

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

RESTORATIVE PRACTICES IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSION

PRACTICAS RESTAURATIVAS EN EL PERSPECTIVA DE LA INCLUSION

Bárbara Gai Zanini Panta¹
Sílvia Maria de Oliveira Pavão²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca das Práticas Restaurativas e Inclusão Escolar. Investiga-se, neste caso, a relação entre estas práticas e os processos de inclusão em uma escola de ensino fundamental. A pesquisa, de natureza básica e abordagem qualitativa, busca trazer, de modo explicativo, uma análise dos diários de campo das atividades restaurativas realizadas nesta escola. Os resultados desta análise mostraram que os estudantes, de maneira geral, mudaram seu olhar a respeito das diferenças, ao mesmo tempo em que os estudantes público-alvo da educação especial se mostraram mais confiantes em sala de aula regular. Percebeu-se o aumento da autoestima e principalmente, uma melhora significativa nas interações entre todos os estudantes. Conclui-se, com este estudo, que a atividade de Práticas Restaurativas aliadas ao AEE contribui para o processo de inclusão, auxiliando principalmente na promoção de acessibilidade atitudinal e rompendo estereótipos.

1216

Palavras-chave: Inclusão escolar. Acessibilidade Atitudinal. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: This article aims to present a reflection on Restorative Practices and School Inclusion. In this case, the relationship between these practices and the processes of inclusion in an elementary school is investigated. The research, of a basic nature and qualitative approach, seeks to bring, in an explanatory way, an analysis of the field diaries of the restorative activities performed in this school. The results of this analysis showed that students generally shifted their view of differences, while target students of special education were more confident in the regular classroom. Self-esteem increased and, mainly, a significant improvement in interactions among all students. It is concluded from this study that the activity of Restorative Practices combined with Specialized Educational Care contributes to the inclusion process, mainly assisting in promoting attitudinal accessibility and breaking stereotypes.

Keywords: School Inclusion. Attitudinal Accessibility. Specialized Educational Care.

¹Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Universidade Federal de Santa Maria.

²Doutorado em Educação - Universidad Autonoma de Barcelona , e Pós- doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre las Prácticas Restaurativas y la Inclusión Escolar. En este caso, se investiga la relación entre estas prácticas y los procesos de inclusión en una escuela primaria. La investigación, de naturaleza básica y enfoque cualitativo, busca traer, de una manera explicativa, un análisis de los diarios de campo de las actividades restaurativas llevadas a cabo en esta escuela. Los resultados de este análisis mostraron que los estudiantes, en general, cambiaron su visión de las diferencias, mientras que los estudiantes públicos objetivo de educación especial tenían más confianza en el aula regular. Se notó el aumento de la autoestima y, principalmente, una mejora significativa en las interacciones entre todos los estudiantes. Con este estudio se concluye que la actividad de Prácticas Restaurativas afines a la AEE contribuye al proceso de inclusión, ayudando principalmente en la promoción de la accesibilidad de la seguridad y rompiendo estereotipos.

Palabras clave: Inclusión escolar. Accesibilidad actitudinal. Atención Educativa Especializada.

INTRODUÇÃO

Os desafios em promover práticas pedagógicas voltadas à efetivação da inclusão escolar fazem parte do cotidiano do educador. O profissional da educação enfrenta no seu dia a dia muitos impasses e barreiras institucionais e neste sentido necessita reinventar suas práticas em vista de garantir a equidade em relação às oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Pensar os processos de inclusão escolar e em como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode estar integrado a outras atividades pedagógicas é de extrema relevância, uma vez que possibilita novos olhares acerca da modalidade de Educação Especial. Mais do que promover a acessibilidade arquitetônica, instrumental ou metodológica, o educador especial tem como papel fundamental auxiliar nos processos de acessibilidade atitudinal dentro da escola. Desse modo, investigar as possibilidades do trânsito do AEE para fora da sala de recursos se torna pertinente.

