



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**LEPEDI EM AÇÃO:
ITINERÂNCIAS E TESSITURAS
SOBRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS
CRÍTICO-EMANCIPADORAS EM TEMPOS DE EXCLUSÃO**

ROSANGELA COSTA SOARES CABRAL

Sob a Orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro/2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C1171 Costa Soares Cabral, Rosangela, 1965-
LEPEDI EM AÇÃO: ITINERÂNCIAS E TESSITURAS SOBRE
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS CRÍTICO-EMANCIPADORAS EM
TEMPOS DE EXCLUSÃO / Rosangela Costa Soares Cabral. -
Nova Iguaçu, 2024.
210 f.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Inclusão em Educação. 2. LEPEDI. 3. Teoria
Crítica. 4. Perspectiva Omnilética. 5. Omnicrítica. I.
Rocha Damasceno, Allan, 1978-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 216 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.017955/2024-12

Seropédica-RJ, 04 de abril de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

ROSANGELA COSTA SOARES CABRAL

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 29/02/2024

Membros da banca:

ALLAN ROCHA DAMASCENO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

AURELIANO LOPES DA SILVA JUNIOR. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

MIRIAM MORELLI LIMA. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA. Dra. UFES (Examinadora Externa à Instituição).

MYLENE CRISTINA SANTIAGO. Dra. UFJF (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 04/04/2024 20:09)

AURELIANO LOPES DA SILVA JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matrícula: 1331797

(Assinado digitalmente em 06/04/2024 23:14)

MIRIAM MORELLI LIMA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1299571

(Assinado digitalmente em 13/04/2024 17:54)

MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 045.622.787-30

(Assinado digitalmente em 09/04/2024 15:49)

MYLENE CRISTINA SANTIAGO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 009.090.366-83

(Assinado digitalmente em 05/04/2024 06:59)

ALLAN ROCHA DAMASCENO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 074.158.237-61

DEDICATÓRIA

*Ao meu querido Pai Gilson,
que mesmo em outro plano,
sempre meu maior incentivador.*

*À minha querida Mãe Joanita e
meu filho Sergio, meus alicerces.*

*A Sergio,
meu amado esposo.*

*À Marina, neta amada,
fonte de energia,
razão da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por mais uma vez, ter permitido que eu progredisse na minha caminhada acadêmica, mesmo que no caminho houvesse barreiras, mas me ensinaram grandes lições...

Agradeço a minha mãe Joanita e ao meu pai Gilson (*in memoriam*), os quais, com dedicação e incentivo, estiveram comigo em cada passo que dei e nos vários obstáculos que superei. Celebro com vocês mais esta conquista.

Ao meu esposo Sergio, pela paciência, perseverança e amor. À minha netinha Marina, que me traz tranquilidade, luz e sorrisos doces e sinceros. À minha nora Grazielle pelo apoio durante esta jornada.

Ao meu filho, Sergio, que, com toda sua sagacidade, percebeu a relevância deste trabalho para mim, superando, com muita compreensão, a minha ausência, sempre me confortando com o seu carinho.

Minhas irmãs, Rosilda e Rosane e minha sobrinha Mariana, sempre atentas e preocupadas com as mudanças de humor, mesmo que em silêncio.

Ao meu orientador e, sobretudo, ao meu amigo Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, que me revelou com sabedoria a ser, autônoma, sensível e autoconfiante. Gratidão!

Ao LEPEDI – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da UFRRJ. Agradeço a todos e todas pelo acolhimento, parceria e troca de experiências. Com vocês, a jornada acadêmica tornou-se mais leve e satisfatória.

Às minhas amigas, Joana e Célia, pelo companheirismo e incentivo que fizeram com que nossa amizade crescesse, permitindo a vitória neste desafio acadêmico.

À Prof^a. Dra. Adriana Vasconcelos da Silva Bernardino e ao Prof. Dr. Aureliano Lopes da Silva Junior, pela generosidade das palavras na minha qualificação.

À professora, gestora e amiga Fátima Regina, pela oportunidade que me deu para conseguir trazer este doutorado até o fim. Sem você, não chegaria até aqui. Obrigada pelo carinho e paciência disponibilizada.

Enfim, a todos os que, de alguma forma, contribuíram para esta pesquisa.

*A liberdade formal de cada um é garantida.
Ninguém deve dar conta oficialmente do que pensa.
Em troca, todos são encerrados, do começo ao fim,
em um sistema de instituições e relações que
formam um instrumento hipersensível de controle
social.*

Theodor W. Adorno

*Se foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que Ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença
Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno
Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão
Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença
A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais
Que seria do caos Sem a paz
Que seria da dor
Sem o que lhe apraz
Que seria do não
Sem o talvez e o sim
Que seria de mim...
O que seria de nós
Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de Deus
A vela no breu
A chama da diferença.*

Diversidade (Lenine, 2010)

RESUMO

CABRAL, Rosangela Costa Soares. **Lepedi em Ação: itinerâncias e tessituras sobre experiências formativas crítico-emancipadoras em tempos de exclusão**. 2024. 210p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Este estudo teve como objeto de investigação historicizar a trajetória do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) analisando o conceito de Inclusão em Educação numa tessitura com a Teoria Crítica e as lentes da perspectiva omnilética. Para tanto, foi realizada uma caracterização do “Estado da Arte” teórico e epistemológico do LEPEDI, assim como a sua identidade sobre a afirmação do conceito, organização e missão institucional. Delimitou-se essa pesquisa em experiências de Inclusão em Educação a partir de seus(suas) pesquisador(as), assim como a construção de uma linha histórica estabelecendo a organização político-pedagógica/administrativa do laboratório. Esta tese de doutorado caminha de maneira crítico-reflexiva por questões acerca dos impactos acadêmicos-científicos produzidos pelo LEPEDI. Para tal, estabeleceu-se as categorias de estudo, construídas a partir da Teoria Crítica de Theodor Adorno (1985-2020) em diálogo com a perspectiva Omnilética, o que chamamos de Omnicrítica. Definimos como objetivos: historicizar a criação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI); Caracterizar o “Estado da Arte” teórico e epistemológico do LEPEDI a partir de sua produção acadêmica/pesquisas (TCC, monografias, dissertações e teses); Caracterizar o “Estado da Arte” da extensão do LEPEDI a partir de suas atividades voltadas pra a comunidade interna e externa à UFRuralRJ; Caracterizar a identidade epistêmica do LEPEDI no que se refere a afirmação do conceito “Inclusão em Educação”; Caracterizar a organização do LEPEDI: núcleos de investigação, organização administrativo-pedagógica, relação com a comunidade (mídias sociais, programas institucionais, projeção na mídia, etc.), relação com programas de pós-graduação, entre outros; Identificar os impactos do LEPEDI no âmbito acadêmico-científico, considerando sua missão institucional e metas. Nesta perspectiva, na produção de dados da pesquisa, aplicamos um questionário via *Google Forms* considerando as experiências formativas dos(as) pesquisadores dos laboratórios, assim como caracterizamos a identidade do LEPEDI, seus impactos e itinerâncias. A pesquisa debruçou-se sob a perspectiva histórico-político-pedagógica de um laboratório de pesquisa, que gera impactos em seu lócus de atuação. Assim, os resultados desta investigação revelaram que o LEPEDI direciona todas suas pesquisas e ações por meio das lentes da Inclusão em Educação, afirmando as perspectivas da Omnilética e Omnicrítica, destacando o protagonismo de seus(suas) pesquisadores(as) nos mais diversos espaços, para além dos muros da Universidade.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; LEPEDI; Perspectiva Omnilética.

ABSTRACT

CABRAL, Rosangela Costa Soares. **Lepedi in Action: itinerancies and tessituras on critical-emancipatory formative experiences in times of exclusion.** 2024. 210p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

This study had as object of investigation to historicize the trajectory of the Laboratory of Studies and Research in Education, Diversity and Inclusion (LEPEDI) analyzing the concept of Inclusion in Education in a tessitura with Critical Theory and the lenses of omnilexical perspective. Therefore, a characterization of the theoretical and epistemological "State of the Art" of LEPEDI was carried out, as well as its identity on the affirmation of the concept, organization and institutional mission. This research was delimited in experiences of Inclusion in Education from their (his) researcher (as), as well as the construction of a historical line establishing the political-pedagogical/ administrative organization of the laboratory. This doctoral thesis walks critically-reflexively through questions about the academic-scientific impacts produced by LEPEDI. To this end, the categories of study were established, constructed from the Critical Theory of Theodor Adorno (1985-2020) in dialogue with the Omnilexic perspective, what we call Omnicriticism. We define as objectives: to historicize the creation of the Laboratory of Studies and Research in Education, Diversity and Inclusion (LEPEDI); to characterize the theoretical and epistemological "State of the Art" of LEPEDI from its academic production/ research (TCC, monographs, dissertations and theses); Characterize the "State of the Art" of the extension of LEPEDI from its activities aimed at the internal and external community to UFRuralRJ; Characterize the epistemic identity of LEPEDI with regard to the affirmation of the concept "Inclusion in Education"; Characterize the organization of LEPEDI: research centers, administrative-pedagogical organization, relationship with the community (social media, institutional programs, media projection, etc.), relationship with graduate programs, among others; Identify the impacts of LEPEDI in the academic-scientific context, considering its institutional mission and goals. In this perspective, in the production of research data, we applied a questionnaire via Google Forms considering the formative experiences of (the) researchers of the laboratories, as well as characterize the identity of LEPEDI, its impacts and itinerancies. The research focused on the historical-political-pedagogical perspective of a research laboratory, which generates impacts on its locus of action. Thus, the results of this investigation revealed that LEPEDI directs all its research and actions through the lens of Inclusion in Education, affirming the perspectives of Omnilexics and Omnicriticism, highlighting the protagonism of its (its) researchers (the) spaces, beyond the walls of the University.

Keywords: Inclusion in Education; LEPEDI; Omnilexic Perspective.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial

CEC – Conselho Escola Comunidade

CF – Constituição Federal

Covid – Coronavírus disease

GED – Gerência de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

ISERJ – Instituto Superior de Educação dório de Janeiro

LDBEN – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

LaPEADE – Laboratório* de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

LEPEDI - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexo, Agêneros, Assexuados e mais

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

OEERJ - Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro

OIIPE - Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica

ONG - Organização não Governamental

OSCIP Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com Deficiência

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PEE – Público da Educação Especial

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PPGEA – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola - UFRRJ

PPGEDuc - Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - UFRRJ

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica – Minas Gerais

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

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRuralRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESC – Universidade do Extremo sul Catarinense

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UFPR – Universidade Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
1. Distribuição percentual da população, segundo a cor ou raça – Brasil – 2012/2021.....	63
2. Amostra sobre identidade de gênero – 2020.....	64
3. População residente, segundo o sexo no Brasil.....	65
4. População residente, segundo o sexo e os grupos de idade no Brasil – 2021.....	66
5. Imigrantes com registro no Brasil – 2010 - 2019.....	67
6. Refugiados reconhecidos por sexo – 2020 – 2021.....	68
7. Refugiados reconhecidos por sexo – 2010 -2021.....	68
8. População indígena por região no Brasil.....	69
9. Total estimado de localidades quilombolas por unidade de Federação.....	70
10. População urbana e rural – 2015.....	71
11. Proporção de população jovem na educação do campo.....	72
12. Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência (Brasil – 2010).....	73
13. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023.....	74
14. Tempo de participação dos(as) pesquisadores(as) no LEPEDI.....	116
15. Formação dos(as) pesquisadores(as) do LEPEDI.....	117
16. Volume de produções realizadas pelo LEPEDI (2012 - 2023).....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
1. Teses sobre a temática - grupo de pesquisa vinculado a outro pré-existente – 2011 a 2023.....	29
2. - Teses e dissertações sobre a temática Inclusão em Educação – 2011 a 2023.....	31
3. Teses e Dissertações sobre a temática Inclusão em Educação em plataformas de universidades– 2011 a 2023.....	34
4. Teses e Dissertações sobre a temática - Inclusão em Educação na perspectiva Omnilética – 2011 a 2023.....	37
5. Caracterização dos(as) participantes do estudo.....	111
6. Campos educacionais de atuação dos pesquisadores(as) e colaboradores(as) do LEPEDI.....	128
7. Produções do LEPEDI (2012 – 2023).....	141
8. Escolhas teóricas dos(as) pesquisadores(as) - (2012 - 2023).....	143
9. Linha do tempo do LEPEDI nas mídias sociais.....	164
10. LEPEDI fora das telinhas.....	169

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Os Operários – Tarsila do Amaral (1933).....	81
2. O que é um desenvolvimento inclusivo?.....	83
3. Dimensões do Índex.....	84
4. Perspectiva Omnilética em diálogo com a Teoria Crítica = OMNICRÍTICA.....	92
5. Logomarca do LaPEADE.....	98
6. Análise Omnilética.....	98
7. Reuniões de estudos e pesquisas nos espaços do IE/UFRRJ.....	103
8. Reuniões de estudos e pesquisas nos espaços do IE/UFRRJ.....	103
9. Logomarca do LEPEDI.....	105
10. Pesquisadores do LEPEDI.....	106
11. Reunião de Estudos do LEPEDI.....	107
12. Pesquisadoras do LEPEDI na II Mostra “Educação Especial: inclusão e desenvolvimento humano” – 2018.....	108
13. Materiais didáticos construídos pelos graduandos de Pedagogia na II Mostra “Educação Especial: inclusão e desenvolvimento humano” – 2018.....	108
14. O que os(as) pesquisadores(as) pensam sobre o termo “Inclusão em Educação”?.....	125
15. Quem são os(as) pesquisadores(as) do LEPEDI?.....	127
16. Parceiros do LEPEDI.....	156
17. Organograma do LEPEDI.....	158

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO EM DEBATE.....	26
I MÉTODO DA PESQUISA: A TEORIA CRÍTICA EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA OMNILÉTICA.....	43
1.1 Objetivos e questões de estudo.....	45
1.2 Itinerários metodológicos: procedimentos e instrumentos de produção de dados.....	47
1.3 Lócus e participantes do estudo.....	48
II INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA.....	49
2.1 “Educação inclusiva” e os documentos legais.....	50
2.2 Inclusão em Educação: para além do público da Educação Especial.....	61
2.3 Inclusão em Educação na/para diversidade.....	75
2.4 Inclusão em Educação: epistemologia do conceito.....	82
2.5 Perspectiva Omnilética em debate: onde se quer chegar?.....	85
2.6 Omnicrítica – perspectiva Omnilética em diálogo com a Teoria Crítica.....	91
III HISTORICIZANDO O LEPEDI: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS PRÓ-DIVERSIDADE.....	95
3.1 Um breve histórico do LaPEADE.....	96
3.2 Historicizando o LEPEDI.....	101
IV INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: A IDENTIDADE DO LEPEDI.....	110
4.1 Participantes do estudo.....	110
4.2 Componentes da formação dos pesquisadores do LEPEDI.....	126
4.3 Itinerâncias e ações formativas dos(as) pesquisadores(as).....	139
4.4 “Estado da Arte”: pesquisas como objetos da Inclusão em Educação.....	143

V	LEPEDI EM AÇÃO: MISSÃO E ITINERÂNCIAS NA/PARA DIVERSIDADE.....	155
5.1	A organização dos eixos epistemológicos.....	157
5.1.1	Núcleo I: estudos sobre pessoas/grupos em situação de vulnerabilidade social,inclusão, educação & teatro/cultura.....	158
5.1.2	Núcleo II: estudos sobre demandas específicas de aprendizagem, inclusão &educação.....	159
5.1.3	Núcleo III: estudos sobre gênero, diversidade sexual, inclusão & educação.....	160
5.2	LEPEDI/UFRRuralRJ: impactos na Baixada Fluminense.....	161
5.3	Itinerâncias e projeções nas mídias sociais.....	162
VI	CONSIDERAÇÕES.....	170
	REFERÊNCIAS.....	177
	APÊNDICES.....	193
	ANEXOS.....	200

A 'diversidade' inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade diz respeito à diferença dentro da humanidade comum.

Tony Booth e Mel Ainscow

APRESENTAÇÃO

Dezembro de 2019, o mundo se vê perplexo com um vírus que toma proporções mundiais, ceifando milhares de vidas e demonstrando a urgência de se realizar um isolamento social para tentar conter a propagação de uma doença até então desconhecida. Em fevereiro de 2020, o COVID-19¹ chega ao Brasil e com ele a suspensão de várias atividades, entre elas escolas e universidades, que pela Portaria, Nº 343 de 17 de Março de 2020 ficou autorizada a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. (Brasil, 2020).

Desde então buscaram-se arranjos educacionais para sanar a lacuna que ficaria para o pleno desenvolvimento cognitivo dos estudantes brasileiros em todas as etapas da educação formal, justamente no início da minha jornada no Doutorado com a pesquisa aplicada que seria realizada no Centro de Atenção Integral à Criança Paulo Dacorso Filho, popular CAIC, no município de Seropédica-RJ.

A pandemia pegou todos e todas de surpresa e a busca de estratégias de ensino, pesquisa e extensão foi uma urgência no momento ao qual o mundo se deparava. E como Freire (2009, p. 11), muito bem sinaliza “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. As disciplinas eletivas iniciaram-se de forma remota, assim como os encontros no Grupo de Pesquisa e a perspectiva de construção da tese cada vez se distanciava, pois não se vislumbrava o fim da pandemia e o atendimento no CAIC também estava sendo feito de forma remota.

Com o passar do tempo, recebemos a notícia que o prédio do CAIC estava condenado estruturalmente, que seria demolido e que o deslocamento da Unidade Escolar para outro

¹ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 11 jul. 2022.

prédio já estava sendo realizado, dificultando ainda mais nossa permanência no local, já que o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI)² utilizava uma sala no CAIC, para realização de suas reuniões e atendimentos do Público da Educação Especial (PEE), tornando inviável a construção de minha pesquisa.

A partir desse momento, começamos a refletir sobre como referendar a importância do trabalho realizado pelo LEPEDI para que as diversas camadas da sociedade pudessem vislumbrar suas contribuições e ações desde sua criação até a grande visibilidade que o laboratório tem hoje, já que a pandemia também trouxe a preocupação de levar conhecimento e formação para seus pesquisadores e pessoas interessadas na temática. Iniciou-se a busca por estratégias para ofertar uma aprendizagem com qualidade. Como refletir sobre possibilidades nesse momento, já que o contexto ao qual estávamos inseridos nos impedia de ter a presença física de professores e pesquisadores como aliados neste processo de formação? Adorno (2020, p. 83) reitera que “[...] se o conteúdo da transmissão é ou não é moderno, se corresponde ou não a uma consciência evoluída, esta é justamente a questão que demanda uma elaboração crítica”.

Sair de minha zona de conforto foi um desafio hercúleo, mas foi o *start* para o movimento de repensar outros caminhos de pesquisa com uma proposta inovadora de pesquisar o laboratório ao qual faço parte, o LEPEDI, desde seu nascimento a partir da trajetória do Laboratório*³ de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE)⁴, assim como dialogar com a Teoria Crítica, pesquisada em nosso laboratório e a perspectiva Ominilética⁵ estudada pelo LaPEADE. Assim, diante desta grande instigação, percebendo a importância e qualidade desta pesquisa, comecei a problematizar sobre o percurso do LEPEDI nos dez anos de sua existência, acerca da construção colaborativa que o LaPEADE exerceu sobre o laboratório, assim como o diálogo profícuo que

² O LEPEDI.UFRJ, fundado em 2012, possui como eixos epistemológicos: educação, inclusão e direitos humanos; educação, inclusão e diversidade sexual e de gênero; educação, inclusão e pessoas com demandas específicas de aprendizagem movimentos sociais; educação, inclusão e pessoas/grupos em situação de vulnerabilidade social. Disponível em: www.lepedi-ufrj.com.br.

³ Sobre o termo, explicitamos sobre seu significado no item 3.1.

⁴ O LaPEADE – UFRJ, fundado em 2003, dedica-se à causa da inclusão social e, em particular em educação, combatendo por meios acadêmicos e ativismo social, toda forma de preconceito e discriminação, toda forma de classificação e hierarquização entre seres humanos, toda forma de desigualdade e, acima de tudo, defende uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. www.lapeade.educacao.ufrj.br.

⁵ Sobre a perspectiva, explicitamos sobre seu significado no item 2.4.

será realizado a partir de tessituras e experiências formativas neste âmbito. Um dos papéis do grupo de pesquisa é produzir epistemologias sobre seus objetos de estudo e, nesse sentido, ao trazer a trama histórico-política do LEPEDI apresentamos os estudos e as epistemes produzidas pelas investigações do laboratório.

Estar neste lugar de fala é um ato de resistência que, mesmo estando em um espaço sem privilégios, concluí esta pesquisa que foi apenas o início de uma caminhada, visto a importância da perspectiva em construção, Inclusão em Educação, e a caminhada profícua do LEPEDI. No decorrer deste doutoramento, vivi uma pandemia, a perda de meu pai e um acidente que me custou três meses para a plena recuperação. Aliado a tudo isso, sem licença, ou seja, quatro anos pesquisando, construindo uma Tese e trabalhando, sem direito à licença para estudos, já que o desenvolvimento acadêmico, não parece ser relevante para essas instâncias municipais.

O interesse pelo tema “itinerâncias do LEPEDI e Inclusão em Educação”, estão vinculados às minhas trajetórias profissional e acadêmica, voltadas principalmente às pessoas com demandas específicas de aprendizagem e minha trajetória como pesquisadora do LEPEDI desde o mestrado no ano de 2016. Atuo na rede municipal de Belford Roxo/RJ desde 2002. Atuei como professora da Educação Básica, posteriormente integrando a equipe do serviço de orientação e supervisão educacional na Secretaria de Educação, assessorando as equipes Técnico-Pedagógicas e atualmente como supervisora educacional em uma unidade escolar do município. Também sou professora da rede municipal de Duque de Caxias/RJ, atuando como professora da Educação Básica, desde 2008.

As experiências vividas nessas redes são muito desafiadoras, devido às mazelas que como professora tenho vivido e a desvalorização profissional da classe por parte das gestões municipais. Busquei por formações para meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, mas não recebi em nenhum momento valorização ou qualquer reconhecimento vindo de instâncias maiores desses municípios. Pelo contrário, a visibilidade se dá em outras esferas, ou seja, as portas se abrem em lugares que não são a minha casa.

Com a intenção de aprofundar minhas reflexões sobre a trajetória do LEPEDI, o que ele tem produzido e quais impactos acadêmico-científicos importantes têm causado neste cenário de exclusão vivenciados atualmente e que precisam ser superados através de uma perspectiva crítico-emancipadora, esta pesquisa tem como objetivos:

- Historicizar a criação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI);
- Caracterizar o “Estado da Arte” teórico e epistemológico do LEPEDI a partir de sua produção acadêmica/pesquisas (TCC, monografias, dissertações e teses);
- Caracterizar o “Estado da Arte” da extensão do LEPEDI a partir de suas atividades voltadas pra a comunidade interna e externa à UFRuralRJ;
- Caracterizar a identidade epistêmica do LEPEDI no que se refere a afirmação do conceito “Inclusão em Educação”;
- Caracterizar a organização do LEPEDI: núcleos de investigação, organização administrativo-pedagógica, relação com a comunidade (mídias sociais, programas institucionais, projeção na mídia, etc.), relação com programas de pós-graduação, entre outros;
- Identificar os impactos do LEPEDI no âmbito acadêmico-científico, considerando sua missão institucional e metas.

Assim, com a finalidade de compreender e criar estratégias que concebam este diálogo entre Teoria Crítica e perspectiva Ominilética no processo das culturas, políticas e práticas, busca-se responder às seguintes questões:

- Qual(is) relação(ões) existe(m) entre a criação do LEPEDI e a pré-existência do LaPEADE?
- Quais influências (teóricas, metodológicas, epistemológicas, entre outras) o LaPEADE exerceu na/sobre a criação do LEPEDI?
- Quem são os(as) pesquisadores(as) do LEPEDI (áreas de formação e atuação profissional)?
- Quais temas/problemas de pesquisas foram/têm sido escolhidos pelos(as) pesquisadores(as)?
- Quais escolhas teóricas têm se feito presentes nas produções acadêmicas do LEPEDI?

- Quantas pesquisas já foram defendidas no âmbito do LEPEDI? Quais e quantos trabalhos (artigos de revistas, livros, capítulos de livros, trabalhos em eventos, etc.) tiveram publicações realizadas a partir das pesquisas defendidas?
- Quais são as atividades de extensão que o LEPEDI realizou/tem realizado desde a sua criação? Quais são seus formatos (presenciais, híbridos, remotos/online, gêneros digitais síncronos e assíncronos)?
- Quais são os motivadores que determinam as escolhas das atividades de extensão oferecidas pelo LEPEDI?
- O LEPEDI tem parceiros para realizar a oferta das suas atividades de extensão? Quem são seus parceiros (grupos de pesquisa, ONGs, OSCIPS, entidades científicas, entre outros)?
- O que o LEPEDI define/entende por “Inclusão em Educação”?
- No que se diferencia o conceito de “Inclusão em Educação” e “educação inclusiva”?
- Existem outros grupos de pesquisa que também se aportam teórico-epistemologicamente no conceito de “Inclusão em Educação”?
- Como está organizado o LEPEDI em termos dos seus núcleos de investigação? Quais são suas temáticas? Quem são seus(suas) pesquisadores(as)?
- Quais são os canais de comunicação do LEPEDI com seu público? Quais impactos destes canais em relação a sua funcionalidade e objetivos?
- Como está organizado político-pedagógicamente/administrativamente o LEPEDI?
- Qual(is) relação(ões) estabelece(m) com a comunidade do Instituto de Educação, a UFRuralRJ?
- Quais programas de pós-graduação contam com a participação dos(as) pesquisadores(as) do LEPEDI? Quais linhas de investigação?
- Quais impactos acadêmico-científicos podem ser identificados como produzidos pelo LEPEDI no decorrer dos seus dez anos de existência na Baixada Fluminense (em relação às redes de ensino, e à UFRuralRJ, entre outras instâncias que possam se revelar)?
- Quais evidências científicas nos permitem afirmar que o LEPEDI tem cumprido sua missão e objetivos?

Como subsídios desta pesquisa, destacamos como referencial teórico e metodológico a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase ao pensamento de Theodor Adorno (1985-2020), na qual esperamos que, através de análises críticas e reflexivas, possam contribuir para uma formação e consciência emancipatória, uma vez que os sujeitos como protagonistas sejam ressignificados através de seus conhecimentos e visões de uma educação que os desbarbarizem. Pois para Adorno (2020, p. 169), “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente hoje em dia”. Também consideramos as reflexões de Damasceno, Costa e Lukács sobre esta égide.

Quanto à perspectiva Omnilética, considera-se a inclusão uma lente que se apresenta como um processo cultural, político, prático, dialético e complexo, através da tridimensionalidade das políticas, culturas e práticas. Nesta linha recorreremos a Santos (2011-2021). Tendo a ideia de Inclusão em Educação no laboratório, numa lógica de que os movimentos de inclusão são processos contra hegemônicos, para além do público da Educação Especial (PEE), recorreremos a Santos (1995-2021) e Damasceno (2015-2021).

Quanto ao Índice para Inclusão, que se trata de um recurso de apoio à Inclusão em Educação⁶ que não se configura um manual, mas uma perspectiva de movimentos de resistência às exclusões, através de suas três dimensões, políticas, culturas e práticas, recorreremos a Booth e Ainscow (2011), Santos (2011-2021) e Silva (2021). Também neste escopo, recorreremos às contribuições de Morin (2005-2016) com uma abordagem multirreferencial e complexa em um processo de construção do conhecimento numa sociedade sempre em movimento.

Sobre os documentos referentes à educação, nos remetemos às políticas de inclusão nas últimas décadas, analisando as políticas numa perspectiva histórica. Destacam-se, também, as contribuições de Santos (2019) que leva às reflexões sobre a cibercultura como uma interface de ensino e formação, levando os sujeitos a construir uma nova dimensão de conhecimento, já que “as tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge, a revolução digital” (Santos 2019, p. 65).

⁶ Sobre o Índice para Inclusão, explicitaremos no item 2.4 desta Tese.

Ainda que Adorno não tenha organizado sua teoria acerca da Inclusão em Educação e sobre as políticas, culturas e práticas admite-se que, suas contribuições serão efetivadas na busca por uma educação crítico-emancipadora quando, “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 2020, p. 200).

Portanto, a organização textual foi estruturada em cinco capítulos. A primeira parte transcorreu sobre a formulação da situação-problema, em que buscamos contextualizar a pesquisa, a justificativa da escolha do tema, o estado da arte⁷ das pesquisas realizadas sobre esta temática nos últimos doze anos (2011 a 2023), linha histórica do LEPEDI. As ações formativas no decorrer desta pesquisa se deram da seguinte forma:

No capítulo 1, tendo a Teoria Crítica como referencial teórico-metodológico de pesquisa em que houve um diálogo com a perspectiva Omnilética, apresentamos os objetivos e questões de estudos, assim como a caracterização do *locus* da pesquisa bem como dos sujeitos do estudo; os procedimentos e instrumentos para coleta de dados.

No capítulo 2, buscamos nas políticas públicas o conceito de educação inclusiva e fazer uma correlação com o termo “Inclusão em Educação”, elaborado a partir do LaPEADE, sendo também utilizado pelo LEPEDI, em debate com a perspectiva Omnilética. Neste capítulo também, trazemos um breve panorama de um público invisibilizado mencionado nesta pesquisa, através de dados que salientaram a diversidade de nossa sociedade como: pretos, quilombolas, indígenas, LGBTQIA+, entre outros que fazem parte da apropriação do termo Inclusão em Educação.

No capítulo 3, mergulhamos sobre o cenário histórico-político do termo “Inclusão em Educação” através da trajetória do LEPEDI e LaPEADE, assim como a relação e as influências existentes exercidas entre os laboratórios.

No capítulo 4 considerando a trajetória do LEPEDI, pesquisamos e produzimos registros sobre os acontecimentos vivenciados no decorrer da história do LaPEADE e a

⁷ É o mapeamento (uma pesquisa) que possibilitará o conhecimento e/ou reconhecimento de estudos que estão sendo, ou já foram realizados no Brasil (em alguns casos no mundo) com temáticas, ou linhas de pesquisa, iguais ou parecidas a que você está estudando. (Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/blog/videos/o-que-e-o-estado-da-arte>. 02/05/2022).

formação do LEPEDI na relação com este laboratório*, assim como desenvolvemos buscas empíricas, para construção do “Estado da Arte” do LEPEDI, através de suportes e materiais coletados com os interlocutores da pesquisa. Também, pesquisamos o acervo do laboratório para identificarmos seus(suas) pesquisadores(as) e elucidar os temas de maior relevância e como a Teoria Crítica se correlacionou com a Inclusão em Educação na perspectiva dos(as) pesquisadores(as). Discorremos também sobre as parcerias fechadas com o laboratório para o fortalecimento da pesquisa em outras esferas da sociedade nos âmbitos nacionais e internacionais, que foram articuladas no decorrer da trajetória do LEPEDI.

No capítulo 5, explicitamos sobre a missão e itinerância do LEPEDI, descrevendo seus eixos epistemológicos, assim como mergulhamos sobre o cenário histórico das políticas educacionais e sociais aplicadas nos espaços da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ) e como o LEPEDI colabora para a efetivação dessas políticas nesse espaço.

Como considerações que não foram finais, já que a pesquisa debruçou sobre dois laboratórios que são bem atuantes no cenário acadêmico, destacamos as análises a partir dos objetivos propostos inicialmente, bem como alcançar possibilidades, a partir de seus resultados, para que contribuam na construção de perspectivas inclusivas no que se refere à Inclusão em Educação em diálogo com a Teoria Crítica, o que chamamos de “Omnicrítica”, e a perspectiva Ominilética.

Assim, esta tese caminhou na compreensão de tessituras até então inovadoras, mas que buscaram debater sobre as políticas, culturas e práticas em um movimento de construção e desenvolvimento do LEPEDI.

*O ser é compreendido como totalidade concreta
dialeticamente articulada em
totalidades parciais.*

Lukács

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO EM DEBATE

Iniciamos o capítulo destacando o pensamento de Adorno (2020, p. 12), em que “o essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir”. E a partir desta reflexão, esta pesquisa refletirá por intermédio da Teoria Crítica em diálogo com a perspectiva Omnilética, historicizar a jornada do LEPEDI numa construção colaborativa com o LaPEADE, e como o conceito de Inclusão em Educação vem sendo construído ao longo da trajetória desses laboratórios, que buscam através de várias pesquisas desde a década de 1990, mudar a página diante do paradigma “educação inclusiva”, buscando fechar um ciclo de exclusões e rótulos direcionados apenas para as pessoas com deficiência.

Tendo esta pesquisa também a centralidade em historicizar a existência do LEPEDI, foi necessário um movimento de investigação sobre a trajetória do LaPEADE, bem como de suas lentes de pesquisa para cotejar as questões, vivências, pesquisas e atuação do LEPEDI, assim como a concepção de Inclusão em Educação apropriada pelo laboratório para compreender à diversidade e fundamentar as discussões seguintes. Afinal, “no fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente, se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível” (Adorno, 2020, p. 49).

No que tange à educação inclusiva, as diversas leis, decretos, normativas, entre outros documentos, utilizam este termo para situar todas as pessoas com deficiências, LGBTQIA+⁸, negros, quilombolas, refugiados e as diversas pessoas segregadas da sociedade. Para isso, faz-se necessário percorrer caminhos em termos de implementações de Políticas Públicas adequadas ao movimento de democratização da educação dando origem ao conceito “Inclusão em Educação”.

⁸ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersexo, agêneros, assexuados e mais.

A partir dos anos de 1990, diversos dispositivos legais foram construídos sobre o conceito de educação inclusiva, e milhares de pesquisas foram construídas a partir deste conceito que é legal e o Brasil o fundamenta a partir da Declaração de Salamanca (1994), que teve como marco as discussões sobre os estudantes com deficiência. Nela o conceito proclama que, “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p.1).

A partir do ano de 2003, o LaPEADE começou a fazer sua trajetória de investigações no que se refere ao termo Inclusão em Educação. Sobre este cenário, diferentes pesquisas ocorreram nessa perspectiva e desde então este laboratório e posteriormente o LEPEDI, utilizam este conceito em todas as pesquisas vinculadas aos seus grupos, assim como nos diversos eventos por eles representados. Nesse contexto, em que Inclusão em Educação será o conceito recorrente, estivemos debruçados sobre a trajetória do LEPEDI, frente às transformações sociais que este conceito tem trazido a todas as pessoas que fazem parte deste cenário, identificadas como segregadas e invisibilizadas, visto as políticas que ganham força e barbarizam um público que busca transformação social, Santos (2015, p. 51) reafirma que, “[...] nunca acreditei, menos ainda consegui compreender, a ideia de inclusão como algo voltado apenas para certo grupo de pessoas”.

Sobre esta óptica, surgiu nossa problematização para esta tese de doutoramento: historicizar a jornada do LEPEDI a partir de sua relação de construção colaborativa de estudos e pesquisas com o LaPEADE e compreender os conceitos “educação inclusiva” e “Inclusão em Educação”, partindo do pressuposto que a educação já deve ser inclusiva, independente dos espaços em que ela se constitui, trazendo para este escopo, dados que afirmam a Inclusão em Educação como “[...] luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo de risco, ou em situação de exclusão” (Santos, 2013, p. 15). Sendo assim, nesta tese, investigamos a trama histórico-político-pedagógica do LEPEDI, a partir do conceito de Inclusão em Educação.

No Brasil destacam-se diversas legislações vigentes que consideram o arcabouço legal das políticas inclusivas como, Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, dentre outras.

Estes documentos direcionam as ações de inclusão que encaminham as demais políticas utilizadas nas demais esferas públicas, para que a sociedade seja esclarecida sobre seus direitos e deveres na sociedade. Quando pensamos sobre esses direitos e deveres sob a luz da Teoria Crítica, dialogando com a perspectiva Omnilética, ocorre a exigência de uma reflexão sobre as circunstâncias que ocorreram no passado e que ainda persistem no presente, mas que precisam ser reelaboradas, uma vez que, “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (Adorno, 2020, p. 53).

Neste sentido, a Inclusão em Educação não está subordinada às causas somente da pessoa com deficiência, mas na inclusão de todos os sujeitos que são participantes da sociedade, pois, “se inclusão é processo de luta – e assim eles o defendem – contra as exclusões, não tem sentido falar em inclusão do sujeito ou grupo tal ou qual, apenas, e sim de todo e qualquer sujeito em situação ou risco de exclusão” (Santos, 2015, p.61).

Sobre essa lógica, o autor nos leva à reflexão sobre a urgência de repensar, em todas as instâncias educacionais, as estruturas organizacionais da escola, para que em seus projetos pedagógicos os serviços especializados, como o AEE, sejam destaque e uma realidade no contexto educacional. Dado como princípio que todas as pessoas são sujeitos de direito, é urgente que se criem caminhos para tornar efetivos processos de inclusão de todos e todas, uma vez que o LEPEDI e o LaPEADE trabalham com diferentes perspectivas e públicos que sofrem condições de vulnerabilidade⁹, já que existem muitos grupos que historicamente são alijados da sociedade e da educação.

Baseado nesse enfoque, para termos chegado à construção das questões que delimitaram os objetivos desta tese e, com o fim de elucidar as tendências educacionais que orientam a Inclusão em Educação concomitante à trajetória do LEPEDI e LaPEADE, alinhados à Teoria Crítica em diálogo com a perspectiva Omnilética, foi realizado um estudo da arte na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em um recorte

⁹ Essas pessoas são: crianças e jovens em condição de vulnerabilidade social; menores em conflitos com a lei; a população LGBTQIA+; estudantes com deficiência; e com distúrbios de aprendizagem que não estão no debate da deficiência.

cronológico entre 2011 e 2023, o percurso histórico do LEPEDI, com a intenção de refletir sobre as produções acerca do tema investigado.

Para realizar a pesquisa, partimos dos seguintes temas:

- Inclusão em Educação e a construção de um grupo de pesquisa vinculado a outro pré-existente, sobre a qual foram encontradas duas teses.
- Construção do conceito Inclusão em Educação na perspectiva Omnilética, sobre a qual foram encontradas sete teses e doze dissertações.
- Inclusão em Educação e o diálogo entre Teoria Crítica e perspectiva Omnilética, sobre a qual não foram encontradas pesquisas sobre o assunto.

Após explorar todos os títulos na BDTD, foi verificado que pouco se tem pesquisado sobre o tema Inclusão em Educação e que, quando consideramos unir o tema à Teoria Crítica em diálogo com a perspectiva Omnilética e, a vinculação de grupos de pesquisas, o número de dissertações e teses praticamente foram anuladas. Foram encontradas apenas uma dissertação e uma tese que remetem a grupos de pesquisas, conforme retrata a Tabela 1.

Tabela 1 – Pesquisas sobre a temática - grupos de pesquisa – 2011 a 2023

AUTOR	NATUREZA/TÍTULO	ANO/INSTITUIÇÃO
JORGE	Tese: As Potencialidades da Espiral Formativa na Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática: um processo reflexivo e colaborativo no movimento de pesquisar e formar.	2020/UFMS
FRANÇA	Dissertação: Análise Epistemológica da Produção Científica do GRUFOPEES (2013-2022): diálogos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.	2023/UFES

Fonte: Autoria própria – 2023

Jorge (2020), em sua tese de doutorado, abordou a vinculação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática/UFMS ao grupo de pesquisa Formação e Educação

Matemática (FORMEM/CNPq) e, especificamente, a formação de professores de matemática como um “[...] processo reflexivo e colaborativo no movimento de pesquisar e formar” (Jorge, 2021, p. 8). A pesquisa foi realizada de forma colaborativa em uma disciplina de estágio supervisionado, por meio de reuniões videogravadas e entrevistas coletivas, com o objetivo de compreender a formação inicial e continuada de professores de matemática a partir da espiral formativa que consiste em “[...] propiciar um movimento em uma sistemática reflexiva, de modo a possibilitar experiências em um processo de significações e ressignificações desenvolvido em práxis, ascendendo à construção de conhecimentos” (Jorge, 2021, p.72).

França (2023) pesquisou a história do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRUFOPEES para compreender a trajetória do grupo de pesquisa do qual faz parte e o que tem sido produzido na área de educação especial e formação continuada, além de mapear publicações ao longo da existência do grupo. Para a autora,

[...] os processos investigativos analisados neste estudo apresentam potencialidade ética ao pensarem novas formas de conceber a formação continuada de profissionais da educação pela via colaborativo-crítica, assegurando, por meio da produção de conhecimentos com o outro, a autorreflexão crítica, a escuta sensível e atenta, mobilizações resistentes à ordem neoliberal vigente (FRANÇA, 2023, p. 8).

Ao analisar as pesquisas, percebeu-se que, apesar de estarem vinculadas a grupos de pesquisa, elas não estão relacionadas a outros grupos, mas sim à universidade, o que nos leva a perceber que Jorge (2020) se concentrou na práxis do movimento em um grupo de formação de professores. Adorno (2020, p. 74) vem à luz quando nos traz sobre a autorreflexão dos(as) professores(as) nessa dinâmica da pesquisa para “[...] que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade”.

Quanto à França (2023), o foco foi bem delineado em sua pesquisa, visto que os dados caminharam na perspectiva de análise de grupos de pesquisa. Neste contexto, percebeu-se que o ineditismo da pesquisa de França e esta Tese se fizeram, visto que não se percebeu na plataforma BDTD qualquer indício de pesquisas baseadas na temática sobre historicidade de grupos de pesquisa, o que reafirma a relevância do tema, uma vez que, todo e qualquer momento é espaço de formação, e contextualizar a trajetória do LEPEDI colaborativamente

com o LaPEADE, numa perspectiva que segundo “[...] um olhar omnilético é proativo e emancipador, porque sempre apontará para uma possibilidade de mudança” (Santos, 2013, p.28).

Entendemos que o tema Inclusão em Educação é o que mais se aproxima do que foi proposto neste estudo, por isso, foram averiguadas uma tese e cinco dissertações, conforme Tabela 2 e concluiu-se que nenhuma delas tratava diretamente do conceito, só confirmando que ele é pouco presente nas investigações acadêmicas, já que o conceito que sobressai nas pesquisas é educação inclusiva, por conta dos documentos oficiais em que este conceito é utilizado. O termo “Inclusão em Educação” foi encontrado nas pesquisas ora em fichas catalográficas, ora em referências bibliográficas, mas em nenhum momento foi sinalizado nos corpos dos textos.

Tabela 2 – Teses e Dissertações sobre a temática Inclusão em Educação – 2011 a 2023

AUTOR	NATUREZA/TÍTULO	ANO/INSTITUIÇÃO
GAKIYA	Dissertação: Formação Continuada e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP	2012/UNESP
CORDEIRO	Dissertação: A Inclusão de Pessoas com Deficiência na Rede Regular de Educação Profissional	2013/UNESP
LIMA	Dissertação: Experiências Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos em um Município do Interior Paulista.	2015/UNESP
COCA	Dissertação: Educação Especial Inclusiva na Educação Básica do Município de Artur Nogueira, SP – 2007 a 2014	2017/UNICAMP
FERREIRA	Dissertação: Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras.	2017/UFMG

BARBOSA	Tese: No Olimpo Da Inclusão: a importância da afetividade para a educação de pessoas com deficiência visual	2016/UFBA
----------------	---	-----------

Fonte: Autoria própria – 2023

Gakiya (2012) trouxe no escopo da sua pesquisa, sobre as práticas e processos formativos de professores(as), em um curso sobre Tecnologias Assistivas (TA) e a compreensão acerca do termo “inclusão escolar”. O termo Inclusão em Educação só foi observado no anexo da pesquisa no tópico das categorias de análise sobre TA, mas que no contexto se refere exatamente à tônica do termo utilizado ao longo da pesquisa.

CATEGORIA III - INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA A COMPREENSÃO ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Referência 35 -P30 - Infelizmente, muitos professores por não saber lidar com essa situação prefere fechar os olhos e ignorar que é preciso mudar sua prática. **Inclusão em Educação** recusa a segregação e traz para a escola a complexa tarefa de romper com modelos tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com as necessidades da comunidade. A Inclusão abrange, de forma adequada, não só à deficiência, mas todas as formas de diferença dos alunos sejam elas culturais, étnicas, religiosas, dentre outras, como diz o texto, não é o aluno que tem que se adaptar á escola e sim a escola ao aluno (GAKIYA, 2012, p. 198. Grifo nosso).

Cordeiro (2013, p. 16), lançou mão do termo “Inclusão em Educação” somente na ficha catalográfica e na referência de uma tese de doutorado (FOGLI, 2010)¹⁰. Nela o autor considerou “[...] o trabalho como via de inclusão social e de satisfação para a vida das pessoas com deficiência, a educação profissional pode significar uma via de formação e humanização, ainda que imersa em um cenário de contradições sociais”, o que levou a uma análise sobre a importância da educação profissional nas escolas regulares para o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Lima (2015, p. 38), utilizou o termo em sua ficha catalográfica em uma única citação de Ainscow (2009)¹¹ em que afirmou que “[...] **inclusão em educação** pode ser vista como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores” (Grifo nosso), mas todo o

¹⁰ FOGLI, B.F.C.S. **A Dialética da Inclusão em Educação**: uma possibilidade em um cenário de contradições “Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

¹¹ AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. [et al.]. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

corpo do texto o termo utilizado foi educação inclusiva. O autor foi citado para realçar a ideia de inclusão e formação de professores, não resgatando assim a sua grande importância no que se refere às culturas, políticas e práticas para a formação desta categoria na Inclusão em Educação.

