) presente no documento curricular, onde são evidenciadas as diferenças sem perceber a dialética identidade-diferença, encontrada a partir do reconhecimento da construção identitária como híbrida e plural. Todavia, considera-se que nos discursos dos coordenadores há a perspectiva multicultural crítica (CANEN 2012) já que são percebidas as relações desiguais de poder entre as culturas.

Como resposta ao terceiro objetivo do estudo, que seria a análise de quais recursos estão sendo utilizados para a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial, no Colégio Militar do Rio de Janeiro e no Colégio Militar de Belo Horizonte, notou-se que os Colégios Militares pautaram suas modificações curriculares, bem como avaliações e estruturas físicas a partir das normas estabelecidas pelos documentos legais que preveem a inclusão dos mesmos.

A criação da SAEE (Seção de Atendimento Educacional Especializado) nos Colégios Militares, a parceria do Colégio Militar do Rio de Janeiro com o IHA (Instituto Municipal Helena Antipoff) e a utilização do PEI (Plano Educacional Individualizado) evidenciam a busca dessas instituições em atender as especificidades dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Além disso,

notou-se que há a preocupação com o corpo docente no que tange à formação continuada específica no atendimento aos alunos de tais alunos.

Em suma, acredita-se que os colégios analisados articulam as identidades de seus discentes no âmbito curricular quando apresentam certa flexibilidade em determinados conteúdos programáticos e por meio da preocupação com a formação humanística. Além disso, a presente pesquisa possibilitou o conhecimento de que o currículo dos Colégios Militares tem buscado, gradativamente, uma aproximação com o currículo dos colégios civis.

Como recomendações, a presente pesquisa sugere que em futuras pesquisas haja uma análise da efetivação do Projeto de Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), já que neste estudo foi possível apenas a análise inicial da implementação de tal abordagem nos Colégios Militares, que se encontra em fase preliminar.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Natália Morais C. B. de. CANEN, Ana. Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 53-66, jan./mar. 2007

ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade total X Qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. **IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A.. Texto, contextos e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. 1983.

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009.

BEZERRA, Giovani Ferreira. ARAUJO, Doracina, Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** no.26 Campinas Jan./June 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim...[et al.]. — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

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

_____. Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012.

_____. Decreto nº 7.690, de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

_____. Decreto nº 3.298 de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. Lei 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015..Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC – SEESP, 2001.

_____.Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. **Documento de Currículo dos Colégios Militares e Fundação Osório**. Aprovado pelo Adt BI/DEP Nr 053, de 11 de julho de 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (orgs) (2008). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13 – 63.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANEN, Ana. Metodologia da Pesquisa: Abordagem qualitativa guia de estudo. **Coleção Veredas**. Belo Horizonte: SSE-MG, 2003

_____. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**. 2008.

_____. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: Santos, L. L. de C. P. & Favacho, A. M. P. (orgs), **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Ed. CRV, 2012, p. 237-250.

CANEN, Ana. CANEN, Alberto G.. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, 2005.

CANEN, Ana. SANTOS, Angela Rocha dos. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro. Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.

CANEN, Ana. ARBACHE, Ana Paula. FRANCO, Monique. Pesquisando Multiculturalismo e educação: O que dizem as Dissertações e teses. **Educação e Realidade**. Janeiro/julho de 2001.

COSTA, Rejane Pinto. **Multiculturalismo e estudos para a paz: articulação possível no preparo e no emprego de militares para missões de paz**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

CUNHA, Regina Céli Oliveira. **Roubando um conceito de currículo**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Impresso s/ data.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Ethos: um percurso da retórica à análise do discurso. **Revista Pandora Brasil** Nº 47 - Outubro de 2012 - ISSN 2175-3318.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**. Faculdade de Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Márcia Denise. FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. Edição 2007, v. 32.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert. 2004.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11.Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IVENICKI, Ana. Notas de Aula (outubro de 2015). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Multiculturalismo, inclusão e direitos humanos: articulações a partir de nossas reflexões. In: **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade** [Livro Eletrônico]. / Paula Almeida de Castro (Organizadora). – Campina Grande: Editora Realize, 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectivada educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KASPER, Andrea de Aguiar; LOCH, Márcia do Valle Pereira; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educ. rev.** no.31, Curitiba, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª edição. Revista e ampliada. São Paulo. Editora Heccus. 2015.