Nessa perspectiva, apresenta-se uma reflexão acerca das Práticas Restaurativas e a Inclusão Escolar. Investiga-se, neste caso, a relação entre estas práticas e os processos de inclusão em uma escola de ensino fundamental de Santa Maria. O diário de campo, ferramenta utilizada pela educadora especial da escola para registrar as intervenções por meio dos chamados Círculos Restaurativos³, possibilita esta análise e reflexão. Busca-se, assim, entender de que maneira as práticas restaurativas se relacionam com as questões inclusivas do AEE nesta escola.

³ De acordo com o Art. 2º da Lei Nº 6185/2017: II - Círculos Restaurativos - um procedimento da justiça restaurativa baseada no favorecimento de um espaço de diálogo que permite a identificação e a compreensão das causas e necessidades subjacentes ao conflito e à busca da sua transformação em atmosfera de segurança e respeito; (BRASIL, 2017, p. 1)

Discorre-se que, realizando o trabalho como facilitador das Práticas Restaurativas em uma escola do município, no papel de educador especial, pode ser possível perceber uma relação entre a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial com a realização destas práticas. As atividades restaurativas possibilitam que sejam realizadas práticas colaborativas em sala de aula regular em forma dos Círculos Restaurativos, em todas as turmas da escola, envolvendo, assim, todos os estudantes e desmistificando o papel do AEE.

Ao iniciar estas práticas, houve uma percepção, principalmente, de melhora na autoestima dos estudantes público-alvo com a interação da educação especial e sala de aula regular. Diante do contexto que se apresentou, a pesquisa intenciona compreender de que maneira as práticas restaurativas podem ter relação positiva com os processos de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola.

Assim, este estudo analisa as Práticas Restaurativas de uma escola municipal de ensino fundamental realizadas no segundo semestre de 2019, coordenadas pela educadora especial, pesquisadora que atua na escola. Para o estudo, busca-se previamente, exemplificar os processos de inclusão possíveis de intervenção por meio das práticas restaurativas e, por meio da análise dos diários de campo, investigar as relações e possibilidades de ações que vinculem o AEE às Práticas Restaurativas.

1218

O objetivo deste estudo é compreender de que forma estas práticas contribuem para o processo de inclusão nesta escola de ensino fundamental. Considera-se importante esta análise, principalmente, pelo fato de que as Práticas Restaurativas não são ações voltadas especificamente para a inclusão escolar.

Procura-se entender, neste sentido, como os educadores podem utilizar suas práticas de maneira a contribuir com a inclusão escolar, e assim vincular estes processos. Um dos desafios da inclusão é, justamente, facilitar uma educação voltada para cidadania plena e livre de preconceitos. Sendo assim, apresentar pesquisas visando valorizar práticas que facilitem o processo de inclusão e que englobem a comunidade escolar como um todo, faz parte da mudança de paradigma educacional indo ao encontro da inclusão.

O PROJETO DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA PESQUISADA

As Práticas Restaurativas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) iniciaram por meio do projeto organizado pela educadora especial, intitulado “Promovendo a Cultura de Paz na escola: Reconhecer, dialogar, compreender e respeitar”. O referido projeto

surgiu a partir do Curso de Iniciação em Práticas Restaurativas: “A educação entrelaçando redes”, realizado pela educadora especial entre maio e julho de 2019. Este curso é oferecido pela Promotora Regional de Educação de Santa Maria em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e 8ª Coordenadoria Regional de Educação, com o apoio da Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA), com o objetivo de formar multiplicadores de meios de prevenção e resolução de conflitos baseados numa abordagem de comunicação não violenta.

A finalidade do curso é fazer com que as escolas utilizem as ferramentas ensinadas a fim de cumprir a Lei Municipal nº 6.185/2017, que cria o Programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas. A partir das experiências e práticas vividas no curso, surge a necessidade por parte de uma das pesquisadoras, de elaborar e implementar o projeto de Práticas Restaurativas na escola.