Coca (2017) fez uso do termo em sua ficha catalográfica e no resumo da pesquisa, mas o termo educação inclusiva fez parte de todo o seu texto, cujo principal objeto foi o debate sobre as políticas inclusivas implantadas no contexto educacional brasileiro, como foco o PEE no ensino regular, conforme as publicações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para a autora,

A educação brasileira atualmente enfrenta um grande desafio no que tange à educação inclusiva: tornar realidade os princípios que norteiam o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular. Tais princípios estão expressos há mais de duas décadas em documentos internacionais e legislações nacionais, com o objetivo de garantir os direitos da pessoa com deficiência e transformar a escola num espaço democrático (COCA, 2017, p.13).

Ferreira (2017) também citou o termo em sua ficha catalográfica e na referência. Nesta o que chamou a atenção é que a autora mencionada foi justamente Santos (2008)¹², que muito contribuiu para o assunto, em que a pesquisadora destacou uma pequena citação da autora, não levando em conta a grande relevância do tema, levando-se a crer que ainda muito tem-se que preocupar para que o termo “Inclusão em Educação” seja de fato a tônica dos estudos acadêmicos. Neste trecho, a pesquisadora salientou que,

Vale lembrar que a “inclusão social” e a “educação inclusiva” ganham destaque em tempos de grande consciência da desigualdade, exploração e injustiça social que são reflexos de uma sociedade que exclui, marginaliza, seleciona e estigmatiza, que coloca no centro das relações humanas e sociais “[...] a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida” (Santos, 2008, p. 21). (Ferreira, 2017, p.27).

Barbosa (2017) também utilizou o termo em sua ficha catalográfica e no resumo, mas o termo que sobressaiu no decorrer de toda a tese foi “educação inclusiva”. O que chama a atenção é que tanto este termo quanto Inclusão em Educação, foram destacados nas palavras-chave do resumo, mas não houve nenhuma menção do segundo termo ao longo da pesquisa. Ela foi atribuída como direcionamento à inclusão na educação. Como a pesquisa se deu com

¹² SANTOS, Monica Pereira. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

referência às pessoas com deficiência visual, o termo Inclusão em Educação seria um suporte perfeito quanto à questão das culturas, políticas e práticas em seu escopo. Para o autor, o estudo refletiu sobre “[...] a constatação de que, orientado pelo paradigma da inclusão, há uma necessidade de se repensar a prática educacional para qualificar o processo da educação escolar, bem como atender às demandas de todos os educandos e subsidiar políticas públicas inclusivas” (Barbosa, 2017, p. 59).

Quando buscou-se o termo “Inclusão em Educação” nas plataformas de universidades, já que a busca pela Biblioteca Digital foi aquém do esperado, visto a hipótese de não ter havido comunicação entre ambas, o termo foi encontrado em referências bibliográficas e uma ou outra citação, mas o termo utilizado nos textos foi sobre “educação inclusiva”. Foram destacadas, após buscas empíricas, duas dissertações e três teses. Ressalta-se que, em apenas uma dissertação, da UFRuralRJ, o termo “Inclusão em Educação” foi utilizado em toda a pesquisa, conforme aponta a Tabela 3.

Tabela 3 – Teses e Dissertações sobre a temática Inclusão em Educação em plataformas de universidades– 2011 a 2023

AUTOR	NATUREZA/TÍTULO	ANO/INSTITUIÇÃO
FELÍCIO	Dissertação: Inclusão dos Alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio: concepções e atuação docente.	2017/UFSCAR
CRUZ	Dissertação: (Inter)Fases entre Formação, Inclusão e Educação Especial: com a palavra... os professores!	2018/UFRuralRJ
TURCI	Tese: Formação Continuada de Professores: tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência visual.	2019/UFSCAR
PEREIRA	Tese: Inclusão em Perspectiva: será a escola a “ponte” entre a pessoa com deficiência e o mundo do trabalho?	2021/UFRRJ
SOUZA	Tese: Inclusão e Direitos Sociais: a parceria público-privada na promoção de projetos via terceiro setor.	2021/UFRRJ

Fonte: Autoria própria – 2023

Felício (2017) trouxe o termo apenas em suas referências, mas chamou atenção as autoras do texto, Santiago, Santos e Melo (2017)¹³, que tanto contribuem sobre o assunto nos mais diversos contextos de atuação. Na pesquisa, as autoras foram citadas nas questões de avaliação dos sistemas educacionais e educação especial apenas, mas sem nenhuma citação a respeito. O texto referenciado mencionou o Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), espaço em que a questão da Inclusão em Educação foi amplamente debatida sobre a discussão da avaliação quanto ao PEE. Para as autoras, “inclusão é, portanto, processo infundável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar. Uma proposta de Inclusão em Educação implica assumir novas lógicas no plano individual, coletivo e institucional [...]” (Felício, 2017, p. 9).

Cruz (2018) trouxe o termo em todo o contexto de sua pesquisa. Nela, a autora caminhou sobre o processo de formação de professores e Inclusão em Educação, tendo como foco o OEERJ, que teve como material prático o Índice para a Inclusão¹⁴, no intuito de ressignificar as culturas, políticas e práticas nos contextos educacionais no que se refere ao PEE. Para a autora, sua pesquisa e,

[...] suas possibilidades enquanto elemento para se pensar a formação de professores com vistas a afirmação da escola democrática e um novo amanhã na educação dos estudantes PAEE na sociedade brasileira, este estudo contribuirá para refletirmos sobre os desafios postos à afirmação da inclusão em educação (Cruz, 2018, p. 27).

Turci (2019) utilizou o termo em um pequeno trecho de sua tese, na qual trouxe a questão da formação continuada em suas culturas, políticas e práticas, mas não aprofundou o debate. Santos (2006), esteve presente nesse pensamento do autor, em que houve o destaque sobre a formação continuada, quando o termo Inclusão em Educação foi sinalizado uma única vez:

¹³ SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

¹⁴ Referência que será utilizada nos capítulos posteriores desta tese.

Em síntese, o exercício de uma proposta de **inclusão em educação** requer uma refinada capacidade de pensar sobre o pensar, agir e sentir na prática pedagógica. Quais os problemas enfrentados? De que forma eu os percebo e como os outros os percebem? Que informações eu necessito para compreendê-lo em profundidade? Que estratégias posso construir para mobilizar pessoas e recursos para resolvê-lo? (Glat, Santos, Sousa, 2006, p. 13. Grifo nosso)¹⁵.

Pereira (2021) utilizou o termo em toda extensão de sua pesquisa, cujo objetivo foi problematizar a relação entre a formação na escola e a inclusão no mundo do trabalho. Para autora, as reflexões feitas em sua pesquisa, como uma instância crítica da sociedade, “[...] provocam-nos a reflexão sobre as incoerências existentes no desenvolvimento da Inclusão em Educação, à medida que a exclusão educacional e social ainda existe e, se institui por intermédio de estratégias, que ainda que disfarçadas, continuam a funcionar” (Pereira, 2021, p. 37). Ela concluiu que as escolas são “pontes” de inclusão para o mundo do trabalho.

Souza (2021) também utilizou o termo no decorrer de sua pesquisa. Nela, a autora trouxe uma reflexão crítica sobre os projetos educacionais numa parceria público-privada, problematizando a questão da Inclusão em Educação, por meio de projetos que respeitam os direitos sociais, através de suas vivências, experiências e diálogos nestas parcerias com o terceiro setor. A autora reiterou que,

Os projetos se inserem na perspectiva de luta por direitos e reconhecimento social, nesse sentido, todo o processo de inclusão em educação é atravessado pela luta por emancipação e desconstrução de preconceitos sociais, valorizando a diversidade humana como potência para a transformação social (Souza, 2021, p. 173).

Quanto ao termo “perspectiva Omnilética” na BDTD, não foram verificadas quaisquer teses ou dissertações. Buscou-se então a plataforma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE – UFRJ), conforme Tabela 4, em que foram localizadas sete teses e sete dissertações.

¹⁵ GLAT, R.; Pereira dos SANTOS, M. P. dos.; SOUSA, L. P. F. de. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Publicado em Anais do XIII ENDIPE, XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, Pernambuco 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>.

**Tabela 4 – Teses e Dissertações sobre a temática Inclusão em Educação
na perspectiva Omnilética – 2011 a 2023**

AUTOR	NATUREZA/TÍTULO	ANO/INSTITUIÇÃO
NASCIMENTO	Dissertação: Formação Continuada de Professores na Perspectiva do Índice para Inclusão: educação especial e educação regular em foco.	2017/UFRJ
SANTOS	Dissertação: Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Administração Pública: Contribuições a Partir de Uma Escola de Governo.	2017/UFRJ
SILVA	Dissertação: (Re)Visitando Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação no Nível da Gestão Municipal de Educação: a 2ª CRE em ação.	2017/UFRJ
LIMA	Dissertação: “Como Você não é da Casa, isso não te Pertence, esse Espaço não é seu...” ou seria? sentidos de inclusão em uma escola de governo.	2019/UFRJ
OLIVEIRA	Dissertação: Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica: uma análise da participação dos pesquisadores.	2019/UFRJ
ALMEIDA	Dissertação: Reflexões Omniléticas sobre o Acesso e a Permanência de Crianças Refugiadas Congolesas no Rio de Janeiro.	2020/UFRJ
WEBERING	Dissertação: Acessibilidade como um Instrumento de Inclusão no Ensino Superior: UFRJ em um novo cenário.	2020/UFRJ
SANTIAGO	Tese: Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de Inclusão em Educação.	2011/UFRJ
FILGUEIRAS	Tese: Reconhecimento Social dos Educadores do Ensino Superior a Distância: possibilidades, dificuldades e dilemas.	2014/UFRJ

LAGO	Tese: Index para Inclusão: uma possibilidade de intervenção institucional	2014/UFRJ
CARNEIRO	Tese: Da Universidade como Auditório e do Professor como Orador: uma análise omnilética dos argumentos de valorização/desvalorização da carreira docente.	2017/UFRJ
PINTO	Tese: O Desenvolvimento do Índice para a Inclusão como Estratégia de Combate à Exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma escola de governo.	2018/UFRJ
AGUIAR	Tese: Por uma Epistemologia do Lúdico a partir da Omnilética.	2021/UFRJ
SILVA	Tese: Gestão Democrática e Inclusão em Educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro.	2021/UFRJ
NASCIMENTO	Tese: Inclusão na Formação Inicial de Professores no Brasil e em Cabo Verde: uma análise Omnilética.	2023/UFRJ
VENTURINI	Tese: Percepções Sobre Avaliação e Inclusão do Público da Educação Especial em Cursos de Formação Continuada.	2023/UFRJ

Fonte: Autoria própria – 2023

As pesquisas apresentadas na tabela 4 fazem parte do mesmo programa da UFRJ, cuja orientadora Santos (2002- 2023), construiu a perspectiva juntamente com seus orientandos do LaPEADE. Nelas, os autores lançaram mão de suas percepções, avaliações, possibilidades, entre outras perspectivas, a partir da análise “omnilética”. O laboratório vem se debruçando no desenvolvimento desta perspectiva que, para Nascimento (2013, p. 56) é “visionária”.

Percebe-se também que o Índice para a Inclusão é uma referência potente nas pesquisas, que conforme Santos (2017, p. 17), “evidencia-se a importância de se pensar uma inter-relação entre as dimensões de culturas, políticas e práticas, onde cada uma delas interfere, revela e modifica as demais”.

Nascimento (2017), trouxe um estudo de caso sobre o ciclo de formação continuada de professores para inclusão do PEE, ofertada pelo OEERJ, LaPEADE e LEPEDI, visando investigar as experiências dos(as) professores(as) das classes comuns e da educação especial dos municípios do Rio de Janeiro, Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu e Belford Roxo, tendo como material de base o Índice para a Inclusão e a perspectiva Omnilética. Os resultados constataram que a aproximação sobre as culturas, políticas e práticas de inclusão na formação desses professores são relevantes para construção de uma educação mais plural e que “[...] possa ter gerado subsídios teóricos e práticos para futuras investigações e ou elaborações de propostas de formações continuadas pautadas num viés inclusivo” (Nascimento, 2017, p. 141).

Santos (2017) trouxe como objeto de pesquisa, um estudo de caso sobre as ações para a promoção de Inclusão em Educação desenvolvidas pela escola observadas através das culturas, políticas e práticas educativas, em um movimento necessário para a construção de políticas públicas mais inclusivas, mediadas pelos princípios do Índice para a Inclusão, destacando um olhar omnilético “[...] que considere as relações dialéticas entre os elementos que compõem uma complexa totalidade, as contradições e contrariedades entre estes elementos, as barreiras, limites e potencialidades” (Santos, 2017, p. 136). Os resultados remeteram ao pensamento sobre a dimensão pedagógica do trabalho dessa escola, tendo como crucial a formação continuada para que a Inclusão em Educação seja efetiva.

Silva (2017) trouxe em sua pesquisa um levantamento sobre a percepção dos coordenadores pedagógicos, quanto ao trabalho que a Gerência de Educação (GED) da 2ª Coordenadoria Regional de Educação/RJ (CRE), realiza com as escolas sob sua responsabilidade, com a utilização do Índice para Inclusão, analisando os reflexos do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas, baseados na perspectiva Omnilética. Os resultados apontaram para uma visão satisfatória dos coordenadores pedagógicos acerca do trabalho da Gerência, trazendo a ideia que “[...] uma gestão educacional, pautada em uma gestão social para a inclusão, contribui para a construção de processos democráticos na escola e nas instituições educacionais” (Silva, 2017, p. 54).

Lima (2019) buscou, em sua pesquisa, trazer significados e sentidos para a palavra Inclusão, mediante um estudo de caso sobre Escolas de Governo (ECG), tendo como escopo o Índice para a Inclusão e a perspectiva Omnilética. Esse cenário permitiu compreender, “[...] para que a ECG caminhasse na direção de culturas, políticas e práticas mais inclusivas, precisaria atentar-se para os sentidos destacados nesta pesquisa, pois, para aquele contexto, inclusão

perpassava, principalmente, por eles” (Lima, 2019, p. 9), já que obtiveram-se dezessete sentidos para a palavra inclusão nos quais participação, valorização, movimento político, política documentada, contextualizada institucionalmente e movimento político e prático, foram os termos mais debatidos.

Oliveira (2019) analisou através da perspectiva Omnilética a participação dos integrantes do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe) “[...] no intuito de verificar se a rede construída tem sido efetivamente colaborativa, contribuindo para o desenvolvimento de posturas mais inclusivas, interculturais e inovadoras pedagogicamente” (Oliveira, 2019, p. 7), tendo identificado a importância do envolvimento de todos para definir o progresso da instituição supracitada.

Almeida (2020) trouxe reflexões omniléticas acerca do acesso e permanência de crianças refugiadas em uma escola no município de Duque de Caxias-RJ, revisitando a prática da exclusão devido à falta de compreensão da língua portuguesa, grande barreira para esse público-alvo e que, “precisamos repensar e buscarmos juntos, nesse caso, escola e Secretaria de Educação, recursos e formação continuada em inclusão para que as crianças refugiadas e brasileiras possam viver um projeto permanente de combate a todas as exclusões” (Almeida, 2020, p. 108).

Webering (2020) teve seu foco sobre o eixo da inclusão e da acessibilidade, devido à desatenção nos espaços de uma Universidade do Rio de Janeiro, com relação aos usuários de cadeira de rodas. Através do aporte da perspectiva Omnilética, o pesquisador, através do estudo de caso, concluiu que “[...] mesmo com todos os problemas de acessibilidade, os estudantes se sentem parte do processo de inclusão, a UFRJ está colocando em prática políticas internas voltadas para a acessibilidade e a acessibilidade pode, sim, ser um instrumento para a inclusão em educação” (Webering, 2020, p. 9).

Santiago (2011) investigou os Laboratórios de Aprendizagem na rede municipal de Juiz de Fora-MG, explicitando as culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação, já que trata-se “[...] de um dispositivo político e pedagógico, que reproduz em sua trajetória, as tensões e os conflitos existentes nas relações de poder que envolvem a Secretaria de Educação e cada escola que desenvolve a proposta” (Santiago, 2011, p. 184). Para a autora, somos responsáveis pelos diversos processos nos quais nos aproximam ou distanciam de ações inclusivas, tendo nesta pesquisa reflexões para auxiliar outras instâncias nas estratégias políticas a serem adotadas no processo de inclusão nos diversos espaços sociais.

Filgueiras (2014) adotou a perspectiva Omnilética como suporte para sua pesquisa sobre a inclusão ou exclusão dos profissionais da Educação à Distância (EAD) e de que forma influenciam no exercício profissional de cada um(a), com o advento da *internet*. Como resultados, foram apontados “[...] a presença do mal-estar entre os docentes e fortaleceram a hipótese de que seja mais um fator que obstaculiza professores a promoverem a inclusão em sua prática profissional” (Filgueiras, 2014, p. 9).

Lago (2014), a partir da análise da perspectiva Omnilética, trouxe o Índice para a Inclusão como uma possibilidade de intervenção institucional, verificando a viabilidade de sua utilização como mais uma ferramenta de Inclusão em Educação. Foi realizado um estudo de caso em uma escola estadual de ensino médio no Rio de Janeiro para promover uma “[...] autorrevisão a fim de reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade dos estudantes” (Lago, 2014, p. 7), concluindo-se então a relevância que o Índice tem para auxiliar as escolas em seus processos inclusivos.

Carneiro (2017) analisou omnileticamente os argumentos de valorização/desvalorização docente numa escola municipal do Rio de Janeiro, durante a discussão sobre o Índice para a Inclusão, buscando argumentos sobre as barreiras no desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como a participação docente. Essas análises foram realizadas durante vários encontros que “[...] propiciou um significativo avanço nas culturas, políticas e práticas dos professores envolvidos na pesquisa, resultando na espontânea construção do Projeto Político-Pedagógico da escola [...]” (Carneiro, 2017, p.8).

Pinto (2018) trouxe como hipótese de estratégia de combate à exclusão o Índice para a Inclusão, a partir da perspectiva Omnilética. O objetivo central foi “[...] descrever e analisar o processo de formação do Grupo Coordenador, um grupo representativo dos setores da Escola de Contas e Gestão, do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro [...]” (Pinto, 2018, p. 9) e constatou através da lente omnilética vários embates e tensões na escola, sendo urgente um processo de autorrevisão no que diz respeito à Inclusão em Educação.

Já Aguiar (2021) em sua pesquisa, estudou e compreendeu o lúdico a partir da perspectiva Omnilética, “[...] para a elaboração de uma epistemologia lúdica que contribua para a educação” (Aguiar, 2021, p. 11). Os resultados trouxeram que, a partir da participação, colaboração, criação e reflexão, criam-se os princípios *omnilúdicos*, para que se entendam os processos educativos que emancipam os indivíduos.

Silva (2021) investigou a gestão democrática e Inclusão em Educação a partir da visão dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade (CEC) de quatro escolas do município do Rio de Janeiro-RJ. Para esses membros, Inclusão em Educação “[...] perpassaram as ideias de acolhimento, relações de confiança e de respeito, troca, olhar de uma equipe multidisciplinar, aprendizado, diversidade e escola como espaço de conforto e segurança” (Silva, 2021, p. 9). Para a autora, a pesquisa refletiu sobre esses espaços, observando-se um aumento da participação de alguns segmentos do CEC, assim como a continuidade das ações propostas nos planos de ação a partir das experiências com a perspectiva Omnilética.

Nascimento (2023) fez uma análise omnilética a partir da Inclusão em Educação na formação inicial de professores no Brasil e em Cabo Verde para investigar as políticas públicas que regulam a formação inicial de professores desses dois países, no que se refere à Inclusão em Educação. A autora propôs suas percepções,

[...] acerca dos possíveis sucessos e desafios que encontramos ao longo de nossa caminhada, nossa impressão sobre os achados do estudo, assim como nossas aspirações futuras para com a abordagem da temática da Inclusão em Educação em cursos de formação de professores, no Brasil, em Cabo Verde, e em todos os países que se propuserem a combater as exclusões educacionais e sociais de forma geral (Nascimento, 2023, p. 45).

Venturini (2023) investigou, através da perspectiva Omnilética, as percepções de avaliação e inclusão do PEE, a partir dos participantes do curso de formação continuada do OEERJ no período de 2015-2017. Segundo a autora, os participantes perceberam que Inclusão em Educação vai além da pessoa com deficiência e, “a perspectiva Omnilética, ainda pouco explorada e conhecida no meio acadêmico, é uma forma de ver e entender os fenômenos relacionados à avaliação e à inclusão” (Venturini, 2023, p. 168).

Analisando as pesquisas selecionadas, neste estudo da arte, percebeu-se que a Inclusão em Educação é um termo muito pouco explorado, assim como a perspectiva Omnilética, destacando que os termos somente foram encontrados em pesquisas vinculadas ao LEPEDI e ao LaPEADE, deixando claro que esses laboratórios utilizam esses termos como premissas em suas pesquisas. Foi também apontado que não há pesquisas que vislumbram a historicidade de laboratórios/grupos de pesquisa que se relacionam/constroem colaborativamente, deixando clara a originalidade da pesquisa e sua importância, à medida que todas as pesquisas elencadas se diferem da proposta desta tese.

*O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir.
Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo
como base a emancipação de todos no sentido de se
tornarem sujeitos refletidos da história aptos a
interromper a barbárie e realizar o conteúdo
positivo, emancipatório, do movimento
de ilustração da razão.*

Theodor Adorno

I MÉTODO DA PESQUISA: A TEORIA CRÍTICA EM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Esta pesquisa teve como foco a trajetória histórico-político-pedagógica do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) na sua relação de construção colaborativa de investigações com o Laboratório* de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), pesquisando também a relação existente entre o conceito de Inclusão em Educação, a partir da Teoria Crítica em diálogo com as lentes da perspectiva Omnilética.

Também foi realizada uma análise panorâmica, através de observações de dados específicos, de um público diverso e invisibilizado, considerando a Inclusão em Educação e trazendo um diferencial entre as questões referentes à educação inclusiva, pautadas nos documentos oficiais brasileiros.

Para tal, estabeleceram-se as categorias de estudo refletidas sob a luz da Teoria Crítica, com enfoque no pensamento de Theodor Adorno (1995-2020) e seus comentadores Costa (2005) e Damasceno (2015-2021), em diálogo com a perspectiva Omnilética destacando Santos (2011-2021), como suporte teórico-metodológico. Para Horkheimer (1989, p. 69), a Teoria Crítica,

[...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta são provas da atividade humana e do grau de seu poder.

Por ser uma lente, a Teoria Crítica reflete sobre um sujeito crítico, emancipado, contrário a qualquer manifestação de segregação ou exclusão dos considerados invisibilizados pela sociedade. Neste sentido entende-se que a Teoria Crítica constituirá o método da pesquisa, pois não há sentido qualificá-la como quantitativa ou qualitativa, pois transpareceria a limitação do objetivo da pesquisa.

Em diálogo com esta lente, a pesquisa também se debruçou sobre a perspectiva Omnilética, que não se trata de uma teoria, “ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser.” (SANTOS, 2013, p. 23). A Omnilética é uma perspectiva de análise e de apoio na diversidade em educação. Por se tratar de uma lente, ela é praxica e dialoga perfeitamente com a Teoria Crítica, no qual, sobre esse aspecto, Adorno (1995, p. 227) reflete sobre a relação entre teoria e práxis:

Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis para a teoria – isso é o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas, a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao ‘thema probandum’, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria.

A perspectiva Omnilética caminha na mesma perspectiva, pois é, “[...] uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados” (SANTOS, 2013, p. 23). Essas reflexões levam a pensar em um diálogo profícuo, pois as epistemologias das duas lentes são teórico-praxicas, pois não são fins em si mesmas, levantam hipóteses para a emancipação do sujeito.

Desse modo, para que a sociedade caminhe por desbarbarizar e tenha uma autorreflexão crítica, é urgente que se liberte dos modelos ideais sociais, que para Adorno (2020, p.153) é alienar a autonomia do outro já que “em relação a esta questão [...] no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório”.

Assim, a Teoria Crítica e a perspectiva Omnilética refletiram sobre como a teoria e a prática são indissociáveis e refletirão entre os sujeitos e objetos de estudo nesta pesquisa. À face do exposto, certificaram-se a escolha das lentes como aporte teórico-metodológico desta pesquisa, por entender os fins e os meios que estão sendo postos ao mesmo.

1.1 Objetivos e questões de estudo

Deste modo, com o foco na historização da trajetória do LEPEDI e sua identidade epistêmica no que se refere ao termo “Inclusão em Educação”, este estudo objetiva-se:

- Historicizar a criação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI);
- Caracterizar o “Estado da Arte” teórico e epistemológico do LEPEDI a partir de sua produção acadêmica/pesquisas (TCC, monografias, dissertações e teses);
- Caracterizar o “Estado da Arte” da extensão do LEPEDI a partir de suas atividades voltadas pra a comunidade interna e externa à UFRuralRJ;
- Caracterizar a identidade epistêmica do LEPEDI no que se refere a afirmação do conceito “Inclusão em Educação”;
- Caracterizar a organização do LEPEDI: núcleos de investigação, organização administrativo-pedagógica, relação com a comunidade (mídias sociais, programas institucionais, projeção na mídia, etc.), relação com programas de pós-graduação, entre outros;
- Identificar os impactos do LEPEDI no âmbito acadêmico-científico, considerando sua missão institucional e metas.

Partindo do pressuposto, tais objetivos, desdobram-se nas seguintes questões de estudos:

- Qual relação existe entre a criação do LEPEDI e a pré-existência do LAPEADE?
- Quais influências (teóricas, metodológicas, epistemológicas, entre outras) o LAPEADE exerceu na/sobre a criação do LEPEDI?

- Quem são os(as) pesquisadores(as) do LEPEDI (áreas de formação e atuação profissional)?
- Quais temas/problemas de pesquisas foram/têm sido escolhidos pelos(as) pesquisadores(as)?
- Quais escolhas teóricas têm se feito presentes nas produções acadêmicas do LEPEDI?
- Quantas pesquisas já foram defendidas no âmbito do LEPEDI? Quais e quantos trabalhos (artigos de revistas, livros, capítulos de livros, trabalhos em eventos, etc.) tiveram publicações realizadas a partir das pesquisas defendidas?
- Quais são as atividades de extensão que o LEPEDI realizou/têm realizado desde a sua criação? Quais são seus formatos (presenciais, híbridos, remotos/online, gêneros digitais síncronos e assíncronos)?
- Quais são os motivadores que determinam as escolhas das atividades de extensão oferecidas pelo LEPEDI?
- O LEPEDI tem parceiros para realizar a oferta das suas atividades de extensão? Quem são seus parceiros (grupos de pesquisa, ONGs, OSCIPs, entidades científicas, entre outros)?
- O que o LEPEDI define/entende por “Inclusão em Educação”?
- No que se diferencia o conceito de “Inclusão em Educação” e “educação inclusiva”?
- Existem outros grupos de pesquisa que também se aportam teórico-epistemologicamente no conceito de “Inclusão em Educação”?
- Como está organizado o LEPEDI em termos dos seus núcleos de investigação? Quais são suas temáticas? Quem são seus(suas) pesquisadores(as)?
- Quais são os canais de comunicação do LEPEDI com seu público? Quais impactos destes canais em relação a sua funcionalidade e objetivos?
- Como está organizado político-pedagógico/administrativamente o LEPEDI?
- Qual(is) relação(ões) estabelece(m) com a comunidade do Instituto de Educação e a UFRuralRJ?
- Quais programas de pós-graduação contam com a participação dos(as) pesquisadores(as) do LEPEDI? Quais linhas de investigação?

- Quais impactos acadêmico-científicos podem ser identificados como produzidos pelo LEPEDI no decorrer dos seus dez anos de existência na Baixada Fluminense (em relação às redes de ensino, e à UFRuralRJ, entre outras instâncias que possam se revelar)?
- Quais evidências científicas nos permitem afirmar que o LEPEDI tem cumprido sua missão e objetivos?

1.2 Itinerários metodológicos: procedimentos e instrumentos de produção de dados

Como procedimentos metodológicos foram utilizadas análises documentais, que se constituem na reflexão sobre a história do LEPEDI e LaPEADE. Os referidos laboratórios fazem parte respectivamente da UFRuralRJ e UFRJ e ambos adotaram o conceito de Inclusão em Educação na lógica de que os movimentos de inclusão são processos contra-hegemônicos da exclusão, pois o tema educação inclusiva, usado amplamente nos documentos oficiais, não cabe em nossos laboratórios.

Para melhor estruturar o conceito de “Inclusão em Educação”, houve uma aproximação da Teoria Crítica de Theodor Adorno e seus comentadores, em diálogo com a perspectiva Omnilética, conceito estruturado por Santos (2011-2021) ainda em construção, no intuito de buscar compreender as construções coletivas desses laboratórios. Assim, segue o detalhamento dos procedimentos que foram utilizados neste estudo a partir da coleta de dados:

- *Procedimento - Análise documental:* compreensão sobre a trajetória do LEPEDI e LAPEADE, assim como a organização, já que objetiva caracterizar o “Estado da Arte” dos dois laboratórios e das produções científicas, inspirados nas lentes da Teoria Crítica e perspectiva Ominilética, respectivamente.
- *Procedimento – Análise documental:* buscamos nas políticas públicas o conceito de educação inclusiva e elucidar o termo Inclusão em Educação, elaborado a partir do LaPEADE, sendo também utilizado pelo LEPEDI.

- *Procedimento – Observação in loco*: coletamos informações relevantes que permitam identificar o desenvolvimento e estratégias efetivadas pelo LEPEDI nas atividades voltadas para a comunidade interna e externa à UFRuralRJ.
- *Instrumento - Questionário de caracterização*: nessa etapa, foram coletadas informações dos sujeitos participantes da pesquisa via *Google Forms*, levando em consideração: idade, sexo, formação, participação em cursos e/ou seminário sobre Inclusão em Educação, tempo de atuação profissional e cargo ocupado.
- *Procedimento - Questionário*: nesta etapa foi realizado questionário via *Google Forms*. Realizamos análises das narrativas dos participantes do estudo, para melhor compreensão dos pesquisadores sobre suas vivências no decorrer da história do LEPEDI, seus impactos na educação e sobretudo sobre a percepção dos(as) pesquisadores(as) sobre o termo “Inclusão em Educação”.

Desta maneira, apresentamos anexos, o questionário de caracterização e o roteiro do questionário, que realizamos no decorrer desta pesquisa.

1.3 Lócus e participantes do estudo

O *lócus* do estudo foi o laboratório de pesquisa LEPEDI, o qual tem sua identidade epistêmica pautada no conceito de Inclusão em Educação. Os(as) pesquisadores(as) do LEPEDI, estão presentes nas mais variadas esferas da sociedade, sejam elas na Educação Básica, Universidades, espaços não-formais, ONGs, consultórios, entre outros, que buscam experienciar através do laboratório, ações que contribuirão com suas demandas laborais e/ou acadêmicas.

Para tal aplicamos um questionário com os pesquisadores do laboratório, na perspectiva de compreender as implicações e impactos desse conceito em suas pesquisas, em diálogo com as lentes da Teoria Crítica e perspectiva Omnilética, assim como os impactos na atuação acadêmica e profissional destes.

[...] só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens.

Hellmut Becker

II. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Para refletir sobre as políticas públicas de inclusão no atual momento ao qual se vive, é preciso retornar ao passado, que foram caminhos traçados no desenvolvimento das diversas políticas que regem o Brasil. Adorno (2020, p. 31) esclarece a esse respeito quando diz que “o desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra, e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo”.

Nessa perspectiva, traz sob esta temática as concepções, conceitos e diferenças entre educação inclusiva e Inclusão em Educação, numa tessitura com a perspectiva Omnilética que segundo Santos (2015, p. 56), “[...] vários contrários serão possíveis, ao mesmo tempo, e em um mesmo contexto, inclusive aqueles que ainda não conseguimos vislumbrar com clareza”, neste capítulo realizamos um diálogo sobre essas perspectivas no intuito de elucidar a concepção vivenciada pelo LEPEDI e LaPEADE, a partir dos anos 2000, não deixando de destacar a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996).

Vale destacar que as políticas oficiais de inclusão se restringem ainda hoje como para a pessoa com deficiência, esquecendo-se do debate sobre questões referentes à diversidade de forma geral. Damasceno (2015, p. 17) destaca que a Inclusão em Educação é,

[...] um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica. Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva¹⁶, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação de preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas.

¹⁶ Destacamos que o termo foi empregado na época da escrita do livro supracitado, mas o conceito Inclusão em Educação é muito bem entendido neste trecho e utilizado atualmente pelo autor.

Corroborando então com o autor, os documentos legais sobre os quais discorreremos a seguir, elucidam a urgência em transformar o termo educação inclusiva em Inclusão em Educação, desmistificando a questão de que não são somente políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, pois estamos falando da inclusão de todos e todas.

2.1 “Educação inclusiva” e os documentos legais

Baseada na elaboração de uma reflexão crítica a respeito dos desafios que têm sido postos para a educação como lugar produtor da emancipação, sobretudo das pessoas com deficiência, pensa-se num passado não muito distante, em que a invisibilização desses sujeitos produziu e ainda produz a alienação de seus direitos. Partindo desse pressuposto, buscamos contribuições acerca das políticas de inclusão, para construir o cenário histórico-político da perspectiva inclusiva, possibilitando desbarbarizar o atual cenário da educação, que para Adorno (2020, p. 169), “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) destacou em seus Artigos 208 e 227 o atendimento à pessoa com deficiência, na qual foi muito clara quando se tratou de educação para todos e todas:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. §1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

[...] II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Nota-se que os direitos das crianças e adolescentes foram assegurados, com participação plena no processo ensino-aprendizagem, principalmente ao que se refere o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que conforme reitera Damasceno (2015, p.70), “[...] não há alternativa se não a de tornar os espaços escolares acolhedores, mesmo a diferentes níveis intelectuais, até porque nenhum aluno aprende em tempo e forma idênticos a de outros colegas de turma”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/1996, em seu Artigo 58, reiterou o disposto na Constituição destacando em seu parágrafo 1º que “quando necessário haverá serviços de apoio especializado para atender a clientela de educação especial”; e em seu Artigo 59 assegurou aos estudantes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades”.

Na década dos anos 2000, inaugurou vários documentos importantes para os direitos das pessoas com deficiência. A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil através do Decreto n.º 3956/2001, foi de grande importância para a educação da pessoa com deficiência, ela reafirmou que todos e todas têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais às demais pessoas, e o termo discriminação foi definido como:

[...] 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 o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A Educação Especial passou a ser vista por outro prisma, sendo repensada para a eliminação de barreiras que impediam os estudantes de ter acesso à educação formal, mas Costa (2005, p. 91), reitera que “a urgência por uma educação democrática parece se constituir como alternativa para a superação da deficiência como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos e na possibilidade de se organizar uma sociedade justa e humana.” Infelizmente, a exclusão dos estudantes PEE ainda é recorrente nos espaços escolares, tornando ainda mais difícil o acesso a essas pessoas, deixando-as fora delas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º2/2001) determinou em seu Artigo 2º que todos os estudantes deveriam ser matriculados em todos os sistemas de ensino, cabendo se adequarem para atender os estudantes PEE, contemplando-os com o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização. Reforça também em seu Artigo 8º, parágrafo III flexibilizações e adaptações curriculares adequadas ao desenvolvimento dos estudantes PEE.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei n.º 10.172/2001, destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (p. 125). Em suas

diretrizes destacou-se a integração do Público-Alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino, fazendo da inclusão uma realidade, acrescentando também que abrange o âmbito social e educacional, considerando a qualificação dos profissionais da educação para levar em conta a demanda da Educação Especial, atendendo a diversidade de seus estudantes com a colaboração do Poder Público. Para Damasceno (2015, p. 97), “[...] pensar a escola e sua democratização é pensar, sobretudo, na necessidade e possibilidade de transformá-la”.

E com a grande preocupação na formação dos professores para trabalhar com essa diversidade, o Governo estabeleceu a Resolução CNE/CP¹⁷ n.º1/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior no curso de licenciatura de graduação plena, que deveria prever em sua organização curricular, a formação docente voltada à diversidade e às especificidades do público da Educação Especial. Em seu Artigo 6º, § 3º, afirmou-se a construção do projeto pedagógico nos cursos de formação dos docentes, considerando:

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.

Esta Resolução definiu que, dentre as competências que constituem a formação de professores, a especialização deve ir além, para que os futuros profissionais possam atuar em espaços diversos, diminuindo as barreiras impostas pela discriminação das pessoas com deficiência.

A Convenção Interamericana foi promulgada através do Decreto n.º 3.956/2001. Ela, através do decreto, visou eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, propiciando sua plena integração à sociedade. Para que os objetivos da Convenção fossem alcançados, os Estados deveriam comprometer-se conforme seu Artigo III a:

¹⁷Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP).

Tomar as medidas de carácter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

- a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
- b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
- c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e
- d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

O decreto tratou especificamente de toda forma de discriminação contra as pessoas com deficiência, reforçando logo em seu Artigo 1º que deveria ser executada e cumprida. Mas, considerando as barreiras que ainda se vivenciam no país, cabe ao Poder Público, fiscalizar e realizar ações efetivas para que se cumpra o texto da Convenção. Segundo artigo publicado pela BBC¹⁸ em agosto de 2003, a legislação brasileira é uma das mais avançadas do mundo, mas na maioria das vezes as pessoas desconhecem seus direitos, não tendo a oportunidade de praticar a lei.

A Lei n.º 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão legal e segunda língua oficial brasileira, garantindo seu uso e difusão, assim como a inclusão desta disciplina no currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, conforme Decreto n.º 5.626/2005 que inclui a formação e a certificação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Com isso, a comunidade surda ganhou respaldo do Poder Público, assim como a Portaria n.º 2.678/2002, que aprovou o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, especialmente a Língua Portuguesa, e recomendou seu uso em todo o território nacional.

Percebe-se que, no decorrer da década, muitas conquistas foram efetivadas, mas muito se tem ainda a caminhar, de forma que as pessoas com deficiência tenham realmente seus direitos garantidos. Essas pessoas ainda são tratadas como incapazes de aprender. Segundo o

¹⁸ Matéria completa disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2003/08/030610_legislacaoImp. Acesso em: 13 jul. 2022.

portal G1¹⁹ com base em uma pesquisa feita pela UFPR (2011), revelou que: “[...] os surdos no Brasil não têm acesso a uma educação realmente voltada às suas condições especiais. A pessoa que não ouve é tratada como se não tivesse condições de aprender. O resultado é a formação de iletrados funcionais”, diagnosticando que mesmo com leis que endossam a inclusão, essas pessoas ainda são discriminadas.

Em 2003 foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, transformando os sistemas de ensino em organizações educacionais inclusivas, garantindo o direito do acesso de todos e todas à escolarização. O Decreto n.º 5.296/2004, que regulamentou as Leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000, estabeleceu a efetivação de uma política nacional para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida. A partir desta política, uma nova proposta se fez para Educação Especial como modalidade em toda a Educação Básica até o Ensino Superior, visando novas práticas educacionais a partir de um novo currículo, garantindo assim a inclusão das pessoas com deficiência, desde a acessibilidade até os recursos de aprendizagem. Percebe-se que o termo educação inclusiva é utilizado no texto do programa com ênfase na diversidade. Mas qual diversidade se refere? Para Santos e Souza (2002, p. 2),

Partimos do princípio de que a escola deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. Não há nada mais real do que a diversidade no mundo atual. Tal diversidade verifica-se especialmente em contextos como o da educação. Espaços em que estão presentes negros, paralisados cerebrais, crianças, índios, ostomizados, jovens, cegos, mamelucos, adultos...

Em 2006, ano da reeleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário²⁰, com a tônica de que, se não houvesse acessibilidade, continuaria a discriminação. Ela definiu em seu Artigo 1º que “pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais

¹⁹ Matéria completa disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/surdos-sao-tratados-como-incapazes-de-aprender-diz-professora-doutora.html>. Acesso em: 13 jul.2022

²⁰ A Convenção é ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009, criando uma condição à definição das políticas públicas no que se refere à inclusão.

peças”, mudando a ideia de limitação da pessoa com deficiência para sua interação no meio em que vive. Como princípios gerais, a Convenção relacionou em seu Artigo 3º:

- a) O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual.
- b) A não-discriminação.
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade.
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade.
- e) A igualdade de oportunidades.
- f) A acessibilidade.
- g) A igualdade entre o homem e a mulher.
- h) O respeito pelas capacidades de desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

Em 2007 a UNESCO lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, definindo estratégias para fomentar a inclusão no currículo escolar e desenvolver ações que possibilitem a inclusão de todos e todas, assim como assegurar a formação continuada dos profissionais da educação, “[...] das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos [...]” (UNESCO, 2007, p.33). Percebeu-se, no teor desse Plano, que a inclusão não acolhe somente as pessoas com deficiência, mas toda a diversidade de pessoas.

O Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007, implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, além da participação das famílias e das comunidades. Nele, em seu Artigo 2º, diretriz IX, reforçou que essas instâncias deveriam “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Também teve como meta a formação de professores especialistas em Educação Especial, assim como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Logo após, em 2008, foi promulgada pelo Governo Federal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que trouxe diretrizes que fundamentaram políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, nos diferentes níveis de ensino, aos estudantes agora denominados “público-alvo da Educação Especial”: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

que fundamentaram políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, nos diferentes níveis de ensino, com os seguintes objetivos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Decreto n.º 6.571/2008, revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011, dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentando o parágrafo único do Artigo 60 da LDBEN/1996, que deu diretrizes para seu estabelecimento nas escolas públicas e particulares, destacando em seu Artigo 1º e parágrafos:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A Resolução n.º 4 CNE/CEB de 2009, estabeleceu também diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que deveria ser oferecido prioritariamente nas escolas regulares em Salas de Recursos Multifuncionais, no qual o(a) estudante tanto poderia ser atendido(a) em sua própria escola, em outra escola ou também em centro de atendimentos educacionais especializados públicos ou comunitários conveniados com a Secretaria de Educação do Município, conforme disposto no Artigo n.º 5.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Em 2009, foi promulgada, através do Decreto n.º 6.949, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. A Convenção teve por diretrizes assegurar todos os direitos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, que são aquelas que possuem “[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2009), além de respeito e dignidade. O Decreto supracitado considerou que:

Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão dos referidos diplomas internacionais ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

A lei n.º 12.796/2013 foi promulgada alterando a Lei n.º 9394/1996 (LDBEN), que passou a ter as seguintes modificações no que diz respeito à Educação Especial em seus Artigos 58 e 60, parágrafo único, em que mudou a nomenclatura para o público-alvo da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (NR)

E o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei n.º 13005/2014, em sua meta 4 que pretendeu,

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Os repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), visaram implantar mais Salas de Recursos Multifuncionais com o propósito de garantir a ampliação do AEE, bem como fomentar pesquisas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de promover a articulação de políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos.

O ano de 2015 foi marcado pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), lei n.º 13.146/2015, tendo sido construída com apoio ativo das pessoas com deficiência, público desta lei, que tramitava desde 2002. A Lei contou com quatrocentos novos direitos para as pessoas com deficiência, na qual destacamos os Artigos 27 e 28 que se referem à educação em suas atribuições e competências do Poder Público sobre educação.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

[...] **III** – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...] **V** – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência favorecendo o acesso, a permanência e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...] **IX** – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

[...]XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

A visão de Educação Especial, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), não trouxe garantias suficientes numa perspectiva de inclusão. Percebe-se que pouco se preocupou com esse público, cabendo poucos comentários a respeito. Em relação à abordagem sobre a inclusão do PEE nos anos iniciais, a BNCC reforçou que,

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2018, p. 327)

O direito à Inclusão em Educação deve ser reforçado pela BNCC em todas as modalidades de ensino, desenvolvendo competências para que esse direito seja pleno. Apesar de ser um documento norteador para a educação brasileira, a Base apresenta muitas lacunas no que se refere à Inclusão em Educação, pois a lógica do mercado não é inclusiva, o que dá uma vulnerabilidade ao processo ensino-aprendizagem desses estudantes.

Cabe ressaltar, com relação à formação de professores(as) duas importantes diretrizes, consideradas progressistas e resultados de um conjunto de discussões que aconteceram no âmbito das entidades, universidades e professores(as) da Educação Básica, de suma relevância, são elas: a Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; e também a Resolução CNE/CP nº 1/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada).

Os anos que se sucederam a partir de 2019, foram demarcados por um governo de extrema direita em que vários direitos conquistados com relação à Inclusão em Educação sofreram duros ataques. O Decreto n.º 10502/2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, suspensa pelo

Ministro Dias Toffoli em outubro do mesmo ano a partir de argumentos de sua inconstitucionalidade, trouxe um cenário “movediço” para o PEE, em que tiraram a palavra “inclusiva” no título da lei, fazendo uma relação à equidade em substituição à igualdade. Além disso, o decreto confundiu educação especial com educação inclusiva, dando oportunidade aos responsáveis de escolher entre uma escola comum ou especial, criando-se assim “guetos” de desiguais.

Destaca-se o Artigo 2º, parágrafo I, quando discorreu que a Educação Especial é uma, “[...] modalidade de educação escolar oferecida, **preferencialmente**, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades **ou** superdotação” (BRASIL, 2020, Artigo 2, grifos nossos). Esse texto do decreto foi quase uma cópia perfeita da Constituição Federal em seu Artigo 205 e da LDBEN em seu Artigo 58. O retrocesso na definição de Educação Especial e a retomada do “preferencialmente” perdem a noção de transversalidade e de serviços e recursos para apoiar. Indiretamente, retoma a função substitutiva. Quanto a “altas habilidades ou superdotação”, apresenta-se, ou, como se fossem sinônimos. Ou seja, confusão extremamente exclusória.