LÜDORF, Silvia M. Agatti. **Metodologia da pesquisa: Do projeto à monografia. O passo a passo da construção do conhecimento.** Rio de Janeiro, 2004. Editora Shape.

MAZZOTTA, José da Silveira. SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Inclusão escolar e Educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. Dossiê – **Revista Estilos da Clínica**, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete necessidades educacionais especiais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>>. Acesso em: 26 de jun. 2016.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila (2007). **Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca.** J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (orgs) (2008). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13 – 63.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar: uma leitura da educação no Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB).** Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2014.

ROSSATO, Solange Pereira Marques. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial.** vol.17 no.1 Marília jan./abr.2011.

SANCHES, Isabel. TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83**

SANTOS, A. P. S. ; CANEN, A. . Avaliação Escolar para a Aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, v. 6, p. 53-70, 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Práticas de Inclusão em Educação: dicas para professores. **Revista eletrônica do Instituto Municipal Helena Antipoff.** Disponível em:< <http://ihainforma.wordpress.com/2010/09/14/praticas-de-inclusao-em-educacao-dicaspara-professores/>>. Setembro de 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos Santos. SANTIAGO, Mylene Cristina. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão. **Revista Espaço do Currículo**, v.3, n.2, pp.548-562, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SENNA, Manoella. **O papel do gestor da educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação: tessituras e rupturas**. VII Encontro dos Pesquisadores de Educação Especial. V Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2012.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A., MARQUES, L. P. (2013), Os caminhos do Interculturalismo no Brasil. In: **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013, p. 15-33.

SILVA, Ana Patrícia et. al.. **Inclusão em Educação e Educação Especial no Ensino Superior: Aproximações e Distanciamentos**. Produzido pelo LaPEADE, 2010.

SILVA, Leonardo Ferreira Barbosa da. **A implantação da educação inclusiva no sistema colégio militar do Brasil – Colégio Militar do Rio de Janeiro um olhar psicopedagógico – Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de Psicopedagogia Escolar - Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias**. Rio de Janeiro, 2015.

STÜHLER, Giovana Delvan. ASSIS, Marta Diniz Paulo de. **Relações Interpessoais: construindo um clima institucional positivo na escola**. In: CANEN, Ana. SANTOS, Angela Rocha dos. **Educação multicultural: teoria e prática para professores**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Vera Maria Candau (orgs). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

XAVIER, Gisele Pereli de Moura. **Educação Inclusiva**. In: CANEN, Ana. SANTOS, Angela Rocha dos. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro. Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.

APÊNDICE - A

Roteiro de entrevista (Coordenadores)

- 1) Como a diversidade cultural é vista pela instituição ?
- 2) De que modo práticas pedagógicas articulam a diversidade cultural inerente às sociedades contemporâneas com a identidade militar?
- 3) Quais ações estão sendo realizadas para atender à diversidade cultural de seus discentes?
- 4) Como ocorre a inclusão dos discentes na instituição?
- 5) Quanto aos documentos que regem os Colégios Militares, os mesmos tiveram alguma modificação nos últimos anos quanto às políticas de educação inclusiva?
- 6) Quanto ao atendimento dos alunos do público-alvo da educação especial, o colégio possui algum discente com tais características?
- 7) Em relação ao ingresso dos discentes, quais os atuais desafios quanto ao atendimento dos alunos do público-alvo da educação especial?
- 8) Quanto à equipe diretiva, há profissionais para atender possíveis dificuldades de aprendizagem dos discentes? Alguma seção específica?
- 9) Em caso afirmativo, qual o trabalho os mesmos desenvolvem no Colégio?
- 10) O que você teria a sugerir para que a formação inicial e continuada, fornecida pela Universidade, ajudasse a lidar melhor com a diversidade e com as necessidades especiais?
- 11) Que tipos de cursos ou outros eventos e iniciativas poderiam ajudar?
- 12) Diga o que desejar sobre o assunto.