As experiências vivenciadas neste curso trouxeram uma reflexão de que é necessário desenvolver uma cultura de paz dentro da escola, que todas as atitudes, decisões e atividades desenvolvidas estejam imersas nos princípios da comunicação não violenta e com caráter preventivo no que diz respeito a conflitos. Esta chamada “cultura de paz” na escola, conforme a UNESCO (2002), se refere a um marco de respeito aos direitos humanos, é onde se podem assegurar os valores fundamentais da vida democrática, como a igualdade e a justiça social. Conforme o Manifesto pela Paz (UNESCO, 2002): “Respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade são as palavras de ordem do nosso programa - Escolas de Paz” (UNESCO, 2002, p. 6).

1219

As escolas que conseguem atingir o objetivo de recepcionar os princípios e métodos pedagógicos da justiça restaurativa são chamadas, conforme o Art. 2º Inciso I, da Lei nº 6.185/2017, Centrais de Paz. Dessa forma, para que a EMEF pudesse assim ser chamada de uma Central de Paz, foi necessário muito mais do que colocar em prática alguns Círculos Restaurativos, foi necessário passar adiante este conhecimento, compartilhando-os com toda a equipe escolar. A própria lei determina, em seu Art. 4º que o programa tem o objetivo de criar um espaço de diálogo permanente destinado aos estudantes e professores para fortalecer os vínculos profissionais e pessoais, construindo soluções coletivas frente aos desafios do cotidiano escolar.

Para que o objetivo de prevenção seja atingido, estão sendo realizados Círculos Restaurativos com os professores, famílias e estudantes, tanto para o autocuidado, quanto para disseminar as ideias das práticas restaurativas. Estes círculos têm como facilitadora a educadora

especial, que realizou o curso, podendo, inclusive, atuar em parceria com algum outro professor que o tenha realizado.

Conforme o Art. 2º, Inciso IV:

Práticas Restaurativas - o conjunto de práticas e atos conduzidos em âmbito pedagógico, através de um movimento conciliatório entre as partes, que privilegia o diálogo entre elas e os demais membros da comunidade escolar, que participarão coletiva e ativamente na resolução dos conflitos, na reparação do dano e na responsabilidade de toda rede social. (BRASIL, 2017, p. 2)

Diante disso, por atuar no AEE da escola, a educadora especial iniciou a prática envolvendo o próprio trabalho com a inclusão escolar, ou seja, nas turmas em que há estudantes público-alvo da Educação Especial. De maneira a integrar o trabalho do AEE, também estão sendo realizados círculos com os familiares desses estudantes, no início e final de semestre. Os Círculos Restaurativos com os professores estão sendo realizados em horários de reunião e formação pedagógica, previamente marcados.

Ao se contemplar essas ações, percebeu-se a importância de realizar os Círculos Restaurativos com o grupo de professores e pais, para que os adultos responsáveis pelos estudantes pudessem conhecer os princípios das Práticas Restaurativas e assim promover a cultura da paz de maneira a prevenir os conflitos. De acordo com o Artigo 4º da Lei nº 6.185/2017, o programa tem por objetivo a criação de um espaço de diálogo permanente destinado ao corpo docente e discente para fortalecimento de vínculos profissionais e pessoais de construção de soluções coletivas frente aos desafios do cotidiano escolar.

1220

Estas práticas de prevenção de conflitos fazem parte das Práticas Restaurativas que seguem a Lei nº 6.185/2017, e tem o objetivo de diminuir a incidência de violência escolar e promover um ambiente de paz e boas relações. Caliman (2013) comenta que a educação contribui na construção do bem-estar social, e a construção de culturas de paz são capazes de garantir os direitos humanos e a prevenção de situações de risco dentro da escola.

Em todas as atividades de Práticas Restaurativas realizadas na escola, são observados os princípios determinados pela Lei nº 6.185/2017, no seu Artigo 9º, os princípios da “*voluntariedade, da dignidade humana, da razoabilidade, da proporcionalidade, da cooperação, da informalidade, da confidencialidade, da interdisciplinaridade, da responsabilidade, do mútuo respeito e da boa-fé*”. (BRASIL, 2017, p. 3).