No texto, também resgatou a terminologia “educando”, numa perspectiva de passividade, deixando a questão sobre qual ideologia a palavra vai carregar? O texto do decreto apresentou uma grande fragilidade, uma vez que a política se concentrou na prática, através de recursos e serviços, o que reduziu significativamente a Educação Especial, e tornou a Inclusão em Educação menos efetiva.

O texto também trouxe no parágrafo 2º, sobre a educação de surdos, como se fosse uma modalidade apartada da Educação Especial.

Educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL. 2020).

Este parágrafo destacou o mais do mesmo, se tornando redundante quando utilizou os termos surdos e deficientes auditivos numa perspectiva identitária sob uma discussão já superada no Decreto n.º 5626/2005 que dispunha sobre Libras. Em 2021, a Lei n.º 14.191

alterou a LDBEN para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue, como ensino independente da Educação Especial, cuja finalidade foi de trabalhar os conteúdos na língua “nativa” das crianças surdas, reforçando a exclusão desses estudantes.

É importante destacar que, devido à insipiência deste documento, no ato de posse do atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), em 01 de janeiro de 2023, o decreto foi revogado pelo advento do Decreto n.º 11.370/2023.

Os modelos de educação não têm êxito, uma vez que não consideram as especificidades predominantes dos estudantes PEE, não oportunizando o desenvolvimento da autonomia e individualidade, constituindo-se, dessa forma, uma experiência que os levem à emancipação. Para Adorno (2012, p. 150), “a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”. A lei, no entanto, deve ser confrontada com a realidade social da qual somos parte.

2.2 Inclusão em Educação: para além do público da educação especial

A seguir, analisamos alguns dados que nos permitiram fundamentar este estudo, sobre um coletivo ainda invisibilizado em nossa sociedade, mas que traz como pano de fundo a proposta do LEPEDI, como um laboratório que não só considera em suas pesquisas as pessoas com deficiência, mas também tem um foco realmente inclusivo na diversidade de seu público, que de acordo com Adorno (2020, p. 170) significa que, “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”.

Para estarmos atentos ao diferencial entre Inclusão em Educação e educação inclusiva no decorrer desta pesquisa, se fez necessário também que esta percepção estivesse focada em alguns dados explicitados a seguir, como uma reflexão crítica sobre os quais “[...] aqueles que consideramos ‘diferentes’, ressignifiquemos nossos olhares e atitudes para que os vejamos e sintamos como GENTE que são e, portanto, como iguais” (Santos, 2013, p. 39, grifo do autor).

Levando em conta a diversidade do público pesquisado, se fez necessário apresentar um breve histórico de alguns grupos inseridos neste contexto da diversidade que foram

mencionados ao longo deste estudo. Estes dados apresentaram uma visão geral de uma série de pesquisas já realizadas e que ainda estão sendo construídas, em relação à apropriação do termo Inclusão em Educação.

Com a proclamação do atual governo (2023-2026) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi reativada,²¹ dando um novo impulso às questões referentes à diversidade, garantindo direitos a todos e todas à educação em uma perspectiva de Inclusão em Educação buscando,

[...] viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Assim, voltam-se para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as escolas, a indução da oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos, o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, além da articulação institucional para a implementação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes aos públicos e temáticas da Secretaria (Brasil, 2023).

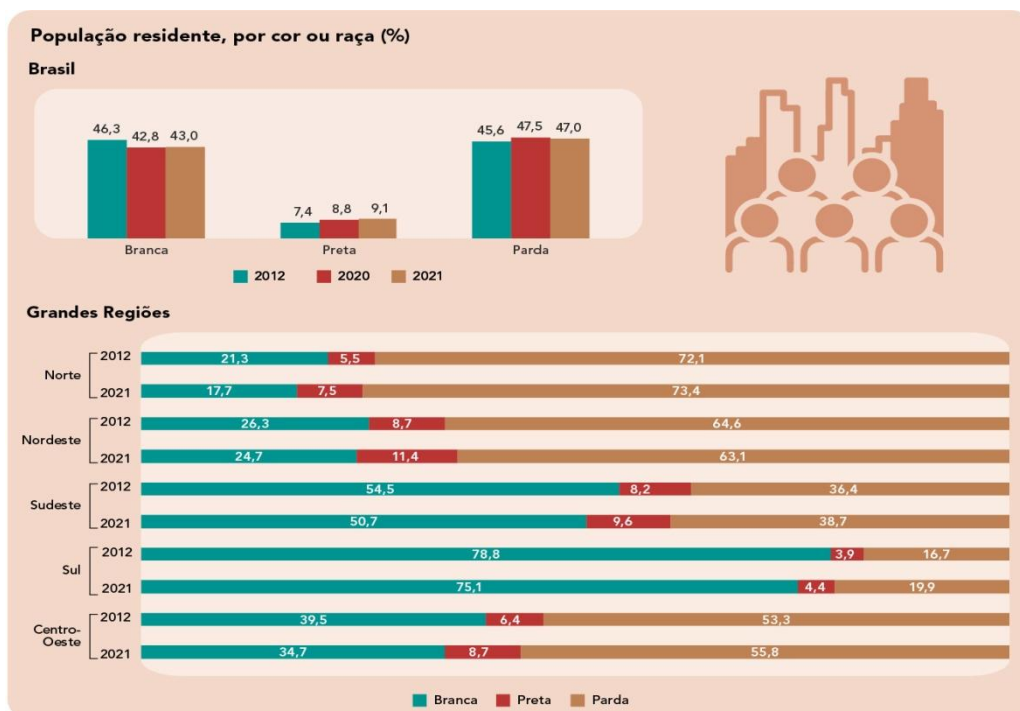
Para nos situarmos a respeito desses indivíduos no que tange à questão social, fizeram-se necessários alguns dados com o propósito de enfatizar a transformação da sociedade brasileira no decorrer da história, sob um olhar “caleidoscópico” do que chamamos de Inclusão em Educação. Iniciamos pelos dados do Censo 2021 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre a distribuição percentual da população brasileira segundo cor e raça. O Gráfico 1 informa que, houve uma sutil mudança no quadro da população que se declara branca, parda e negra entre 2012 e 2021. O gráfico também revela que, dentre as cinco regiões do país, a porcentagem da população que se declara branca é maior no sul, enquanto a população que se declara negra e parda é maior no norte. Santos (2019, p. 138) traz a reflexão sobre o “sulear” dos corpos, quando diz que,

Esse realce da fisicalidade do corpo deforma a dialética da sua dimensão vital e humana, favorecendo a dimensão física, por meio da qual surge um novo “humanismo do corpo”. Esse novo “humanismo” reproduz num modo atualizado o mesmo convite à barbárie do seu antepassado, o humanismo renascentista europeu. Este arrogava-se o direito de definir o que é humano, justificando assim a exclusão da maioria da população mundial, que não seria verdadeira ou completamente humana.

²¹ Vale ressaltar que o desmonte da SECADI ocorreu no governo de Michel Temer (2016 – 2019), que também desmantelou diversas políticas na educação, inclusive o Ensino Médio.

Foi possível notar a presença da exclusão entre os latino-americanos, embora a exclusão seja mais acentuada no sul do país, uma vez que a região é predominantemente composta por imigrantes europeus.

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população, segundo a cor ou raça – Brasil – 2012/2021.



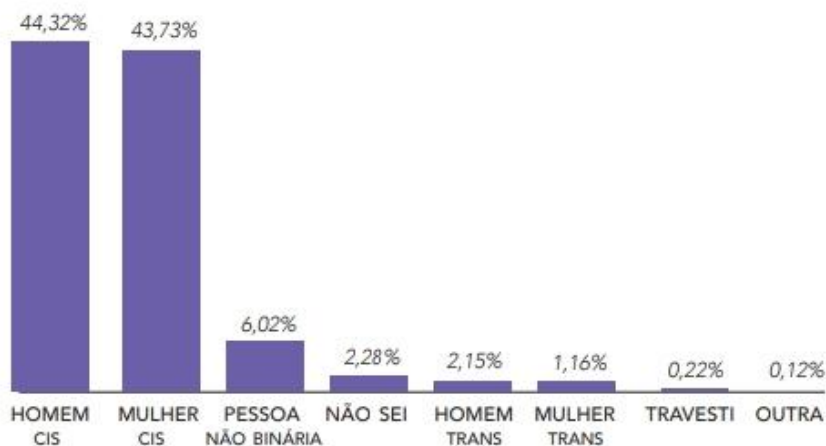
Fonte: IBGE – Censo 2021

Esses dados evidenciaram as mudanças ocorridas na sociedade ao longo desses dez anos, tanto em termos de nascimentos como de conscientização sobre a cor e raça que as pessoas declararam, o que é reforçado pelo Artigo 5º da Constituição Federal (CF) afirmando que, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Quanto à população LGBTQIA+, em 2020 foi realizada uma pesquisa por amostragem, para demonstrar o perfil deste público no Brasil, visto que o censo não possui

dados sobre identidade de gênero. O gráfico 2, explicitou a declaração de cada indivíduo quanto à sua identidade de gênero. Foram, no total, 15.252 respostas²².

Gráfico 2 - Amostra sobre identidade de gênero - 2020



NÚMERO DE RESPOSTAS: 15252

Fonte: Pesquisa Nacional por amostra da População LGBTI+

Sobre este cenário, Vergueiro (2016, p. 252) reforça que: “[...] destacamos que todas as pessoas têm identidades de gênero, e que estas se constituem complexamente a partir de um referencial de normalidade”. Os números nos mostram uma maior proporção de homens e mulheres cisgêneros²³ em um total de 88,05%, enquanto 3,31% se declaram transexuais²⁴, 0,22% travestis e 0,12% outras declarações não explicitadas. O curioso é que 2,28% dos entrevistados não souberam responder, reforçando talvez o preconceito vivido por suas escolhas.

Nesta perspectiva, sobre a crítica aos modelos imputados pela sociedade, sobre principalmente às questões de raça, cor e identidade de gênero, Adorno (2020, p. 153) afirma que, “pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à

²² Pesquisa Nacional por amostra da População LGBTI+: identidade e perfil sociodemográfico.

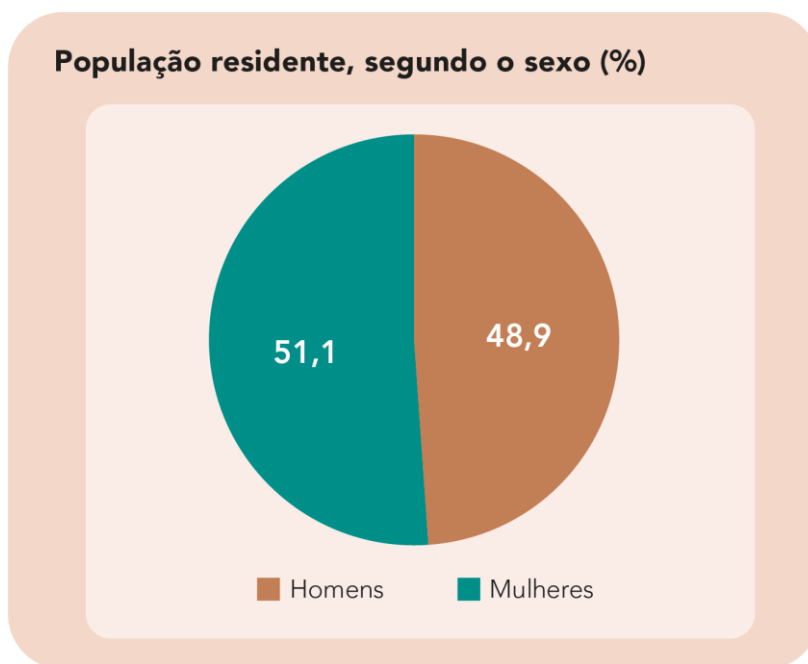
²³ Sexo que não transita em outro. Ex: nasceu feminino e se identifica como feminino.

²⁴ Pessoa que se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído.

flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico”. O autor, então, nos leva à reflexão sobre a premente necessidade de desbarbarizar e superar a modelagem de pessoas na sociedade, mas ainda não foi possível tal realidade.

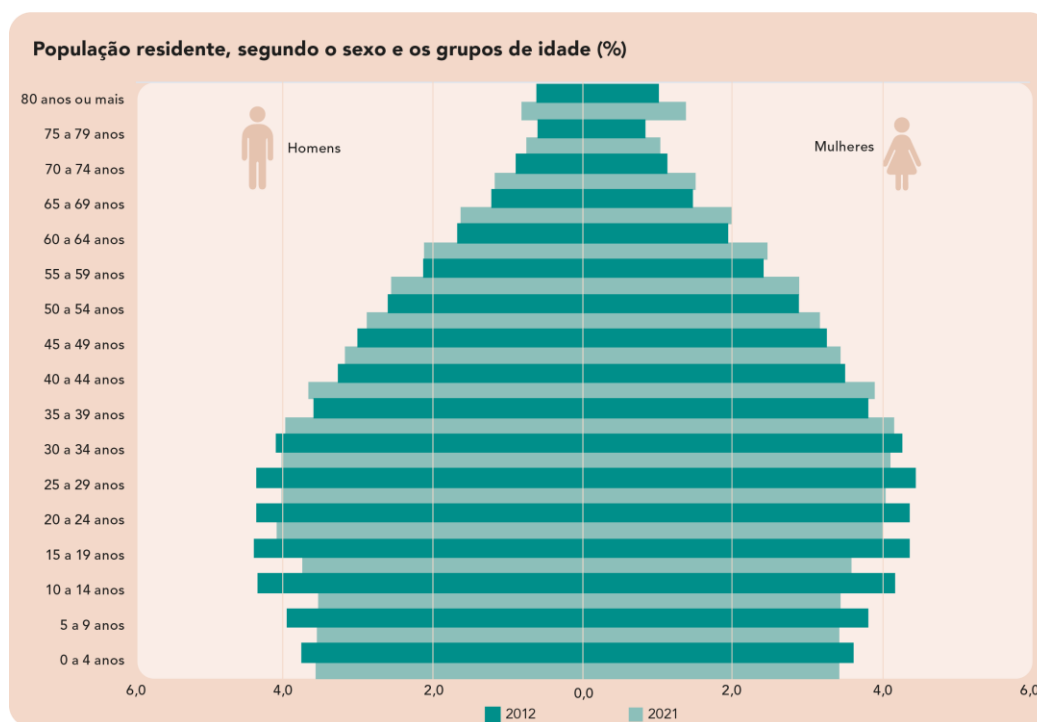
Quanto às relações de gênero, o gráfico 3 demonstra os dados de 2021 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Nela consta a população residente no Brasil segundo o sexo, demonstrando que o número de mulheres é superior ao dos homens. O gráfico 4 já esmiúça essa relação quanto às faixas etárias, na qual, durante a juventude, entre 25 a 29 anos, esse percentual é similar, mas a partir de 30 anos o percentual de mulheres já é maior.

Gráfico 3 – População residente, segundo o sexo no Brasil – 2021



Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios - 2021.

Gráfico 4 - População residente, segundo o sexo e os grupos de idade no Brasil – 2021



Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios - 2021.

Esta relação entre homens e mulheres traz a reflexão sobre as razões pelas quais o maior percentual ser de mulheres a partir de 30 anos. Sabe-se que esse índice aumenta devido à criminalidade, na qual maioria das vítimas é composta por homens, e também à falta de políticas públicas voltadas para esse público. Segundo o site Atlas da Violência²⁵, “as 61.283 mortes violentas ocorridas em 2016 no Brasil encerram algumas assimetrias importantes: a maioria das vítimas são homens (92%), negros (74,5%) e jovens (53% entre 15 e 29 anos).”

O gráfico 5 demonstra o percentual de imigrantes que cruzaram a fronteira com o Brasil em busca de trabalho entre os anos de 2010 a 2019. Percebe-se que a grande maioria foi de venezuelanos, mais de setenta mil, seguidos pelos haitianos com mais de quinze mil migrantes e, na sequência, Colômbia, Bolívia, Uruguai, Paraguai, Peru, China, Argentina e Senegal, além de outros não citados. Os dados apresentados no gráfico revelaram que, a procura por postos de trabalho e melhores condições de vida trouxeram essas pessoas ao país, evidenciando a urgência de inclusão social e de educação no acolhimento a elas, uma vez que,

²⁵ <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>

A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seus conceitos quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isso colidiu com as condições então existentes. O fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda a práxis (Adorno, 1995, p. 206).

Gráfico 5 – Imigrantes com registro no Brasil -2010 – 2019

Número de registros de imigrantes de longo termo/residentes, por ano de entrada, segundo principais países, 2010 a 2019

Pais de Nascimento	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total	17188	25950	34409	64.061	75.412	73.328	70.363	74.552	108.049	117.037
Argentina	1.222	1.467	1.910	2.615	3.680	3.560	3.766	3.318	1.885	981
Bolívia	4.493	6.645	6.227	7.156	4.955	5.223	4.925	5.739	7.741	4.661
China	523	794	1.642	3.906	4.382	5.379	6.028	5.405	2.015	1.318
Colômbia	1.142	1.286	1.815	2.252	2.779	2.718	2.464	4.631	8.050	5.419
Haiti	483	797	1.940	2.473	3.312	4.248	2.779	5.528	16.943	15.679
Paraguai	326	2.683	4.419	14.493	20.032	19.677	20.988	10.788	1.881	2.029
Peru	969	1.785	1.859	2.590	3.013	2.916	2.332	2.556	2.415	1.817
Senegal	27	63	232	1.193	1.930	2.819	317	607	351	291
Uruguai	530	616	725	1.043	1.302	1.703	1.759	2.034	4.346	3.109
Venezuela	197	220	263	383	701	1.297	3.943	15.326	49.267	70.653
Outros Países	7.276	9.594	13.377	25.957	29.326	23.788	21.062	18.620	13.155	11.080

Fonte: OBMigra Polícia Federal – 2020

O gráfico 6 apresenta a grande quantidade de refugiados que chegaram ao Brasil entre 2010 e 2021, que deixaram seus países de origem por diversos motivos, como medo de perseguições, guerras, fome, religiões e ideologias. O ano de 2019, sobretudo, foi caracterizado pelo grande número de asilos a refugiados, especialmente da Venezuela. O segundo país em que houve mais concessões foi o Haiti, seguido de Cuba, Senegal, Angola, Bangladesh, entre outros indicados no gráfico. Percebe-se a demanda de oriundos de países africanos, deduzindo-se que isso se deve às guerras e à fome que afetam essas regiões. Adorno (2020, p. 199) propõe uma reflexão sobre quem somos na sociedade, quando, “o problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo”.

Gráfico 6 – Refugiados reconhecidos por sexo – 2010 a 2021

Principais países	Total 2010-2021	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Total	298.331	619	1.465	1.345	6.810	11.069	15.906	8.719	32.009	79.831	82.552	28.899	29.107
VENEZUELA	175.910	4	3	1	49	191	717	2.601	16.999	61.391	53.713	17.385	22.856
HAITI	39.622	142	559	470	1.112	991	2.815	243	2.253	7.020	16.610	6.613	794
CUBA	12.109	30	28	26	68	113	419	770	2.006	2.774	3.999	1.347	529
SENEGAL	9.060	12	15	94	1.041	2.483	2.911	184	1.209	460	363	209	79
ANGOLA	7.213	14	26	23	57	154	891	512	1.952	670	603	359	1.952
BANGLADESH	6.053	28	99	102	1.764	419	789	76	506	946	738	329	257
CHINA	5.797	12	1	-	9	134	272	154	1.360	1.453	1.486	668	348
SÍRIA	5.065	2	4	42	276	1.328	1.450	159	764	411	429	129	71
NIGÉRIA	3.608	15	65	32	161	880	730	132	508	295	331	213	246
GANÁ	2.568	6	6	15	232	909	452	81	194	179	155	32	307
COLÔMBIA	2.081	86	214	156	285	87	82	49	168	253	381	182	138
LÍBANO	1.987	-	5	7	297	515	336	57	203	154	196	127	90
GUINÉ-BISSAU	1.938	12	76	73	192	289	249	104	318	304	205	77	39
PAQUISTÃO	1.892	33	64	49	105	363	426	162	251	187	165	46	41
CONGO	1.879	56	83	83	203	455	679	31	131	57	61	26	14
REPÚBLICA DOMINICANA	1.244	1	-	5	90	366	293	59	120	117	132	36	25
ÍNDIA	1.203	2	11	8	36	38	63	11	152	369	312	62	139
GUINÉ	976	9	18	20	86	103	195	40	270	54	63	34	84
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	967	1	1	-	28	18	76	106	383	135	167	35	17
OUTROS PAÍSES	14.094	133	166	120	663	1.196	2.031	312	2.262	2.597	2.443	1.090	1.081
NÃO ESPECIFICADO	3.065	21	21	19	56	37	30	2.876	-	5	-	-	-

Fonte: OBMigra Polícia Federal - 2022

O gráfico 7 indica a proporção de refugiados conforme o sexo, nas quais observa que o número de homens é maior que mulheres em todos os principais países. Além disso, é possível notar que poucas pessoas não informaram o sexo, o que é significativo em países como Síria, República Democrática do Congo, Iraque e outros não mencionados.

Gráfico 7 – Refugiados reconhecidos por sexo – 2010 a 2021

Países de nacionalidade ou de residência habitual	Total	Proporção de refugiados reconhecidos		
		Sexo	Homens	Mulheres
Total	100,0	59,0	40,0	1,1
VENEZUELA	85,6	48,9	36,6	0,0
SÍRIA	6,4	4,6	1,2	0,7
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	2,0	1,1	0,8	0,1
CUBA	1,0	0,7	0,4	0,0
LÍBANO	0,7	0,6	0,1	0,0
PAQUISTÃO	0,6	0,5	0,1	0,0
ESTADO DA PALESTINA	0,5	0,4	0,1	0,0
COLÔMBIA	0,4	0,3	0,1	0,0
IRAQUE	0,3	0,2	0,1	0,1
MALI	0,3	0,2	0,0	0,0
OUTROS	2,3	1,6	0,6	0,1

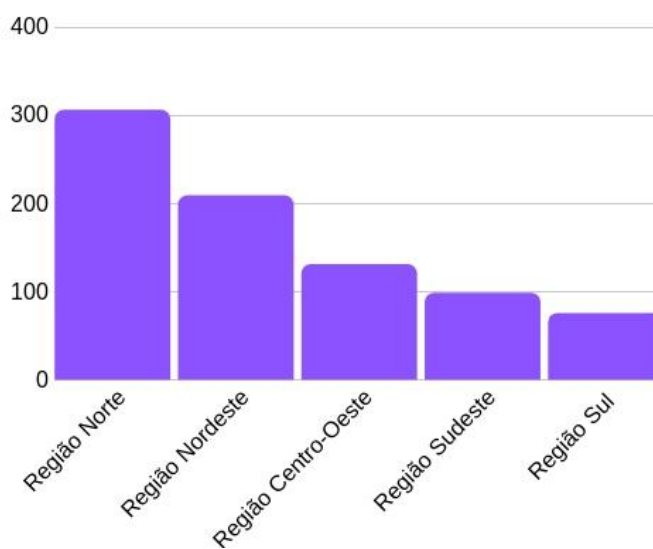
Fonte: OBMigra, a partir dos dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE/MUSP). 2021.

Quanto à população indígena, o gráfico 8 demonstra o quadro por regiões no Brasil. Nele, com base no censo demográfico do ano de 2010 realizado pelo IBGE, verificou-se que,

[...] há no Brasil cerca de 817.963 indígenas. Desse total, 502.783 encontram-se na zona rural e 315.180 habitam os centros urbanos. O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, representando 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentam uma população indígena maior que 10.000 habitantes (Mundo da Educação, UOL, 2022).

É possível notar pelo gráfico que a Região Norte concentra a maioria dos povos indígenas e a Região Sul é a que tem a menor população, o que mostra a relevância da floresta amazônica para a identidade e a fecundidade desses povos, sem mencionar o direito à terra que esses povos têm em relação a esse sistema, incluindo as riquezas do solo, rios e lagos.

Gráfico 8 – População indígena por região no Brasil

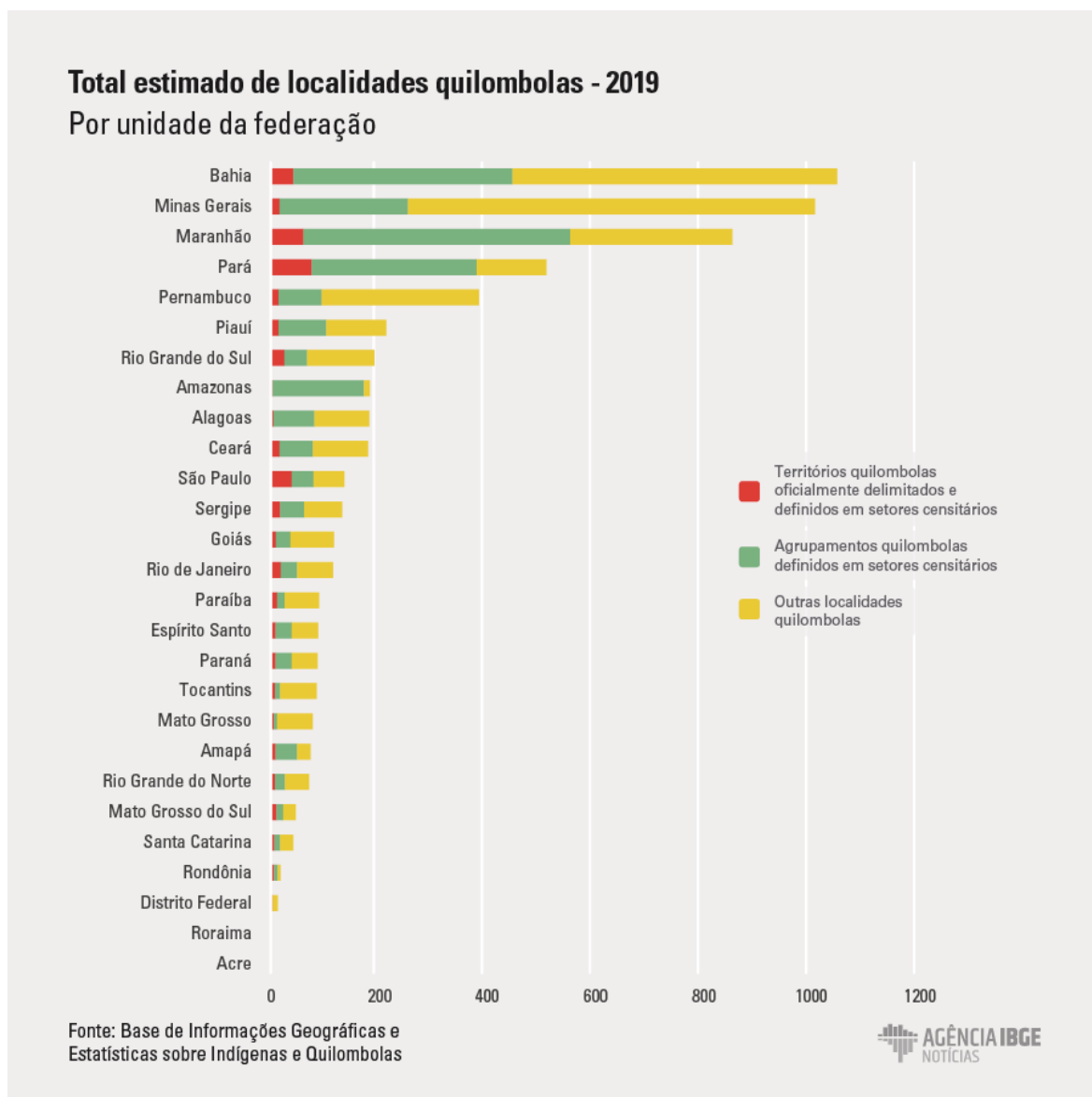


Fonte: IBGE – Censo 2010

O gráfico 9 demonstra as localidades quilombolas existentes no Brasil. Segundo o IBGE (2019), “[...] estima que em 2019 existiam 5.972 localidades quilombolas no Brasil. A pesquisa foi feita a partir da base territorial do próximo Censo e do Censo 2010”. De acordo também com o instituto, o número de quilombolas será estimado no próximo censo, já que não existe uma estimativa dessa população. Mas, de acordo com o gráfico, percebe-se que a

Região Nordeste tem o maior número de localidades quilombolas, sendo o estado da Bahia com a maior quantidade delas.

Gráfico 9 – Total estimado de localidades quilombolas por unidade de Federação

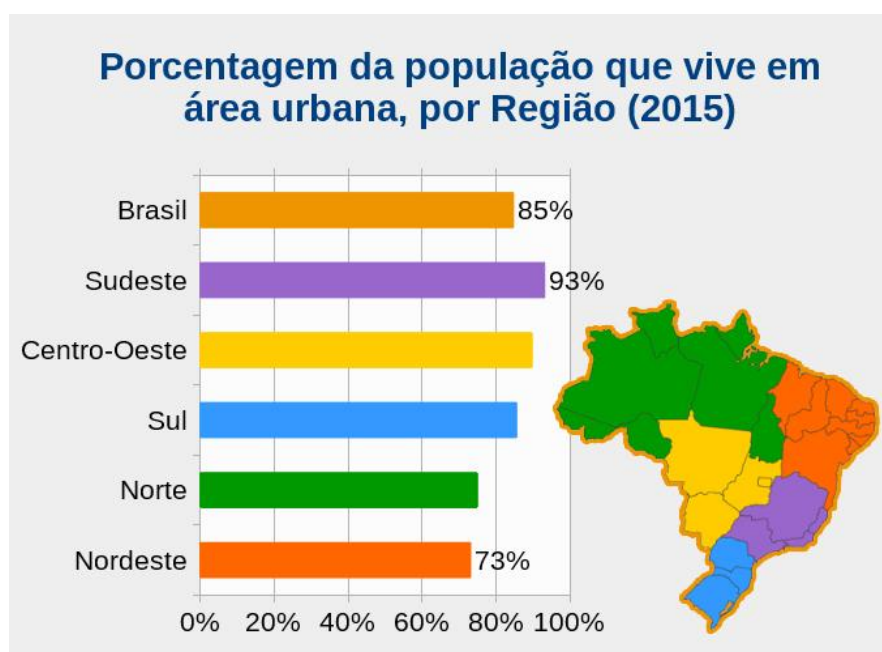


Fonte: Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre Indígenas e Quilombolas

O gráfico 10 apresenta o percentual da população brasileira que vivia nas áreas urbanas e rurais em 2015, que era estimada em sua totalidade de 205,2 milhões de habitantes. Destes, 84,72%, a maioria, vivem em áreas urbanas e apenas 15,28% vive em áreas rurais. A

região Sudeste é a que detém maior percentual de pessoas vivendo na área urbana, 93,14%, seguida das regiões Centro-Oeste, Sul, Norte e Nordeste, região que tem maior número de população rural, 26,88%. De acordo com o IBGE o êxodo rural ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, período em que a população brasileira buscava oportunidades de empregos mais favoráveis nas cidades, migrando, então, para a região Sudeste.

Gráfico 10 – População urbana e rural - 2015



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015.

O gráfico 11 apresenta a proporção de jovens na educação no campo, o que demonstra a desigualdade educacional desse público, em relação à média brasileira. Com base nos dados de 2019, percebe-se que 74,7% dos jovens entre 17 e 20 anos concluíram o Ensino Fundamental, o que mostrou uma defasagem em relação aos concluintes em nível nacional que foi de 85,2%. Dessa forma, percebe-se sucessivamente no Ensino Médio e Superior, revelando a desigualdade nas regiões mais distantes das grandes metrópoles.

Bicalho, Macedo e Rodrigues (2021, p. 42) apontam que, “no campo educacional, evidenciamos ao longo da história como as políticas públicas foram negadas aos sujeitos que vivem no campo, reproduzindo preconceitos e estereótipos, tais como: sujeitos atrasados, sem história, sem cultura e memória”. Isso nos leva a refletir sobre as questões que trazem esses

indicadores, demonstrando a urgência de políticas que atendam às demandas educacionais camponesas.

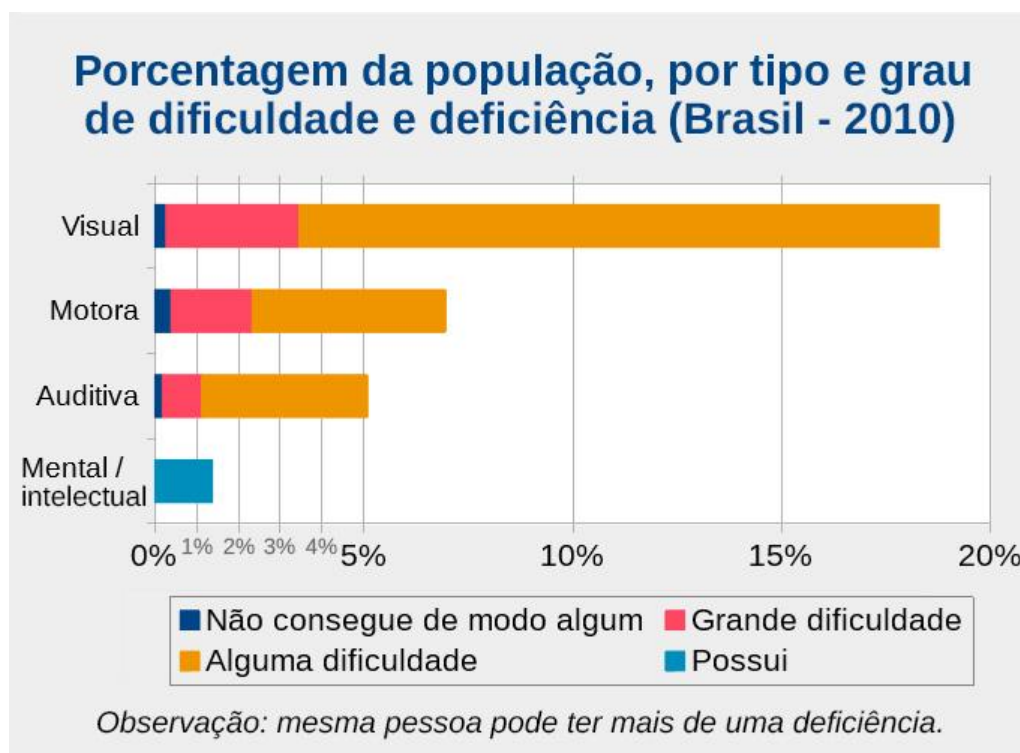
Gráfico 11 – Proporção de população jovem na educação no campo



Fonte: Idados/Pnad Contínua

O Censo 2010 apresentou uma pesquisa sobre as pessoas com deficiência no Brasil. De toda a população recenseada nesta época, 190,7 milhões, “[...] quase 46 milhões de brasileiros, cerca de **24% da população**, declarou ter algum **grau de dificuldade** em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), **ou possuir deficiência mental / intelectual**” (IBGE, 2010, grifo do autor). O gráfico 12 mostra a porcentagem de pessoas com algum tipo e grau de dificuldade ou deficiência, sendo a visual s de maior destaque, cerca de 20%, seguida pelas deficiências motoras, auditivas e intelectuais.

Gráfico 12 – Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência (Brasil -2010)



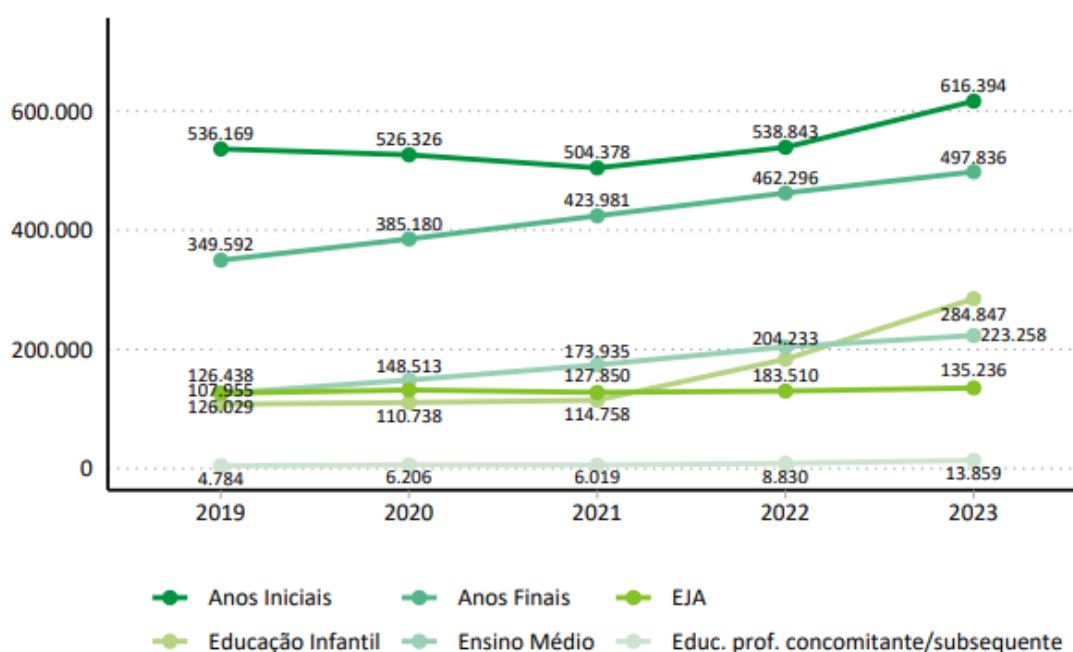
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Os dados apresentados nos gráficos anteriores demonstraram a diversidade que temos no Brasil, cuja inclusão social se faz urgente e precisa ser uma realidade imediata. É importante romper toda discriminação, exclusão, preconceito e invisibilidade na sociedade. Adorno (2020, p. 129) nos convida a refletir sobre as percepções equivocadas em relação à urgência de incluir todos e todas superando as regressões, uma vez que, sob essa perspectiva, “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”.

Visto de uma perspectiva educacional, os dados do Censo Escolar de 2023, referente ao número de matrículas dos estudantes com deficiência, que não foram identificados em classes especiais, escolas inclusivas e incluídos em escolas comuns, conforme ilustrado no gráfico 13 referente à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, indica que o número de matrículas na educação especial em 2023, ultrapassou a marca de 1,8 milhão, um aumento de 41,06% em relação a

2019. Os dados mostram que o Ensino Fundamental é responsável por mais de 60% dessas matrículas, percebendo-se que na educação infantil houve um acréscimo de 193% nas matrículas de creche e 151% nas de pré-escola.

Gráfico 13 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

O gráfico também demonstra que as matrículas continuam tendo um aumento significativo, o que demonstra a procura pela Inclusão em Educação nas esferas da Educação Básica.

Nesse sentido, a escola se encontra diante do seguinte desafio: repensar sua organização com vistas ao acolhimento da diversidade de seus estudantes. Esse momento histórico educacional em nosso País e no mundo aponta para a retomada do papel político da educação, considerando que as contradições sociais, na produção da vida em sociedade, devem estar em discussão. Sobretudo, no que se refere à organização da escola democrática (Damasceno, 2015, p. 33).

O gráfico evidencia que, apesar dos diversos ataques sofridos pelo PEE e da Pandemia de Covid-19, que causou um grande hiato na área educacional, as legislações vigentes

corroboram para o aumento gradual das matrículas desse público, garantindo o atendimento em todas as etapas da escola comum. O que não fica claro com os dados é o acesso desses estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou outros serviços especializados, tendo em vista as especificidades individuais.

Partindo desse pressuposto, Damasceno (2015, p. 41), reitera que,

[...] considerando que desbarbarizar é um objetivo educacional da maior prioridade, é que fundamentamos a importância de se pensar as estruturas organizacionais e antidemocráticas vigentes nas escolas contemporâneas brasileiras, tendo em destaque neste estudo o desafio de se organizar as escolas democráticas por intermédio de seus Projetos Pedagógicos.

Muitos grupos ainda se inserem nessa questão, mas este foi apenas um recorte de dados sobre um universo de pessoas invisibilizadas, marginalizadas e/ou em vulnerabilidade social.

2.3 Inclusão em Educação na/para diversidade

Além dos dispositivos voltados para o público com demandas específicas de aprendizagem, faz-se imprescindível um olhar sobre as políticas de Inclusão em Educação para a diversidade do público, muitas vezes invisibilizados na sociedade. Educar é um processo formativo. Adorno (2020, p. 152) faz comparação com uma centopeia cujas patas devem ter sincronismo para que ela se locomova, pois se ela movimentar uma de cada vez, ficará paralisada. Assim é a educação, principalmente quando se trata de inclusão, na qual se deve estar sempre atenta às mudanças do espaço para assim determinar o melhor caminho neste processo que está em constante movimento.

Em 2003, a LDBEN é alterada pela Lei n.º 10.639 para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A redação da lei tem acrescentado os seguintes Artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

É inegável que a história e a cultura afro-brasileira devem, obrigatoriamente, integrar a grade curricular dos ensinos fundamental e médio, para a urgência no acolhimento e valorização histórico-culturais no ambiente escolar. Passaram-se vinte anos e é possível notar nas instituições de ensino que a oferta de projetos ocorre somente na época do Dia Nacional da Consciência Negra, mesmo sabendo que, essa questão deve ser incorporada diariamente no contexto educacional, em reconhecimento às lutas da população negra no Brasil, até os dias atuais. Esta afirmativa foi baseada nos dados da Agência Brasil,²⁶ nas quais 70% dos municípios brasileiros não cumprem a lei do ensino afro-brasileiro. Segundo a pesquisa, 53% fazem atividades pontuais e 18% sequer adotam ações.

Vivemos um colonialismo perverso, uma linha abissal que divide os mundos e gera exclusões, definido por Santos (2019, p. 26) como epistemologias do Sul, trazendo à nossa cultura uma visão eurocêntrica. Então,

O Sul que se opõe ao Norte não é o sul constituído pelo norte como vítima, e sim o sul que se revolta a fim de ultrapassar o dualismo normativo vigente. A questão não consiste em apagar as diferenças entre norte e sul, e sim em apagar as hierarquias de poder que os habitam. As epistemologias do Sul afirmam e valorizam assim as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias de poder.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece logo no seu Artigo 5º que “todos são iguais perante a lei [...]”. Além disso, o Estatuto da Igualdade Racial, criado pela Lei n.º 12.288/2010, é uma importante bandeira de luta. O Artigo 2º reitera que todos e todas devem ser tratados(as) de forma igualitária, sem qualquer tipo de discriminação, constituindo-se um direito humano.

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

²⁶ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>.

A LDBEN em seu Artigo 78 traz como dever do Estado o oferecimento de uma educação intercultural e bilíngue para as sociedades indígenas, com os seguintes objetivos:

- I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

A partir desse pressuposto, o Decreto n.º 6.861/2009, dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização, com diretrizes curriculares que asseguram a participação dos indígenas na organização voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, conforme garantido na LDBEN, constituindo um dos direitos dos povos indígenas. Apesar de as políticas serem efetivadas para atender à educação indígena, é preciso formar professores(as) para atuarem com esse público, pois a educação não se limita às escolas.

Formar indígenas para atuarem como professores e gestores em suas comunidades, passa a ser prioridade, como disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012) em seu Artigo 20, reforçando que, “formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro”.

Também em 2012, através da Resolução CNE/CEB n.º 8, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que em seu Artigo 1º pontua que,

Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais.

As diretrizes ajudam os sistemas de ensino, de forma a estabelecer uma relação interdisciplinar com a realidade sociocultural e política das comunidades quilombolas, levando em consideração também suas práticas culturais e processos de Inclusão em Educação fora do espaço escolar, conforme Freire (2006, p.30) reitera,

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O Decreto n.º 7.338/2010, revogado pelo Decreto 9.883/2019, pela então ministra da mulher, da família e dos direitos humanos, Damares Alves, dispunha sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNDD, o Decreto tinha por finalidade, “[...] formular e propor diretrizes de ação governamental em âmbito nacional, voltadas para o combate à discriminação e para a promoção e defesa dos direitos das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT”, demonstrando o desmantelamento das políticas públicas contra a discriminação desse público, numa ação de um governo de extrema direita que está sucateando todas as possibilidades de proteção dos direitos LGBTQIA+.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013) abordam a interdisciplinaridade, buscando compreendê-la em todas as suas dimensões. Logo na apresentação do documento, revela que,

[...] torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 7).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), extinta pelo Decreto 9.465/2019, do então ex-ministro Véllez Rodrigues, tinha como objetivo, através dessas diretrizes, facilitar o acesso desse público na intenção de reduzir as desigualdades educacionais, de forma equitativa e respeitando as diferenças, o que representa um retrocesso no campo da Inclusão em Educação e dos direitos educacionais, uma vez que contraria o reconhecimento da diversidade humana.

No Plano Nacional da Educação, através da Lei n.º 13.005/2014, em seu Artigo 2º, aponta na diretriz X a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à

diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, sinalizando que todos os espaços e pessoas devem ser respeitados independentes de quem sejam. A meta 1 da estratégia 10, direciona-se às populações do campo, quilombolas e indígenas para o atendimento educacional nos seus espaços. A estratégia visa,

Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

A meta 3, estratégia 13, tem como objetivo “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. É notório que há uma preocupação em criar uma rede de proteção para anular qualquer tipo de discriminação, mas a lei destaca apenas as populações do campo, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência. Para Santos e Senna (2020, p.956), Inclusão em Educação vai além, é “[...] processo amplo, de luta pela participação e aprendizagem de todos, independente de cor, sexo, gênero, raça, etnia, língua, deficiência”.

Em 2012, foi sancionada a Lei das Cotas n.º 12.711. A seção trata do ingresso nas universidades e instituições federais, assegurando a igualdade de oportunidades e acesso para a população negra, além de indígenas e pessoas com deficiência, de modo a diminuir as diferenças entre esse público historicamente segregado. O Artigo 3º declara que,

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

A Lei 13.445/2017 institui a Lei de Migração, em que trata os imigrantes como cidadãos e com seus direitos universais garantidos. Nela, os parágrafos seguintes garantem o direito assegurado à educação, acesso igualitário a todos e todas, em todos os espaços do território nacional, efetivando uma Inclusão em Educação de fato e de direito.