Assim, o trabalho nos círculos realizados pela educadora especial vai ao encontro dos objetivos para se alcançar a cultura de paz, aliada aos objetivos de trabalho colaborativo entre o AEE da escola e sala de aula regular.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA À LUZ DE PESQUISADORES

Ao se propor um projeto em que a meta principal é a prevenção da violência na escola, faz-se necessário trazer à referência, pesquisadores que corroboram com essas práticas. Por meio dos círculos, da disseminação da cultura de paz e comunicação não violenta, objetiva-se reconectar com o que já é natural: ser compassivo. Rosenberg (2006) questiona o motivo pelo qual algo, durante a vida, desliga o ser humano desta natureza compassiva e o faz comportar-se de maneira violenta, explorando o outro. Logo após, também questiona: “*O que nos permite, por exemplo, permanecer sintonizados com nossa natureza compassiva até nas piores circunstâncias?*” (ROSENBERG, 2006 p. 23).

O mesmo autor reitera que há um papel crucial da linguagem e do uso das palavras para manter o ser humano em seu estado compassivo. Para desenvolver estas habilidades, há uma abordagem específica da comunicação, envolvendo falar e ouvir, “*que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça*” (ROSENBERG, 2006 p. 23). Rosenberg (2006) denomina esta abordagem de “Comunicação Não-Violenta”, referindo-se ao estado compassivo natural do ser humano:

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo em que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros. A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora. (ROSENBERG, 2006 p. 25)

1221

Para desenvolver habilidades de comunicação não violenta, há, conforme Rosenberg (2006), quatro componentes a serem seguidos: a observação, sentimento, necessidades e pedido. Primeiro observa-se a situação sem fazer nenhum julgamento ou avaliação e simplesmente diz o que agrada ou não naquilo que as pessoas estão fazendo, depois, identifica-se como se sente ao observar aquela ação e após, se reconhece quais necessidades estão ligadas aos sentimentos identificados. A partir daí, então, se pode realizar o pedido, ou seja, aquilo que se está querendo da outra pessoa para enriquecer a vida.

Na mesma perspectiva, Capellari (2012) comenta que a violência está em todas as classes sociais e todos os espaços ocupados pelo homem, está ligada às instituições familiares, igrejas, escolas, trabalho, e é imposta de um grupo para o outro. Em relação à escola, Capellari (2012)

destaca que esta é inerente à ação pedagógica e assim é reproduzida em condições de dominação e subordinação.

Nesse sentido, as práticas que envolvem a cultura de paz e comunicação não violenta, reorganizam as relações de hierarquia, a fim de se evitar reproduzir padrões e valores que estimulem a desigualdade social e conseqüentemente, a violência. Conforme Capellari (2012), não é necessário grande investimento financeiro na escola para que as situações de violência sejam evitadas ou amenizadas, mas sim, um comprometimento da parte humana, ou seja, das pessoas envolvidas no processo escolar. Assim, professores, equipe diretiva, comunidade escolar, podem juntas auxiliar na promoção de uma cultura da paz, agindo como uma rede que dissemina hábitos de comunicação não violenta e práticas restaurativas.

Deste modo, considera-se possível e viável que, por meio de práticas da comunicação não violenta e da facilitação em círculos de construção de paz, a cultura violenta dentro da escola seja desconstruída e transformada em uma cultura de paz, além de contribuir com o processo de inclusão. Esta cultura precisa fazer parte do dia a dia e estar atrelada em toda a prática pedagógica, necessita estar intrínseca nas atitudes das pessoas que fazem a escola. Para tornar as Práticas Restaurativas parte da cultura da escola, os círculos são realizados com toda a equipe escolar e os princípios da comunicação não violenta, disseminados por meio de reuniões com a equipe e professores.