Art 3º XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

Art 4º VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

Apesar da política conservadora de um governo que assumiu entre 2019-2022, dissociado do “Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular”²⁷, no qual o então ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, defendeu que a “imigração não deve ser tratada como questão global, mas sim segundo a realidade e a soberania de cada país”²⁸, o que demonstra uma estrutura xenofóbica do governo que estava posto, o Brasil continua recebendo muitos imigrantes de diversos países, com número considerável de venezuelanos, haitianos, colombianos e bolivianos, conforme apresentado no gráfico 3 desta pesquisa. Adorno (2020, p. 154) reforça a ideia de que vivemos em uma antidemocracia, onde impera a lei da sociedade hegemônica na contemporaneidade quando,

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independentemente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.

No que se refere aos refugiados, distintos dos migrantes, “o refugiado é um migrante que possui estatuto diferenciado, alvo de políticas específicas, que foi forçado a deixar seu país por circunstâncias de ameaça à vida e a ele não pode retornar” (PRADO e ARAÚJO, 2019, p.573). No Brasil, a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR)²⁹ atua para o fortalecimento de políticas que atendam esse público e em outras instâncias sociais. Ainda de acordo com a entidade, no que se refere à educação, as crianças e adolescentes em idade escolar estão em desvantagem, pois, conforme o Censo Educacional de 2020, apenas 45% das crianças venezuelanas estavam matriculadas em escolas (ACNUR, 2021), o que demonstra

²⁷ O Pacto Global para a Migração foi adotado em 10 de dezembro de 2018 por representantes de 164 Governos durante uma conferência internacional em Marrakesh, no Marrocos, em uma decisão histórica descrita pelo chefe da ONU, António Guterres, como um “mapa para evitar sofrimento e caos”. <www.nacoesunidas.org>.

²⁸ BBC News Brasil em São Paulo em 08/01/2019. Em comunicado a diplomatas, governo Bolsonaro confirma saída de pacto de migração da ONU. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46802258>. Acesso em 21 jul. 2022.

²⁹ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/politicas-publicas/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

uma exclusão dessa população também no campo educacional. Outro obstáculo que se nota é a pequena demanda de professores que falam espanhol, aumentando ainda mais a lacuna educacional.

Dos vários desafios postos na contemporaneidade com relação às políticas educacionais, o mais importante é o de garantir uma Inclusão em Educação de fato e de direito, tornando-se inadiável o debate sobre os princípios e práticas que considerem a diversidade humana.

Figura 1 – Os Operários – Tarsila do Amaral (1933)



Fonte: Cultura Genial

A obra “Os Operários”³⁰ de Tarsila do Amaral, figura 3, retrata exatamente essa diversidade que existe no país. Então fica a pergunta: por que precisa de tantas políticas que reforcem esses direitos? E por que tantos ataques à diversidade desse público?

³⁰Quadro Operários de Tarsila do Amaral: significado e contexto histórico. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral/>. Acesso em 20 jul. 2022.

2.4 Inclusão em Educação: epistemologia do conceito

Recentemente o LEPEDI tem se debruçado sobre o termo “Inclusão em Educação”, o que torna relevante discutir o tema, visto a relevância que se tem dado nas pesquisas e estudos do laboratório, uma vez que “[...] a homogeneidade não existe, e uma sociedade que, de fato, contemple os interesses de seus cidadãos, sejam eles quais forem, não pode excluí-los sob nenhum pretexto, nem mesmo o mais técnico deles, por mais que aparentemente fundamentado esteja” (SANTOS, 2013, p. 15). Isso demonstra que o termo “educação inclusiva” tem seu sentido equivocado nas políticas brasileiras, pois a inclusão está para além das pessoas com deficiência.

Ao demarcar nas produções do LEPEDI e LaPEADE o termo Inclusão em Educação, observou-se que ele vai além do termo “educação inclusiva”, empregado nos documentos oficiais, pois são termos epistemologicamente distintos. Inclusão em Educação é para todos e todas, é discutida sob diversas perspectivas e está em constante evolução. O termo é:

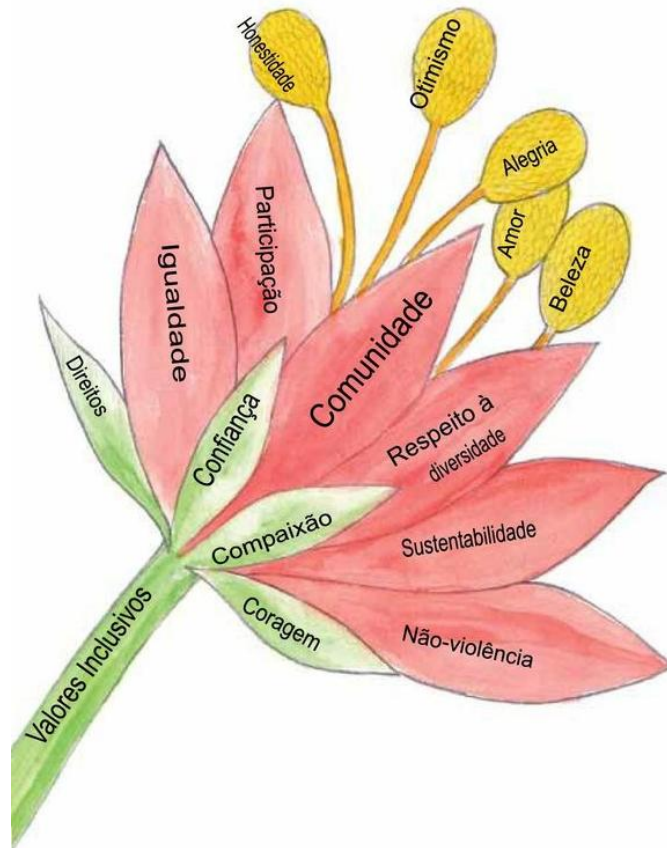
Um conceito que não se limita às pessoas com deficiência, muito mais amplo do que eu podia imaginar. Um conceito, portanto, que diz respeito a um processo, e não a um fim determinado ao qual se quer chegar. A partir das relações construídas durante o seminário, fui convidada a fazer parte do grupo e, assim, estudar os fenômenos inclusão/exclusão. E dessa forma, meu objeto, que entendi inicialmente ser a Educação Especial, passou a ser o processo de inclusão em educação (SENNA, 2021, p.34)

Nas palavras de Santos (2009, p.12):

O processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato.

Nessa perspectiva, a inclusão não existe sem a participação e decisão efetiva de todos e todas, é pensar outro mundo possível através de uma lente. A figura 1 demonstra o que, de acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 11), são valores para se pensar os alicerces da inclusão, pois um desenvolvimento inclusivo não existe sem essas variáveis.

Figura 2 – O que é um desenvolvimento inclusivo?



Fonte: Índice para Inclusão (2011)

O Índice para Inclusão é uma contribuição prática para responder à diversidade, não é um manual, pois inclusão é para além, é participação, é um “[...] instrumento potencializador de discussões, reflexões e ações com foco nos processos institucionais de inclusão/exclusão”. (SANTOS, 2020, p. 955). O termo Inclusão em Educação ainda envolve questões centrais para pensar inclusão:

- Colocar valores em ação.
- Ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor.
- Apoiar a todos para que sintam que pertencem.
- Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais.
- Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação.
- Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente.
- Ligar a educação a realidades locais e globais.
- Aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar a mais crianças.

- Ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem. Reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade.
- Melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e as suas crianças.
- Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar.
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades.
- Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social. (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.11).

Inclusão em Educação é inclusão social e se aplica a todos e todas. Precisamos rever o conceito de que a inclusão só se aplica às pessoas com deficiência. Em suas dimensões, o Índice reitera que só é possível fazer inclusão a partir de culturas, políticas e práticas. A figura 2 demonstra as suas dimensões, que só se transformam quando realizadas simultaneamente, ou seja, são indissociáveis.

Figura 3 – Dimensões do Índice



Fonte: Índice para Inclusão (2011)

Só é possível modificar as práticas se transformarmos as políticas e culturas em um cenário contextual. Olhar a prática pela prática não leva a lugar algum, pois ela aliena e exclui. Para Freire (1983, p.35), “o ser alienado não procura um mundo autêntico”.

A base, que representa as ações e valores das dimensões do Índice, são as culturas inclusivas que criam comunidades acolhedoras em que todos e todas são valorizados(as), pois são valores de inclusão. Criar culturas inclusivas é o principal desafio da educação, é o saber/fazer docente, flexibilizar para atender as demandas de aprendizagem para além do PEE

com cenários inclusivos de colaboração, com professores, estudantes, famílias, entre outros(as). É pensar a diversidade dentro de uma rede de inclusão. Dessa forma, as culturas se traduzem em questões que se desdobram em várias outras, sempre com um caráter mais amplo ou mais específico.

As políticas não se reduzem ao governo, a ação pedagógica também é política. Estar no mundo é político, a nossa presença no mundo é política. Como afirma Freire (2006, p. 53), “seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção de própria presença”. É o saber/fazer político.

As práticas inclusivas são mais complexas, pois o processo ensino-aprendizagem é responsável por acolher a diversidade de estudantes, todos e todas assumem responsabilidades pela aprendizagem em um compartilhamento de sucessos e dificuldades, numa construção de currículos para todos e todas.

O Índice é ajustável em quaisquer contextos institucionais, não é só para instituições escolares. Porque ele trabalha inclusão numa concepção ampla. Ele se aplica a qualquer país que o utilize. Assim, essas três dimensões são fundamentais, o que muda às vezes de país para país é adaptar o indicador e são absolutamente cabíveis em qualquer contexto em que ele seja inserido.

2.5 Perspectiva Omnilética em debate: onde se quer chegar?

A perspectiva Omnilética se constrói com base na tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas. Essa perspectiva de análise permite compreender os fenômenos sociais em sua totalidade e na sua potencialidade invisível, mas não necessariamente ausente (Santos, 2013). Para Silva (2021), a Omnilética é a compreensão das cores. Não se sabe os nomes das cores, mas se sabe que existem. A partir das culturas, políticas e práticas numa relação com a dialética e complexidade, Santos (2013, p.23) constitui a perspectiva Omnilética.

O termo *omnilética* foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *-ico* (concernente a). Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (Grifos da autora).

Com essa constituição de perspectiva de Inclusão em Educação, Adorno (2020, p. 153) apresenta uma reflexão sobre os modelos ideais, autoritários de educação e nos remete a algumas questões: Qual é o modelo ideal de educação? Há modelo ideal? Nesse contexto, “[...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais”. A Inclusão em Educação está em constante evolução, não sendo um conceito fechado, mas sim um processo. Temos em nosso poder o elemento ideal para a crítica e a emancipação: o(a) nosso(a) estudante.

Educar é emancipar constantemente para o pensar crítico e político, formando cidadãos(ãs) protagonistas, “isto seria inclusive da maior importância política [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (Adorno, 2020, p. 154). A Teoria Crítica se faz com a perspectiva Omnilética, um diálogo nesta pesquisa, com o propósito de desvelar todas as formas de preconceito epistêmico sobre a Inclusão em Educação.

Contudo, qual seria o significado atribuído à perspectiva Omnilética, acompanhada da emancipação Adorniana? Seriam mais uma lente? Ou mais um atravessamento? Onde se quer chegar? Para Santos (2013, p. 23), “é uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados”.

A origem da perspectiva se dá a partir de cinco dimensões: culturas, políticas e práticas que estão sempre presentes na Inclusão em Educação e são indissociáveis, assim como o atravessamento da dialética e complexidade, mas todas com a mesma importância na análise, uma influenciando a outra e em permanente construção. Para melhor compreender, essas cinco dimensões serão um pouco mais exploradas e alinhavadas com a emancipação Adorniana, com o fim de tecer um diálogo entre essas lentes.

Redesenhando o que já foi apresentado anteriormente³¹ até que as cinco dimensões estejam apresentadas no que se refere à perspectiva Omnilética, iniciamos a partir dos estudos de Booth e Ainscow (2011) sobre as culturas, políticas e práticas. As culturas são a base do currículo escolar, que sustenta as políticas e práticas. E

³¹ Discorreremos sobre culturas, políticas e práticas também no Capítulo 3.2 desta pesquisa.

[...] refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 46).

São criações de comunidades acolhedoras nas quais todos e todas são reconhecidos(as) e valorizados(as). Ela nos remete a princípios e valores, que é óbvio para nós. Para Booth e Ainscow (2011, p.35), “um sistema de valores é uma forma branda de expressar compromissos e determinar conteúdos curriculares” na escola. E essa preocupação os autores expressaram por meio de Adorno (2020, p.129) que traz a memória do Holocausto sobre percepções equivocadas na educação, quando nos convida à reflexão a respeito dos indicadores do índice que apontam para a não-violência e respeito à diversidade, para que Auschwitz não se repita.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida.

Políticas de inclusão não se reduzem somente às políticas públicas, elas permeiam todos os planos pedagógicos para atender a todos e todas. A política na escola é determinante para o sucesso da Inclusão em Educação, é dimensão que lida com a organização institucional para promover inclusão, configurando o que é realizado, por exemplo, na gestão e no administrativo da escola. A Inclusão em Educação precisa acontecer em todos os espaços da comunidade escolar. Essa dimensão nos remete também às intenções e acordos, não se reduzindo apenas a documentos, mas, sobretudo, nas perspectivas que não são explícitas claramente nas legislações.

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (Booth, Ainscow, 2011, p. 46).

Práticas de inclusão não devem ser dissociadas das culturas e políticas escolares, não são práticas milagrosas, pois todos e todas assumem responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes, compartilhando sucessos e dificuldades. Elas se referem ao cotidiano das instituições. “[...] refere-se a tudo que fazemos e como fazemos” (Santos, 2015, p. 54). Além disso, a autora reafirma que os,

Espaços educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a reconhecer o direito à diferença e o combate às diversas formas de discriminação e desigualdade social. Buscam superar as barreiras à aprendizagem e à participação, trabalhar conflitos resultantes das relações entre grupos e pessoas pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais (Santos, 2009, p. 14).

De acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 46), a dimensão das práticas,

[...] refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção ‘Construindo currículos para todos’ [...]. Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticos e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.

Essa tridimensionalidade caminha na dimensão da teoria e prática de forma indissociável, já que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987, p. 38). Culturas, políticas e práticas caminham nessa dimensão, sem deixar homogeneizar, sem criar “bolor” que, como reitera Adorno (2020, p.140), “isso combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa.”

Partindo dessa tridimensionalidade, o LaPEADE percebeu que essas dimensões não eram suficientes para explicar os fenômenos pesquisados pelo laboratório* e esse incômodo permeia as pesquisas. Para Santos (2021)³² fica a questão: “tem uma liga aí que vai juntando

³² **Sobre a Omnilética.** Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

essas três dimensões [...] e essa liga é importante [...] o que era essa liga? [...] ficava a pergunta e ia se buscando nas pesquisas, [...] a partir das leituras marxistas, se entendeu que era a dialética”.

Essas três dimensões tinham uma relação dialética,

elas existiam simultaneamente e concorrentemente em dados momentos e complementarmente em outros momentos. Às vezes essa relação levava a uma conclusão de ampliação do quadro no sentido de que pode existir isso e aquilo e às vezes levava a uma situação de divergência mesmo (Santos, 2021).

Mas, o que se entende por dialética?

Seguindo as ideias e reflexões de Lukács, base teórica do LaPEADE, dialética “[...] trata-se de olhar para os fenômenos humanos, sociais e ambientais e, no nosso entendimento, perceber as variações, os modos totalizantes de análises, reflexões as quais podem ser perceptíveis (ou não)” (Aguiar, 2021, p. 117). Compreender a realidade enquanto movimento, transformação e compreensão no que diz respeito à práxis, para Lukács (2003, p.67-68),

[...] a dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por consequência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca (Lukács, 2003, p. 67-68).

Dialética é, deveria ser e não é, é a manutenção do ser, é um processo de diálogo entre interlocutores, incorporando no ser, numa transformação determinada pelo futuro. Quando se fala de visão Omnilética, isso precisa entrar em consideração, por isso que não são apenas culturas, políticas e práticas, há uma dimensão histórica dialética, ela traz essa dimensão do pensamento histórico e, ao mesmo tempo, das contradições que vemos presentes e a complexidade traz a dimensão das incertezas e das fragilidades.

Feita a “liga” uniu-se as três dimensões mais a dialética. Então, levou-se ao nome de “Trialética”. Mas algo ainda faltava para o laboratório*, o conceito ainda não estava fechado, faltava um elemento, “[...] pois a dialética também não dava conta, que era o elemento invisível [...] um elemento que sempre me angustiou [...] que era o elemento do impossível, o elemento daquilo que não está ali, mas que pode estar [...]” (Santos, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021)³³. Foi a partir dessa reflexão que se

³³ **Sobre a omnilética.** Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

chegou ao elemento da complexidade, a partir de Morin. Para o autor, “a complexidade não é a rejeição do menos complexo pelo mais complexo, mas, ao contrário, a integração do menos complexo na diversidade. A complexidade ecossistemática nada é sem a diversidade” (Morin, 2015a, p. 60).

A dimensão da complexidade, é a possibilidade de analisar a diferença, é entender o outro lado, como por exemplo, sujeito x objeto, todo x parte, é compreender a totalidade e suas relações. É uma constituinte do ser, desordem, caos e negação onde não há o “*the end*”, sempre há um recomeço. Para Morin, (2015b, p. 8) “a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e às vezes a superá-lo”.

O autor também propõe uma epistemologia de mudar a forma de pensar, pois as certezas são provisórias, temporárias, podem ser derrubadas a qualquer momento e esse temporário pode ser a curto ou longo prazo e mesmo assim incerto. Ele destaca que:

O trabalho com a incerteza incita ao pensamento complexo: a incompressibilidade paradigmática de meu tetragrama (ordem/desordem/interação/organização) mostra-nos que nunca haverá uma palavra-chave — uma fórmula chave, uma ideia-chave — que comande o universo. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação (Morin, 2005, p. 206).

E a partir dessa ideia, a perspectiva não era mais “[...] tetra (...) que palavra seria essa? (...) pentalética, multilética, exa, pluri (...) e gostava do lética, porque é a ideia da leitura, mas a palavra é um todo, não cabem essas palavras (...) e numa aula, um estalo! OMNI!” (Santos, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021). Inumeráveis pesquisas sobre a etimologia da palavra e sobre sua existência foram feitas, além de seu sentido morfológico. Então nasceu a perspectiva Omnilética, conforme a autora relata, sobre a relação das cinco dimensões.

como por exemplo, a dinâmica – e, por vezes, contraditória – relação que se verificava entre as três dimensões. Acrescentamos-lhe então o conceito de dialética e começamos a nos referir ao conceito de trialética (para juntar a tridimensionalidade em relação dialética, e relacionar, moto contínuo, inclusão com seu oposto complementar, a exclusão). Porém, constatamos, com a realização de novas pesquisas, que mesmo a abordagem trialética permanecia numa lógica binária, que não nos parecia suficiente para compreender todas as nuances da temática de

inclusão. Passamos a adotar, então, o conceito de complexidade neste modo de pensar, e assim chegamos ao neologismo *omnilética* (Santos, 2015, p. 53-54).

A perspectiva Omnilética é “TRANS! É muito transcendente, no sentido de permitir ver o que não foi visto ainda. Foi um momento de iluminação, me permita usar a luz do iluminismo” (Damasceno, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021). É para além. É uma lente para outros movimentos, daí o diálogo possível com a emancipação Adorniana.

2.6 Omnicrítica - perspectiva Omnilética em diálogo com a Teoria Crítica

LEPEDI e LaPEADE seguem na luta e mobilização para a efetivação da Inclusão em Educação, pois “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.” (Adorno, 2020, p. 185). E neste pensamento, Damasceno (“LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021) complementa,

A Omnilética parte de um mesmo lugar, as pistas nos levam a acreditar que ela exista [...]. É uma ruptura com o absolutismo, a Omnilética não tem a menor pretensão de se encerrar em si mesma e ser a palavra final (...) está em total sintonia, com o princípio de incerteza de Heisenberg³⁴, é uma variável que rompe com esse determinismo na Física clássica (...) é uma perspectiva absolutamente concentrada ao desenvolvimento científico contemporâneo.

A perspectiva Omnilética é como se fosse uma “omnilente”, um movimento, como holofotes multicoloridos no sentido de trazer incertezas. Uma totalidade das mesmas partes, com movimentos vistos e não vistos, que estão ali como potência, provocando mudanças. O pensamento omnilético quer enxergar essa figura, sabendo que ela é sempre momentânea, por isso não é uma teoria, é uma perspectiva. Elas são marcadas historicamente como têm que ser, porque é dialética. O PENSER, pensar e ser Omnilética, é um movimento, ele nos move constantemente. Nós somos culturas, políticas e práticas. Somos seres contraditórios.

Eu sou cultural, eu sou política, eu sou prática eu sou extremamente contraditória, mas eu tenho uma potência enorme de ir levantando vários aspectos de uma mesma situação naquele mesmo momento naquele tempo e compreendendo que isso é

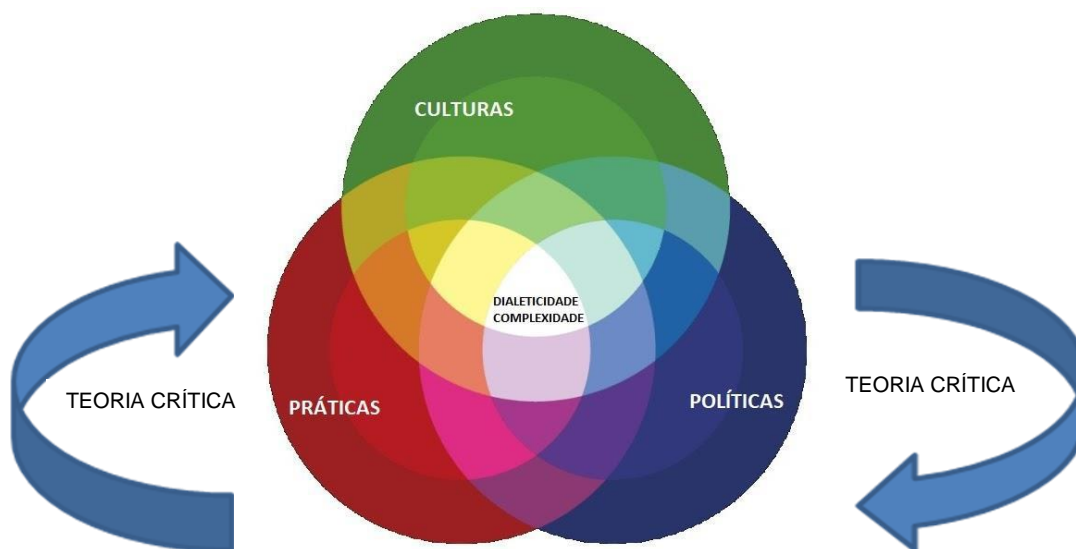
³⁴ Werner Karl Heisenberg foi um físico teórico alemão que recebeu o Nobel de Física de 1932, "pela criação da mecânica quântica, cujas aplicações levaram à descoberta, entre outras, das formas alotrópicas do hidrogênio". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Werner_Heisenberg. Acesso em 25 jul. 2022.

situado historicamente, eu posso emitir, enunciar pequenos avanços e corroer as exclusões por dentro, mas sem me iludir, sabendo que essas corrosões que eu provooco terão que ser contínuas e contínuas até que a morte me separe disso. Percebem? Essa é a perspectiva Omnilética (Santos, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021).

A perspectiva Omnilética requer um posicionamento existencial da nossa parte, não só como cientistas, mas também como pessoas, para conseguir trazer essa lente. É um exercício cotidiano e complexo. É onde queremos chegar!

A partir dessas reflexões, percebemos que essa perspectiva pode se relacionar, sem dúvidas, com a Teoria Crítica de Adorno (2020), como uma potente lente, que chamamos de “Omnicrítica”, como é ilustrado na figura 4. Isso reafirma que a Inclusão em Educação é um movimento, um processo e não um conceito fechado, que pode sim se relacionar com outras lentes, num processo de “rotação e translação”, que vai muito além dos “modelos ideais”. E neste processo, Adorno (2020, p. 164) reitera este movimento quando nos traz a reflexão que “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”.

Figura 4 – Perspectiva Omnilética em diálogo com a Teoria Crítica = OMNICRÍTICA



Fonte: Autoria própria - 2023

Experienciar para emancipar é a tônica desta lente que aqui nesta pesquisa floresce, fazendo parte desta visão caleidoscópica de Inclusão em Educação, em um movimento dialógico com a perspectiva Omnilética, estabelecendo compreensões no mundo frente aos

modelos autoritários de educação e posições na sociedade, pois “uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 2020, p.154).

Conforme salienta Horkheimer (1989, p. 164), “[...] a Teoria Crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”. Diante desta afirmação, a Teoria Crítica apresenta um olhar crítico-social sobre a realidade na qual vivemos, numa sociedade hegemônica que segrega e exclui o sujeito de seus direitos, sobretudo em sua diversidade.

A Teoria Crítica busca um sujeito crítico e emancipado, numa postura reflexiva sobre o comportamento da sociedade. Dessa forma, o diálogo com as culturas, políticas, práticas, dialeticidade e complexidade da perspectiva Omnilética resulta em um diálogo profícuo sobre a diversidade, que vai além da interseccionalidade, pois não há sentido em classificar x, y, ou z de forma interseccional, uma vez que é parte integrante da nossa forma de ver o mundo e, juntos, elucidarmos os limites epistêmicos presentes na concepção de educação inclusiva.

Dentro desta nova perspectiva, que começamos aqui nesta pesquisa a compreendê-la, como um caminho histórico, político e emancipatório, a Omnicrítica é um movimento dialógico que perpassa na/para diversidade de toda pessoa que busca seu lugar de emancipação na sociedade, longe desta barbárie estilizada em um sistema de incultura. (Adorno, 2002).

A perspectiva Omnicrítica nos remete à desbarbarização, à emancipação, à diversidade humana, às transformações sociais e para um olhar omnilético considerando as múltiplas lentes da pessoa como um ser social, apesar de, como afirma Adorno (2008, p. 313), “[...] o sujeito social ou a sociedade como sujeito é tratada como se fosse idêntica à sociedade como objeto”. A Omnicrítica assinala, então, esta busca incessante de ver a pessoa em sua individualidade e em sua diversidade, porque cada pessoa é única em sua subjetividade.

Desse modo, por entender a perspectiva Omnicrítica também como um caleidoscópio, falar de Inclusão em Educação é uma construção permanente em cada movimento do LEPEDI. A Omnilética chega ao laboratório para a compreensão e elaboração de outras perspectivas a partir de sua “*pentalética*”, que, atrelada à Teoria Crítica, mantém este movimento multifacetado de se emancipar dos modelos ideais. (Adorno, 2020).

Aqui o *pensEr* dá lugar ao *tessEr* (teoria do ser), como reconhecimento do pensamento Omnilético com a Teoria Crítica, pois se a Omnilética é crítica, a Omnicrítica é “*pentalética*”. Enfim, o ser omnicrítico busca um mundo emancipado mediante denúncias e ações frente a quaisquer movimentos exclusórios que se deem nesta sociedade hegemônica.

A Omnicrítica se relaciona com a diversidade de todas as pessoas invisibilizadas. Compreender essas culturas, políticas, práticas, dialeticidade, complexidade e Teoria Crítica se dão nesta visão caleidoscópica do indivíduo em várias nuances. Esta epistemologia se movimenta no LEPEDI. A partir daí seguiremos para sua história através desta “*transvisão*”.

[...] a própria culpa seria ela mesma apenas um complexo, e seria doentio ocupar-se do passado, enquanto o homem realista e sadio se ocupa do presente e de suas metas práticas?

Theodor Adorno

III HISTORICIZANDO O LEPEDI: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS PRÓ-DIVERSIDADE

A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 5º garante que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O texto da Lei garante a toda e qualquer pessoa, independente de cor ou raça, identidade de gênero, imigrantes, refugiados ou com deficiência.

O termo inclusão vem do Latim INCLUDERE, que significa “fechar em, inserir, rodear”, de IN, “em”, + CLAUDERE, “fechar”. (DICIO, 2022). Foi utilizada pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), utilizada como princípio fundamental da educação de,

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3).

Percebe-se que o contexto da declaração não remete apenas à inclusão da pessoa com deficiência, mas também a um público invisibilizado pela sociedade da época, legitimando o direito à educação para além do PEE. O documento propõe que,

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11-12).

No entanto, a palavra inclusão está sempre associada à pessoa com deficiência, entendida nas políticas públicas como “educação inclusiva”. O cerne da palavra revela a missão epistemológica do LEPEDI e LaPEADE, que é superar essa expressão e revelar o conceito de “Inclusão em Educação” que vai muito além da educação escolar. A linha

histórica que se fará a respeito dos dois laboratórios busca levar a uma autorreflexão crítica da autenticidade deste termo, que para Adorno (1985, p. 93),

Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incomodo e inútil.

A partir da análise crítica dos desafios que têm sido postos para que o termo “Inclusão em Educação” seja um lugar produtor de emancipação, para todos e todas, pensa-se num passado não muito distante, em que o LaPEADE e o LEPEDI protagonizam sobre a epistemologia do conceito, traçando suas linhas históricas e, sobretudo, ressignificando conceitos. Diante do exposto, é necessário apresentar um breve histórico do LaPEADE, para que o leitor possa compreender a relação no movimento de criação do LEPEDI.

3.1 Um breve histórico do LaPEADE

2003... O mundo estremece! E no Brasil não foi diferente³⁵. Em 01 de janeiro, Luís Inácio Lula da Silva assume a Presidência do Brasil; em 11 de janeiro entra em vigor o novo Código Civil Brasileiro estabelecido pela Lei 10.406/2002 e nele foram estabelecidos, todos os direitos e deveres do cidadão brasileiro, considerando as bases de justiça e equidade; em 20 de outubro é lançado pelo Governo Federal o programa social Bolsa Família.

Neste ano turbulento e repleto de mudanças políticas, em 23 de setembro, é criado no campus da UFRJ, o Laboratório* de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE. Mas por que Laboratório? Conforme reitera a fundadora e coordenadora do laboratório, Mônica Pereira dos Santos:

NÃO somos apenas um local provido de instalações, equipamentos e experiências desenvolvidas no contexto das pesquisas científicas. Nos esforçamos, cotidianamente, para ser um espaço acolhedor de toda a multiplicidade humana; um espaço em que se é e que se compreende por meio das dimensões políticas, culturais, práticas, dialéticas e complexas e no qual nos posicionamos e aliamos-nos aos grupos que procuram tensionar a língua portuguesa (entre tantos outros desafios que fazemos e aos quais nos lançamos), desconstruindo seu potencial excludente no que tange às performatividades de gênero. Ademais, pela perspectiva Omnilética, que concebemos e a qual está em constante movimento de construção, cabe dizer

³⁵ Dados retirados do portal https://pt.wikipedia.org/wiki/2003_no_Brasil. Acesso em 04 jul. 2022.

que chegamos a considerar expandir este desafio não apenas à palavra "laboratório", como também a todas as outras que, através de suas classificações de gênero, hierarquizam, excluem ou colocam pessoas em risco de exclusão. No entanto, os membros do grupo optaram, neste momento, por aguardar as impressões de vocês enquanto nos visitam e adotar tais mudanças no decorrer do tempo. (LAPEADE. Grifo do autor).

O LaPEADE, agora sendo chamado de Laboratório*, pesquisa, estuda, faz ações de extensão e promove cursos *Lato Sensu*. É aberto para “todo mundo”, pois acesso e participação na educação é direito de todos e todas, sem exceção, respeitando a diversidade de culturas, etnias, credo, gênero, orientação sexual, idade, deficiências, situações econômicas, sociais, entre outras.

Como objetivos, o Laboratório* busca:

- Criar frentes integradas e transdisciplinares de estudos sobre inclusão em educação com vistas ao desenvolvimento de pesquisas sobre o tema;
- Gerar, através de estudos e da execução e do acompanhamento de projetos, diretrizes e pensares a respeito de culturas, políticas e práticas de inclusão em instituições e sistemas educacionais, com vistas a minimizar e eliminar os processos de exclusão que neles se verificarem;
- Disseminar o conhecimento e ações produzidas através de publicações e eventos acadêmico-científicos (LaPEADE).

O LaPEADE, atualmente, conta com uma equipe de dezenove pesquisadores(as), incluindo a coordenadora. Entre eles(as), estão doutores(as), mestres(as) e especialistas tanto na área de educação quanto na área de psicologia, além de contar com vários apoiadores e parceiros, como a Prefeitura do Rio de Janeiro, o LEPEDI, UFJF/Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI, *Index for Inclusion*, entre outros. A luta também é constante e nos eixos trabalhados pelo Laboratório* de ensino, extensão e pesquisa, seus objetivos e pesquisas estão alinhados às bandeiras levantadas por ele que são: direitos humanos, igualdade, justiça social, inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica (LaPEADE). A figura 5 traz a logomarca do LaPEADE.

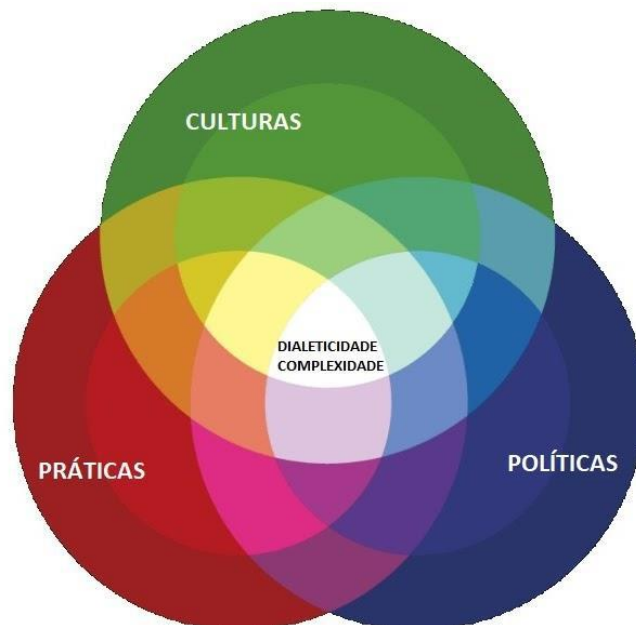
Figura 5 – Logomarca do LaPEADE



Fonte: Acervo do LaPEADE

Desde 2011, o Laboratório* passa a desenvolver suas pesquisas baseadas na perspectiva Omnilética³⁶, uma base metodológica construída pela sua coordenadora. A análise desta perspectiva é realizada a partir das culturas políticas e práticas, conforme a figura 2, que em sua interseção como um caleidoscópio, numa visão mais panorâmica, revelam a dialeticidade de Lukács (2010) e a complexidade de Morin (2016).

Figura 6 - Análise Omnilética



Fonte: Santos (2020). Disponível em: <https://sites.google.com/view/lapeadeufrj/p%C3%A1gina-inicial/perspectiva-omnil%C3%A9tica>.

³⁶ Aprofundaremos mais o debate no Capítulo III desta pesquisa.

Também utiliza como referencial prático o Índice para a Inclusão, que não se trata de um manual ou protocolo e não é restrito à escola, ele se aplica para pensar e construir Inclusão em Educação em sua tridimensionalidade das políticas, culturas e práticas.

Os eixos de ação do LaPEADE são desenvolvidos buscando atender a diversidade humana. No ensino, as atividades realizadas pela Graduação e Pós-Graduação demonstram o envolvimento de todos e todas, tendo temas variados, respeitando as especificidades dos públicos a que se referem.

No Eixo Pesquisa várias já foram concluídas e outras estão em andamento. Nelas se destacam:

- Pesquisa Irã
- Pesquisa Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) 2011 - 2016
- Pesquisa Cícero Penna
- Pesquisa Gerência de Educação (GED)/2ª CRE – 2015
- Pesquisa Conselhos Escolas Comunidades (CECs)/2ª CRE – 2017
- I Encontro Presencial e Fundacional do OIIPE – UFRJ – Rio de Janeiro – 2016/1
- I Encontro Presencial do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIPE) – UNESP – Bauru – 2016/1
- III Encontro Presencial do OIIPE – UESPI – Teresina – 2017/2
- IV Encontro Presencial do OIIPE – UFSB – Porto Seguro – 2017/2

A pesquisa OIIPE realizava suas atividades de pesquisa e extensão em rede colaborativa, produzindo “[...] conhecimentos e práticas críticas transformadoras no campo temático e formar profissionais da Educação que produzam conhecimentos e práticas educativas críticas, transformadoras e orientadas por princípios de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica.” (LaPEADE). Essa pesquisa utilizou como lente a perspectiva

Omnilética. Várias pesquisas foram vinculadas ao OIIIPE entre elas, o subprojeto UFRJ/UNESP-Bauru (2020-2024), tendo como público-alvo licenciandos em pedagogia³⁷.

O OEERJ foi criado em 2011, promovendo a formação continuada de professores da Educação Especial e da educação comum, em parceria com diversas universidades como a UFRRJ, UFF, UFRJ, ISERJ e UERJ, contando também com a atuação do pesquisador Allan Damasceno, quando nasce o LEPEDI. Nascimento (2017, p. 35), explica o que são os encontros de formação,

[...] tratando de diversas temáticas que envolvem o processo de inclusão do alunado da Educação Especial como: políticas públicas, tecnologia assistiva, avaliação, currículo, formação e ensino colaborativo, temáticas estas, eleitas pelo público participante no primeiro encontro da formação.

No Eixo Extensão, podem-se observar várias ações concluídas, em andamento e futuras do Laboratório*. Entre as concluídas, conta-se com as parcerias do LaPEADE com o Pré-Vestibular Comunitário Universidade Popular (2004); Quartas Abertas (2010-2012) para estudar e compartilhar novas temáticas, como mostra a figura 5, que apresenta o convite para o evento com a programação realizada em 2010; os cursos de gestão para Inclusão em Educação (2012-2013); de diversidade sexual e inclusão (2012-2013); e de extensão Inclusão em Educação: gênero e diversidade sexual na escola em discussão (2015). Os cursos de extensão intitulados “Inclusão de Crianças Refugiadas na Escola” e “Introdução ao Braille e ao Dosvox”, foram ofertados em 2021.

As diversas produções do LaPEADE contam com artigos publicados desde 1995; livros com temas muito interessantes, com alguns disponíveis para *download* gratuito; teses, dissertações, TCC e monografias disponíveis no site do Laboratório*; intercâmbios com vários estados brasileiros e países com formações continuadas sobre políticas públicas de inclusão, reuniões de trabalho e visitas acadêmicas, além de diversos eventos científicos.

Com a Pandemia de Covid-19 a partir de 2020, as atividades nas mídias sociais ficaram bem mais intensas e com o LaPEADE não poderia ser diferente, várias *lives* foram realizadas sobre: apoio Pedagógico aos estudantes no Ensino Superior – com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFJF; fórum de aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Perspectiva da Inclusão; Pensando culturas, Políticas e

³⁷ Para mais informações, acesse o site do laboratório: www.lapeade.educacao.ufrj.br.

Práticas de Inclusão em Educação – Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI)/Colégio de Aplicação (CAP-UFRJ); Série “Pan(Aca)demia”; “Turmas da Ômnica” e vários outros programas que mesmo com a flexibilização por conta da Pandemia, ainda ocorrem e estão disponíveis no canal do YouTube³⁸ do Laboratório*.

Historicizar o LaPEADE não é uma tarefa fácil. O que foi relatado neste contexto foi apenas uma amostra do vigor desse Laboratório*, muito se tem a caminhar com relação à Inclusão em Educação, que conforme Santos (2013, p. 14),

A inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior; um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos garantidos.

O que se pretende, com essa configuração de Inclusão em Educação, é ter uma educação com equiparação de oportunidades e justiça social para todos e todas, de modo que, em um país tão diverso, a sociedade busque ser mais acolhedora e menos excludente. A partir deste pequeno histórico, apresentamos o LEPEDI, que nasceu a partir de articulações feitas com o LaPEADE, já que alçar voos é necessário!

3.2 Historicizando o LEPEDI

2011... Quebra de paradigmas! O Brasil tem uma mulher no poder!³⁹

Em 01 de janeiro, Dilma Rousseff assume a Presidência da República, com o desafio de suceder Luiz Inácio Lula da Silva; o mundo vive em tempos de crise; em 07 de abril, doze crianças foram vítimas de um atentado na Escola Municipal Tasso da Silveira em Realengo/RJ, gerando uma comoção mundial.

Em meio a tantos outros eventos, no mês de agosto foi criado, nos espaços da UFRuralRJ, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – LEPEDI⁴⁰. O laboratório foi fundado a partir do interesse de um grupo de professores(as) interessados(as) na questão da Inclusão em Educação, tendo como seus fundadores os(as) professores(as) Allan Damasceno, Fabrícia Vellasquez e Lucília de Paula, ambos do

³⁸ Acesso aos vários programas do LaPEADE, disponíveis no canal Mônica Pereira dos Santos.

³⁹ Dados retirados do portal <https://exame.com/mundo/15-fatos-cruciais-que-marcaram-o-ano-de-2011/>. Acesso em 04 jul. 2022.

⁴⁰ Para mais informações, acesse o site do laboratório: www.lepedi-ufrj.com.br.

Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino – Instituto de Educação (DTPE/IE/UFRRJ), localizado em Seropédica e Marília Campos do Departamento de Educação e Sociedade – Instituto Multidisciplinar (DES/IM/UFRRJ), localizado em Nova Iguaçu, tendo construído aqui sua relação institucional com a UFRuralRJ.

O interesse em criar este laboratório nos espaços da UFRuralRJ partiu da preocupação do coordenador do LEPEDI, Allan Damasceno, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) - UFRuralRJ a partir dos diálogos com a coordenadora do LaPEADE/PPGE - UFRJ, e inspirou a configuração dos eixos epistemológicos do laboratório. Dessa forma, surgiu a ideia de Inclusão em Educação, tendo a diversidade como objetivo central de suas pesquisas.

O LEPEDI iniciou sua trajetória sem um espaço fixo, realizando suas reuniões de estudos e pesquisas em salas de aula no IE/UFRRJ. As figuras 7 e 8 demonstram como eram realizadas as reuniões de estudos e pesquisas do laboratório. Eram momentos coletivos de construção de conhecimento. É perceptível que os espaços utilizados eram distintos, pois usavam-se apenas aqueles que estavam disponíveis para os encontros. Conforme o laboratório, participavam do grupo em sua criação:

[...] professores dos diversos níveis de ensino (Superior, Médio e Fundamental) e modalidades (EJA, Educação Profissional, Educação Especial), mestrados em educação e estudantes de diversas licenciaturas. O grupo sempre esteve aberto a receber todos os interessados em realizar estudos e pesquisas, considerando os seus eixos epistemológicos. (LEPEDI).

Figura 7 – Reuniões de estudos e pesquisas nos espaços do IE/UFRRJ



Fonte: Acervo do LEPEDI – Sala de aula

Figura 8 – Reuniões de estudos e pesquisas nos espaços do IE/UFRRJ



Fonte: Acervo do LEPEDI – Salão Verde, hoje Auditório Marielle Franco

Em maio do ano seguinte (2012), foi realizada a primeira reunião do LEPEDI. Nela foram apresentados(as) os(as) pesquisadores(as) do grupo e suas linhas de pesquisa, além de outros membros do grupo, compostos de estudantes de iniciação científica, mestrandos e voluntários. Também foram expostas às estratégias acadêmico-pedagógicas e produções intelectuais do grupo, fundamentadas na Teoria Crítica de Theodor Adorno, e a construção do logo e *site* do laboratório.

A partir daí, desenhou-se a proposta do LEPEDI. O laboratório não só destaca a educação e inclusão das pessoas com deficiência, como também congrega para além, atuando também na educação e gênero, educação e diversidade sexual, educação e movimentos sociais, inclusão e educação no/do campo. (LEPEDI).

“Produção não significa produtivismo”, como muito bem acrescentou o coordenador do laboratório Allan Damasceno, destaca-se que o LEPEDI tem como preocupação central a educação e diversidade, não se preocupando com as competições existentes infelizmente nas universidades. A partir desta ATA a construção do *site* e logo do LEPEDI inicia-se. A logo foi construída por Bruno Matos, professor de Ensino de Belas Artes do Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino (DTPE), que materializou a ideia lançada pelo grupo de pesquisa. Assim se configurou a logo do LEPEDI.

A figura 9 demonstra como o laboratório lida com a diversidade de seu público. A partir de suas iniciais, cada letra tem um tipo de fonte, para enfatizar as diferenças. Há símbolos de masculino e feminino estilizados com as cores do arco-íris, como uma menina de cor rosa, um homem cego com uma bengala, um homem com cadeira de rodas de cabelo “*Black*” e um índio, demonstrando enfim a expressão da diversidade que temos e que se tornou um símbolo para o laboratório.

Figura 9 – Logomarca do LEPEDI



Fonte: Acervo do LEPEDI

O laboratório conta com os seguintes eixos epistemológicos:

- Educação, Inclusão e Direitos Humanos;
- Educação, Inclusão e Diversidade Sexual e de Gênero;
- Educação, Inclusão e Pessoas com Demandas Específicas de Aprendizagem;
- Educação, Inclusão e Pessoas/Grupos em Situação de Vulnerabilidade Social.

A partir desses eixos, o LEPEDI tem como objetivo produzir e difundir conhecimentos científicos-acadêmicos nas dimensões das culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação, bem como a transformação social através das relações interculturais, a fim de educar na/para a emancipação humana. (LEPEDI). O laboratório tem como objetivo desenvolver o conhecimento científico de Inclusão em Educação com estudos e projetos que superem os processos histórico-político-sociais de exclusão, transformando para emancipar, de acordo com Adorno (2020, p. 202), “aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que se pensa e talvez também daquilo que ele faz”.