1222

INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é algo que podemos considerar recente, uma vez que somente por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Todavia, quando pensamos em Inclusão Escolar, esta não se resume às pessoas com deficiência. A obrigatoriedade de estar matriculado e frequentando a escola até a maioridade também é recente, determinado pela Lei nº 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Até então, alguns grupos sociais ficavam de fora da escola e sem oportunidades, não só de aprendizagem escolar, mas de interação com variados grupos da sociedade.

Todavia, a inclusão em si não se refere somente ao meio educativo, mas em ações realmente sociais que possam igualar as oportunidades de todos ao conhecimento, ao trabalho, à cidadania de fato. Segundo Sánchez (2005), a educação inclusiva é um meio para se alcançar a inclusão social e destaca a diferença entre a integração e a inclusão.

Inicialmente, com o propósito de efetivar esses princípios norteadores, os esforços centraram-se em conseguir que as pessoas com deficiência fossem integradas nas salas comuns das escolas regulares ou na mais adequada para elas. A partir da evolução da experiência da integração escolar em diferentes países, viu-se que na maioria dos casos esta integração não ocorreu. Em consequência, o objetivo principal da inclusão centra-se em desenvolver uma educação eficaz para todos os estudantes, posto que a segregação categórica de qualquer subgrupo de pessoas é simplesmente uma violação dos direitos civis e do princípio de igualdade e cidadania. (SANCHÉZ, 2005, p. 14)

Sabe-se que apenas a integração das pessoas, sejam elas com qualquer necessidade, deficiência ou particularidade, dentro de um ambiente de sala de aula, sem esforços ou qualquer tipo de planejamento ou metodologia diferenciada, não alcança o objetivo de igualar as oportunidades.

De acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP (2007), houve uma evolução nas matrículas de estudantes em escolas regulares passando de 43.923 estudantes em 1998 para 325.316 em 2006, demonstrando um crescimento de 640%, graças ao desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período. Atualmente, conforme o Censo Escolar/MEC/INEP (2018), ainda houve um aumento de 33,2% no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no período entre 2014 a 2018. Portanto, de acordo com a pesquisa, são 1,2 milhão de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados no ensino regular. Em 2014, o número chegava a 886.81 e só entre 2017 e 2018, as matrículas aumentaram aproximadamente 10,8%. 1223

Aos poucos, o Educador Especial ganhou seu espaço para promover a inclusão dentro das escolas regulares e não mais somente em instituições e classes especiais. Neste contexto, a cidade de Santa Maria e região torna-se privilegiada por contar com Educadores Especiais graduados e especializados na área, uma vez que a Universidade Federal de Santa Maria é uma das poucas instituições com o curso de graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva veio com o objetivo de formalizar ainda mais o direito ao acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Este documento trouxe uma revisão histórica e normativa da Educação Especial, o diagnóstico com dados do Censo Escolar, a definição de público-alvo, e diretrizes para orientar os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais desses estudantes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais

especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades destes alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008 P. 15)

A partir da implantação desta política, foi instituído que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso dos estudantes aos espaços da escola, aos recursos pedagógicos e comunicação que favoreçam sua aprendizagem, para atender as necessidades de todos os estudantes. A acessibilidade é entendida, neste ponto, como a eliminação de barreiras tanto arquitetônicas, quanto em relação à comunicação e informação.

Importante destacar que uma das funções da Educação Especial na inclusão escolar é a articulação com toda a escola e sua proposta pedagógica, uma vez que perpassa todos os níveis e modalidades, além de não se dissociar como se fosse um setor desarticulado dentro dela. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146/2015, Artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 34)

1224

Por ser um direito de todas as pessoas, não basta estar matriculado na escola, é preciso que o estudante tenha acesso ao seu pleno desenvolvimento, apesar de qualquer limitação. Isto não significa fazer com que o estudante consiga realizar as atividades do dia a dia de maneira igual aos colegas, mas sim que ele não seja impossibilitado de ir até onde tem condições em virtude de algum empecilho físico ou metodológico da escola.