O LEPEDI conta atualmente com trinta e dois pesquisadores(as). Neles(as) encontramos graduandos, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos, além dos coordenadores de núcleos⁴¹, especialistas, mestres, doutores e colaboradores, de vários

⁴¹ Sobre os núcleos do LEPEDI, discorreremos no Capítulo V desta pesquisa.

estados brasileiros. Todos e todas com suas pesquisas vinculadas na/para diversidade de seu público, além de intercâmbios com outros países, como Portugal e Alemanha. Para o coordenador do laboratório, “todo e qualquer momento é espaço de formação”, daí sendo um espaço aberto a todos, como demonstra a figura 10 sobre a diversidade de seus pesquisadores.

Figura 10 – Pesquisadores do LEPEDI



Fonte: Acervo do LEPEDI – Espaço da UFRuralRJ

O LEPEDI, é o terceiro grupo de Pesquisa que discute Inclusão em Educação no Brasil, além do LaPEADE-UFRJ e do Grupo Acessibilidade e Inclusão Curricular (ACINC-UFJF), fazendo com que faça parte de uma discussão que já está amplamente consolidada há mais de três décadas fora do país. A figura 11 reflete essa perspectiva através de seus encontros de pesquisa, este ocorrido antes da Pandemia de Covid-19.

Figura 11 – Reunião de estudos do LEPEDI



Fonte: Acervo do LEPEDI – Espaço do CAIC

O laboratório é bem atuante nos vários espaços da universidade e fora dela, tendo sua visibilidade nas mídias sociais e nos espaços de universidades, eventos e seminários educacionais, dentro e fora do Brasil. Também conta com parceiros que alavancam o nome do laboratório, como o LaPEADE, o Politécnico de Leiria/PT, o Instituto Incluir, entre outros. O *site* do LEPEDI, bem interativo e acessível, reflete essas parcerias, além de contar com um acervo de documentos oficiais sobre as diversas políticas de Inclusão em Educação, assim como TCC, monografias, dissertações, teses, artigos e capítulos de livros de seus pesquisadores. A figura 12 corrobora a atuação do LEPEDI nos diversos espaços, esta retrata a II Mostra “Educação Especial: Inclusão e desenvolvimentos humano”, desenvolvida pelos graduandos em Pedagogia/UFRuralRJ, tendo as pesquisadoras do laboratório como avaliadoras dos materiais didáticos elaborados para atender o PEE, conforme apresenta-se na figura 13.

Figura 12 – Pesquisadoras do LEPEDI na II Mostra “Educação Especial: inclusão e desenvolvimentos humano” - 2018



Fonte: Acervo do LEPEDI – Espaço da UFRuralRJ

Figura 13 – Materiais didáticos construídos pelos graduandos de Pedagogia na II Mostra “Educação Especial: inclusão e desenvolvimentos humano” – 2018



Fonte: Acervo do LEPEDI – Espaço da UFRuralRJ

Nas mídias sociais⁴², o LEPEDI está presente e bem atuante também. No *Facebook* e *Instagram*, com o “LEPEDI em Ação” e o “LEPEDI indica”, em que apresentam atividades e o calendário inclusivo quase que diariamente, sem esquecer a acessibilidade com audiodescrição realizada em todos os seus *posts*. No *YouTube* a demanda de atividades é bem interessante, nele apresentam-se *workshops*, o “Papo de Inclusão”, “Diálogos Inclusivos”, seminários e diversas atividades realizadas pelo laboratório em outros espaços digitais, todos bem acessíveis também, com audiodescrição e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Dentre os cursos de extensão oferecidos pelo LEPEDI destacam-se: Esportivamente (2021), Pulsar (2019 – atual) em andamento na sua segunda edição, Curso Formação para Inclusão (2020). O laboratório também promove aulas abertas de estudos e pesquisas através da plataforma Skype⁴³ para seus pesquisadores e outros profissionais interessados no tema da Inclusão em Educação na/para a diversidade.

“Se a humanidade dispusesse da abundância, arrancaria os grilhões dessa barbárie civilizada que os críticos da cultura debitam na conta do progresso do espírito, em vez de debitá-la na do arraso das condições materiais.” (Adorno, 2020, p. 92). A lente ao qual se traça a perspectiva do LEPEDI é amenizar as exclusões vividas numa sociedade que se aliena por uma civilização que mata, segrega e não emancipa o indivíduo, pois, de acordo com Adorno (2020, p. 38), “a própria falta de emancipação é convertida em ideologia [...]”. A missão do LEPEDI vai além de pesquisas, ele vai à luta pelos direitos das pessoas excluídas dessa sociedade hegemônica, buscando políticas públicas que libertem esse público da invisibilidade que está posta.

⁴² Discorreremos sobre a atuação do LEPEDI nas mídias sociais no Capítulo V desta pesquisa.

⁴³ Link das reuniões públicas: <https://join.skype.com/tyGFbASSzxWA>.

Inclusão não tem receita nem bula - tem vivência. Inclusão não tem previsão, mas provisão e tomada de decisões. Inclusão não tem hora – ela é.

Mônica Pereira dos Santos

IV INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: A IDENTIDADE DO LEPEDI

Ao longo dos anos, o LEPEDI esteve constantemente redesenhando sua trajetória e isso faz parte da sua identidade, respeitando a diversidade de seus pesquisadores. Mas como compreender o processo epistêmico de educação inclusiva para “Inclusão em Educação”? Em diversos documentos, leis e pesquisas, o termo educação inclusiva é utilizado. Como a sociedade interpreta a expressão “educação inclusiva”? Como o LEPEDI fez esse movimento? Adorno (2020, p. 161) enfatiza a importância de abandonar os modelos ideais e estereótipos, uma vez que “o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor”.

4.1 Participantes do estudo

Para fazer um desenho sobre a identidade do LEPEDI, fizemos a escolha para produção de dados a partir dos(as) próprios(as) pesquisadores(as) do laboratório que atuam e/ou atuaram no LEPEDI. A esses(as) participantes da pesquisa foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como preenchessem a ficha de caracterização e questionário via *Google Forms*. Participaram da pesquisa vinte e nove pesquisadores(as) que contribuem e/ou contribuíram com as ações do laboratório em um universo de quarenta e um(a) consultados(as).

Considerando os elementos da ficha de caracterização dos(as) participantes deste estudo, apresentam-se na tabela 5 os principais elementos que os(as) caracterizam, destacando: nome ou pseudônimo⁴⁴, idade, tempo que participa do LEPEDI, carga horária disponibilizada no laboratório, participação em algum encontro/ seminário/ palestra/ curso sobre o conceito de “Inclusão em Educação”.

⁴⁴ Para evitar qualquer tipo de constrangimentos, escolhemos por colocar nomes de países para caracterizar os(as) participantes, visto a diversidade dos(as) mesmos(as) e do mundo em que vivemos.

Por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito do LEPEDI, os critérios de inclusão serão todos e todas os(as) pesquisadores(as) participantes que possuem ou já possuíram vínculos de estudo e/ou pesquisa neste laboratório. Cabe salientar que os(as) colaboradores(as) do laboratório, pessoas que dão suporte e parceria, mas não têm vínculo de estudo e/ou pesquisa, não farão parte da pesquisa, sendo este um critério de exclusão.

Tabela 5 – Caracterização dos(as) participantes do estudo

Nome ou Pseudônimo	Idade	Tempo que participa do LEPEDI em anos	Carga horária dedicada disponibilizada no LEPEDI semanalmente	Formação	Participa ou participou de algum encontro, seminário, palestra, e/ou cursos sobre o conceito de "Inclusão em Educação"?
África do Sul	40-49	01-05	05-10h	Psicologia e Doutorado em Saúde Coletiva	-“Reuniões até 2022 do Núcleo sobre Diversidade e <i>Workshops</i> pontuais”.
Alemanha	40-49	5-10	05-10h	Mestrado e doutoranda em Educação	-“Sim. Seminários de Diversidade e Inclusão realizados em Mangaratiba e Paraty”.
Argentina	30-39	10-12	Impreciso	Pedagogia e Mestrado em Educação	-“Sim. Através da UFRJ, UFF, UERJ, entre outros”.
Canadá	40-49	00-01	05-10h	Mestranda em Educação do Campo	-“I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – Re-imaginando a Escola Inclusiva: Políticas, Prática e Inovações”. -“III Congresso Internacional de Educação Inclusiva & III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos”. -“II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: Políticas de Acesso e Permanência”. -“I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IFES”. -“I Encontro de Pesquisadores de Educação Especial da Região Nordeste”.

Chile	50-59	01-05	15-20h	Pedagogia; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Mestrado e doutoranda em Educação	-“Sim. Todos que foram promovidos pelo LEPEDI”.
Colômbia	10-19	05-10	10-20h	Doutorado em Educação	-“Sim. Educação Inclusiva/ Diálogos Inclusivos: Interfaces e pluralidades na contemporaneidade”.
Costa Rica	50-59	00-01	01-05h	Mestrado e doutoranda em Educação	-“Sim. Do LEPEDI, nos encontros do NúcleoIII”.
Cuba	50-59	05-10	01-05h	Mestrado e doutoranda em Educação	-“Sim. Somente as do LEPEDI”.
Egito	50-59	01-05	Impreciso	Letras; Mestrado em Linguística e doutoranda em Educação	-“Sim. Somente no LEPEDI”.
Equador	50-59	01-05	01-05h para acompanhar as redes sociais	Psicóloga	-“Conferência Municipal de Educação Especial”.
Espanha	50-59	05-10	01-05h	Especialista e Mestranda em Educação	-“Sim”.
França	30-39	01-05	Geralmente a parte da noite.	Graduanda de Licenciatura em Educação do Campo	-“Sim. Esportivamente e outros ministrados pelo Instituto Incluir”.
Guiana	50-59	05-10	01-05	Pedagogia e Mestrado em Educação Agrícola	-“I Seminário Internacional de comunicação social Haptica Tecnologia Assistida e Inclusão”. -“III Simpósio Latinoamericano caribeno de Investigação sobre Educação Inclusiva: imaginations para um novo mundo”. -“IV seminário Internacional sobre diversidade e inclusão”. -“Jornadas Internacionais sobre Tecnologias para inclusão: boas práticas na educação, lazer e participação social”. -“Lançamento da catedral intinerante em pesquisa sobre educação inclusiva no sul global: tramas existenciais, ação política e outras formas de imaginar o mundo”. -“Perspectivas teóricas e práticas do profissional de apoio escolar”.

Grécia	20-29	01-05	01-05h	Psicologia	-“Não”.
Japão	20-29	01-05	05-10h	Graduanda em Ciências Biológicas	-“Participei de palestras com o professor Allan Damasceno, encontro online com o Centro de Estudos Latinoamericanos de Educação Inclusiva (CELEI), debates <i>online</i> com a professora Mônica Pereira dos Santos, acompanho e tento participar das <i>lives</i> oferecidas pelo LEPEDI. Mesmo quando ainda não fazia parte do laboratório, assistia às gravações como ouvinte de eventos <i>online</i> , tais como o PAPO de Inclusão, LEPEDI na mídia, INCLUSÃO EM (CON)FLUÊNCIA, e Diálogos Inclusivos”. - “Desde que ingressei no laboratório, sempre que tenho a oportunidade de participar como ouvinte das bancas de defesa dos meus colegas pesquisadores, seja de tese ou dissertação, tenho participado e continuo buscando participar”.
Jamaica	30-39	05-10	10-15h	Mestrado e doutoranda em Educação	-“Sim. <i>Lives</i> do Papo de Inclusão; Encontros e Palestras do LEPEDI”.
Jordânia	40-49	01-05	Cerca de uma hora diariamente (varia de acordo com a atividade).	Letras e Pedagogia; Especialização em Língua Espanhola e Psicopedagogia; mestranda em Educação	-“Sim. Workshop Formação na/para a Diversidade; 1º Seminário diálogos Inclusivos; Interfaces na contemporaneidade; Papos de Inclusão e reuniões sobre o debate de Inclusão em Educação”.
Líbano	30-39	05-10	De acordo com as demandas do laboratório.	Pedagogia e Mestrado em Educação	-“Não”.
Luxemburgo	40-49	01-05	7 à 10h mensais de pendendo das reuniões e demandas do laboratório.	Licenciatura em Música e mestranda em Educação	-“Sim. No Inclusão na Arte e Cultura”.
Maldivas	00-09	10-12	01-05h	Licenciatura e Bacharelado em Física; Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação	-“Sim. De todos eventos oferecidos pelo Lepedi e por alguns oferecidos pelo Observatório Estadual de Educação Especial (OEERJ)”. -“O último que participei foi 1º Seminário ‘Diálogos inclusivos: interfaces e

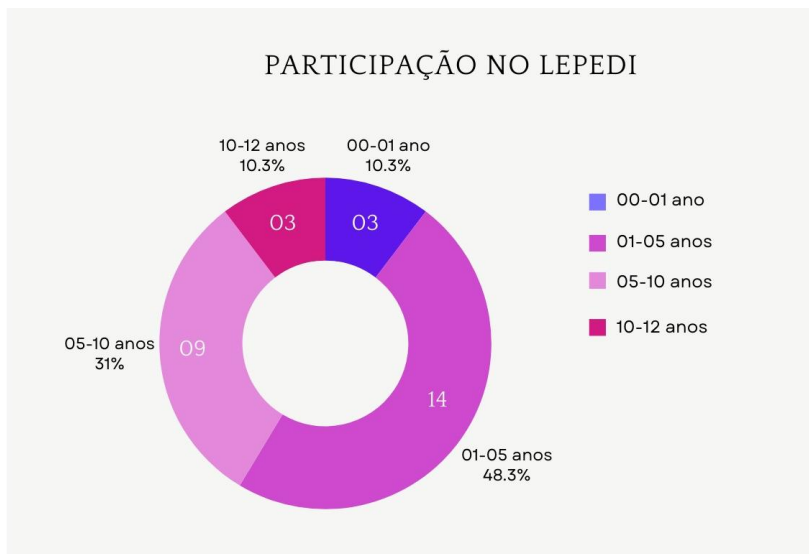
					pluralidades na contemporaneidade”.
Marrocos	20-29	05-10	Sempre que solicitada.	Licenciatura em Pedagogia e Geografia. Mestra em Educação	-“Já participei de diversos debates, principalmente no núcleo II e também em seminários externos com a participação do professor Allan Damasceno e professora Mônica Pereira dos Santos cuja temática era a discussão do processo de Inclusão em Educação”.
México	50-59	01-05	No momento em licença médica.	Pedagogia e mestrando em Educação	-“Sim. Comunicação Alternativa”.
Portugal	30-39	10-12	01-05h	Pedagogia e Doutorado em Educação	-“Sim. Através do LEPEDI”.
Rússia	30-39	01-05	01-05h	Doutora em Educação	-“Alguns (mas fora do grupo)”.
Samoa	40-49	00-01	01-05h	Especialista e Mestranda em Educação	-“Ainda não”.
Senegal	50-59	01-05	01-05h	Mestrado em Educação	-“Gestão Democrática E Inclusão Em Educação” -“Index Para Inclusão” -“Inclusão Em Educação, Arte E Cultura:Reflexões Sobre Vulnerabilidade Social” -“Libras Na Perspectiva Inclusiva:Acessibilidade E Comunicação” -“Perspectiva Omnilética & Inclusão Em Educação” -“Fundamentos Para uma Educação Inclusiva”
Suíça	40-49	01-05	01-05h	Pedagogia e Direito; mestranda em Educação	-“Sim. Curso de Educação pelo IFMS e diversas palestras oferecidas pelo LEPEDI”.
Vaticano	40-49	01-05	05-10h	Pedagogia	-“Sim. vários: II Café Inclusivo ; Comunicação para todos: Recursos e Ferramentas de acessibilidade ; curso de Extensão Pulsar; Curso Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas , entre outros”.
Venezuela	40-49	05-10	10-15h	Pedagogia, Psicopedagogia Clínica e Mestrado em Educação	-“Inúmeros”.

Fonte: Autoria própria

De acordo com a análise da tabela 5, obtida a partir das respostas recebidas pelo documento no *Google Forms*, verificou-se que a faixa dos(as) pesquisadores(as) é de trinta a cinquenta e nove anos, o que representa uma experiência relevante na área da educação, uma vez que a formação nessa área, de acordo com Freire (2006, p.41), significa “assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. A variedade de idades reforça que a maturidade e vitalidade do grupo traz uma reflexão sobre a prática de cada pesquisador(a) em seu campo laboral, daí a conclusão sobre a busca por mais conhecimentos, que também para Freire (2006, p. 38), “o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.”

Ao analisar o gráfico 14, verificou-se que, em relação ao tempo em que os(as) pesquisadores(as) participam das atividades do laboratório, constatou-se que, apenas três, 10,3% trabalham desde sua concepção, numa trajetória de construção do nome do LEPEDI junto à coordenação. Essas pesquisadoras são extremamente relevantes para o contexto educacional, que, para Adorno (2020, p. 155) é, “[...] uma prática que pretende gerar emancipação”. No entanto, percebe-se que o LEPEDI recebeu muitos participantes nesses onze últimos anos de existência, cerca de vinte e três, 79,3%, trazendo ao laboratório uma visibilidade significativa no cenário acadêmico, tanto que novos(as) pesquisadores(as) aderem à proposta com a chegada de três, 10,3% do total de participantes no último ano, já que o LEPEDI produz meios para uma educação emancipatória, proporcionando “mais que uma prática ou conjunto de técnicas, ela se demonstra interessada na mudança social e no próprio desenvolvimento na apreensão de conhecimentos dos sujeitos” (França, 2023, p. 184).

Gráfico 14 – Tempo de participação dos(as) pesquisadores(as) no LEPEDI



Fonte: Autoria própria

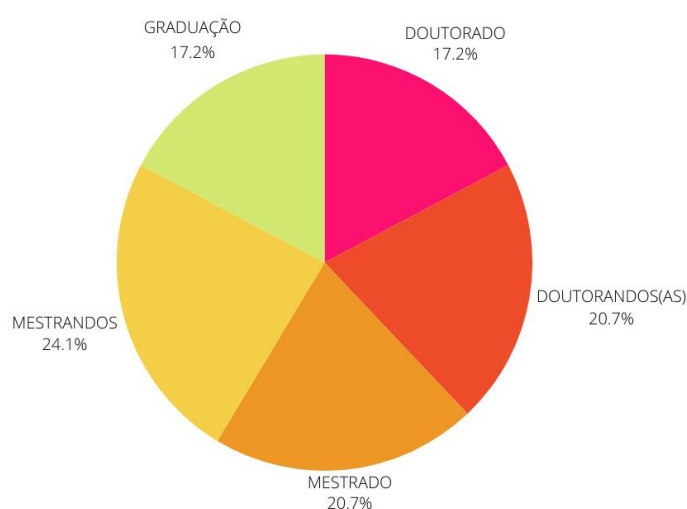
Em relação à carga horária em que os(as) pesquisadores(as) se dedicam às atividades no LEPEDI, verificou-se que, pelo menos, uma hora por dia da semana para atender às demandas do laboratório, seja alimentando as redes sociais, criando materiais para divulgação, articulando políticas, pesquisando e realizando atividades de extensão. Este movimento, que ocorre dentro do LEPEDI, torna-o mais conhecido e relevante nos mais diversos espaços, cujas temáticas da diversidade e Inclusão em Educação são imprescindíveis para o cenário político e social da sociedade. Santos (2012, p. 42) reitera essa premissa, complementando que, “[...] inclusão refere-se ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que promovam direitos humanos, garantam justiça social e disseminem a paz”.

No que diz respeito à formação dos(as) pesquisadores(as), o gráfico 15 apresenta um panorama do desenvolvimento acadêmico em construção no LEPEDI. Dos(as) vinte e nove pesquisadores(as) que responderam ao questionário, onze, 37,9% possuem Doutorado ou estão em fase de construção da pesquisa, treze, 44,8%, possuem Mestrado ou estão em fase de elaboração da pesquisa e cinco, 17,2% têm graduação ou estão em fase de construção da pesquisa. É relevante salientar que a maioria, cerca de 90%, das pesquisas realizadas e/ou em andamento, tiveram/tem o coordenador do LEPEDI como orientador do processo. Como aponta Freire (2006, p.39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje

ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, a Inclusão em Educação é possível, mas é crucial que os profissionais da educação estejam qualificados para atender a essa demanda, uma vez que muitos(as) pesquisadores(as) do LEPEDI atuam na Educação Básica.

Gráfico 15 – Formação dos(as) pesquisadores(as) do LEPEDI

FORMAÇÃO DOS(AS) PESQUISADORES(AS)



Fonte: Autoria própria

A fim de compreender o que os(as) pesquisadores(as) do LEPEDI pensam sobre o termo “Inclusão em Educação”. Nesse objetivo, perguntou-se: “Você participa ou participou de algum encontro/seminário/palestra/course oferecido que tenha debatido o processo de Inclusão em Educação? Qual(is)?” De acordo com as respostas apresentadas na tabela 5, a maioria dos(as) participantes (dezoito) indica o LEPEDI como referência nas formações sobre o tema. Ao longo das narrativas percebemos, que alguns(mas) pesquisadores(as) ainda não se apropriaram do tema (três), uma vez que responderam negativamente, mesmo tendo participado de diversas formações no laboratório. Reiteramos que a inclusão não pode ser reduzida à técnica, ela deve ser o meio, pois “[...] inclusão é toda a forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais” (Santos, 2013, p.15).

- *O LEPEDI e a Inclusão em Educação*

Diante destes dois termos bastante utilizados nas pesquisas do LEPEDI, como nossos pesquisadores pensam “educação inclusiva” e “Inclusão em Educação”? Então, a partir da própria trama histórico-política do laboratório e além do diálogo realizado com alguns(mas) pesquisadores(as), perguntou-se:

“Ao demarcar nas produções do LEPEDI a concepção de ‘Inclusão em Educação’, percebeu-se que está além da concepção de ‘educação inclusiva’, utilizada nos documentos oficiais, pois são termos epistemologicamente diferentes”.

Um conceito que não se limita às pessoas com deficiência, muito mais amplo do que eu podia imaginar. Um conceito, portanto, que diz respeito a um processo, e não a um fim determinado ao qual se quer chegar. A partir das relações construídas durante o seminário, fui convidada a fazer parte do grupo e, assim, estudar os fenômenos inclusão\exclusão. E dessa forma, meu objeto, que entendi inicialmente ser a Educação Especial, passou a ser o processo de inclusão em educação (Senna, 2021, p.34).

“Baseado nesta perspectiva: O que você compreende por “Inclusão em Educação” em sua pesquisa (caso esteja em construção) e/ou nas reuniões/formações do LEPEDI?”

A partir das respostas recebidas, percebemos que alguns(mas) pesquisadores(as), realmente se apropriaram da perspectiva que conforme reitera Santos (2013, p. 21) “o movimento pela inclusão [...] se refere a uma visão e perspectiva de mundo, e não apenas a uma luta por (e de) apenas algumas minorias”, conforme se seguem:

Inclusão em Educação, resumidamente é ancorada na minha pesquisa, se trata de uma educação para todos, todas e todes que seja voltada para emancipação do sujeito, afirmação da diversidade e para a formação humana (Alemanha).

Inclusão deriva de todes as pessoas (não somente exclusividade das pessoas com deficiência)... Quando demarcamos tal aspecto somente a esse público reverberamos em uma sociedade que exclui... Logo, não existe isso inclusão... (Argentina).

Trata-se da perspectiva de inclusão em Educação não apenas de pessoas público-alvo da Educação Especial, ampliando o campo de atenção a todos que, por conta de suas especificidades, ficam à margem de uma sociedade tão fomentada por princípios hegemônicos e excludentes (Venezuela).

Compreendo que a Inclusão em Educação, trata-se de um processo infundável de luta e mobilização contínua, na qual não acolhe somente as pessoas com deficiência, mas a todos os que se encontram excluídos em nossa sociedade

classista. Assim, a Inclusão em Educação vai além dos muros escolares, sendo um movimento político-pedagógico que reflete a escola que temos, na perspectiva de tecer a escola que queremos. Nesse sentido, o termo educação inclusiva se encontra limitado, diante da dimensão social e política que se encontra a Inclusão em Educação (Portugal).

Compreendo Inclusão em Educação como um direito humano inalienável, intransferível e inegociável, resultado da Carta dos Direitos Humanos enquanto marco civilizatório, democrático e de compromisso pela desbarbarização das relações dentro e fora da escola (Jordânia).

Na minha pesquisa (principalmente, pois vejo a perspectiva da inclusão em um centro de artes), eu entendo a inclusão em um sentido mais amplo do que a palavra é usualmente utilizada. Vai além do direito à educação, é o direito a pertencer, de olhar o outro além. Enxergar as potencialidades e trabalhar para que aquela pessoa naquele grupo a qual ela está inserida se sinta respeitada, acolhida e que possa ter seus direitos respeitados como qualquer outro (Luxemburgo).

Inclusão em Educação não se restringe a uma concepção teórica e prática que perpassa as esferas de culturas, políticas e práticas de forma não hierarquizada. A Inclusão em Educação também é uma lente potente para analisarmos a sociedade em que vivemos e a nossa formação humana, de como podemos contribuir para uma educação de qualidade e equânime. Onde as diferenças são reconhecidas, valorizadas, são singulares e diversas. Incluir significa não apenas garantir o acesso à escola, mas a sua permanência também com as devidas barreiras sendo superadas; Compreendo a Inclusão como sinônimo de processos que “remam contra a maré” (Japão).

Algumas respostas foram bem sucintas, mas de maneira geral, percebemos que estes(as) pesquisadores(as) também se apropriaram do termo, o que pressupõe que para Adorno (2020, p.185), “[...] a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”, esclarecessem resumidamente o que entendem por Inclusão em Educação.

A inclusão deve ser para todos, todas e todes. Englobando todas as diversidades, complexidades e pluralidades (Rússia).

Concebo como um movimento duplo/dialético: inclusão efetiva de todo e qualquer grupo minoritário/excluído e a marcação da diferença de todos e todas, especialmente aqueles/as plenamente inseridos na norma (África do Sul).

Engloba todas as pessoas e em todos os aspectos e condições, que todos sejam respeitados e valorizados sem discriminação e preconceitos (Senegal).

A Inclusão em Educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento. No entanto, muitos obstáculos se colocam no caminho rumo a esse ideal (Colômbia).

Uma transformação na maneira de pensar e viver a educação. É a práxis de educação emancipatória, plural, diversa, humana, acolhedora e democrática (Jamaica).

Inclusão em Educação pressupõe que diferentes processos precisam ser construídos e/ou ultrapassados para que uma cultura inclusiva se torne presente e concreta em todos os espaços educacionais e sociais (Maldivas).

Compreendo como um processo permeado pela tridimensionalidade das políticas, culturas e práticas e que tem por objetivo a democratização, a emancipação e a luta pelos direitos essenciais a qualquer indivíduo que possua algum tipo de necessidade (Marrocos).

Compreendo Inclusão em Educação, como um processo em construção, sensibilizado diariamente por cada um de nós, rumo a uma sociedade verdadeiramente mais democrática e digna do qual todos e todas têm direito (Vaticano).

Já algumas respostas nos trouxeram algumas inquietações, já que percebemos que alguns(mas) pesquisadores(as) ainda estão no processo de apropriação do termo, observando-se nas narrativas incipiências sobre o que entendem sobre Inclusão em Educação, já que é muito além de propostas, estratégias, grupos demarcados e outras características. É um “[...] processo, somente entendido quando analisado em sua relação (omnilética) com o próprio sentido de sua existência: a exclusão” (Santos, 2013, p. 81). Para tanto obtivemos as seguintes respostas:

Que devemos pensar propostas, estratégias para que TODOS possam fazer parte do processo de aprendizagem (Líbano. Grifo do autor).

Que a inclusão é um processo e que não fica restrita à acolher pessoas com deficiência, mas toda a diversidade que chega à escola (Suíça).

Oportunidades educacionais a todas as pessoas, independente de serem ou não deficientes, mas quaisquer grupos que estejam à margem da sociedade (Espanha).

Na Inclusão em Educação nos preocupamos com a inclusão de todos os grupos que historicamente vem sendo excluídos (Cuba).

Inclusão em Educação traz uma perspectiva ampla de inclusão. A educação precisa estar atenta a todos os tipos de especificidades (Samoa).

Tornar a Educação acessível a todos, valorizando as potencialidades e habilidades de cada aluno (Equador).

A Inclusão em Educação refere-se À prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais. Isso envolve a criação de ambientes escolares adaptativos que reconhecem e respondem às diversas habilidades, estilos de aprendizagem e características individuais dos estudantes (França).

Abordar a Inclusão em Educação aponta para a importância do compromisso político da escola no agenciamento da libertação. À sombra da perspectiva crítica às formas de opressão e subalternidade e na contramão dos formatos neuróticos que reproduzem a mesmice da educação bancária (Grécia).

É a aceitação das diferenças individuais, garantia de que todos os estudantes sejam respeitados (Canadá).

Meu tema da tese aborda a inclusão em perspectiva interseccional, trazendo o debate entre gênero e corporalidade para o chão da escola. O corpo feminino e gordo tem suas especificidades invisibilizadas na sociedade e, sobretudo na escola (Costa Rica).

Um processo abrangente de garantia dos direitos fundamentais (entre eles o direito à Educação) a todos/as/es, que extrapola o ambiente educacional e insere-se na perspectiva dos Direitos Humanos e da Diversidade (Chile).

Educação global com espaço para a população (México).

É que a inclusão em todos os sentidos de fato ocorra nos ambientes educacionais e para todos (Guiana).

A proposta de Educação em Inclusão é uma proposta de dimensão ampla, no sentido do engajamento, da luta pela justiça social. Nessa perspectiva, a inclusão é concebida como processo que fundamenta nos princípios de participação da vida social em sua plenitude e não em uma outra área específica da vida humana. Inclusão em Educação é um movimento para a garantia de participação de todos, todas e todes, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sem exceção, em todas as áreas da sociedade dos quais sejam parte, é processo que media a construção de identidade, a construção de cidadania, no sentido da compreensão do eu, do pertencimento ao coletivo, do reconhecimento de direitos e deveres, da participação da vida como cidadão, e do despertar acerca da importância da luta por justiça social (Egito).

Ao analisar as respostas dos(as) participantes da pesquisa, notamos que algumas delas concordam com o que o coordenador sempre enfatiza nas reuniões de estudo, que é necessário compreender o verdadeiro significado do termo “Inclusão em Educação”. Essa fragilidade foi facilmente percebida em algumas narrativas. No entanto, é possível notar que diversos participantes já compreendem a potência da perspectiva da Inclusão em Educação. Acreditamos que é necessário ampliar as formações, pesquisas e estudos sobre o tema para esclarecer dúvidas e questionamentos sobre a temática, a fim de contribuir com encaminhamentos efetivos nas pesquisas que virão em seguida no laboratório, já que “caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora” (Adorno, 2020, p. 25).

O termo educação inclusiva aparece nos estudos do LEPEDI quando citam os documentos oficiais brasileiros, que se referem ao público com demandas específicas de aprendizagem. Para tanto, visando elucidar sobre o que os(as) participantes compreendem sobre o termo educação inclusiva, perguntou-se: “O que você entende por ‘educação inclusiva’?”

Educação inclusiva está alinhada à política nacional que, equivocadamente trata apenas dos estudantes com deficiência. No entanto, no meu entendimento vai muito além garantindo acesso, permanência e sucesso na aprendizagem de todos, todas e todos os estudantes, independente de suas singularidades (Alemanha).

Segundo as políticas vigentes é a educação voltada a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular (Venezuela).

Conceito que orienta dispositivos legais, que fundamentam/legitimam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Portugal).

Educação para as deficiências (Samoa)

Uma perspectiva educacional que prevê a inserção do PAEE nos espaços formais de ensino regular, nos diversos níveis e etapas da organização do Sistema Educacional, proporcionando o acesso, permanência e aprendizagens dos mesmos (Chile).

Educação inclusiva é o termo presente em diferentes documentos legais e pressupõe uma educação que é excludente, à medida que, todos, sem exceção têm o Direito garantido por lei a uma educação de qualidade, valorize a diversidade e a equidade de oportunidades (Maldivas).

De forma direta e simplificada: uma educação que pressupõe uma educação que é excludente. No nosso país ela é interpretada erroneamente como sinônimo de Educação Especial. Uma Educação que encontra uma finalidade e não processos inclusivos dentro de um cenário cultural, social majoritariamente excludente (Japão).

Um processo fechado, que parte e se finda em si mesmo dentro da Educação Escolar, é centrado, infelizmente, na maioria das vezes, no público-alvo da Educação Especial (Egito).

As respostas iniciais revelam o entendimento dos(as) pesquisadores(as) sobre as Políticas de educação inclusiva que estão em vigor no país trazem: leis e decretos que atendem ao PEE, deixando de lado as questões da diversidade das pessoas invisibilizadas, cujas Políticas também devem ser pautadas para elas, ou seja, a inclusão “[...] necessita de ampla reflexão e análise crítica das situações excludentes, o que por sua vez, requer atitudes e fundamentações emancipatórias, morais e éticas que muitas vezes independem (embora muitas vezes, não prescindam) dos saberes técnicos1” (Santos, 2013, p. 15).

A partir dessa reflexão alguns(mas) pesquisadores(as), trazem para o termo educação inclusiva, o que se entende através dos documentos oficiais, mas já não é a concepção utilizada pelo laboratório, visto as normativas utilizadas no país, como mencionadas anteriormente. Para tanto, houve as seguintes respostas:

Uma educação para atender todos e estando todos juntos (Líbano).

A mesma coisa da pergunta acima – de TODES (Argentina. Grifo do autor).

A educação inclusiva é um modelo educacional que garante o acesso e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou deficiências. Ela busca criar ambientes de aprendizagem adaptativos, onde cada aluno, com suas necessidades específicas, recebe o suporte adequado para alcançar seu potencial máximo. A inclusão não se trata apenas de alunos com deficiência, mas também de valorizar a diversidade em todas as suas formas, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e enriquecedor para todos (França).

A educação inclusiva se interessa pela democratização do acesso e permanência de toda a comunidade escolar. A diversidade não é forjada pelo viés escolar integracionista. Isto é, que nega as diferenças, em prol de um único sistema pedagógico homogeneizador de subjetividades e que, conseqüentemente, segrega os(as) que não atendem as expectativas previstas nos currículos escolares. Portanto, uma escola justa e equitativa se torna uma aposta inegociável na pluralidade humana (Grécia).

A educação inclusiva se propõe a oferecer inclusão para todos em sua diversidade, promovendo uma educação de qualidade e cidadania (Rússia).

É o ensino que estabelece a igualdade, que aceita a diversidade dos alunos (Canadá).

A que acolhe, atende e forma integralmente pessoas a partir de suas referências e considera o currículo uma ferramenta do processo e não um patamar formativo a ser atingido (Costa Rica).

Uma educação que consiga dialogar e ser oferecida com equidade a todos e todas na sala de aula (África do Sul).

Uma educação que inclui a todos (Jamaica).

Uma educação inclusiva reconhece e respeita a diversidade de cada aluno e busca seu desenvolvimento de acordo com suas potencialidades e necessidades (Senegal).

Já outro grupo de pesquisadores(as) entendem a educação inclusiva como o atendimento ao PEE, percepção essa que precisa ser ressignificada, já que o termo é insuficiente epistemologicamente para o laboratório. Percebemos aqui que ainda não se apropriaram do termo Inclusão em Educação, conforme respostas a seguir:

Uma parte da educação especial que busca a inclusão de pessoas com deficiência, transmitindo a ideia de que alcançou em objetivo: incluir (Suíça).

Uma educação voltada para incluir a pessoa com deficiência no ambiente educacional (Espanha).

Uma educação aonde a escola se modifica a todo o momento para que todos acompanhem o processo, onde ninguém fica para trás (Cuba)

Educação que contribua para que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade e que permita que o aluno se desenvolva independente de ter ou não uma deficiência (Equador).

Educação inclusiva é um modelo de Educação que pretende designar na escola regular modelos e mecanismos que vislumbrem a participação de todos. Entretanto, contrasta com as práticas que homogeneizam os indivíduos em adaptações

generalistas, as quais na escola atual atrasada e presa aos seus moldes do século XIX se perpetua, como uma reprodutora dos mecanismos de exclusão social (Jordânia).

Entendo como o direito a uma educação de qualidade, onde o estudante é respeitado independente de suas características individuais. Onde se promova a participação ativa, a colaboração e o desenvolvimento contínuo de práticas inclusivas (Luxemburgo).

Uma educação universal (México).

No Brasil, a educação inclusiva integra os alunos com necessidades especiais, em escolas regulares/comuns, por meio de uma abordagem humanística. Essa visão entende que cada estudante tem suas particularidades e que elas devem ser consideradas como diversidade e não como problema (Colômbia).

Na minha opinião, constitui em concepções teóricas sobre educação inclusiva e políticas educacionais (Guiana).

O termo educação inclusiva me remete a um pleonasma, pois a educação por si só possui o objetivo de incluir, além disso, o termo “inclusiva” denota um adjetivo que qualifica esse processo como um “status quo”, quando na verdade a inclusão se constitui como um processo com avanços e retrocessos (Marrocos).

Entendo como acesso discriminatório de oportunidades e experiências, que todas as pessoas deveriam ter (uma vez que isso não ocorre, infelizmente) à aprendizagem, independente de suas especificidades (Vaticano).

Ao analisar as respostas sobre educação inclusiva e Inclusão em Educação, identificou-se, em algumas, a fragilidade em identificar a diferença entre os dois termos. Ao longo das narrativas, é possível notar que alguns(mas) dos(as) participantes têm a capacidade de discernir sobre o significado real do termo educação inclusiva, ao passo que outros(as) têm a compreensão de que o termo traz benefícios significativos ao PEE. Apesar de o termo educação inclusiva ser usado e compreendido como exclusivo para o público com demandas específicas de aprendizagem, é preciso ter um pensamento inclusivo, uma vez que as noções e parâmetros de inclusão variam com o decorrer da história. Damasceno (2015, p. 305) apresenta os caminhos que a educação deve seguir, reafirmando que a educação inclusiva nessa perspectiva é,

Esse ‘estado de coisas’, por entendermos a necessidade de se superar essa concepção de educação que reproduza a barbárie, por negar/alienar as diferenças humanas. Para tanto, é necessário direcionar nossa energia para a promoção da educação para a autonomia e emancipação.

A fragilidade de algumas respostas nos fez perceber o quanto ainda temos que caminhar para que a perspectiva da Inclusão em Educação seja compreendida de fato como uma lente que reflete a inclusão em todas as esferas da sociedade em sua diversidade. Para

isso, uma educação na/para autonomia e emancipação é “o modo pelo qual [...] nos convertemos em um ser humano autônomo, portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade”. (Adorno, 2020, p. 193). Com o objetivo de elucidar o que os participantes percebem como “Inclusão em Educação”, perguntou-se: “Quais as quatro palavras que vêm à sua cabeça quando o assunto é ‘Inclusão em Educação’”?

A figura 14 traz uma visão sobre o que pensam os(as) pesquisadores(as), quando utiliza o termo Inclusão em Educação, nos debates, reuniões de estudo e palestras do laboratório, por uma nuvem de palavras nas quais as mais citadas estão destacadas. Buscou-se, através desta análise, identificar os pontos de vista dos(as) participantes e estabelecer suas opiniões em relação ao termo usado pelo LEPEDI.

Figura 14 – O que os(as) pesquisadores(as) pensam sobre o termo “Inclusão em Educação”?



Fonte: Autoria própria

Numa análise mais superficial, ao observar a figura 10, a palavra de maior destaque foi potencialidades, seguida de pessoas, democracia, todos, direitos e diversidade, levando-nos a perceber que o termo tem grande relevância no que se refere à emancipação do sujeito cuja invisibilização está internalizada nos mecanismos que compõem a sociedade, “[...] afirmando que este estado de minoridade é autoincompatível quando sua causa não é a falta

de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. (Adorno, 2020, p.185).

Inclusão em Educação vai além, daí as diversas palavras dispostas na nuvem, demonstrando a diversidade de pensamento dos(as) participantes do questionário que trouxeram em suas respostas, palavras que fazem sentido em suas pesquisas e vivências acadêmicas e pedagógicas. Enfim, uma grande riqueza de pensamentos nesta compreensão inesgotável.

Assim, este estudo revela que Inclusão em Educação é: acolhimento, autonomia, democracia, direitos humanos, respeito às diferenças, planejamento, formação, equidade, refugiados, ciganos, entre tantas outras citadas, demonstrando que o termo está em constante ressignificação, pois ela não se restringe apenas ao PEE, Inclusão em Educação somos todos e todas nós já que,

[...] todos somos gente. Apenas aí reside nossa igualdade: somos todos pessoas. Daí pra frente, instauram-se as diferenças: somos pessoas altas, baixas, gordas, magras, católicas, judias, islâmicas, evangélicas, brancas, asiáticas, indígenas, negras, mulheres, homens, com deficiências... Nas práticas institucionais, ao contrário, aí sim, é preciso considerar estas especificidades de cada sujeito para que um tratamento diferenciado, portanto justo e democrático, seja possível (Santos, 2013, p. 43).

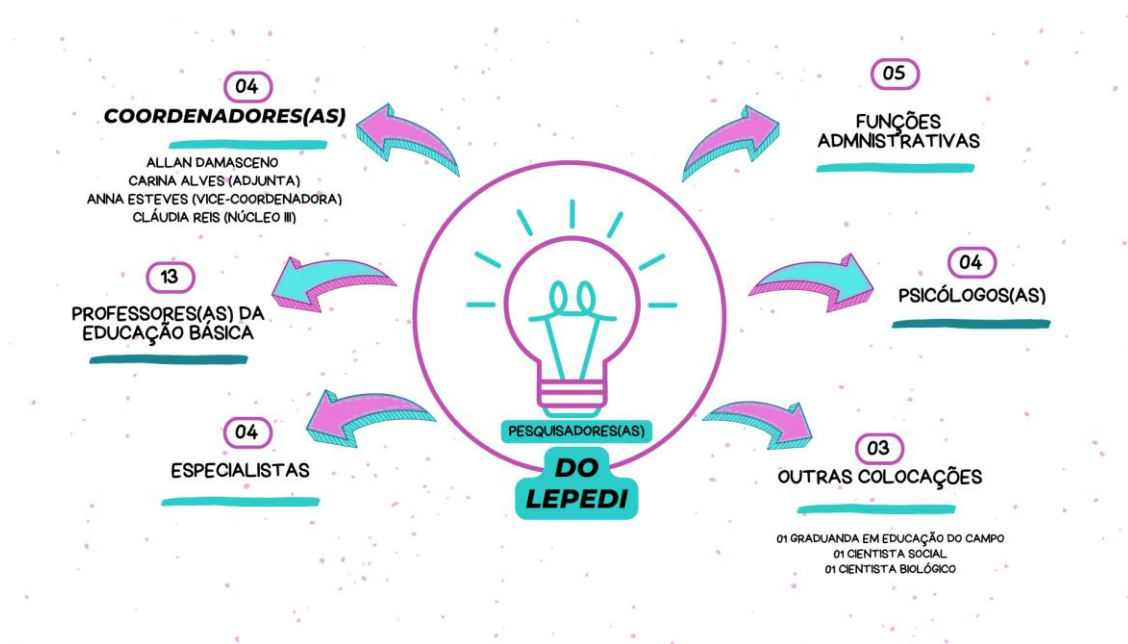
Nesta percepção acerca do que os(as) participantes entendem sobre o termo “Inclusão em Educação”, reportamos nosso foco aos(as) pesquisadores(as) do LEPEDI, a fim de compreender o perfil do laboratório de pesquisa.

4.2 Componentes da formação dos pesquisadores do LEPEDI

Quem são os pesquisadores do LEPEDI? Iniciemos estas narrativas por Adorno (2020, p. 25), quando delinea a experiência de cada pesquisador(a) do laboratório. Ele destaca que “a experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’.” Assim, cada pesquisador(a) chegou ao LEPEDI para experienciar com os outros suas potencialidades e limitações, diante do projeto do laboratório, apresentando a Teoria Crítica como eixo epistemológico de estudo, em busca da emancipação do sujeito com demandas específicas de aprendizagem e em situação de vulnerabilidade.

Buscamos caracterizar cada pesquisador(a) e colaborador(a) do LEPEDI, os que estão e os que foram. Além disso, procuramos compreender as razões pelas quais escolheram outros caminhos. Dessa forma, apresentamos na figura 15 quem são os pesquisadores do LEPEDI. Aqui identificamos a posição que esses(as) pesquisadores(as) exercem.

Figura 15 – Quem são os(as) pesquisadores(as) do LEPEDI?



Fonte: autoria própria

Observa-se que a maioria dos(as) pesquisadores(as) atua na área da Educação Básica, o que indica uma ampla área de interesse em relação às questões, especialmente para as pessoas com demandas específicas de aprendizagem e/ou situação de vulnerabilidade. Ao analisar cada currículo, percebeu-se que tanto os(as) professores(as) quanto os(as) especialistas atuam em escolas das redes Estaduais e Municipais. Os campos educacionais de atuação destes(as) pesquisadores(as) e também dos(as) colaboradores(as) foram destacados, como se pode ver na Tabela 6.

Tabela 6 - Campos educacionais de atuação dos(as) pesquisadores(as) e colaboradores(as) do LEPEDI.

CAMPO	PESQUISADORES(AS) E COLABORADORES(AS)
REDES DE ENSINO	Pedagogos(as), gestores(as) públicos municipais da Educação Especial; professores(as) da Educação Básica; professores(as) especialistas de AEE; professores(as) implementadores(as) de políticas educacionais na Educação Especial; professores(as) de línguas estrangeiras; psicopedagogos(as); psicólogos(as); técnicos de secretaria de educação; servidores(as) técnico-administrativos(as); tradutores(as) e intérpretes de Libras; coordenadores(as) administrativos(as); diretores(as) de núcleo de Artes; jornalistas; professores(as) do IBC.
UNIVERSIDADE	Doutores(as); mestres(as); professores(as) da graduação e pós-graduação; graduandos(as); tutores(as) de especialização em Educação Especial; mestrandos; doutorandos
PARCEIROS	Grupos de pesquisa; ONGs; OSCIPS; entidades científicas.

Fonte: autoria própria

Sendo intensas as atividades do LEPEDI e demandando dedicação em suas pesquisas e estudos, muitos participantes já não pertencem ao laboratório. E as alegações destas saídas em sua grande maioria se relacionam às configurações do trabalho e/ou da vida familiar. Como vimos anteriormente, a grande participação dos profissionais da educação é realidade, mas sabemos que, devido à dupla, quiçá à tripla jornada, inviabilizam a participação efetiva nos encontros e atuações que se fazem necessárias para o crescimento do laboratório. Também não podemos deixar de considerar as questões familiares que acabaram sendo cruciais para o desligamento de alguns e algumas pesquisadores(as).

Sobre as questões que se abatem sobre os profissionais, que por muitas vezes abdicam de seus direitos ao desenvolvimento acadêmico, Adorno (2002, p. 85) nos convida à reflexão quando “[...] a aparência de liberdade torna a reflexão sobre a própria não-liberdade

incomparavelmente mais difícil do que antes, quando esta estava em contradição com uma não-liberdade manifesta, o que acaba forçando a dependência”.

- ***O LEPEDI e seus praticantes***

Continuando a análise realizada através do questionário via *Google Forms*, se fez relevante compreender neste estudo sobre a constituição dos(as) participantes do laboratório, tendo como égide a Inclusão em Educação, perguntou-se: “Como você chegou ao LEPEDI?”

“O passado não é um ponto fixo” (Adorno, 2020, p.25) e as primeiras respostas nos trazem as respostas das primeiras pesquisadoras do laboratório que juntas ao coordenador constituíram o grupo de pesquisa que hoje é destaque no mundo acadêmico, sendo então, parceiras cruciais nesta trajetória. Assim, seguem as respostas:

Na verdade, eu iniciei junto com o LEPEDI (estou desde o começo e foi justamente através das pesquisas que vinha desenvolvendo junto ao professor Allan). Vi o início de tudo onde ainda era pouco difundido... Só tínhamos Blog e Facebook... (Argentina).

Iniciei no LEPEDI em sua fundação. Eu era graduanda em Pedagogia. Me candidatei para ser pesquisadora colaboradora, pois na época já era bolsista em outro programa. A educação especial era uma modalidade que me causava apreço e interesse, foi então que conheci o Prof. Allan, fundador do laboratório, e sigo inspirada e motivada até os dias atuais. Gratidão ao laboratório, aos participantes, e principalmente ao seu idealizador. Minha caminhada profissional tem a raiz no LEPEDI (Portugal).

Fiz parte da formação inicial do LEPEDI em 2011 (Maldivas).

A partir da visibilidade o laboratório nos mais diversos espaços da sociedade, vários pesquisadores ingressaram a partir de suas inquietações no que se refere à diversidade e inclusão, conforme respostas que se seguem:

Cheguei ao LEPEDI ao buscar ajuda teórica para compreender, ajustar os caminhos de vida e a minha cura emocional ao perceber que eu era mãe de uma pessoa com deficiência e confirmar isso ao receber o laudo de autismo do meu filho. Como diz Bell Hooks: “Vi na teoria um local para a cura” (Jordânia).

A partir da minha participação como ouvinte em uma disciplina (Teoria Crítica) do Professor Allan Damasceno (Colômbia).

Visitando uma Mostra de trabalhos em Seropédica junto com uma amiga (Jamaica).

Vários convites fizeram parte do engajamento dos(as) pesquisadores no laboratório, visto a diversidade de suas pesquisas, respeitando as especificidades e o espaços de todos e todas que chegaram, o que para Adorno (2020, p.185), “a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular [...]”. E na certeza desse acolhimento foram obtidas as seguintes respostas:

A convite do Professor Coordenador (Alemanha).

Por um convite de uma amiga (Espanha).

Convidada pelo Professor Dr. Allan Damasceno (Venezuela).

Um parceiro de trabalho já conhecia meu trabalho com estudantes com deficiência e me apresentou ao professor Allan, foi amor no primeiro encontro (Cuba).

Por intermédio de Joana Moreira (Samoa)

Através de uma professora e amiga, Joana (Equador).

Ingressei no projeto a partir do contato com um dos coordenadores do laboratório (Grécia).

Através do Professor Allan, orientador do Mestrado (Canadá).

Por convite do Allan e interesse em integrar um grupo de pesquisa sobre inclusão em caráter amplo (Costa Rica).

Por convite do Professor Allan quando estava na iminência de entrar na Rural (África do Sul).

Através da Professora Silvia Gonçalves, que me indicou o Professor Allan e o LEPEDI (Luxemburgo).

Apresentado pela professora Andressa (México).

Convidada pelo Professor Allan por atuar na Educação Especial da rede municipal e por ter desenvolvido minha pesquisa de Mestrado na área (Guiana).

Através do Professor Allan Damasceno. Quando eu pedi para que me orientasse no trabalho final de conclusão do curso, ele me apresentou ao LEPEDI e para fazer parte. Desde então comecei à frequentar as reuniões do grupo de estudos do núcleo II, as reuniões administrativas e também passei a integrar a comissão de mídias (Japão).

Através da acolhida em grupos de estudo abertos ao público (Egito).

Outro grupo chegou ao laboratório, a partir do ingresso seja na graduação ou pós-graduação e até mesmo em programas de iniciação científica:

Sou estudante do Allan desde a graduação (Líbano).

Através do Mestrado em Educação da UFRRJ, como orientanda do professor Allan Damasceno (Suíça).

Através do projeto de monografia ao qual o Professor Allan me orienta (França).

Por causa da entrada no pós-doutorado (Rússia).

Ao ingressar no Doutorado do PPGEduc, em 2019 (Chile).

Mestrado em Educação na UFRRJ (Senegal).

A partir da minha participação no Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Como bolsista do Professor Allan, passei a integrar o laboratório com o intuito de desenvolver a pesquisa, aprofundar meus conhecimentos sobre Inclusão em Educação e também estabelecer trocas com os demais colegas. Minha participação no laboratório foi essencial para o meu desenvolvimento acadêmico, pois a partir do trabalho realizado no PIBIC obtive na possibilidade de ingressar no Mestrado, aprofundando o que já havia pesquisado. Dessa forma o LEPEDI foi essencial na minha caminhada como pesquisadora (Marrocos).

Mediante minha pesquisa de conclusão de curso na Graduação (Vaticano).

A partir das respostas fornecidas, foi possível notar que os(as) pesquisadores(as) ingressaram no LEPEDI de diversas maneiras: por meio de um convite, inserção na graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado, convite do coordenador do laboratório ou de outro(a) participante, participação em programas, em mostras científicas e em diversos outros movimentos promovidos pelo LEPEDI, que reúnem pessoas que interessadas na perspectiva da Inclusão em Educação. Para Freire (2006, p. 39), “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. O LEPEDI não possui uma receita pronta, ele é diverso em sua visão caleidoscópica para além do olhar barbarizador da sociedade, daí pessoas dos mais variados espaços o procuram, visto este “olhar amplo sobre inclusão”(Costa Rica).

- ***O LEPEDI e sua relação com a prática***

O movimento do LEPEDI se dá em várias instâncias da sociedade, sejam em ambientes formais e/ou não formais. Daí, elucidar em quais espaços o laboratório se relaciona com a práxis de cada participante. Para tanto, perguntamos: “Qual sua relação com o laboratório na sua prática?”

Vários(as) pesquisadores(as) têm uma relação com o LEPEDI através das atividades realizadas para o pleno desenvolvimento e visibilidade do laboratório, com as seguintes respostas:

Pesquisadora e Coordenadora de Comissão (Alemanha).

Pesquisadora compondo a equipe de Mídias e de Articulação (Venezuela).

Pesquisadora (Portugal)

Estou compondo a comissão de Mídias (Samoa).

Como pesquisadora do LEPEDI, tenho acesso a pesquisas e a troca de conhecimento é intensa e gratificante (Equador).

Hoje sou pesquisadora e uma das coordenadoras do grupo de Divulgação e Mídias do laboratório (Jordânia).

Estou atuando na comissão de mídias, a partir da elaboração de posts de datas importantes de celebração de marcos históricos (Gibson).

Participação ativa nos projetos e pesquisas, além da atuação mais específica, nas comissões de Articulação Política e de Extensão (Chile).

Sou pesquisadora ativa e atuo no grupo de Mídias do laboratório (Luxemburgo).

Articulação para parcerias externas (Colômbia).

Sou doutoranda pela UFRRJ e pesquisadora do laboratório contribuindo nas reuniões e reflexões e na comissão de Extensão (Jamaica).

Faço parte da comissão de Mídias, trabalho na produção de conteúdos que após revisados e finalizados são publicados nas nossas redes sociais (Japão).

Doutoranda em Educação e coordenadora da comissão de Divulgação e Mídias (Egito).

Para outros(as) pesquisadores(as) a relação é de troca, aprendizado, reflexão, auxílio e muitas contribuições para a vida acadêmica e laboral. Para Damasceno (2015, p. 23) “destacamos a importância da educação como agente de transformação e no desenvolvimento da ‘consciência verdadeira’ do indivíduo [...]”, desencadeando as seguintes respostas:

Me ajuda à refletir todos os dias sobre minha prática e pensar propostas para atender a todos (Líbano).

O laboratório me auxilia nas leituras e reflexões necessárias na busca pela Inclusão em Educação (Suíça).

Aprendizado e práxis (Espanha).

Por enquanto, afastada devido ao meu trabalho que ainda “obstaculiza” meu processo de participar a fundo de todas as coisas que são demandadas... Mas, auxílio na equipe de produção acadêmica como também realizo trabalhos de escrita científica fora dela... (Argentina).

O tempo todo, comparo e reflito o que estudamos no LEPEDI com a minha prática na escola e na vida (Cuba).

No momento a monografia, porém espero no futuro contribuir com pesquisas que possam somar a esse modelo de educação (França).

Atualmente como colaboradora (Rússia).

Entrei no LEPEDI por ser orientanda do Prof. Allan, mas as discussões têm me ajudado a melhorar o atendimento no meu trabalho e a diminuir/eliminar barreiras criadas pela falta de informação (Canadá).

Auxilia a refletir sobre a minha prática (Costa Rica).

Coordenei o Núcleo de diversidade até 2022, mas atualmente tenho participado muito pouco, principalmente por minhas pesquisas e estágios em áreas distintas das do LEPEDI (África do Sul).

Contribuí em ampliar meus conhecimentos e na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas (México).

Sou técnico administrativo de educação do Instituto Federal do Espírito Santo e atuo no Núcleo às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) (Senegal).

Hoje sou pesquisadora e estou como coordenadora da comissão de Articulação Política (Maldivas).

Muito importante para o crescimento profissional, atualização e construção de novos conhecimentos (Guiana).

No momento não estou atuando profissionalmente, mas na minha última experiência como pedagoga (no Núcleo de Acessibilidade da UFRRJ), as questões debatidas o LEPEDI referentes à Inclusão no Ensino Superior foram fundamentais para a realização do meu trabalho, ou seja, tudo o que eu aprendi acerca do processo de inclusão, eu pude aplicar na minha prática como pedagoga com intuito de auxiliar os estudantes com deficiência no processo de inclusão (Marrocos).

Responsabilidade social, multiplicadora de conhecimentos (Vaticano).

Nas narrativas destacadas, percebemos que os(as) participantes têm relações distintas no laboratório, pois refletem a práxis necessária para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Cada pesquisador(a) do LEPEDI tem a oportunidade de atuar de forma a transformar os desafios da Inclusão em Educação nos diversos espaços aos quais pertence, uma vez que, para Adorno (1995b, p. 189), “crítica da sociedade é crítica do conhecimento”.

Damasceno (2015, p.156), reforça este movimento de entrega dos(as) pesquisadores(as) ao laboratório quando diz:

E nesse movimento de entrega a necessária crítica da Sociedade, reiterado por Adorno, é que valorizamos a importância da experiência como movimento formativo de ruptura a alienação impetrante pelo modus operandi da sociedade contemporânea, uma vez que a oportunidade de educação pela experiência significa a própria materialização de educação para emancipação [...].

Sobre este entendimento, o trabalho realizado pelas comissões e articulações externas só enfatiza a importância do LEPEDI para cada participante em relação às suas práticas. Os que colaboram, ainda que de forma menos efetiva, só acrescentam nas suas trajetórias profissionais, o que corrobora para a luta por uma sociedade mais justa e emancipada.

- ***LEPEDI x trajetória profissional na Educação Básica***

A maioria dos(as) participantes do LEPEDI, são profissionais da Educação Básica, o que só reforça a relevância do laboratório na formação continuada desses(as) pesquisadores(as), que buscam desbarbarizar todo e qualquer movimento de exclusão e segregação no contexto educacional, que para Adorno (2020, p. 73), “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto”. Nesse sentido, perguntou-se: “Se você é professor(a) da Educação Básica, qual a importância do LEPEDI em sua trajetória profissional?” Foram obtidas as seguintes respostas:

É certamente um divisor de águas na minha compreensão de mundo e de educação (Alemanha).

Me mantém atualizado sobre o que está sendo discutido no meio acadêmico sobre a proposta do LEPEDI (Libano).

Um espaço de aprendizado, trocas de experiências e disseminação de informações científicas (Espanha).

Essencial... Me ajuda e ajudou a ser uma profissional que pensa para além das rotulagens que ainda são exercidas na sociedade e na escola. Ainda ouço de profissionais da educação certas palavras como surdo-mudo, pessoa especial. N coisas... E tenho que muitas das vezes explicar que tais conceitos não existem mais... São pessoas que há décadas estão na escola e não se informaram... Ou seja, me pergunto de fato se há formação continuada para tais profissionais ou se existe um certo comodismo por não querer realmente saber... Assim, fica difícil... (Argentina).

Todo o conhecimento fomentado neste grupo tão potente me transforma, atualiza e estimula a cada dia (Venezuela).

Total. O LEPEDI inspirou minha trajetória não apenas profissional, mas também humana. Atualmente sou professora de Atendimento Educacional Especializado da rede pública municipal de ensino e me sinto feliz em atuar na modalidade de educação especial e inclusiva. Graças a esse espaço formativo, me sinto motivada, realizada e sobretudo, segura para exercer minha práxis na educação, pois o

laboratório me auxiliou/auxilia na reflexão crítica acerca do meu fazer profissional (Portugal).

O LEPEDI me oferece validação acadêmica para o que falo e oriento acerca da educação inclusiva (Cuba).

Participar das reuniões do LEPEDI me dão possibilidades de discutir e aprofundar conhecimentos sobre situações do meu dia a dia (Samoa).

Aprender sempre! Através do laboratório tenho acesso a muitas informações que me tornam uma profissional mais qualificada (Equador).

Imprescindível. É o lugar onde junto a teoria à minha práxis e reelaboro as vivências escolares (Jordânia).

Uma grande importância, principalmente em minha formação como pessoa e reflexões para além dos muros escolares (Rússia).

Auxilia a refletir sobre minha prática (Costa Rica).

O LEPEDI me fez ter um novo olhar sobre a educação inclusiva. Um olhar mais acolhedor e ativo para as demandas que uma educação inclusiva pede (Luxemburgo).

Construção de conhecimento e oportunidades (México).

O olhar mais crítico para as questões relacionadas à educação, compreender a necessidade de políticas públicas além da transformação da prática pedagógica (Jamaica).

O laboratório foi fundamental para minha construção profissional, à medida que, oportunizou caminhos sólidos para o meu pensar sobre uma educação para todos e para cada um (Maldivas).

Sim, ajuda a rever a prática profissional a partir dos estudos e atualizações, bem como estender esses conhecimentos para outros colegas de trabalho e que atuam na área (Guiana).

Incontestavelmente uma importância ímpar na minha vida, de grande valor informativo. Mediante atualizações documentais e vivências que contribuíram e contribuem para minha práxis, considero o LEPEDI como uma formação continuada, do qual todo profissional da educação deveria ter oportunidade de participar (Vaticano).

Alguns(mas) pesquisadores(as) não atuam ou estão afastados(as) da Educação Básica, portanto verificou-se apenas negativas nas respostas, mas houve narrativas a respeito da importância do laboratório em suas trajetórias, o que revela o quanto o LEPEDI é significativo para cada pessoa que faz parte dele.

Não sou professora. Mas quanto futura educadora, o LEPEDI me ajudou a refletir sobre esse processo de inclusão e educação inclusiva, me fazendo compreender que a educação inclusiva perpassa e não é somente a inclusão da pessoa com deficiência, é sim a intersecção que essa educação faz (França).

Não estou na sala de aula no momento, mas o LEPEDI orienta todas as ações que elaboro na minha prática laboral dentro da Educação, a saber: ações de leituras de políticas públicas de educação para estudantes com autismo (Egito).

Outros(as) pesquisadores(as) atuam em outras instâncias da educação, mas deixam claro a relevância do laboratório para a própria formação e para sua docência. Para Adorno (2020, p. 127), “ [...] apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de apresentações que carrega consigo”. Partindo desse pressuposto seguem as respostas:

Atuo na Educação Superior, com formação inicial e continuada e o trabalho do LEPEDI faz parte dos meus referenciais teóricos, compartilhados na minha docência. Sou aposentada da Educação Básica (Chile).

Sou professora de Biologia em pré-vestibular, e o que tenho aprendido desde que tive contato online com o LEPEDI, mesmo antes de fazer parte, alterou completamente minhas perspectivas e a forma como enxergo o mundo em suas diversas esferas, principalmente no contexto da minha formação docente. Participar dos encontros do Núcleo de Estudos II sobre demandas específicas de aprendizagem, permitiu e continua permitindo que eu tenha um olhar mais refinado e direcionado para os meus estudos, para a minha formação humana, o que impacta diretamente nas minhas práticas pedagógicas. Isso ocorre à medida que me educo com os meus pares no laboratório, com os meus alunos e durante os processos de ensino e aprendizagem (Japão).

“Um divisor de águas...” (*Alemanha*), este é o sentimento que todos e todas que participam do LEPEDI confirmam. Este sentimento se reflete nos espaços educacionais que frequentam, levando conhecimento para além das Secretarias de Educação. A Inclusão em Educação se efetiva nos vários espaços e ressignifica com a participação destes(as) pesquisadores(as) já que, “nossas escolas estão repletas do real, e a realidade é dura: os ensinamentos da escola não estão fazendo sentido à vida de nossos estudantes. Há que se ressignificar, urgentemente, o sentido da educação e, conseqüentemente, seu *modus vivendi*” (Santos, 2013, p. 60).

É importante salientar, que os(as) pesquisadores(as) que não fazem parte da Educação Básica, estão engajados na luta por uma educação emancipatória, quando atuam em seus espaços laborais e incentivam em suas pesquisas e participação no laboratório, a criação de diferentes desenhos organizacionais, pensando inclusão sem imposição, pois “quem não se ocupa com pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem” (Adorno, 2020, p. 36).

A atuação dos(as) pesquisadores(as) do LEPEDI na Educação Básica, que frequentam os mais variados espaços acadêmicos, além das mais diversas publicações, contribuem

indubitavelmente para a visibilidade do laboratório e das Secretarias de Educação de seus Municípios, que poderão contar com suporte destes(as) pesquisadores(as) para efetivação de políticas inclusivas em suas redes, uma vez que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (Freire, 2006, pp. 135-136).

“Ainda ouço de profissionais da educação certas palavras como surdo-mudo, pessoa especial. N coisas...” (*Argentina*). Aí está a responsabilidade do(a) Lepediano(a) no espaço educacional: desmistificar e orientar outros profissionais da educação sobre as políticas públicas de Inclusão em Educação atuais, que precisamos estar sempre “atenados”. Os(as) pesquisadores(as) do LEPEDI articulam-se em seus espaços no intuito de oferecer formação continuada e esta é a “pitada” a mais na construção de um laboratório que está sempre em destaque e que desperta a curiosidade das pessoas em conhecê-lo e participarem. No entanto, é preciso que os profissionais da educação estejam abertos para a formação e desconstrução de velhos conceitos, para poderem desenvolver a criticidade tão necessária quando o assunto é Inclusão em Educação.

“[...] alterou completamente minhas perspectivas e a forma como enxergo o mundo em suas diversas esferas, principalmente no contexto da minha formação docente” (*Japão*). Depoimentos como este, trazem um impulso adicional ao LEPEDI e a certeza da transformação crítica em todos e todas os(as) pesquisadores(as) que estiveram, estão e permanecerão no laboratório, coadunando com Freire (2006, p. 134) quando afirma que, “[...] quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”.

- ***Mais sobre o LEPEDI...***

Temos muito a dizer sobre o LEPEDI, pois sua itinerância de pesquisa vai além de um espaço, seja síncrono ou assíncrono, uma vez que “os sujeitos são incentivados a expressar suas itinerâncias formativas, promovendo, muitas vezes, a troca e o compartilhamento com outros sujeitos envolvidos no processo” (Santos, 2019, p.108). Assim, finalizamos o questionário com a seguinte questão: “Este espaço é para esclarecimentos que

você considere importantes e que não foram contemplados nas questões deste questionário. Fique a vontade para escrever o que considerar necessário.” Obtivemos os seguintes relatos:

Nada além de desejar sucesso na sua pesquisa (Alemanha).

Penso eu que a vida acadêmica ainda se encontra muito distante da realidade escolar. Sobretudo, de escolas que são localizadas em zonas periféricas e perigosas do Rio de Janeiro. Na escola mesmo onde eu trabalho, os alunos com deficiências ficam passeando pela escola. Estou há mais de dez anos no laboratório e vejo poucas coisas serem de fato transformadas nesses locais... Preciso eu pisar no local para enxergar outras realidades... Ainda existem pessoas preconceituosas com o público LGBTQI na escola... Enfim... O que quero realmente dizer de fato é: preciso passa mais de dez anos para ainda encontrarmos dificuldades em tal área da educação... E na escola onde estou a Sala de Recursos está fechada porque nenhum professor quer trabalhar em tal área de risco... Acredito que é necessário dialogar/analisar sobre tais concepções nesses locais... Sobretudo, quando tem conflitos de guerra de facções rivais em tais periferias e os alunos ficam sem aula! Isso é inclusão ou exclusão?! Fica para ser analisado ou pensado... (Argentina).

Parabenizo a iniciativa da pesquisa, pois colabora para a reflexão crítica acerca da importância de grupos de pesquisa. Laboratórios como o LEPEDI, direciona estudantes e profissionais em fazeres e saberes mais coerentes, inclusivos e humanos. Assim, reproduz ciência e reflexão, sendo um espaço com forte impacto acadêmico, social e educacional. O laboratório possui uma bagagem e trajetória, que de fato vale a pena ser investigado/refletido (Portugal).

No momento nenhum (Cuba).

O laboratório é uma potência e insere-se na perspectiva de quebra paradigmas e propor outra/novas formas de se pensar educação, contribuindo para emancipação das sociedade (Chile).

O LEPEDI trouxe uma nova visão sobre educação. (México).

Acho que um grande potencial do LEPEDI é a discussão ser feita por muitos profissionais que estão no território da escola, pessoas que estão no cotidiano. Isso faz com que as discussões sejam de mais qualidade porque existe, de fato, a indissociabilidade entre teoria e prática como aponta a Teoria Crítica e foge do viés que é causado quando são chefias e legisladores falando sobre a escola, porque em sua maioria apontam apenas o que dá certo ou o planejado e não sua aplicação, afinal de contas “defendem” sua indicação ou popularidade (Jamaica).

Além de atuar na rede municipal na área de Educação Especial, atuo também no NAPNE do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Abaetetuba (Guiana).

Participar da comissão de mídias desde o início, proporcionou-me uma maior afinidade com uma área que eu já apreciava e dominava, mas não de maneira inclusiva. Atualmente, tenho a enriquecedora oportunidade de aprender com meus colegas e com as dedicadas coordenadoras Egito e Jordânia. Foi por meio da prática e ensinamentos que comecei a realizar cursos especializados, como o de Audiodescrição Pedagógica, oferecido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e outros, como o de Tecnologias Assistivas de Baixo Custo e de aprimorar meus conhecimentos em Tecnologias Assistivas, sobretudo na área de comunicação (Japão).

Me sinto contemplada com o questionário (Marrocos).

Argentina em seu relato traz para nossa reflexão o fato de, mesmo fazendo parte de um laboratório de pesquisa que luta pela desbarbarização do sujeito, as transformações nos espaços em que ela atua ainda se veem muitos casos de exclusões e segregações. A esse respeito, Adorno (2020, p. 169) enfatiza que, “o problema que se impõe nessa medida é saber se, por meio da educação, pode-se transformar algo decisivo em relação à barbárie”, visto que um dos mais importantes objetivos educacionais é desbarbarizar.

A relevância de grupos de pesquisa, como o LEPEDI, é corroborada pelo fato de que a criticidade e atuação de seus(suas) integrantes trazem para os espaços de atuação, reflexões acerca da emancipação do sujeito e “[...] direciona estudantes e profissionais em fazeres e saberes mais coerentes, inclusivos e humanos” (*Portugal*), além de quebrar paradigmas em sua potência (*Chile*), ao ver a Inclusão em Educação por outro prisma.

A potência do LEPEDI reflete sobre os(as) pesquisadores(as) uma práxis indissociável, apartando-se dos modelos prontos sem êxito na educação brasileira, que “[...] em sua maioria apontam apenas o que dá certo ou o planejado e não sua aplicação [...]” (*Jamaica*). Adorno (2020, p. 164) reforça esse relato reiterando que,

uma das irracionalidades da pedagogia é que iniciativas pedagógicas decisivas são devidas a teorias totalmente equivocadas. Isso tem a ver com o fato de que, neste contexto, a tradução da teoria para a prática não é tão direta como talvez esperássemos em termos estritamente sistemáticos.

O LEPEDI se potencializa também através de suas atividades internas, cujas comissões de Extensão, Divulgação, Produção Acadêmica e Articulação Políticas juntas, promovem também formação continuada entre seus pares, a partir do desenvolvimento de materiais para o público que o acompanha e/ou fazem parte do laboratório.

4.3 Itinerâncias e ações formativas dos(as) pesquisadores(as)

As itinerâncias do LEPEDI abrangem os mais diversos espaços, sejam eles urbanos, rurais, escolas, universidades, países, etc., com o objetivo de inspirar as nossas próprias itinerâncias, que, conforme Santos (2019, p. 365), “[...] o papel do investigador é crucial. É ele ou ela quem conduz o processo de conscientização, e o seu trabalho como educador tem

muitas semelhanças com o trabalho de campo do sociólogo ou do antropólogo”. O autor também destaca que Freire (1984) se refere ao investigador como educador e não como cientista social, uma vez que pesquisar é educar.

Com essas afirmações, a tabela 7 traz um panorama das produções do LEPEDI ao longo de sua trajetória, totalizando 306. Desenvolveram-se diferentes tipos de produções, que tornaram o nome do laboratório um ícone para o mundo acadêmico e social. Os artigos publicados foram aceitos em revistas com *qualis* A e B, os capítulos de livros foram destaques em livros conceituados. Os livros publicados são referências em diversas pesquisas, inclusive com uma coletânea de artigos intitulado “Caminhos possíveis para Incluir” contendo três volumes e o quarto volume em fase de produção, tendo como um de seus organizadores o coordenador do LEPEDI. Entre os livros acadêmicos temos também livros infanto-juvenis no estilo multiformato⁴⁵, com a autoria de pesquisadoras do laboratório.

As pesquisas desenvolvidas se desdobraram em formatos, conforme demonstrado na Tabela 6, considerando o período de busca, visto as constantes atualizações no site do laboratório. Essas ações fizeram de cada palavra escrita uma astúcia para modificar o atual cenário de barbárie ao qual vivemos, que conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 57) reiteram, “a palavra deve ter um poderio imediato sobre a coisa, expressão e intenção confluem. A astúcia, contudo, consiste em explorar a distinção, agarrando-se à palavra, para modificar a coisa”.

⁴⁵ **Multiformato** ou Multi Formato, o mesmo é um termo de linguagem. Que se pode definir vários formatos diferentes, produto ou alguma coisa. Não existe definição de escrita, já que este termo é mais usado na fala, como complemento. **Multiformato** também pode ser utilizado em várias línguas da mesma forma. <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/multiformato/formato/>.

Tabela 7 – Produções do LEPEDI (2012 – 2023)

Tipos de Produção	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
Artigos publicados	1					3	1	2	12	9	11	5	44
Capítulos de livros	9	3	5	5	4	5		8	4	10	20	7	80
Livros publicados	1	1		1	2			1	4	3	5	2	20
Estágio pós-doutoral									1	1			2
Teses										2	1		3
Dissertações	1	1	1	2	3	5	5	2	5		6	1	32
Monografias de conclusão de cursos		3	1			1		4		2	1		12
Prefácio/posfácio/apresentação			1		1		1	1	1	2	1	1	9
Resumos expandidos em anais de eventos	2	1	1		1		2		1		1		9
Resumos publicados em anais de eventos		1	7	6	6	2			1	4	1	1	29
Trabalhos completos publicados em anais de eventos	11	4	15		17	6	6		5	4	1	9	78
Total geral	25	14	31	14	34	22	15	18	34	37	48	26	318

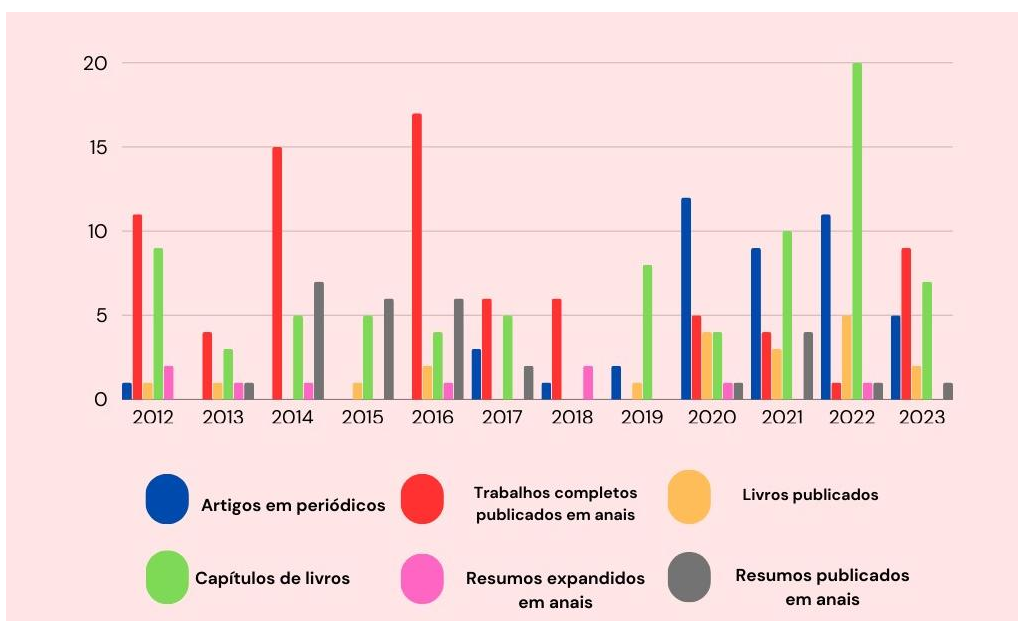
Fonte: Autoria própria a partir do site do LEPEDI - <https://lepedi-ufrrj.com.br/organizacao/>

As pesquisas tiveram como foco: Inclusão em Educação; inclusão da pessoa com deficiência; Atendimento Educacional Especializado; gênero e diversidade; formação continuada de professores; família x escola; surdocegueira, educação do campo e tantos outros temas relacionados às pessoas com necessidades específicas de aprendizagem e/ou vulnerabilidade social. Várias pesquisas já foram citadas em vários outros trabalhos no mundo acadêmico, aumentando ainda mais a visibilidade do LEPEDI.

A participação do laboratório em Congressos também é muito importante para sua visibilidade, especialmente os da área de Educação Especial, com um maior número de publicações e apresentações, comunicação oral e pôsteres, o que ressalta sua participação no

Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) organizado pela Universidade de São Carlos (UFSCar) a cada dois anos e reconhecido internacionalmente. O gráfico 16 expressa claramente o volume de produções realizadas pelos(as) participantes do LEPEDI ao longo de sua jornada.

Gráfico 16 – Volume de produções realizadas pelo LEPEDI (2012 - 2023)



Fonte: Autoria própria a partir do site do LEPEDI - <https://lepedi-ufrrj.com.br/organizacao/>

Em suma, somos intelectuais orgânicos, pois ouvimos vozes que, por muitas vezes não foram ouvidas. Pesquisas que perpassam por várias instâncias em que as pessoas invisibilizadas se revelam. Daí a importância de um laboratório retratar a diversidade desse público, dando voz e vez em um lugar de fala. Essas são as pessoas pesquisadas pelo laboratório. Pessoas fora dos padrões de uma sociedade hegemônica, preconceituosa e demagoga. E Adorno (2020, p. 171) reitera quando “[...] o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança”.

Mas será que daremos conta? Precisamos ver o(a) outro(a) com a lente certa!

4.4 “Estado da Arte”: pesquisas como objetos da Inclusão em Educação

Adorno (2020, p. 186) define muito bem as escolhas teóricas dos pesquisadores quando “[...] a possibilidade de levar cada um a ‘aprender por intermédio da motivação’ converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação”. E essa motivação fez com que cada pesquisador(a) desenvolvesse questões que instigassem o pensamento do leitor em relação a emancipação da pessoa invisibilizada em seu âmbito de pesquisa, seja ele local, estadual ou territorial. É importante ressaltar, que diversas pesquisas foram realizadas em diferentes municípios e Estados brasileiros.

A tabela 8 traz, através de suas temáticas, o perfil do LEPEDI: “Inclusão em Educação”. Vale ressaltar que as pesquisas tanto foram produzidas pelo PPGEduc, quanto pelo Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), ambos tendo o professor Dr. Allan Damasceno como orientador. Foram elencadas treze temáticas, por meio de leitura de cada pesquisa, que, neste sentido, são brevemente comentadas de acordo com cada perfil temático. Cabe ressaltar que as pesquisas aqui elencadas se referem a TCCs, Monografias, Dissertações e Teses.

Tabela 8 – Escolhas teóricas dos(as) pesquisadores(as) - (2012 - 2023)

Nº	TEMÁTICA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
1	Epistemologia da Inclusão em Educação	1
2	Inclusão em Educação e formação continuada de professores(as)	10
3	Inclusão em Educação e formação continuada de gestores públicos	1
4	Inclusão em Educação e formação continuada de profissionais da educação	2
5	Inclusão em Educação, gênero e diversidade	3
6	Inclusão da Pessoa com Deficiência	3
7	Políticas Públicas de Inclusão em Educação e o público-alvo da educação especial na Educação Básica	8
8	Políticas Públicas de Inclusão em Educação e o público-alvo da educação especial na escolarização profissional	5
9	Políticas Públicas de Inclusão em Educação e o público-alvo da educação especial no Ensino Superior	3

10	Inclusão social do público-alvo da educação especial	2
11	Interfaces da educação especial na educação do campo	6
12	Interfaces da educação especial e ensino técnico	2
13	Ferramentas educacionais como interfaces inclusivas para o público-alvo da educação especial	2

Fonte: Autoria própria a partir do site do LEPEDI - <https://lepedi-ufrrj.com.br>.

Os estudos do laboratório são elaborados a partir das Políticas Públicas de Inclusão em Educação e refletem-se sobremaneira na visão que cada pesquisador(a) tem sobre a epistemologia do conceito. Mas, não é deixado de lado o termo “educação inclusiva”, utilizado nos documentos oficiais, como aporte teórico-metodológico dessas pesquisas, que para Santos (2013, p.18):

Inclusão é mais do que isso tudo [...] ela também diz respeito à educação de crianças, jovens e adultos pertencentes a outros grupos, presentes em nosso alunado e que não são tradicionalmente reconhecidos com “de inclusão”, mas certamente são vistos como excluídos: quilombolas, ribeirinhos, crianças e adolescentes infratores ou em situação de medidas socioeducativas, grávidas, analfabetos, idosos, grupos étnicos, religiosos, culturais, excluídos por questões de preconceito quanto ao seu quadro de saúde, orientação sexual, gênero...

Por ser uma perspectiva em construção no mundo acadêmico e em movimento, a Inclusão em Educação se faz presente em vários aspectos nas pesquisas do laboratório, desdobrando-se em temáticas que contemplam os vários espaços de inclusão e diversidade. Assim, destaca-se um foco na “**epistemologia do conceito de Inclusão em Educação**”, que, a partir de um panorama sobre um coletivo invisibilizado na sociedade, traz dados sobre esse público. Esta temática foi abordada nesta pesquisa.

As pesquisas sobre a “**formação continuada de professores(as), gestores(as) e profissionais da educação**”, têm como foco principal as políticas públicas de inclusão para a formação desses profissionais, suas concepções e experiências no processo de Inclusão em Educação das pessoas com demandas específicas de aprendizagem e em vulnerabilidade social. As pesquisas seguintes⁴⁶ mostram claramente a dinâmica da escola nesse processo emancipatório, que como mostra Damasceno (2015, p.96) “[...] a emancipação e a autonomia da escola passam centralmente pela ruptura com uma concepção de escola que não pode ser negada, mas se deseja superar”.

⁴⁶ Sobre os autores dessas pesquisas citadas neste subcapítulo, todos os TCCs, monografias, dissertações e teses estão disponíveis na íntegra no site do LEPEDI. <https://lepedi-ufrrj.com.br>.

Rosa (2011) teve como foco principal a formação do professor em serviço, suas compreensões e demandas em relação ao atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e às suas demandas específicas. Silva (2011) refletiu sobre as experiências docentes em relação ao processo de inclusão e suporte pedagógico de um estudante com TEA. Pereira (2014) analisou o processo de inclusão dos estudantes PEE no município de Nova Iguaçu-RJ e a implementação das SRM para o atendimento desse público, contando com a colaboração de duas professoras que atuam no AEE e uma ex-gestora da coordenação da educação especial na cidade. Para a autora, “[...] torna-se necessário a ação efetiva da mesma (re) habilitando a sociedade para a sensibilidade no mundo em múltiplos olhares da diversidade, entendendo que cada deficiência revela uma eficiência e autenticidade naquilo que é singular e específico de cada ser humano”. (Pereira, 2014, p. 62).

Aquino (2017) investigou sobre a formação inicial e as práticas docentes no Ensino Médio da disciplina de Biologia no atendimento ao PEE nas classes comuns. Bento (2021) discorreu sobre os desafios enfrentados pelo docente no município de Seropédica-RJ para realizar a inclusão de estudantes PEE nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando esclarecer sobre uma “pseudoinclusão”, já que existem ainda diversos fatores que impedem uma Inclusão em Educação de fato. Sá (2014) focou sua pesquisa sobre a formação de professores com vista à organização da escola quanto à inclusão do PEE na rede municipal de Nova Iguaçu-RJ, problematizando as políticas de formação dos professores das SRM.

Negrão (2017) elegeu como objeto de pesquisa sobre as Políticas Públicas de educação inclusiva na formação docente para o AEE na rede municipal de Abaetetuba-PA, numa análise sobre os dispositivos construídos pela rede de ensino, assim como as ações implementadas na formação inicial e continuada dos(as) professores(as) lotados(as) na SRM e os reflexos que essa formação traz no AEE. Os resultados elucidaram que “[...] a oferta do AEE encontra-se centrada nas primeiras séries do ensino fundamental e não atende a rede em sua totalidade em termos de níveis de ensino, existindo inclusive predomínio de atendimento educacional especializado na área urbana”. (Negrão, 2017, p. 125).

Cruz (2018) apresentou em sua pesquisa, as interfaces entre a formação de professores e a Inclusão em Educação, tendo em vista o acolhimento dos estudantes PEE em salas comuns e as contribuições desses professores em um curso de formação continuada fundamentado no Índice para a Inclusão. A respeito da inclusão, a autora considera que,

(...) os professores destacaram fatores essenciais para que ela seja efetivada, como a indissociabilidade entre teoria e prática, a participação e envolvimento e superação de barreiras de aprendizagem. Acreditamos que as categorias elencadas emergiram a partir do material orientador do curso, o Índice para Inclusão. No entanto, foram capazes de ir para além de conceituações vazias onde, ao serem desafiados a elaborar diferentes planos de intervenção, aproximaram teoria e prática considerando as culturas e políticas que permeiam seus espaços de atuação. (Cruz, 2018, p. 164).

Oliveira (2019) trouxe o foco sobre as políticas públicas de educação inclusiva e a formação de professores na classe/escola hospitalar, além de analisar as propostas de formação continuada e inicial de professores para o atendimento ao(à) estudante hospitalizado(a), independente do tempo de internação. Concluiu-se que a legislação referente ao atendimento é imprecisa, o que requer um estabelecimento e regularidade mais precisos. Dessa forma, é “[...] necessário problematizar sobre essa temática, levando em consideração a importância do atendimento pedagógico hospitalar para crianças e adolescentes hospitalizados, e devido à escassez de pesquisas semelhantes”. (Oliveira, 2019, p. 97).

Loureiro (2020) focalizou as Políticas Públicas e a inclusão na interface com a gestão democrática, bem como os desafios enfrentados pela escolarização do PEE em uma instituição de ensino no município de Duque de Caxias-RJ, incluindo sua concepção, implementação e experiências no processo de Inclusão em Educação dos estudantes PEE nas classes regulares desta unidade. Os resultados permitiram constatar que a gestão contribui de forma positiva para a inclusão de todos os estudantes da escola e não somente do PEE e que,

foi possível observar in loco como estão acontecendo as experiências em gestão, a forma como a gestão está se articulando para promover uma educação mais democrática e mais humana, como a comunidade escolar está vendo essa gestão, como a comunidade escolar pensa a educação inclusiva e seu entendimento sobre gestão democrática (Loureiro, 2020, p. 141).

Cardoso (2022) trouxe como objeto de investigação as Políticas Públicas de Educação Especial nos municípios da Região da Costa Verde-RJ, identificando através dos “Webnários Intermunicipais de Inclusão Escolar e Educacional” os atendimentos às demandas específicas de aprendizagem dos estudantes PEE, além da organização para o atendimento das redes municipais. Como resultados, verificou-se que houve conquistas com relação ao trabalho colaborativo entre os municípios, além da construção de um regime de cooperação

denominado “Plano de Ação Intermunicipal de Educação Especial da Região da Costa Verde-RJ”.

Antunes (2022) teve como objetivo de pesquisa investigar a atuação dos orientadores educacionais nas escolas da rede municipal de Mesquita-RJ no que se refere ao processo de inclusão do PEE, bem como analisar sobre os documentos oficiais do município a respeito do tema e identificar a concepção de orientação educacional em relação à inclusão escolar desses estudantes. Os resultados revelam que, apesar das barreiras quanto à acessibilidade, à formação e/ou falta desses profissionais e à legislação, os orientadores educacionais são responsáveis pela articulação com famílias e comunidade escolar no processo de inclusão do PEE.

Os pesquisadores presentes no LEPEDI apresentam uma perspectiva multifacetada de investigações. Então, surgem pesquisas sobre “**Inclusão em Educação, gênero e diversidade**”, que abrangem toda a questão da inclusão, que não atende apenas às pessoas com deficiência, mas também abrange as mais diversas lentes sobre a diversidade. Junior (2019) analisou as estruturas político-pedagógicas das escolas do campo de acordo com as demandas das pessoas com perfis da diversidade sexual e de gênero, numa discussão sobre uma pedagogia para a diversidade. Para Adorno (2020, p. 132), “[...] violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo — seja isto verdade ou não — felizes”. Leite (2018) avaliou os impactos dos discursos de gênero entre jovens do ensino técnico do Instituto Federal do Ceará. As evidências recaíram sobre as desigualdades nas relações sociais, o que indica a grande relevância em tratar várias temáticas sociais no contexto escolar.

Lima (2019) trouxe um estudo comparativo sobre os desafios da escolarização de estudantes indígenas PEE, trazendo um debate sobre os avanços e retrocessos nos campos político e bibliográfico, problematizando as fronteiras entre a Educação Indígena x Educação Especial. Para a autora,

os avanços das políticas públicas em favor da escolarização e da inclusão dos indígenas com deficiência ocasionou, mesmo que em passos lentos, a inclusão destes estudantes, porém percebe-se que muitas ações, principalmente no âmbito de estrutura, formação de professores e sensibilização dos profissionais que atuam nessas instituições precisam ser realizadas (Lima, 2019, p. 32).

A temática sobre a **“inclusão da pessoa com deficiência”** trouxe as experiências docentes com relação a este público, com desdobramentos sobre as percepções dos(as) professores(as) sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência (Feleol, 2013). A pesquisa de Santos (2011) veio para caracterizar os processos de inclusão da PcD, assim como as questões do preconceito com esse público no contexto educacional. Lorenzet (2019) teve o foco de sua pesquisa sobre as experiências maternas na escolarização de um estudante com TEA, trazendo as dificuldades encontradas no processo educacional de seu filho e verificando o que mudou com relação às experiências de inclusão até os dias atuais.