De acordo com Rigo (2016) o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não está em normalizar o estudante com deficiência, mas oferecer a oportunidade que o impulse para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, o AEE, realizado em Sala de Recursos, no turno inverso ao de sala de aula regular com o estudante público alvo da Educação Especial, é somente uma das ações de auxílio à inclusão dentro da escola. Nas palavras de Rigo:

Rompe-se com o pensamento de que a inclusão escolar acontece pelo AEE e na sala de recursos multifuncionais, restrita a esse espaço e ao trabalho específico com o aluno que possui deficiência. Introduz-se, isto sim, um pensamento que propõe a inclusão como uma matriz curricular, delineando a escola desde a sua proposta pedagógica até as suas práticas em geral, não só àquelas com os alunos que possuem deficiências e suas famílias, mas com todos. (RIGO, 2016, p. 16)

A inclusão vai muito além da deficiência, envolve todos os indivíduos inseridos neste ambiente e nesta comunidade a fim de que tenham os mesmos direitos. Neste sentido, faz-

se necessário compreender que a Educação Especial não se resume ao atendimento individual dos estudantes e que a inclusão na escola não se limita ao AEE, tampouco aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Conforme Soares (2004), dentro da dimensão dos direitos coletivos da humanidade, igualdade não significa homogeneidade e o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença, sendo premissa para as práticas escolares que respeitem e promovam os direitos humanos. “A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior.” (SOARES, 2004, p.14). No entanto, o conceito de diferença se difere da desigualdade, pois é uma relação horizontal e não há hierarquia. Nesse sentido percebe-se que a igualdade está ligada à diferença para que realmente exista. O direito e o respeito à diferença é que promove a igualdade de direitos.

Diante desse deste princípio da igualdade de direitos considera-se necessário ampliar os horizontes da escola e propor um ensino realmente inclusivo, em que se elimine de dentro da escola, a segregação dos “estudantes da Educação Especial”, “estudantes incluídos”. Nesse ínterim, considera-se que os estudantes da escola estão incluídos, inseridos nesta comunidade e precisam ter o mesmo direito de aproveitar todas as possibilidades de interação e aprendizagem, sendo respeitada cada particularidade e singularidade.

1225

Assim, não basta que haja uma Sala de Recursos Multifuncional na escola, um Educador Especial habilitado, materiais diferenciados e ambiente adaptado, se não for traçada uma nova organização da instituição escolar que vise o pleno acolhimento das diferenças. Conforme Mantoan (2003), nem todas as diferenças inferiorizam as pessoas, há diferenças e igualdades, salientando que nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Neste sentido, destaca que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL

Para que o contexto da pesquisa seja compreendido, apresenta-se uma breve descrição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço da Educação Especial, realizado na escola. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação especial como modalidade de ensino tem o papel de disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento. Partindo deste princípio, pensa-se a elaboração deste trabalho, pautando-se também nos objetivos da modalidade de Educação Especial e do AEE.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (SEESP/MEC, 2008)

Além das atividades planejadas para cada estudante especificamente, utilizando as Práticas Restaurativas, é trabalhada a relação entre educação e cultura, formação de valores e atitudes, assim como a questão ambiental e de sustentabilidade e a atenção ao sentido emocional e afetivo das relações entre estudantes, professores e outros profissionais da instituição.

Da mesma forma, por meio destas atividades, valoriza-se o desenvolvimento da linguagem oral, corporal e expressiva assim como o avanço nas relações sócio afetivas, de cooperação e solidariedade e a constituição do sujeito como cidadão autônomo, inserido em seu contexto sociocultural.

Nessa perspectiva, é importante dizer que a Educação Especial é uma modalidade da Educação Básica que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e atende os estudantes público-alvo. Todos os estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação são atendidos em suas especificidades com o desenvolvimento de práticas colaborativas entre a sala de aula regular e o AEE.

1226

O serviço de Educação Especial desenvolvido na escola pesquisada tem sua ação norteada pela Lei nº 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Da mesma forma, a escola atende ao Parecer CNE/CEB Nº17/01, no qual se destaca que a inclusão dos estudantes na escola regular não consiste apenas na presença física junto aos demais estudantes, mas sim em rever concepções e paradigmas, além de desenvolver as potencialidades destas pessoas respeitando as diferenças e atendendo às necessidades de cada um.