As discussões sobre **“Políticas Públicas de inclusão”** abrangem a Educação Básica, Profissional, Superior e do Campo, desde os marcos históricos da Educação Especial, até as políticas atuais que atendem às modalidades mencionadas. As normativas que as regulamentam, definem o processo de inclusão e as práticas pedagógicas do público pesquisado que se destacam na/para a formação de seu público-alvo. Santana (2013) investigou sobre as Políticas Públicas que orientam a Educação Especial no município de Seropédica-RJ, assim como faz uma análise crítica do Plano Municipal de Educação nessa modalidade. Andrade (2013) fez uma análise sobre os impactos das políticas públicas nos espaços escolares do município de Itaguaí-RJ, investigando sobre qual tipo de atendimento tem sido dispensado aos estudantes PEE. Ela reforça que, “políticas educacionais inclusivas atuam na perspectiva de aperfeiçoar a educação não somente dos estudantes com necessidades especiais⁴⁷, mas de todos os outros estudantes do espaço escolar, pois centram-se na dimensão da humanização da escola e da educação contemporânea” (Andrade, 2013, p. 109).

Souza (2019) apresentou uma análise das Políticas Públicas e institucionais das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro para a inclusão dos estudantes, PEE no Ensino Superior, bem como a forma como eles têm conseguido acesso, permanência e a participação desses estudantes no ambiente universitário. Para a autora, “[...] espera-se que essas Políticas Institucionais considerem as demandas emergentes dos espaços acadêmicos, pois além de receberem orientações por intermédio das legislações, há aporte financeiro para o processo inclusivo dos estudantes público-alvo da Educação Especial”. (Souza, 2019, p. 84). Quintanilha (2021) trouxe uma análise bibliográfica sobre o processo histórico da educação especial no cotidiano dos estudantes PEE, bem como as conquistas ao longo dos

⁴⁷ O termo foi empregado na época da pesquisa, que se realizou anteriormente à nomenclatura atualmente utilizada, pessoa com deficiência (PcD).

anos numa abordagem multidisciplinar, para além dos muros da escola, a partir das observações realizadas no curso Pulsar⁴⁸.

Reis (2015) problematizou através das políticas públicas de inclusão, sobre os níveis de acessibilidade na percepção dos estudantes PEE na UFRRJ, com vistas à democratização do ensino superior que necessita de adequações curriculares e um projeto político pedagógico que atenda as demandas desse público. Santana (2016) teve como objeto de estudo caracterizar o AEE no processo de inclusão dos estudantes PEE no município de Paracambi-RJ, assim como as concepções dos(as) professores(as) especialistas sobre a inclusão destes(as) estudantes no espaço da escola comum.

Santos (2016) desenvolveu uma pesquisa sobre as interfaces entre a educação especial e a educação profissional, caracterizando as concepções e ações político-pedagógicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *campus* Macapá, bem como avaliado as implicações da legislação sobre as ações desenvolvidas pelo Instituto com relação ao PEE pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Andrade (2016) investigou o Plano Municipal de Educação de Itaguaí-RJ, desvelando os impactos desse documento no atendimento aos estudantes PEE especificamente no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE). É perceptível que o documento colabora para a inclusão escolar desse público, mas ainda há muitos obstáculos a serem transpostos para se configurar uma “educação para todos”, já que “[...] é indispensável que as disposições político-pedagógicas instituídas no PME sejam efetivadas com base nos movimentos instituintes da rede municipal de Itaguaí” (Andrade, 2016, p. 158).

Pereira (2017, p. 9) fez uma análise sobre a “[...] organização/implementação das ementas/currículos da(s) disciplina(s) relacionada(s) à modalidade Educação Especial dos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, UFRRJ, UNIRIO, UENF e UERJ)”, problematizando a formação dos futuros pedagogos e as políticas públicas sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva concluindo que, os currículos das universidades citadas precisam avançar suas discussões, a respeito da modalidade Educação Especial nos cursos de licenciatura. Siqueira (2018) investigou sobre as Políticas Públicas de inclusão e os desafios à escolarização profissional do PEE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, para

⁴⁸ O curso faz parte do Instituto Superar, parceira do LEPEDI.

compreender os desafios à escolarização profissional desse público, bem como as ações políticas-pedagógicas sobre inclusão no campus.

Cabral (2018) trouxe em sua pesquisa os desafios da inclusão na EJA e discutindo os impactos do que ela chama de “inclusão contrária”, numa unidade que atende exclusivamente à educação especial. Os resultados revelaram que a escola caminha para o processo de inclusão de estudantes sem deficiência, mas a resistência ainda é grande, visto que é atribuído ao espaço um valor assistencial. Para a autora da pesquisa,

[...] poderá trazer benefícios acadêmicos e de reflexão no que diz respeito ao fenômeno de “inclusão contrária”, na luta constante por uma escola inclusiva/democrática, combatendo os processos exclusivos sofridos não só pelas pessoas com deficiência, mas por todos aqueles que são marginalizados historicamente (Cabral, 2018, p. 123).

Moreira (2019) apresentou suas reflexões sobre as políticas públicas de inclusão e a escolarização das pessoas com TEA no município de Duque de Caxias-RJ, revelando grandes desafios para a prática docente e a carência de políticas públicas elaboradas e implementadas no âmbito escolar, que atendam esse público, para que não haver uma pseudo-inclusão, salientando que,

A legislação cumpre um papel essencial na garantia de direitos porque constantemente ela precisa ser acionada conforme a própria pesquisa demonstrou. Assim sendo, a elaboração e implementação de políticas educacionais acerca das condições de trabalho; realidade das escolas; particularidades das pessoas com TEA e formação de professores precisam ser intensificadas (Moreira, 2019, p. 171).

Sobreira (2020) trouxe uma interlocução das modalidades de ensino Educação Especial e Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/ Campos de Alegre, com a intenção de contribuir para a promoção da inclusão do PEE. A responsabilidade do NAPNE no planejamento e implementação das Políticas Públicas de inclusão evidencia a necessidade de participação de toda comunidade acadêmica em que se reconhece a importância da inclusão nessa modalidade de ensino. Mohana (2020) fez uma análise sobre as propostas de educação inclusiva para o PEE nos documentos oficiais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, com vistas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os resultados caminharam para uma visão crítica e reflexiva dos gestores e profissionais envolvidos nas ações afirmativas direcionadas a esse público.

Nascimento (2022) investigou sobre a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro, por meio das Políticas Públicas de educação inclusiva. Foram analisadas quatro universidades e cada uma delas tem políticas de inclusão consolidadas, mas, com relação à perspectiva dos estudantes, percebeu-se que nem sempre as ações demonstradas nos documentos são realidades para as necessidades dos estudantes com deficiência. Pereira (2021) problematizou em sua pesquisa sobre a relação entre a formação na escola e a inclusão no mundo do trabalho da PcD, para caracterizar esse processo de transição escola x trabalho. Os resultados revelam que as escolas são “pontes” que permitem essa transição, mas que existem barreiras que dificultam esse “caminhar”, considerando o processo educacional de encaminhamento ao mercado de trabalho.

Andrade (2022) investigou em sua pesquisa sobre a organização político-pedagógica de escolas com práticas inovadoras e os impactos que podem trazer para o PEE, identificando que as experiências escolares nesses espaços consideram a especificidade de cada estudante que as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas oportunizam o protagonismo dos estudantes. A autora reitera que, “há a urgência de questionar a escola que temos e sua pedagogia tradicional estática, resistente a mudanças. Pesquisas do campo educacional denunciam/anunciam o atentamento para repensar o funcionamento institucional, que não mais dialoga com a demanda escolar” (Andrade, 2022, p. 194).

Sobre a temática **“interfaces da educação especial na educação do campo”**, Pimenta (2012) investigou sobre a inclusão dos estudantes PEE com base nas experiências docentes vividas no cotidiano escolar tecnológico em uma universidade de Minas Gerais e as contribuições da formação de professores quanto à questão da Inclusão em Educação, no atendimento às demandas educacionais nos espaços escolares. A pesquisadora reitera que, “[...] este estudo se afirma como instância de resistência, por entendermos a necessidade de reconhecer e de superar essa concepção de educação que reproduz a alienação e por negar a diversidade humana” (Pimenta, 2012, p. 102).

Silva (2017a) apresentou uma discussão a partir das Políticas Públicas de Educação Especial na Educação do Campo a respeito da escolarização dos(as) estudantes PEE nos assentamentos da reforma agrária na região de Conceição do Araguaia-PA, com base nos dados de matrícula do Censo Escolar (2010). Os resultados apontaram que o atendimento ao

PEE se realiza de forma muito precária, demonstrando a invisibilidade desse público, já que nenhuma das escolas dos assentamentos oferece o AEE e que “[...] as condições dos estudantes público-alvo da Educação Especial que estudam nas escolas do campo precisam ser incorporadas nas lutas e debates pelos movimentos sociais que lutam pelo direito à terra, a educação e a moradia” (Silva, 2017, p. 149).

Anjos (2018) mostrou os avanços e desafios da escolarização do PEE em uma escola agrícola no Macapá-AP, destacando a fragilidade do AEE no espaço escolar e constatando a necessidade de avançar nas políticas públicas direcionadas a esse público, para a reafirmação de uma educação inclusiva e democrática para a população do campo. Gabriel (2020) apresentou uma análise a partir do Censo Escolar 2010, sobre a caracterização/implementação das Políticas Públicas de educação especial em interface com a educação do campo no município de Posse-GO, considerando o cadastro de duzentos e sessenta e um estudantes PEE somente em uma escola do povoado Cachimbo, evidenciando um silêncio histórico em relação à educação especial no campo científico. O AEE é oferecido de maneira tímida, reforçando a relevância em debater sobre as políticas públicas voltadas para esse contexto educacional.

Viçosi (2020) descreveu em sua pesquisa, a implementação das Políticas Públicas de educação especial e a interface com a educação do campo, identificando os desafios da inclusão dos estudantes PEE em uma escola pública em Conceição da Barra-ES. Os resultados revelaram que existem muitos desafios encontrados pelos docentes e gestor escolar, uma vez que os profissionais especializados no AEE são temporários e não há uma continuidade do trabalho realizado, visto a rotatividade desses profissionais e a necessidade de avançar na construção de Políticas Públicas que atendam as necessidades dos estudantes do campo na qual, “[...] precisamos refletir de forma a promover Políticas Públicas que encorajem uma reforma estrutural e organizacional nas escolas, tendo em vista que essa inovação atenda às necessidades dos alunos, desde a educação infantil até o ensino superior” (Viçosi, 2020, p. 75).

Silva (2022) apresentou, em sua pesquisa a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial e a sua interface com a educação do campo em uma escola pública do campo de Águia Branca-ES, com experiência na inclusão de estudantes PEE. Os resultados apontaram para uma falta de cursos de capacitação para os professores e a necessidade de

revisão nas Políticas Públicas na Educação Especial. Gervasio (2022) apresentou suas experiências a respeito do trabalho integrado na educação do campo como um elemento formativo inclusivo, visando compreender sobre os recursos de inclusão oferecidos a esse público. Para a pesquisadora, “[...] se fazem urgentes intervenções com finalidade de formar a sociedade para sensibilidade, de forma que possam nascer novos olhares para inclusão do público em estudo, entendendo que cada pessoa com necessidades específicas possui potencialidades” (Gervasio, 2022, p. 44).

Em **“interfaces da educação especial e ensino técnico”**, Pereira (2013) discutiu sobre a Inclusão em Educação em relação às políticas públicas de educação e democratização da escola, no atendimento à diversidade de estudantes do Colégio Técnico da UFRRJ, bem como as suas diretrizes e ações nas políticas da instituição. Silva (2017b) analisou a Inclusão em Educação como política pública no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do país. A pesquisa aponta a necessidade de “[...] (re)construção de documentos normativos que viabilizem a operacionalização dos propósitos descritos nos regulamentos quanto a garantia do acesso, da permanência e do êxito de estudantes com necessidades específicas no ensino profissional” (Silva, 2017b, p. 9).

A **“inclusão social”** chega ao rol das temáticas de pesquisa do laboratório, sendo pertinente quando projetos educacionais inclusivos fazem parte da desbarbarização, em situações que buscam superar todo processo de exclusão, pois “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.” (Adorno, 2020, p. 132). Souza (2021) trouxe em sua pesquisa uma reflexão crítica sobre os projetos educacionais inclusivos viabilizados pela parceria público-privada (PPP), respeitando a inclusão e os direitos sociais dos cidadãos, constatando que o papel do terceiro setor se revela na promoção da inclusão numa estrutura burocrática e excludente de Estado. Para a pesquisadora,

Nossa perspectiva possibilita alcançar objetivos e formalização por diferentes instrumentos jurídicos, como um Termo de Compromisso estabelecido entre o Setor Público e terceiro setor. Com isso, a educação, como direito social e garantia constitucional, tem as vias que levam até a ela facilitadas, para a formação de sujeitos emancipados, garantindo o acesso e a inclusão nos espaços e projetos educacionais sob a perspectiva da PPP. Como resultado, temos um alargamento cultural e social e impacto na vida das pessoas envolvidas nos projetos, principalmente as que vivem em vulnerabilidade social, com graves dificuldades em acessar um direito social básico que é a educação (Souza, 2021, pp. 162-163).

Santos (2022) apresentou o universo da democracia liberal no âmbito estadual para o acervo do laboratório com uma pesquisa sobre as funções da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), no que se refere à constituição de um ambiente para que se realizem encontros e discussões sobre o tema “Inclusão em Educação”. Os resultados sugerem que haja a participação social nas audiências públicas da Alerj, para favorecer os impactos da Inclusão em Educação no Estado, além de promover trocas e melhorias na construção da democracia junto à pessoa com deficiência.

As “**ferramentas educacionais**” também fazem parte dos estudos, especialmente as tecnologias assistivas, tão importantes para o processo de inclusão do PEE. Carvalho (2015) trouxe a reflexão sobre a implementação/utilização das tecnologias assistivas nas escolas municipais do município de Nova Iguaçu-RJ, buscando a promoção de melhoria do AEE oferecido pelos(as) professores(as) especializados(as), considerando que,

o debate proposto sobre as concepções pedagógicas em âmbito nacional e municipal, para a promoção de uma escola inclusiva, tendo a tecnologia assistiva como um instrumento acessível a todos, é necessário para conceber uma escola democrática, que atenda e entenda as várias realidades existentes no município de Nova Iguaçu, em condições locais distintas (Carvalho, 2015, p. 129).

Lopes (2017) apresentou uma pesquisa sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), empregadas por estudantes universitários com deficiência visual na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). A pesquisa buscou caracterizar os impactos e as barreiras apresentadas no processo de aprendizagem desses estudantes. Apesar das ferramentas disponíveis para esse público, as barreiras didático-pedagógicas ainda são bastante presentes na Universidade investigada.

Com este breve recorte acerca das várias pesquisas realizadas pelo LEPEDI, podemos refletir sobre as nuances de seus(suas) pesquisadores(as), com seus aportes teórico-metodológicos baseados na práxis da Teoria Crítica, já que, “os fatos, porém, pertencem à práxis. Eles caracterizam sempre o contato do sujeito individual com a natureza como objeto social: a experiência é sempre um agir e um sofrer reais” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 72), revelando assim a visão de cada um(a) numa construção dos diversos conhecimentos e vivências aqui elencados, que trazem este olhar multifacetado muito bem demonstrado em todas as pesquisas.

V. LEPEDI EM AÇÃO: MISSÃO E ITINERÂNCIAS NA/PARA DIVERSIDADE

A ação do LEPEDI se dá em várias instâncias da sociedade, deixando claro sua importância não só para seus(suas) pesquisadores(as), daí a diferença, a diversidade e as parcerias que se unem ao laboratório, uma vez que,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p.56).

Esta é a missão do LEPEDI:

Produção e disseminação do conhecimento científico-acadêmico nas dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, estimulando a transformação social, fomentando relações interculturais, contribuindo para uma sociedade mais equânime, promovendo reflexões/ações sobre/para inclusão escolar/educacional e (re)inventando novas/outras formas de educar para emancipação humana (LEPEDI, 2023).

As atividades de ensino-pesquisa-extensão do laboratório movimentam o cenário de construção do conhecimento no universo acadêmico, com destaque as mais variadas produções realizadas por seus(suas) pesquisadores(as), que desenvolvem suas capacidades, consolidando a dinâmica do laboratório, que hoje conta com uma parceria solidificada, que para Cruz, Costa, Espejo et al. (2010, p. 2) “a colaboração entre pesquisadores possibilita o compartilhamento de recursos informacionais, tecnológicos, além de experiências e ideias, entre outras trocas”, importantíssimas para o desenvolvimento acadêmico do laboratório.

A figura 16 revela as parcerias que o LEPEDI conta atualmente, demonstrando a sua importância no cenário acadêmico em âmbito nacional e internacional. Mas quem são esses parceiros? São outros laboratórios de pesquisa, Organizações não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e demais instituições interessadas em fazer parte deste laboratório diverso, acolhedor e inclusivo.

Figura 16 – Parceiros do LEPEDI



Fonte: LEPEDI - <https://lepedi-ufrj.com.br>.

Também participam professores da Educação Básica e Superior, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, jornalistas, assistentes sociais, estudantes de diversos cursos de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, como já informado. Esses parceiros e participantes estão engajados nas mais diversas atividades de ensino-extensão desenvolvidas pelo LEPEDI.

Ao longo desses mais de dez anos de existência, os(as) pesquisadores(as) foram protagonistas das mais variadas atividades, como palestras, workshops, mostras, congressos, seminários, entre outros. Com a Pandemia de Covid-19 essas atividades passaram a ser realizadas remotamente, com isso seus participantes se autoeducaram para que a dinâmica do LEPEDI não estagnasse, daí a chegada do LEPEDI efetivamente no mundo virtual, desenvolvendo muitas atividades.

5.1 A organização dos eixos epistemológicos

Para uma melhor organização do LEPEDI, o Regimento Interno⁴⁹ foi construído e vários critérios para a participação no LEPEDI foram delineados para que cada participante tenha um compromisso com o laboratório, seja como pesquisador(a) ou colaborador(a), para que as atividades não fiquem apenas sob a responsabilidade de um pequeno grupo. Também foi pensado trazer ao movimento os(as) pesquisadores(as) que defenderam anteriormente suas pesquisas e que atualmente estão afastados, por algum motivo, das atividades do laboratório. Os que estão atuantes, além de suas pesquisas estarem em elaboração, também contribuem para a divulgação, articulação e extensão do laboratório nos mais diversos espaços formais e não formais, para contribuir na/para a emancipação do indivíduo.

Assim, no Artigo 3º do Regimento traz a organização do grupo, conhecido como Time LEPEDI.

Art. 3º. O grupo se organizará em torno da realização de projetos individuais, grupais, matriciais e temáticos. As atividades são desenvolvidas numa dinâmica de interdependência e complementariedade, buscando qualidade na produção do conhecimento na área de conhecimento Educação, conforme classificação instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dividindo-se nos seguintes núcleos de pesquisa:

- I. Núcleo I - Núcleo de Estudos sobre Pessoas/Grupos em Situação de Vulnerabilidade Social, Inclusão, Educação & Teatro/Cultura.
- II. Núcleo II - Núcleo de Estudos sobre Demandas Específicas de Aprendizagem, Inclusão & Educação.
- III. Núcleo III - Núcleo de Estudos sobre Gênero, Diversidade Sexual, Inclusão & Educação (LEPEDI, 2022, p. 1).

A figura 17 apresenta o organograma das comissões, com seus (suas) coordenadores(as) e responsáveis por cada núcleo em um trabalho colaborativo com os(as) demais pesquisadores(as), para que de forma democrática atendam as demandas do laboratório, visto que como reitera Adorno (1995b, p. 194), “a posição-chave do sujeito no conhecimento é experiência, não forma [...]”.

⁴⁹ Anexo, apresentamos o Regimento Interno do LEPEDI.

Figura 17 – Organograma do LEPEDI



Fonte: <https://lepedi-ufrrj.com.br/organizacao/>

Considerando os três eixos epistemológicos do laboratório, cada núcleo tem como objetivo atender as demandas da diversidade de seu público através da produção de conhecimento científico, realizando pesquisas e formações, assegurando resultados que atendam às especificidades do público de cada núcleo destacado.

5.1.1 Núcleo I: estudos sobre pessoas/grupos em situação de vulnerabilidade social, inclusão, educação & teatro/cultura

Este núcleo tem por objetivo “[...] o estudo sobre teatro e manifestações culturais populares como instâncias educacionais/pedagógicas da inclusão de pessoas/grupos das classes populares, na cidade e no campo, em situação de vulnerabilidade social” (LEPEDI, 2023). As pesquisas e reuniões deste núcleo apresentam um discurso sobre questões que

perpassam as diversas camadas de pessoas em vulnerabilidade social, promovendo atividades teatrais e manifestações culturais populares.

O Teatro do Oprimido, criado pelo teatrólogo Augusto Boal⁵⁰, é o suporte para que através da arte as pessoas busquem “não fazer teatro para, mas fazer teatro com”, como reiterou a coordenadora do núcleo em uma reunião de estudos *online* em julho de 2022⁵¹, visto que somos todos artistas e, “aquele que transforma as palavras em versos transforma-se em poeta; aquele que transforma o barro em estátua transforma-se em escultor; ao transformar as relações sociais e humanas apresentadas em uma cena de teatro, transforma-se em cidadão” (Boal, 2005).

A Inclusão em Educação como direito humano através da arte, busca através desses movimentos de inclusão de resistência, refletir sobre as oportunidades sociais para esse público invisibilizado nas mais diversas esferas da sociedade, trazendo oportunidades para interpretar o mundo e desenvolverem potencialidades a partir desse ambiente de partilha através da educação teatral.

5.1.2 Núcleo II: estudos sobre demandas específicas de aprendizagem, inclusão & educação

Este núcleo tem por objetivo: “[...] o estudo sobre as culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação, e seus desdobramentos na escola contemporânea, no âmbito do debate do binômio ‘Direitos Humanos & Educação’” (LEPEDI, 2023). Há um diálogo a respeito da diversidade de estudantes com demandas específicas de aprendizagem, os estudantes PEE. O núcleo trabalha com a ideia de “Inclusão em Educação” tendo como suporte metodológico o Índice para Inclusão, trazendo perspectivas para a construção de uma escola em movimento de resistência às exclusões e “[...] colocar os valores inclusivos em ação, através de um plano inclusivo de desenvolvimento da escola e processos colaborativos para implementá-lo” (Booth & Ainscow, 2011, p.51).

⁵⁰ **Augusto Boal** (1931-2009) foi um dos dramaturgos que mais contribuiu para a criação de um teatro genuinamente brasileiro e latino-americano. Desde os primórdios de sua carreira, no teatro de Arena, até o Teatro do Oprimido, técnica que o tornou mundialmente conhecido, passando pelas Sambóperas, sua preocupação foi a de criar uma linguagem que pudesse traduzir a realidade do seu país, uma maneira brasileira de falar, sentir e pensar.

⁵¹ Esta reunião foi realizada via plataforma Skype e não está mais disponível.

Neste diálogo, as pesquisas sempre questionam “o que é a inclusão de fato?”; “essa discussão está na agenda governamental?” e “como assegurar e implementar os processos de inclusão?”. Daí a escolha por empregar, nos estudos do laboratório, a terminologia “Inclusão em Educação”, uma vez que todos e todas nós temos a mesma importância, independente de nossas especificidades. A inclusão é uma lente que reflete a maneira como enxergamos o mundo. As pesquisas do laboratório tem como *locus* de investigação o público da educação profissional, indígena, do campo, superior e básica.

É importante destacar que o termo “educação inclusiva” é utilizado no laboratório quando se trata da legislação em vigor no país, mas sempre traz à tona a segregação do público invisibilizado nesta sociedade hegemônica, que ainda se prende a modelos, pois, como afirma Adorno (2020, p. 154) “as tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias”.

Inclusão em Educação é fazer tudo com! E nessa práxis emancipatória as pesquisas do núcleo buscam a democratização da escola, convidando-nos à reflexão sobre a inclusão que temos para configurar a inclusão que queremos.

5.1.3 Núcleo III: estudos sobre gênero, diversidade sexual, inclusão & educação

Este núcleo tem por objetivo “[...] o estudo sobre as perspectivas de inclusão em educação da população LGBTQI+ e diferentes expressões de gênero, assim como a análise da estrutura conservadora e excludente da escola tradicional”. (LEPEDI, 2023). Sendo um tema de grande polêmica, os debates realizados nas reuniões e pesquisas do núcleo trazem questões e diálogos sobre a segregação e exclusão deste grupo historicamente excluído no ambiente escolar.

A temática traz em seu escopo a reivindicação de espaços e identidade em um cruzamento de opressões vividas por esse público, visto que o movimento historicamente só toma força a partir da década de 1980⁵². As pesquisas deste núcleo revisitam os desafios de

⁵² VIEIRA, William. **A luta nunca termina**. Gama Revista Uol. 2020. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/orgulho-de-que/linha-do-tempo-direitos-lgbt-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 03 dez 2023.

pertencimento nos vários espaços sociais, pois é preciso desenvolver uma cultura inclusiva numa tarefa hercúlea na questão da Inclusão em Educação. Para Adorno (2020, p. 169), “quando formulamos a questão da barbárie de um modo tão amplo, então, é evidente, é muito fácil angariar apoio, porque obviamente todos serão de imediato contrários à barbárie”.

O olhar interseccional e crítico perpassam todas as reuniões do núcleo, visto ainda que temos uma escola conservadora, com uma proposta eurocêntrica de educação, com mecanismos de controle ideológico de professores(as), além da “politização” e “doutrinação ideológica” que ainda os(as) amordaçam.

É preciso pensar para além dos muros da escola!

5.2 LEPEDI/UFRRuralRJ: impactos na Baixada Fluminense

O LEPEDI impacta o cenário científico para além dos muros da universidade, levando sua marca para outros espaços. Começou sua trajetória em uma mesa da UFRRuralRJ, hoje, mesmo sem espaço físico, mostra sua relevância. Na Baixada Fluminense, seu destaque se dá diante das inúmeras pesquisas e ações realizadas pelos(as) participantes do laboratório, que em sua maioria pertencem às redes municipais desta região.

Sendo esses pesquisadores profissionais da educação básica, a potencialidade do LEPEDI é evidente nesses espaços, ou seja, é uma importantíssima parte da universidade que, além de oferecer as potencialidades existentes em seus(suas) pesquisadores(as), é a própria universidade entrando nos mais diversos espaços com suas pesquisas, fortalecendo a práxis com relação à educação em uma região tão invisibilizada. Sobre esses espaços, é relevante reafirmar que,

Quando sugeri que nós conversássemos sobre: “Formação – para quê?” ou “Educação – para quê?”, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação (Adorno, 2020, p. 152).

Ao participar do LEPEDI, os(as) pesquisadores(as) têm acesso a inúmeras pesquisas já realizadas pelo laboratório, além de inúmeras formações que contribuem indubitavelmente

para o desenvolvimento de uma visão crítica e emancipadora, que envolvem cada tema estudado por cada pesquisador(a), além de contarem com as contribuições de seus(suas) colegas para efetivarem trocas de experiências e opiniões, aprofundando assim cada tema de interesse, buscando outras possibilidades e investigação, trazendo para o escopo do laboratório pesquisas inéditas e que despertem o interesse dos(as) leitores(as) e participantes das pesquisas, já que “[...] a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu [...]” (Adorno, 2020, p. 197).

Além das especificidades do laboratório, as pesquisas se transformam em artigos científicos e inevitavelmente publicados em periódicos científicos de grande relevância no cenário da diversidade e inclusão, textos esses altamente reconhecidos pela comunidade acadêmica, o que resulta em uma maior visibilidade para o(a) pesquisador(a), para o LEPEDI e para a UFRRuralRJ.

5.3 Itinerâncias e projeções nas mídias sociais

A partir de 2020, com a pandemia e a quarentena, o LEPEDI se viu na urgência de buscar arranjos para continuar suas atividades de ensino-extensão, até então realizadas presencialmente. A visibilidade nas mídias ainda era pequena e pouco se fazia nesta direção. Neste ínterim, o mundo se via invadido por *lives* nas mais variadas redes sociais e, como muito bem acrescenta Adorno e Horkheimer (1985, p.17), “[...] a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida”. Assim, o LEPEDI iniciou sua jornada nas mídias sociais, pois pensar suas itinerâncias é pensar a vida e formação de cada pesquisador(a) que o integra.

Cada pesquisador(a) buscou se autoeducar neste contexto do momento, pois várias atividades laborais e educacionais estavam sendo realizadas de forma híbrida e bem artesanal, já que tudo era muito novo, principalmente nas questões da educação básica. E sobreveio a questão: O que é ser educador e pesquisador em tempos pandêmicos? “Como educar, formar e pesquisar com sujeitos geograficamente dispersos, que vivem situações de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais em rede?” (Santos e Weber, 2018, p. 23).

Muitas questões vieram à tona sobre a questão do ensino-pesquisa-extensão na universidade, e o LEPEDI buscou atenuar através de sua atuação frente aos desafios educacionais que a pandemia trazia no momento. Assim, começou sua chegada no mundo

virtual, com *lives* bem caseiras e com assuntos pertinentes para o momento em que o mundo se via em *lockdown* e as questões frente às demandas do laboratório surgiam. Com elas, as transformações em tempos tecnológicos e a busca de outros modos de fazer ciência.

A preocupação do LEPEDI era neste momento atender seus(suas) pesquisadores(as) com assuntos pertinentes ao laboratório, mas que também pudessem sanar dúvidas e anseios dos(as) pesquisadores(as) e espectadores(as) do laboratório, em busca de um diálogo profícuo. Era preciso também, nesse momento, reconfigurar os projetos de pesquisa, uma “micro revolução”, visto o momento no qual vivíamos.

Chegou o momento de mudar a rota! Abril de 2020... Auge da Pandemia de Covid-19, todos e todas enclausurados(as) em casa... Não tínhamos respostas sobre por quanto tempo seria...

Uma “avalanche” de *lives* inundou as redes sociais e o LEPEDI entrou nessa “onda” e foi um sucesso! A partir daí, o laboratório teve sua visibilidade por todo o país e vários países do mundo, entre eles Portugal, Alemanha, Chile, entre outros.

As primeiras *lives* foram bem artesanais, pois ainda aprendíamos a utilizar os meios digitais. Começamos pelo *Instagram* e hoje já dominamos também o *YouTube* e a plataforma *Skype* com nossas atividades. A tabela 9 traz um pequeno recorte da significativa itinerância do LEPEDI nas mídias sociais. Uma resumida linha do tempo do laboratório nesses ambientes virtuais, além dos parceiros nessa jornada.

Cada interface é em si uma mídia, que não só produz como veicula as mensagens e narrativas e, conseqüentemente, o processo de comunicação e de aprendizagem. Assim, produzimos e negociamos sentidos, educamos e nos educamos, formamos e nos formamos, pesquisamos e somos pesquisados.(Santos e Weber, 2018, p. 24).

Tabela 9 – Linha do tempo do LEPEDI nas mídias sociais

	<p>Logo no início da Pandemia de Covid-19, o LEPEDI buscou arranjos para que suas práticas educacionais não ficassem paralisadas. Então, no mês de abril de 2020, começamos com a proposta de <i>lives</i>, oferecidas pelo <i>Instagram</i>. Foi um aprendizado, pois tanto para nós quanto para os espectadores, tudo era muito novo. E começamos a proposta piloto com os(as) pesquisadores(as) do laboratório, em programas com duração de no máximo sessenta minutos, tempo máximo de transmissão ao vivo no <i>Instagram</i>. Iniciamos as <i>lives</i> na semana do Dia Mundial da Conscientização do Autismo e logo no dia seguinte, com os desafios da inclusão, com a participação do coordenador do laboratório. Ainda dentro do mês de abril/20, começamos a alçar voos numa <i>live</i> internacional com uma pesquisadora direto de Portugal, para um “papo” sobre as culturas, políticas e práticas inclusivas.</p>
	<p>As <i>lives</i> eram bem caseiras, com suportes inimagináveis nos bastidores, mas com muita alegria, dedicação e vontade de levar conhecimento a todos e todas que viam no LEPEDI uma proposta de aprendizagem através de papos descontraídos, pedagógicos, críticos e emancipatórios.</p>
	<p>Logo no mês seguinte, com o sucesso das <i>lives</i> e as demandas de entrevistas acontecendo toda semana, o laboratório viu a urgência de buscar outra plataforma para realizar suas entrevistas, que pudessem ficar arquivadas como suporte de pesquisas posteriores. Assim, migramos para o <i>YouTube</i> através da plataforma <i>streamYard</i>. Com essa mudança, fizemos uma planilha para que semanalmente e sempre em dia e horário definidos, todas as sextas-feiras, 15h, a <i>live</i> fosse ao ar, com duração de sessenta minutos. Então surgiu o “Papo de Inclusão”, programa semanal que contava com vários convidados, sobre temas variados sobre a diversidade e inclusão, tendo sempre um(a) pesquisador(a) como mediador(a). A partir daí,</p>



	<p>nossas <i>lives</i> tornaram-se mais inclusivas, já que contamos com um(a) intérprete de Libras e audiodescrição.</p> <p>Mais tarde surgiu também o “Inclusão em (Con)fluência”, que eram entrevistas mensais com a proposta de trazer uma formação mais acadêmica para os(as) pesquisadores(as).</p> <p>Todas as <i>lives</i> tiveram sua divulgação com descrição de imagens em suas páginas das plataformas do <i>Instagram</i> e <i>Facebook</i>.</p>
	<p>Apesar de serem bem caseiras também, as <i>lives</i> já eram melhor estruturadas, pois antes mesmo do “ao vivo”, existia o que chamávamos de “pré-live”, que eram reuniões remotas para traçarmos as pautas do papo.</p> <p>Durante as <i>lives</i>, o(a) convidado(a) se sentia bem à vontade e a interação com o público via <i>chat</i> era muito recíproca.</p>
	<p>Durante as reuniões de estudo, revisitamos a questão também dos responsáveis pelas pessoas com demandas específicas de aprendizagem, dentro de casa, sem saberem muitas vezes o que fazer para que também se desenvolvessem cognitivamente.</p> <p>Daí veio a ideia sobre os “Diálogos Inclusivos”, vídeos de no máximo quinze minutos que traziam atividades lúdicas para atender esse público.</p>
	<p>Os <i>workshops</i> também fizeram presença no LEPEDI, com atividades direcionadas apenas para os(as) pesquisadores(as) internos e também aberto ao público em comemoração aos dez anos de existência do laboratório, com temas de extrema relevância para os profissionais da educação e pesquisadores(as) da área.</p>
	<p>As ações nas mídias sociais são de extrema importância para a visibilidade do LEPEDI.</p> <p>“Curtir, comentar, salvar e ativar o sininho” é de grande relevância para o laboratório.</p>

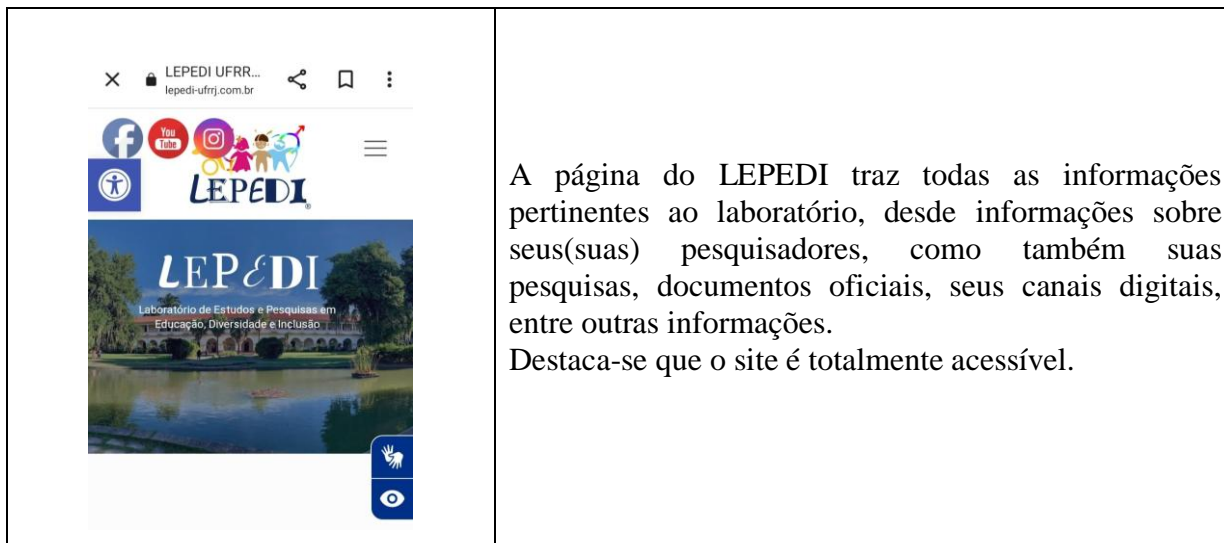


As parcerias do LEPEDI são importantíssimas para que o alcance do laboratório seja visto em várias instâncias da sociedade. Parceiros como a TV Alerj, com o programa Educação, CRID⁵³ em Portugal, Esportivamente e Literatura Acessível, ambos do Instituto Incluir e Hand Talk⁵⁴, trazem para o LEPEDI a certeza do sucesso e relevância tão importantes para todos e todas os(as) pesquisadores(as) e colaboradores(as) que de alguma forma ganham em qualidade e projeção.

A leitura do momento sempre está presente em nossas mídias sociais do *Instagram* e *Facebook*, sempre com propostas de leituras obrigatórias para pesquisadores(as) interessados em diversidade e inclusão.

⁵³ CRID – Centro de Recursos para Inclusão Digital.
⁵⁴ Hand Talk – Acessibilidade Digital em Língua de Sinais.

	<p>Através da plataforma <i>Skype</i>, acontecem nossas reuniões públicas e privadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Administrativas – reuniões com as comissões para definirmos os encaminhamentos das ações do LEPEDI. São elas: <u>divulgação</u> nas mídias; <u>extensão</u> de atividades acadêmicas; <u>produção acadêmica</u> em revistas e periódicos, além de formação e <u>articulação política</u> nas diversas esferas da sociedade. • Públicas – reuniões de qualificações e defesas de pesquisas do laboratório e estudos sobre uma diversidade de temas de acordo com seus núcleos.
	<p>O LEPEDINDICA também tem sua presença marcada nas plataformas <i>Instagram</i> e <i>Facebook</i>. Nestes <i>posts</i> encontramos sempre uma indicação de leituras importantíssimas e atuais para todos(as) os(as) pesquisadores(as) que buscam no LEPEDI referências bibliográficas em suas pesquisas.</p>
	<p>O LEPEDI também exhibe em suas mídias sociais uma agenda bem atualizada, trazendo datas que marcam a diversidade do público pesquisado no laboratório, além de trazer visibilidade às questões sociais que segregam e excluem uma população que busca contrapor-se à barbárie.</p>




Fonte: <https://lepedi-ufrrj.com.br>.

Com o fim da Pandemia de Covid-19, as atividades do LEPEDI continuam ativamente nas mídias sociais, com exceção do “Papão de Inclusão”, “Inclusão em (Con)Fluência” e “Diálogos Inclusivos”, visto que, por hora, já atenderam o que se pretendia na época. Mas não significa que, se necessário, esses programas retornem à grade de formação para que atendam as demandas que surjam, já que, “[...] aprender um determinado tipo de conhecimento e de atividade se apresenta e organiza como relevante em termos de aprendizado e formação. Ou seja, é aprender em espaços onde se elege um conhecimento como formativo”. (Macedo e Guerra, 2018, p. 49).

Para além das telinhas, o LEPEDI continua suas itinerâncias nos mais diversos espaços que virtualmente se apropriou, exteriorizando suas experiências formativas no contato com o público, antes atendidos virtualmente. A tabela 10 reforça essa importância de estar em espaços de formação que antes da pandemia eram tão comuns.

Tabela 10 – LEPEDI fora das telinhas

	<p>LEPEDI em Ação!</p> <p>Atualmente, o LEPEDI se faz presente em vários espaços de formação, levando conhecimento através de seus(suas) pesquisadores(as), seja na Baixada Fluminense-RJ, Costa Verde-RJ, Estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Amapá, Portugal, Alemanha e por outros entrelugares em que o LEPEDI se fará presente.</p>
--	--

Fonte: <https://lepedi-ufrrj.com.br>

A itinerância do LEPEDI é de grande relevância na/para a comunidade acadêmica, através dele, seus(suas) pesquisadores(as) têm visibilidade local e internacional, visto a seriedade como o laboratório se constitui. Para seu fundador e coordenador Damasceno (2022)⁵⁵, “toda e qualquer pessoa pode estar em qualquer lugar, os ambientes é que devem ser transformados, para que elas sejam acolhidas em suas demandas.” Pensamos assim que o LEPEDI faz seu “dever de casa”, bastando aos demais grupos/laboratórios realizarem seus protagonismos!

⁵⁵ Trecho retirado da reunião pública de estudos realizada em agosto de 2022 via *Skype*. Disponível em: <https://lepediufrrj.com.br>.

[...] as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência.

Theodor Adorno

VI. CONSIDERAÇÕES

2023, ano de muitos desafios... Primeiro de janeiro, o Brasil volta a respirar os ares da democracia. Em primeiro de janeiro, mais uma vez, Luís Inácio Lula da Silva assume a Presidência do Brasil; em oito de janeiro, vivemos uma tentativa de golpe, desencadeada por um extremismo causado por uma minoria alheia ao estado democrático de direitos.

No decorrer do ano, guerras! Rússia x Ucrânia, Israel x Palestina... Enfim, somos história!

Ao longo desta pesquisa percebemos que os direitos humanos devem ser garantidos para todas as pessoas, independente de classe, cor, raça, gênero e deficiência.

O LEPEDI continua produzindo e se solidarizando com a invisibilização de uma imensa camada da população que luta por inclusão e emancipação, denunciando as mazelas dessa sociedade hegemônica na qual a barbárie sobressai literalmente nas mais diversas esferas, visto que:

A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 20).

A pesquisa debruçou-se sob a perspectiva histórico-político-pedagógica de dois laboratórios de pesquisa, LEPEDI e LaPEADE, que geram impactos nos seus respectivos lugares de atuação, com destaque a história potente do LEPEDI, tendo como objeto de estudo o laboratório e seus (suas) participantes, numa perspectiva da Inclusão em Educação, com base na Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, Índice para Inclusão, além das contribuições de Santos, Freire, Lukács e Morin, entre outros.

Essa perspectiva de inclusão que esses laboratórios trazem impacta as realidades acadêmicas, educacionais e os sócio-escolares da sociedade nas quais estão inseridas. A

práxis histórico-política desses dois laboratórios se mostram neste estudo, a partir do olhar por dentro de cada um, externalizado na realidade, captando, modificando e produzindo através da lente da Inclusão em Educação. Assim, levando em consideração os objetivos e questões de estudo, tecemos as considerações consentâneas as nossas questões de estudo:

Levando em conta a historicidade da criação do LEPEDI, no que se refere à relação existente entre a sua criação, assim como as influências teóricas e epistemológicas que o LaPEADE exerceu colaborativamente na/sobre o laboratório, foi possível afirmar que:

- A historicidade do LEPEDI se deu através da linha do tempo do laboratório desde sua criação inspirado pelo LaPEADE. Pesquisamos e registramos os acontecimentos vivenciados pelos laboratórios, através de buscas empíricas para a construção dessas linhas históricas. Consideramos os fatos históricos vivenciados na época da criação dos laboratórios, anos turbulentos, mas de extrema importância para o mundo acadêmico. Destacamos também sobre a identidade do LEPEDI que está em constante movimento, redesenhando continuamente sua história, através de coleta de dados sobre os perfis de seus(suas) participantes, que colaboraram de forma profícua, enriquecendo a pesquisa e a história do laboratório;

Com relação ao “estado da arte” teórico e epistemológico do LEPEDI, nas quais buscamos a identidade de seus(suas) pesquisadores(as), temas/problemas de pesquisa, além das escolhas teóricas e pesquisas defendidas no âmbito do LEPEDI, afirmamos que:

- Considerando o LaPEADE o precursor e o LEPEDI um dos ícones relevantes no que se refere ao conceito de Inclusão em Educação, caracterizamos o “estado da arte” teórico e epistemológico dos laboratórios, demarcando as produções de seus(suas) pesquisadores(as), além dos registros das escolhas teóricas sobre o conceito na perspectiva de cada pesquisador(a), assim como sua relação com o laboratório.

Identificamos, assim, que é viável pensar um mundo possível com desenvolvimento inclusivo a partir das culturas, políticas e práticas inclusivas de educação. Observamos também que as dimensões do Índice para a Inclusão se ajustam em quaisquer contextos, sejam educacionais ou laborais, pois sua concepção de inclusão é ampla e diversa;

No que tange as atividades voltadas para a comunidade interna e externa à UFRuralRJ, realizamos buscas para elucidar as atividades de extensão realizadas pelo laboratório desde sua criação, assim como os motivadores que determinaram essas atividades e os parceiros que colaboraram para a oferta de cada uma delas. Assim, afirmamos que:

- Quanto às suas itinerâncias, o LEPEDI perpassa pelos mais variados espaços dentro e fora dos espaços da UFRuralRJ, sejam eles formais ou não formais, o que faz do laboratório um provedor de formações na/para diversidade, seja de forma presencial ou *online*, fazendo com que se destaque em vários estados brasileiros e países parceiros. Suas produções acadêmicas se destacam nos ambientes científicos e suas parcerias demonstram sua relevância no cenário nacional e internacional numa organização, considerando seus três eixos epistemológicos.