O trabalho do AEE na escola também é norteado de acordo com a Resolução CMESM Nº 31, de 12 de dezembro de 2011, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. No Artigo 4º desta resolução, destacam-se as dimensões norteadoras para a organização curricular da educação básica, dentre elas o desenvolvimento das diferentes linguagens e seus códigos; o respeito às fases do desenvolvimento humano; a construção da autonomia e o respeito à diversidade.

Atualmente no AEE desta escola, são atendidos estudantes com Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Transtorno do Espectro Autista. Conforme Ciola (2009), aprender é um processo ativo onde o estudante tem responsabilidade no processo e o papel do professor não é mais de detentor do saber, e sim um mediador do conhecimento. O professor trabalha com estratégias de aprendizagem que auxiliam o estudante a assumir certa autonomia sobre o aprendido.

O papel do professor passa a ser mais difícil e complexo, já que ele assume duas funções: o de mediador do conhecimento e também o de mediador das estratégias de aprendizagem “aprender a aprender” e assim deve tornar o processo de aprendizagem transparente ao aluno. O aluno deve querer participar desse processo, não há aprendizagem sem a sua cooperação. Essas mudanças podem ser trabalhosas e o professor deve dispensar algum tempo sobre elas, mas as consequências serão gratificantes. (CIOLA, 2009, p. 5)

O trabalho no AEE, em colaboração com as Práticas Restaurativas, além de estimular a autonomia dos estudantes em relação à aprendizagem, busca o diálogo com a família, auxiliando neste processo. Por meio dos Círculos Restaurativos realizados com os pais dos estudantes, há possibilidades de diálogo engrandecedoras, além de ser um espaço para as famílias enxergarem a escola como parceira de todo o processo de desenvolvimento do estudante.

Assim, foi elaborado um projeto em que as Práticas Restaurativas se unem ao trabalho da Educação Especial e AEE na escola, a fim de aliar as práticas ao processo de inclusão.

MÉTODOS

Esta pesquisa, de natureza básica e abordagem qualitativa (YIN, 2016) objetiva trazer, de modo explicativo, uma análise de diários de campo das atividades de práticas restaurativas realizadas em uma escola de ensino fundamental do município de Santa Maria.

O projeto das práticas restaurativas na escola foi criado a partir da conclusão do Curso de Iniciação em Práticas Restaurativas: “A educação entrelaçando redes”. Por já conhecer a realidade da escola, em conjunto com a equipe diretiva, os objetivos gerais e específicos foram traçados e o cronograma foi pré-determinado. É importante destacar que o projeto de práticas restaurativas nesta escola está em andamento e o cronograma pode ter sido alterado durante o processo, em função do calendário escolar e das atividades pedagógicas.

A realização das atividades de Cultura de Paz foi inserida no planejamento dos professores. Nos Anos Iniciais, foram combinados momentos dentro deste planejamento, com os professores das turmas. Nos Anos Finais, estão sendo realizadas parcerias com os professores

que ministram a disciplina de Ensino Religioso a também com outros professores que se interessarem em incluir as atividades de Cultura da Paz em seus planejamentos.

Todo o projeto das práticas restaurativas segue a Lei municipal Nº 6185/2017, além de envolver o Projeto Político Pedagógico da escola. Para fundamentar o trabalho e guiar o facilitador que realiza os Círculos Restaurativos, são utilizados os manuais e guias de práticas circulares aprendidos e acessados por meio do Curso de práticas Restaurativas.

Um dos recursos didático-pedagógicos utilizados pela educadora especial da escola e seu trabalho no AEE é o diário de campo, o que auxilia na reflexão sobre os processos de inclusão, no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e posteriormente, para elaboração de planos e pareceres.