No que se refere à caracterização do LEPEDI quanto a afirmação do conceito “Inclusão em Educação”, buscamos a partir de seus(suas) pesquisadores(as) o que definem/entendem pelo conceito, como diferenciam “Inclusão em Educação” e “educação inclusiva”, assim como identificar a existência de outros grupos de pesquisa que se aportam teórico-epistemologicamente no conceito de Inclusão em Educação:

- Caracterizamos a identidade epistêmica do LEPEDI com relação ao conceito de Inclusão em Educação, na qual investigamos nas políticas públicas de “educação inclusiva”

em que se fez uma correlação entre os termos. Ao delinear as concepções, conceitos e diferenças entre os termos, realizamos um pequeno recorte sobre os documentos legais da educação inclusiva no país a partir da Constituição Federal de 1988, deixando claro que a inclusão nesses documentos visam as pessoas com deficiência, não levando em conta todas as pessoas em condição de vulnerabilidade. A partir desta análise, trouxemos alguns dados referentes a um coletivo invisibilizado com dados desta população desde cor e raça, perpassando por diversidade sexual e de gênero, até imigrantes e refugiados. Esses dados revelaram que a questão sobre Políticas Públicas eficazes para esses grupos é de extrema importância a fim de dirimir as desigualdades existentes na sociedade;

- Também observamos que tanto o LEPEDI quanto o LaPEADE contam com pesquisadores(as) que desenvolvem o conhecimento científico sobre Inclusão em Educação juntamente com a ACINC-UFJF, sendo o LEPEDI o terceiro grupo de pesquisa que discute Inclusão em Educação.
- Este estudo também considerou a Perspectiva Omnilética em diálogo com a Teoria Crítica, nascendo então a **Omnicrítica**, ambas constituídas através da perspectiva da Inclusão em Educação. Esses caleidoscópios multifacetados nos levam à reflexão sobre experienciar para emancipar, em um olhar crítico-social desta sociedade diversa, mas hegemônica. A Omnicrítica faz um diálogo relevante com a diversidade, elucidando os limites epistemológicos da educação inclusiva, desbarbarizando toda e qualquer forma de exclusão e segregação do indivíduo e emancipá-lo. Ambas as perspectivas são compreendidas como uma construção permanente, que

começa a partir deste estudo a se movimentar no LEPEDI, abrindo espaços para novas pesquisas sob esta lente;

- Em relação à compreensão dos(as) pesquisadores(as) sobre o termo “Inclusão em Educação”, foi possível observar que o grupo está caminhando em suas pesquisas sobre esta perspectiva, visto que a lente se constrói dia a dia. As respostas obtidas a partir da coleta de dados revelaram que os(as) participantes em grande maioria consideram a relevância do conceito em seus estudos e pesquisas, mas ainda há fragilidades em algumas narrativas observadas na identificação e diferenciação entre os termos educação inclusiva e Inclusão em Educação. A nuvem de palavras demonstrou muito bem a diversidade de palavras que os(as) remeteram ao conceito, resignificando constantemente a percepção de cada pesquisador(a);

A organização político-pedagógica/administrativa do LEPEDI foi caracterizada através de sua organização, canais de comunicação, relações com a comunidade do Instituto de Educação e UFRuralRJ e programas de pós-graduação aos quais está vinculado, esta pesquisa considera que:

- Em relação à caracterização do LEPEDI, registramos a sua organização política-pedagógica/administrativa. Constatamos que grande parte dos(as) pesquisadores(as) do LEPEDI fazem parte da Educação Básica, o que revela a responsabilidade de cada um(a) em levar para estes espaços conhecimentos acadêmicos e formação continuada, que vão além das formações oferecidas pelas Secretarias de Educação aos quais fazem parte. As narrativas destes(as) pesquisadores(as) demonstraram que ainda muito se tem a caminhar com relação

à Inclusão em Educação, visto as constantes demonstrações de exclusões e segregações nos espaços educacionais;

Identificar os impactos do LEPEDI no âmbito acadêmico-científico considerando sua missão institucional no decorrer dos seus anos de existência na Baixada Fluminense e sua missão e objetivos cumpridos, verificamos que:

- No que tange aos impactos do LEPEDI no âmbito acadêmico-científico, registramos os acontecimentos vivenciados em sua trajetória, através de materiais coletados com os interlocutores da pesquisa. Apesar do LEPEDI, ser um direcionador das ações nos vários espaços da sociedade, a academia continua distante da realidade brasileira. Seus(suas) pesquisadores(as) levam para seus espaços a potência do laboratório, mas muito ainda há por se fazer. Internamente, o LEPEDI potencializa-se oferecendo atividades aos seus(suas) participantes que desenvolvem academicamente e em suas práticas;

2024... O LEPEDI continua sua trajetória e esta pesquisa é apenas o início de um longo caminho a percorrer. Considerando o laboratório como lócus do estudo, foi possível afirmar que sua potência vai além dos muros da Universidade. A diversidade de suas pesquisas contemplam: a flexibilização dos desenhos organizacionais de inclusão; escritas sempre de forma colaborativa; experiências formativas em/na cultura inclusiva. Estudos sobre gênero, diversidade sexual, corporalidades, inclusão e educação.

Estar nesta pesquisa trazendo as narrativas e itinerâncias de um laboratório com este diferencial e sendo parte desta história que não se finda aqui, me faz sentir desafiada a cada dia buscar mais conhecimentos e estar sempre engajada em cada degrau que o LEPEDI avança. Cada parágrafo escrito nesta Tese tem meu reflexo, já que faço parte deste laboratório e vivencio parte desta trajetória. O LEPEDI me abriu portas e a partir daí uma caminhada sem previsão de chegada, já que o ensino, pesquisa e extensão fazem parte deste caminho.

Somos um grupo de Inclusão em Educação e nele cabem todos e todas. Trabalhamos com essa perspectiva, de modo a impactar uma realidade extremamente excludente nas quais enfrentamos em nossos espaços educacionais e/ou laborais. Consideramos que o presente estudo, poderá trazer benefícios acadêmicos e reflexivos no que diz respeito à Inclusão em Educação na história de um laboratório que desenvolve seus estudos e pesquisas através das perspectivas Omnilética e Omnicrítica, na luta pela emancipação dos sujeitos nas mais diversas invisibilidades. Inclusão em Educação é um direito humano! Somos o LEPEDI. O LEPEDI somos nós!

VII . REFERÊNCIAS

- ACNUR: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados . **Agência da ONU para refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/politicas-publicas/>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985. 223p.
- ADORNO, Theodor W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995a. 258p.
- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995b. 258p.
- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 127p.
- ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008. 358p.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 206p.
- AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro**. Disponível em: <https://agenciabrasil.abc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>. Acesso em 30 mar. 2024.
- AGUIAR, Jonathan Fernandes de. **Por uma epistemologia do lúdico a partir da omnilética**. 2021. 282p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro De Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2021.
- AMARAL, Tarsila do. 1933. **Quadro Operários**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral/>. Acesso em 20 jul. 2022.
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de. **Educação especial**: para quê? Políticas Públicas e práticas inclusivas no município de Itaguaí/RJ. 2013. 115p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de. **Políticas públicas de educação inclusiva**: organização político-pedagógica na (re)orientação da modalidade Educação Especial no município de Itaguaí/RJ. 2016. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de. **“Escolas inovadoras” e inclusão em educação**: experiências e impactos para/na escolarização do público-alvo da Educação Especial. 2022.

216p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

ANJOS, Taiana Furtado. **A educação especial no campo: desafios à escolarização na Escola Agrícola Padre João Piamarta no Município de Macapá-AP.** 2018. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

ANTUNES, Cristiane Maria de Souza. **Orientação educacional e o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial: as experiências do município de Mesquita/RJ.** 2022. 89p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

AQUINO, Daniel Figueira de. **Formação docente e ensino de Biologia: quais os desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio?** 2017. 74p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto De Ciências Biológicas E Da Saúde, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

BANCO de dados. **Pesquisas da omnilética.** Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-teses-2023.html>. Acesso em 01 mai. 2023.

BARBOSA, Irenilson de Jesus. **No olimpo da inclusão: a importância da afetividade para a educação de pessoas com deficiência visual.** 2016. 234p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BBC. **Legislação brasileira é das mais avançadas do mundo.** Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2003/08/030610_legislacaoimp. Acesso em: 13 jul. 2022.

BENTO, Rejani Silveira de Brito. **Desafios da inclusão escolar do público-alvo da educação especial: narrativas e experiências de uma professora da Baixada Fluminense (Seropédica-RJ).** 2021. 43p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. **Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas.** Periferia, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021. Dossiê. DOI 10.12957/periferia.2021.55211. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55211> . Acesso em: 27 mai.2023.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Disponível em: <http://www.infoescola.com> e <http://ctorio.org.br>. Acesso em 03 dez de 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão.** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M.P. Santos], 2011. 190p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. 496p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Estabelece as **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 05 nov. 2023.

BRASIL. [Código Civil (2002)], **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais – Libras** e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI**. Brasília. 2023. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-aco-es>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 2 DE DEZEMBRO DE 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 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.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Brasil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU.

BRASIL. IBGE 2010. Censo demográfico.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNDD.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 22 de junho de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 -** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de Abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13005, de 25 de junho. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei 13146 de 06 de julho de 2015.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo FCPE.

BRASIL. **Portaria, Nº 343 de 17 de Março de 2020.**

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. **Biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertações BDTD.** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> . Acesso em 09 jun. 2022.

CABRAL, Rosangela Costa Soares. **Processo de inclusão do público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ:** desafios político-pedagógicos. Seropédica, 2018. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

CARDOSO, Alessandra Andrade. **Programa Inclusão em Redes:** políticas de educação Especial, formação humana e afirmação da diversidade. 2022. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

CARVALHO, Nely Monteiro dos Santos de. **Políticas públicas e educação inclusiva:** estudo sobre acessibilidade e tecnologias assistivas na rede municipal de Nova Iguaçu/RJ. Seropédica, 2015. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

COCA, Fernanda de Barros Amaral. **Educação especial inclusiva na Educação Básica no município de Artur Nogueira, SP – 2007 a 2014.** 2017. 76p. Dissertação (Mestrado em Saúde) Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, Campinas, 2017.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. **A inclusão de Pessoas com Deficiência na rede regular de educação profissional.** 2013. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

COSTA, Fernando Nogueira. **Proporção de jovens na educação do campo.** Disponível em <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2019/07/16/desigualdade-no-ensino-rural/>. Acesso em 27 mai. 2023.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação e Teoria Crítica da escola de Frankfurt:** trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, RJ: EDUFF, 2005. 196p. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4801?mode=full>. Acesso em: 23 set. 2023.

CRUZ, Ana Paula Capuano da, *et al.* **Redes de cooperação entre pesquisadores no congresso usp de controladoria e contabilidade:** uma análise retrospectiva do período

2001-2009. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 10, 2010. 17p. Anais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos102010/an_resumo.asp?con=1&cod_trabalho=562&titulo=REDES+DE+COOPERA%C7%C3O+ENTRE+PESQUISADORES+NO+CONGRESSO+USP+DE+CONTROLADORIA+E+CONTABILIDADE%3A+UMA+AN%C1LI. Acesso em: 25 set. 2023.

CRUZ, Isabela Damasceno. **(Inter)faces entre formação, inclusão e educação especial: com a palavra... os professores!** 2018. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

DAMASCENO, Allan Rocha, **Educação inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico.** Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor, 2015. 348p.

DICIO – Dicionário Online de Português. **Origem da palavra inclusão.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusao/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

FELEOL, Fabiana dos Santos Ferreira. **Experiências docentes na educação infantil: desafios da/para inclusão de estudantes com deficiência intelectual.** 2013. 62p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização *Latu Sensu* em Educação Infantil), Universidade Federal rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

FELICIO, Natália Costa de. **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente.** 2017. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na educação infantil: o desafio da formação de professoras.** 2017. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FRANÇA. Bárbara Rebecca Baumgartem. **Análise Epistemológica da Produção Científica Do GRUFOPEES (2013-2022): diálogos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.** 2023. 261p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 112p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 148p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2009. 60p.

GABRIEL, Diego Henrique Machado. **Políticas públicas de educação inclusiva**: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Posse - GO. 2020. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

GAKIYA, Simone Maria Carlos. **Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência**: concepções, sentimento e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. 2012. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

GERVASIO, Luciene Conceição Nascimento. **Experiências de inclusão em formação**: o trabalho integrado (TI) na Educação do Campo em interface com a Educação Especial. 2022. 47p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

GUATEMALA. **Convenção da Guatemala** de 28 de maio de 1999. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 29 set. 2023.

GUILHERME, Paulo. **Surdos são tratados como incapazes de aprender, diz professora-doutora**. G1 EDUCAÇÃO, São Paulo, jun. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/surdos-sao-tratados-como-incapazes-de-aprender-diz-professora-doutora.html>. Acesso em: 13 jul. 2022.

HORKHEIMER, Max. **Filosofia e Teoria Crítica**. São Paulo, Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores). 144p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Quilombolas**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html>. Acesso em: 26 jun. 2022

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População urbana e rural**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 10 mai. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Porcentagem da população por tipo ou grau de dificuldade e deficiência**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 10 mai. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População residente segundo o sexo**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 10 mai. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar, 2023**. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

JORGE, Nickson Moretti. **As potencialidades da espiral formativa na formação inicial e continuada de professores de matemática**: um processo reflexivo e colaborativo no movimento de pesquisar e formar. 2020. 182p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2020.

JUNIOR, Evandro de Oliveira Silva. **Diversidade sexual, educação do campo & inclusão escolar**: desafios e perspectivas nas experiências da Escola Municipal Tania Mara Carnaval Basílio – Japeri/RJ. 2019. 52p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

LAPEADE – **Laboratório* de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.lapeadeufrj.rio.br>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LEITE, Fabrícia Keilla Oliveira. **Tensões e impactos de um projeto educativo no combate às desigualdades de gênero no contexto escolar**. 2018. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

LENINE, **Diversidade**. Rio de Janeiro: Universal Music. 2010. 5:03min. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/diversidade/>. Acesso em 20 dez. 2023.

LEPEDI – **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão**. Seropédica, RJ: 2023. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/>. Acesso em 10 jul. 2023.

LEPEDI. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão. **Regimento interno do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (Lepedi)**. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2022. 10p.

LIMA, Fabiana de Oliveira. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

LIMA, Marilsa de Almeida Cordeiro. **Desafios da escolarização de estudantes indígenas com deficiência na contemporaneidade**: um estudo comparativo. 2019. 36p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

LOPES, Graça Auxiliadora Nobre. **Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)**: ferramentas como interface inclusiva de estudantes com deficiência visual no ensino superior público de Macapá. 2017. 60p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

LORENZET, Verônica Ferreira de Souza. **Narrativas de experiências maternas/pedagógicas de inclusão/exclusão**: desafios à formação/escolarização de um estudante com transtorno do espectro do autismo (TEA). 2019. 80p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi. **Políticas públicas de educação inclusiva & gestão democrática**: desafios à escolarização do público-alvo da educação especial na escola municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ. 2020. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

LUKÁCS, Georg. **História da consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 616p.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010. 416p.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise Moura de Jesus. Reflexões sobre a exteriorização da experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa-formação. *In*: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes, (org.). **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omode, 2018, pp. 47-70.

MPB-4, **O navegante**. Rio de Janeiro: Phillips. 1972. 2:37min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gs0ownmYAvQ>. Acesso em 21 dez. 2023.

MOHANA, Nahyme Zahia Amaral. **Políticas públicas de educação inclusiva**: desafios à escolarização profissional do público-alvo da Educação Especial no IF Goiano. Concepções e ações político-pedagógicas. 2020. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Gramática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 344p.

MOREIRA, Joana da Rocha. **Políticas públicas de inclusão e a escolarização de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA)**: perspectivas histórico-políticas do município de Duque de Caxias /RJ. 2019. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

MORIN, Edgard. **O método II**: a vida da vida. 5 ed. Porto alegre: Sulina, 2015a. 528p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015b. 120p.

MORIN, Edgard. **O método I**: a natureza da natureza. Porto alegre: Sulina, 2016. 477p.

MFOTON. **O pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/caleidoscopio/> . Acesso em 12 set. 2023.

MUNDO EDUCAÇÃO. **População indígena**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm>. Acesso em: 26 jun. 2022.

NASCIMENTO, Leyse Monick França. **Formação continuada de professores na perspectiva do índice para inclusão: educação especial e educação regular em foco**. 2017. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NASCIMENTO, Marcelly de Souza. **Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior e a atuação institucional dos núcleos de acessibilidade das universidades federais do Estado do Rio de Janeiro: políticas, culturas e práticas**. 2022. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

NEGRÃO, Giovana Parente de. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA** . 2017. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho. **Políticas públicas de educação inclusiva & formação de professores: debatendo a Classe/Escola Hospitalar**. 2019. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 11 jul. 2022.

PEREIRA, Mônica Alves de Matos. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no colégio técnico da Universidade Rural (CTUR) – as fronteiras do instituído e do instituinte**. 2013. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

PEREIRA, Andressa Silva. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE): diálogos e fronteiras da Educação Especial à inclusão escolar em Nova Iguaçu/RJ**. 2014. 68p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

PEREIRA, Andressa Silva. **Política curricular e o dualismo educação especial x educação inclusiva: reflexões críticas sobre a formação no curso de pedagogia das universidades públicas do RJ**. 2017. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

PEREIRA, Mônica Alves de Matos. **Inclusão em perspectiva:** será a escola a “ponte” entre a pessoa com deficiência e o mundo do trabalho? 2021. 176p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

PORTAL DE IMIGRAÇÃO. **Número de imigrantes de longo termo/residentes 2020.**

Disponível em:

<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/Resumo%20Executivo%20Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf> . Acesso em: 10 mai. 2023.

PORTAL DE IMIGRAÇÃO. **Proporção de refugiados reconhecidos, por sexo, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2010-2021.** Disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMiGra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; ARAÚJO, Suzana Almeida; Políticas de atendimento a migrantes e refugiados no Brasil e aproximações da psicologia. **Rev. Psicologia Política**, Florianópolis, v. 19, pp. 570-583. ISSN 2175-1390. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000300014. Acesso em: 25 out. 2023.

MPSP – Ministério Público do Estado de São Paulo. **Pesquisa nacional por amostra da População LGBTI+:** identidade e perfil sociodemográfico. Disponível em www.mpsp.mp.br. Acesso em 10 mai. 2023.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola:** experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista-MG. 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

PORTARIA nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 23 jul. 2022.

QUINTANILHA, Christiane da Silva. **Desafios da inclusão escolar do público-alvo da educação especial:** experiências formativas. 2021. 35p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatur em Educação do Campo) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

REIS, Rosane Celeste Dias. **Inclusão em educação:** Fronteiras entre a Política institucional e os movimento instituintes do atendimento educacional de estudantes público alvo da educação especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015. 107p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

ROSA, Luiz Ricardo Alves Pessoa. **Dificuldades de aprendizagem na escola: contradições e proposições**. 2011. 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SÁ, Nathalia Araujo de. **Políticas públicas de educação inclusiva: formação de professores e experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ**. 2014. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

SANTANA, Élide Soares de. **Políticas públicas de educação inclusiva: tessituras histórico-políticas da educação especial no município de Seropédica/RJ**. 2013. 87p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

SANTANA, Élide Soares de. **Políticas públicas de educação inclusiva: a experiência de inclusão, de estudantes público-alvo da Educação Especial, no município de Paracambi - RJ**. 2016. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. **Inclusão em Educação: processos de avaliação em questão. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017. DOI 10.1590/S0104-40362017002500652. Acesso em 06 set. 2023.

SANTOS, Mônica Pereira dos. SOUSA, Luciane Porto Frazão de. A prática da educação para a inclusão. *In: III Congresso Brasileiro Multidisciplinar De Educação Especial*, 2002, Londrina. **Anais**, “n.p”.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 614p.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina. **As Múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**. *In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo*. João Pessoa/PB, 2009. **Anais**, “n.p”.

SANTOS, Thaís Ribeiro dos. **Preconceito, indivíduo e cultura: reflexões sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais**. 2011. 86p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Editora CRV: Curitiba, 2013. 88p.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Inclusão, direitos humanos e interculturalidade: uma tessitura omnilética**. *Revista Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade*. Editora Realize – Campina Grande-PB 2015. “n.p”.

SANTOS, Livia Maria Monteiro. **Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: Concepções e Ações Político-Pedagógicas**. 2016. 108p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SANTOS, Mônica dos. **Culturas políticas e práticas de inclusão na administração pública: contribuições a partir de uma escola de governo**. 2017. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. *In*: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes, org. **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omode, 2018, pp. 23-46.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. 223p.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SENNA, Manoella. Gestão e inclusão em educação a luz da perspectiva omnilética. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 956-974, set. / dez 2020. e-ISSN 2447-5246. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, Daniela Lobo dos. **Políticas públicas de educação inclusiva do público-alvo da educação especial: os impactos da participação social representada nas audiências públicas (2008- 2018) da Comissão de Educação da Alerj**. 2022. 301p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

SANTOS. **Sobre a omnilética**. Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em: 23 jul. 2022.

SILVA, Márcia Oliveira da. **Narrativas de experiências docentes: a inclusão escolar de Pedro, um estudante autista**. 2011. 54p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de educação inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA**. 2017. 167p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017a.

SILVA, Rosilene Lima da. **O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (napne) nos institutos federais da região nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017b.

SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da. **Gestão democrática e inclusão em educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade**

do município do Rio de Janeiro. 2021. 211p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Marineth. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Águia Branca.** 2022. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (campus Boa Vista).** 2018. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

SOBREIRA, José de Mello. **Políticas Públicas de educação inclusiva: interfaces entre a Educação Profissional e a Educação Especial no IFES/Campus de Alegre.** 2020. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

SOUZA, Marcelly Santos de. **Políticas públicas de educação inclusiva e o público-alvo da educação especial no ensino superior: experiências inclusivas nas Universidades Federais do Rio de Janeiro – RJ.** 2019. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

SOUZA, Aparecida Carina Alves de. **Inclusão e direitos Sociais: a parceria público-privada na promoção de projetos via terceiro setor.** 2021. 188p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

TURCI, Paulo Cesar. **Formação continuada de professores: tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência visual.** 2019. 180p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca – Estrutura de Ação em Educação Especial – Conferência Mundial de Educação Especial.** Salamanca – Espanha, 1994. Brasília: Corde, 1996.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 7-10 jun. 1994, Salamanca. **Anais [...].** Salamanca: Unesco, 1994. Tema: Acesso e qualidade.

VERGUEIRO, Viviane. **Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial.** In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Scielo Books,** Salvador: EDUFBA, pp. 249-270. 2016. DOI 10.7476/9788523218669.0014. Acesso em: 15 ago. 2023.

VIÇOSI, Paulo Willian Brunelli. **Políticas públicas de educação inclusiva**: desafios na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição da Barra – ES. 2020. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

VIEIRA, William. A luta nunca termina. **Gama Revista Uol**. 2020. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/orgulho-de-que/linha-do-tempo-direitos-lgbt-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 03 dez 2023.

2003 no Brasil. *In*: **WIKIPÉDIA**: a enciclopédia livre. [São Francisco, CA: Fundação Wikimedia], 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/2003_no_Brasil. Acesso em 04 jul. 2022.

2011 no Brasil. *In*: **EXAME**: mundo. Disponível em <https://exame.com/mundo/15-fatos-cruciais-que-marcam-o-ano-de-2011/>. Acesso em 04 jul. 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

PESQUISA: LEPEDI EM AÇÃO: ITINERÂNCIAS E TESSITURAS SOBRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS CRÍTICO-EMANCIPADORAS EM TEMPOS DE EXCLUSÃO.

ORIENTANDA: ROSANGELA COSTA SOARES CABRAL.
ORIENTADOR: Prof. Dr. ALLAN ROCHA DAMASCENO.

Roteiro de Ficha de Caracterização e Questionário via *Google Forms*⁵⁶

Sr(a) Pesquisador(a)

Por gentileza, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo para a realização da Pesquisa de Doutorado em Educação acima nomeada.

1) Nome ou pseudônimo:

⁵⁶ Material coletado via *Google Forms*. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd1usYvCFcodI2V6xTyQCLOWVH_x6sPsn6AAMHudxBYBCMj7g/viewform?usp=pp_url.

2) Data de Nascimento:

3) Há quanto tempo faz parte do LEPEDI?

4) Qual carga horária disponibiliza para as atividades no Laboratório?

5) Qual sua formação?

6) Você participa ou participou de algum encontro/seminário/palestra/curso oferecido que tenha debatido o processo de "Inclusão em Educação"? Qual(is)?

Ao demarcar nas produções do LEPEDI a concepção de “Inclusão em Educação”, percebeu-se que está além da concepção de “educação inclusiva”, utilizada nos documentos oficiais, pois são termos epistemologicamente diferentes.

Um conceito que não se limita às pessoas com deficiência, muito mais amplo do que eu podia imaginar. Um conceito, portanto, que diz respeito a um processo, e não a um fim determinado ao qual se quer chegar. A partir das relações construídas durante o seminário, fui convidada a fazer parte do grupo e, assim, estudar os fenômenos inclusão/exclusão. E dessa forma, meu objeto, que entendi inicialmente ser a Educação Especial, passou a ser o processo de Inclusão em Educação (Senna, 2021, p.34).

Baseado nesta perspectiva:

7) O que você compreende por “Inclusão em Educação” em sua pesquisa (caso esteja em construção) e/ou nas reuniões/formações do LEPEDI?

8) O que você entende por "educação inclusiva"?

9) Quais as quatro palavras que vêm à sua cabeça quando o assunto é "Inclusão em Educação"?

A missão do LEPEDI é produzir e disseminar conhecimentos científicos-acadêmicos nas dimensões das culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação e a transformação social através de relações interculturais a fim de educar na/para emancipação humana. (LEPEDI). O objetivo do LEPEDI é desenvolver o conhecimento científico de "Inclusão em Educação" com estudos e projetos que superem os processos histórico-político-sociais de exclusão, transformando para emancipar, o que para Adorno (2020, p. 202) significa: "aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que se pensa e talvez também daquilo que ele faz."

10) Como você chegou ao LEPEDI?

11) Qual sua relação com o laboratório na sua prática?

12) Se você é professor(a) da Educação Básica, qual a importância do LEPEDI em sua trajetória profissional?

13) Este espaço é para esclarecimentos que você considere importantes e que não foram contemplados nas questões deste questionário. Fique à vontade para escrever o que considerar necessário.

Obrigada por sua colaboração!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRRJ

INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES

1 – Título do protocolo do estudo:

LEPEDI EM AÇÃO: ITINERÂNCIAS E TESSITURAS SOBRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS CRÍTICO-EMANCIPADORAS EM TEMPOS DE EXCLUSÃO

2 – Convite:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Lepedi em Ação: itinerâncias e tessituras sobre experiências formativas crítico-emancipadoras em tempo de exclusão”. – Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir.

3 – Qual é o objetivo do estudo?

Historicizar sobre a trajetória do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) desde sua pré-existência a partir do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), analisando a relação existente sobre o conceito Inclusão em Educação, a partir da Teoria Crítica em diálogo com a lente da perspectiva omnilética.

4 – Por que você foi escolhido(a)?

Você foi escolhido(a) a participar do estudo porque você faz parte dos critérios de inclusão do estudo, que é ser pesquisador(a) do LEPEDI, *locus* do estudo.

5 – Eu tenho que participar?

Esta decisão cabe somente a você. Vale dizer que, se você decidir participar, você sempre terá liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo qualquer punição ou prejuízo.

6 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Se você der sua autorização para participar da pesquisa, você irá participar de um questionário via *Google Forms*, com perguntas relevantes à sua experiência como pesquisador(a). Este questionário será enviado em dia predeterminado, com prazo para devolutiva.

7 – O que é exigido de mim nesse estudo além de ser pesquisador(a) do LEPEDI?

Além de se enquadrar nos critérios apontados na pergunta nº 4, você precisará apenas ter o desejo de participar do estudo.

8 – Quais são os efeitos colaterais ou riscos ao participar do estudo?

Observamos que os riscos para a pesquisa são mínimos. É possível que você possa se sentir ansioso(a), ficar retraído(a) por ter de lidar com seus próprios sentimentos e comportamentos ao responder os instrumentos de pesquisa, a saber, questionário de caracterização e questionário via *Google Forms*. Reiteramos que não existem riscos em relação à saúde humana, nem mesmo a sua imagem como participante, visto que serão usados pseudônimos no estudo, não tendo portanto, sua identidade revelada. Entretanto, é importante salientar que você estará participando de uma pesquisa simples, e que caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, você poderá desistir do estudo, sem qualquer prejuízo.

9- Quais são os possíveis benefícios em participar?

Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão na medida em que pretendemos considerar as experiências formativas dos(as) pesquisadores do laboratório no sentido de auxiliar o processo de inclusão em Educação, assim como caracterizar a identidade do LEPEDI, seus componentes missão e itinerâncias. Nesse sentido, essa pesquisa dialoga na busca em identificar os impactos do LEPEDI no âmbito acadêmico-científico, considerando sua missão institucional e objetivos.

10 – O que acontece quando o estudo termina?

Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do *Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão* – LEPEDI, da UFRRJ. Além disso, os resultados da pesquisa serão publicados nos meios acadêmicos e científicos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

11 – Remuneração financeira:

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

12- Contato para informações adicionais:

Em qualquer momento do estudo você poderá solicitar informações acerca deste projeto, entrando em contato com o pesquisador que o coordena: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, através do e-mail: lepedi-ufrrj@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Pesquisador Responsável: Allan Rocha Damasceno

Professor/Pesquisador da

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a):



REGIMENTO INTERNO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (LEPEDI)

CAPÍTULO I

DA DEFINIÇÃO E DAS FINALIDADES

Art. 1º. O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) é um colegiado de pesquisadores, profissionais de diferentes áreas, estudantes e pessoal de apoio técnico, institucionalmente vinculados à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ) ou demais instituições que realizam cooperação técnico-científica-acadêmica, que possui como principal finalidade a realização de projetos individuais e coletivos que objetivam a produção do conhecimento nas interfaces entre a educação, a diversidade e a inclusão.

Parágrafo Único. O grupo de pesquisa é vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG) da UFRuralRJ, e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Art. 2º. O LEPEDI é composto por:

- I. Professores ativos vinculados à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- II. Estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- III. Profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento que possuem interesse nas temáticas de investigação do laboratório.
- IV. Pesquisadores e professores visitantes vinculados a outros grupos de pesquisa

que tenham programas de parceria, intercâmbio ou convênios com o Laboratório.

V. Servidores técnicos-administrativos, auxiliares de pesquisa e outros colaboradores internos e externos, participantes dos projetos do grupo.

Art. 3º. O grupo se organizará em torno da realização de projetos individuais, grupais, matriciais e temáticos. As atividades são desenvolvidas numa dinâmica de interdependência e complementariedade, buscando qualidade na produção do conhecimento na área de conhecimento Educação, conforme classificação instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dividindo-se nos seguintes núcleos de pesquisa:

I. Núcleo I - Núcleo de Estudos sobre Pessoas/Grupos em Situação de Vulnerabilidade Social, Inclusão, Educação & Teatro/Cultura.

II. Núcleo II - Núcleo de Estudos sobre Demandas Específicas de Aprendizagem, Inclusão & Educação.

III. Núcleo III - Núcleo de Estudos sobre Gênero, Diversidade Sexual, Inclusão & Educação.

Parágrafo Único. Poder-se-ão extinguir núcleos de pesquisa existentes, assim como criar novos, mediante aprovação do Colegiado do grupo de pesquisa, devidamente convocado para este fim.

Art. 4º. O LEPEDI orienta suas ações em função de incentivar, realizar e divulgar estudos e pesquisas na área de “Inclusão em Educação”, aglutinados em torno de cada um dos seus núcleos e seus projetos de investigação, contribuindo para o avanço científico-tecnológico e para a produção do conhecimento científico.

Parágrafo Único. Os núcleos de pesquisa devem integrar-se e propiciar condições para o desenvolvimento de projetos cujos resultados guardem afinidades entre si.

Art. 5º. É objetivo geral do LEPEDI promover no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e em debates acadêmico-científicos o conhecimento científico nas dimensões das culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação, realizando estudos e projetos que potencializem a plena participação escolar/educacional dos sujeitos de pesquisa do laboratório, superando processos histórico-político-sociais de exclusão.

Art. 6º. São objetivos específicos do LEPEDI:

I. Fomentar projetos de Pesquisa, Extensão e Ensino na UFRuralRJ considerando seus núcleos de investigação.

II. Proporcionar a estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro o contato com a pesquisa por meio de projetos científicos e tecnológicos, vivenciando experiências como bolsista e/ou como voluntário.

III. Interagir com Instituições de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão, públicas ou privadas;

empresas privadas; pessoas jurídicas de direito privado (produtores); profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional; Organizações Não-Governamentais (ONG's); Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OCIP's); Fundações; Secretarias municipais e estaduais, entre outras, na proposta e execução de pesquisas e atividades de extensão nas áreas de interesse do grupo.

IV. Estimular a publicação de artigos em revistas científicas nacionais e internacionais.

V. Estimular a participação em congressos, simpósios e demais eventos científicos no Brasil e no exterior.

VI. Promover publicações científicas, especialmente aquelas em suas áreas de investigação.

VII. Organizar eventos científicos para a divulgação das pesquisas e para a troca de experiências entre pesquisadores.

VIII. Prestar assessoria e consultoria nas áreas de interesse do LEPEDI.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO

Art. 7º. O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) possui a seguinte estrutura organizacional:

I. Colegiado, composto pela totalidade dos membros ativos do grupo.

II. Líder, professor com o título de doutor, regime de dedicação exclusiva da UFRRJ e com produção científica na área de pesquisa do grupo.

III. Vice-Líder, professor com o título de doutor, regime de dedicação exclusiva da UFRRJ e com produção científica na área de pesquisa do grupo.

IV. Pesquisadores Internos, professores da UFRRJ, de todos os níveis educacionais (Básico, Superior e Pós-graduação).

V. Pesquisadores Externos, professores ativos de demais instituições educacionais (Básico, Superior e Pós-graduação), colaboradores de outras instituições de pesquisa ou demais profissionais que participem das atividades do laboratório.

VI. Estudantes Pesquisadores, discentes regulares dos mais diversos níveis educacionais da UFRRJ com projetos de iniciação científica, mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado orientados/supervisionados por pesquisadores do laboratório.

VII. Técnicos, servidores do quadro de Técnicos Administrativos da UFRRJ que participem do laboratório e realizem atividades relacionadas as ações do Laboratório de pesquisa.

VIII. Colaboradores, que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores.

Art. 8º. O Líder do grupo de pesquisa será eleito pelo Colegiado, por maioria simples dos presentes em sessão especialmente destinada a este fim, para um mandato de 4 (quatro) anos, podendo ser reeleito uma vez para mandato consecutivo, não sendo limitado o número de mandatos não consecutivos.

Parágrafo Único. O Líder deverá atender as condições do inciso I do Art. 2º e do inciso II do Art. 7º, sendo necessária a realização de nova eleição no caso de perder quaisquer

dessas condições no decorrer do mandato.

Art. 9º. O Vice-Líder do grupo de pesquisa será eleito pelo Colegiado, por maioria simples dos presentes em sessão especialmente destinada a este fim, para um mandato de 4 (quatro) anos, podendo ser reeleito uma vez para mandato consecutivo, não sendo limitado o número de mandatos não consecutivos.

Parágrafo Único. O Vice-Líder deverá atender as condições do inciso I do Art. 2º e do inciso III do Art. 7º, sendo necessária a realização de nova eleição no caso de perder quaisquer dessas condições no decorrer do mandato.

Art. 10º. A admissão como membro do LEPEDI ocorrerá mediante apresentação de pedido por escrito ao Colegiado, o qual será apreciado, desde que satisfeitos os seguintes requisitos:

- I. Já participar, ou demonstrar fundado interesse em fazê-lo, em projetos de estudos e pesquisas vinculados aos núcleos de pesquisa do laboratório.
- II. Possuir cadastro atualizado de currículo na plataforma Lattes do CNPq.
- III. Apresentar carta de intenções relativa à participação no LEPEDI ou resumo estruturado de seu projeto de pesquisa.

Art. 11º. O pedido de admissão para novos membros do LEPEDI deverá conter os seguintes documentos, enviados eletronicamente ao Líder do laboratório para análise e apresentação junto ao Colegiado:

- I. Nome Completo.
- II. Data de Nascimento.
- III. Número da inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF).
- IV. Número de documento de identificação oficial (RG).
- V. Carta de intenção ou resumo estruturado do projeto de pesquisa.
- VI. Indicação do(s) núcleo(s) de pesquisa na(s) qual(is) melhor se enquadre no laboratório.
- VII. Preenchimento e assinatura do Termo de Concordância de Participação em Grupo de Pesquisa (Anexo I).

§1º Para admissão de um novo pesquisador externo ou de um novo servidor técnico no LEPEDI, o interessado deve, adicionalmente, enviar eletronicamente ao Líder do grupo uma carta de indicação redigida por um pesquisador interno do grupo, recomendando a admissão do colaborador.

§2º Para admissão de um novo estudante pesquisador no LEPEDI, o interessado deve, adicionalmente, enviar eletronicamente ao Líder do grupo a declaração de matrícula do discente no ano de admissão no laboratório e seu histórico escolar atualizado.

Art. 12º. O coordenador de projeto é um pesquisador interno do grupo de pesquisa responsável pela proposta, planejamento, execução e gestão de um ou mais projetos de pesquisa associados ao LEPEDI.

Parágrafo Único. Os coordenadores dos projetos sob a responsabilidade do grupo de pesquisa devem, semestralmente, emitir relatórios das atividades realizadas (Anexo II), descrevendo o andamento das pesquisas, resultados preliminares/obtidos,

publicações de artigos, apresentação de trabalhos em eventos e outras informações importantes.

Art. 13º. Perder-se-á a condição de membro do laboratório de pesquisa nas seguintes hipóteses:

I. Quando do pedido de desligamento, por escrito, voluntário e espontâneo por parte do próprio membro e dirigido ao Líder do grupo de pesquisa.

II. Quando não apresentar relatório das atividades solicitado pelo Líder.

III. Deixar de colaborar com os objetivos do LEPEDI sem justificativa.

IV. Não atualizar o currículo na plataforma Lattes do CNPq, semestralmente.

V. Faltar a 2 (duas) reuniões do Colegiado pleno (reuniões administrativas) no período de 12 (doze) meses sem justificativa aceita pelo próprio, excluídos desta condição os colaboradores do laboratório.

VI. Faltar a 2 (duas) reuniões do Núcleo a qual esteja vinculado no período de 12 (doze) meses sem justificativa aceita pelo próprio, excluídos desta condição os colaboradores do laboratório.

VII. Para docentes e técnicos da UFRRJ, nos casos que o servidor é removido para outro campus, redistribuído para outro órgão público ou exonerado do serviço público federal.

VIII. Para estudantes da UFRRJ, nos casos de trancamento da matrícula, abandono ou conclusão do curso.

Parágrafo Único. No caso dos incisos II, III e IV, o membro será notificado pelo Líder através de ofício para regularizar a sua situação e caso não o faça, em prazo definido na própria notificação, será desligado.

CAPÍTULO III

DAS REUNIÕES DO GRUPO DE PESQUISA

Art. 14º. O grupo de pesquisa realizará 1 (uma) reunião administrativa ordinária, por convocação de seu Líder, ou por convocação de $\frac{1}{3}$ de seus membros, mensalmente, e extraordinariamente, sempre que convocado pelo seu Líder ou pela maioria simples de seus membros.

§1º A convocação para as reuniões administrativas ordinárias é feita pelo Líder do grupo de pesquisa, mediante contato prévio de no mínimo 48 (quarenta e oito) horas e com pauta da reunião.

§2º Os casos de ausências deverão ser justificados com no mínimo 24 (vinte e quatro) horas de antecedência, salvo situações extraordinárias.

§3º O membro que, no período de 12 (doze) meses, faltar a 2 (duas) reuniões sem justificativa aceita pelos demais membros, será desligado do grupo.

§4º Os colaboradores do grupo, que não se enquadram em nenhuma das outras categorias

de vínculo em sua estrutura organizacional, não se exigirá a frequência disposta no §3º deste artigo.

Art. 15º. As reuniões acontecerão com a presença mínima de $\frac{1}{3}$ (um terço) de seus membros tendo, estes, direito a voz e voto.

§1º Em função do caráter facultativo da frequência dos colaboradores do laboratório, estes não contarão para o quórum por ocasião de votações, tendo direito apenas a voz.

Art. 16º. As decisões do Colegiado do laboratório de pesquisa serão tomadas por maioria simples de votos, com base no número de presentes.

Art. 17º. O laboratório de pesquisa terá reuniões temáticas que envolverão exclusivamente os membros participantes de cada núcleo em particular, em dias, horários e locais estabelecidos pelos Coordenadores desses núcleos.

CAPÍTULO IV

DAS ATRIBUIÇÕES DO COLEGIADO DO LABORATÓRIO DE PESQUISA

Art. 18º. O Colegiado do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) deverá exercer as seguintes atividades:

- I. Cuidar da infraestrutura, recursos e membros do grupo.
- II. Cuidar das fontes de financiamento para o LEPEDI.
- III. Propor e coordenar atividades integradoras dos membros vinculados aos núcleos de pesquisa.
- IV. Organizar eventos e publicações que divulguem a produção dos núcleos de pesquisa e promovam parcerias com outros pesquisadores e grupos nacionais e estrangeiros.
- V. Apreciar os pedidos de admissão e desligamento de membros do laboratório de acordo com as normas do CNPq e deste Regimento.

CAPÍTULO V

DAS ATRIBUIÇÕES DO LÍDER DO GRUPO DE PESQUISA

Art. 19º. O Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) deverá exercer as seguintes atividades:

- I. Gerenciar, de forma transparente e pública, o grupo de pesquisa.
- II. Representar o grupo de pesquisa junto aos órgãos da UFRuralRJ.
- III. Supervisionar o andamento das atividades de pesquisa do LEPEDI.
- IV. Convocar os membros do Colegiado e presidir suas reuniões.
- V. Coordenar o laboratório de pesquisa, zelando pelo seu bom funcionamento.
- VI. Propor novas atividades e áreas de atuação do laboratório.

VII. Manter atualizado o cadastro e demais informações do LEPEDI no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e na PROPPG.

VIII. Compartilhar informações sobre as atividades do laboratório às entidades competentes, quando solicitadas.

IX. Registrar projetos em desenvolvimento ou concluídos do LEPEDI.

X. Informar parcerias, convênios, termos de compromisso, cooperação técnica, protocolo de intenções à PROPPG e à Direção do Instituto de Educação da UFRRJ.

XI. Apresentar relatório de atividades anual do Grupo de Pesquisa à PROPPG e a Direção do Instituto de Educação da UFRRJ.

CAPÍTULO VI

DO ACOMPANHAMENTO DO GRUPO DE PESQUISA

Art. 20º. O acompanhamento das ações do laboratório de pesquisa será através de relatórios semestrais dos coordenadores de projetos (Anexo II) enviados para o Líder do LEPEDI que, por sua vez, redigirá os relatórios anuais das atividades desenvolvidas e os enviará para a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG) da UFRuralRJ.

Art. 21º. O grupo de pesquisa também será avaliado pelo CNPq, quando o mesmo realizar o seu censo periódico.

CAPÍTULO VII

DOS RECURSOS

Art. 22º. O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) está sediado na sala 09 do Instituto de Educação, localizado na BR 465, km 7, município de Seropédica, estado do Rio de Janeiro.

Art. 23º. Para a consecução de seus objetivos o LEPEDI poderá buscar financiamento junto a fontes internas e externas a UFRuralRJ, por meio de editais, leis de incentivo, solicitação de apoio a agências de fomento à pesquisa, parcerias com terceiro setor e trabalhos colaborativos com instituições que tenham fomento as atividades de responsabilidade social.

Art. 24º. O laboratório de pesquisa poderá celebrar acordos de cooperação com entidades de direito público ou privado, nacional ou internacional, para aplicação direta e exclusiva dos recursos na manutenção e execução de seus projetos, bem como, em suporte administrativo.

Art. 25º. Os materiais, equipamentos e espaço físico alocados serão utilizados estritamente para desenvolvimento das atividades do laboratório de pesquisa.

Art. 26º. Os equipamentos e acervo em poder do laboratório de pesquisa, adquiridos em

virtude da aprovação de projetos, passarão a constituir patrimônio do Instituto de Educação da UFRuralRJ, e deverão ser tombados no setor de patrimônio da Universidade pelos pesquisadores internos, bem como devidamente informados nos relatórios anuais pelo Líder do grupo.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 27. Os casos omissos neste regulamento serão resolvidos pelo Colegiado do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI), com orientação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFRuralRJ.

Art. 28º. Este regulamento entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Seropédica, 25 de outubro de
2022.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRuralRJ)
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (LEPEDI)**

**ANEXO I
TERMO DE CONCORDÂNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO
LABORATÓRIO**

Eu, _____, declaro que concordo em participar do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Diversidade e Inclusão (LEPEDI) liderado pelo(a) pesquisador(a) _____, desenvolvendo atividades de pesquisa no(s) núcleo(s) _____, declarando estar ciente sobre as exigências para participação de acordo com o estatuto e regimento vigentes.

Seropédica, ____ de ____ de _____.

Assinatura



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRuralRJ)
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (LEPEDI)

ANEXO II
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SEMESTRAL DE PROJETOS

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO		
Título:		
Coordenador:		SLAPE:
E-mail:		Telefone/Celular:
Data de Início:	Data de Término:	Total de Membros:
DESCRIÇÃO DO ANDAMENTO DO PROJETO		
RESULTADOS RELACIONADOS AO PROJETO		
<i>(Publicações, Apresentações, Palestras, Patentes, Registros de Software e Ferramentas)</i>		

RECURSOS APLICADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES <i>(UFRuralRJ, adquiridos, recursos próprios; capital e custeio)</i>
OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

Seropédica, ___ de _____ de _____.

Assinatura do Coordenador do Projeto