A fim de realizar a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa nesta escola, foi apresentado para o (a) diretor (a) da escola uma Carta de Apresentação, mencionando o vínculo dos pesquisadores com a Universidade, os objetivos da pesquisa e solicitação de participação voluntária. Após a carta, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo a proposta da pesquisa, esclarecendo os riscos e benefícios, mencionando o respeito aos sujeitos da pesquisa, autonomia e privacidade.

Com a concordância dos participantes, foi realizada a análise dos diários de campo redigidos pela educadora especial da escola durante as práticas restaurativas. Estes diários foram construídos em um primeiro momento em forma de Roteiro para cada círculo realizado e, posteriormente, acrescentadas as observações das práticas.

As Práticas Restaurativas também requerem alguma forma de registro, primeiramente como um roteiro, para guiar a atividade. Neste roteiro o facilitador do círculo compõe os passos da atividade de práticas circulares: Abertura e fechamento, peças centrais, check-in, objetos da palavra, perguntas norteadoras e atividade principal. Desta maneira, é delineado o fluxo e a ordem das atividades dentro do círculo.

Cada facilitador pode elaborar seu roteiro da maneira que melhor se adequar ao objetivo das Práticas Restaurativas no grupo de pessoas que está atuando. Neste caso, após cada prática, junto ao roteiro a educadora realiza breves observações sobre como aconteceu a atividade no círculo, quais dinâmicas deram certo ou não, e como foi a reação dos estudantes diante das atividades, sempre respeitando o princípio da confidencialidade.

Conforme Oliveira (2014) o diário do educador acaba por se tornar um guia, onde é possível rever o que foi realizado, e, ampliando um pouco mais, o diário pode ser um “*instrumento*

para detectar problemas e explicitar nossas concepções políticas e ideológicas” (OLIVEIRA, 2014, p. 3). Para se discutir as práticas inclusivas, é preciso a reflexão sobre, principalmente, as relações estabelecidas dentro da escola.

Quando se fala em relações, estas podem ser entre estudante e objeto de aprendizagem, estudante e educador, educador e educador, entre outras possíveis relações. Nos diários, há registros destas relações do dia a dia que muitas vezes podem ser extraviados na memória dos educadores.

Nesse sentido, escrever sobre as próprias vivências é muito mais do que contar os acontecimentos. De fato, talvez os acontecimentos sejam o mais irrelevante. *“A experiência convoca o debate para o campo da complexidade, dos atravessamentos, daquilo que nos escapa, que foge ao nosso controle, do que não estava programado.” (OLIVEIRA, 2014, p. 12)*

Sendo assim, a análise dos diários, então, pode materializar pequenas observações de um dado momento, para que se possa realmente refletir e reorganizar a ações pedagógicas. Oliveira e Fabris (2017), apontam que *“as conexões realizadas e organizadas por meio da escrita e da evocação da memória produzem subjetividades” (OLIVEIRA e FABRIS, 2017, p. 5).* Portanto, esse conjunto de observações acaba resultando de um exercício de reflexão sobre a prática do educador e as respostas dos estudantes, por meio de discursos que tornam possíveis a observação da subjetivação que é a prática docente.

1229

Conforme Zaccarelli e Godoy (2010) as vantagens do uso dos diários apontadas na literatura são várias, e, entre estas vantagens, um dos pontos principais constitui-se no fato de que eles permitem a investigação dos processos mentais à medida que se desenvolvem, mantendo os detalhes.

Veloso e Bonilla (2017) implicam que os educadores, por meio da escrita do diário de campo, têm a oportunidade de aprender a expor e lidar com as implicações do processo de aprendizagem, para que de fato tenha sentido. Os autores afirmam que os diários de campo possibilitam *“registrar, descrever e compreender as redes de fazeres saberes que aconteceram no cotidiano da escola”.* (VELOSO E BONILLA, 2017, p. 56).

Dessa forma, os diários de campo registrados pela educadora especial, além de possibilitarem a reflexão acerca de cada prática realizada, viabilizou a referida pesquisa. Nestes diários foi possível encontrar relatos sobre as atividades em geral e também anotações específicas sobre os estudantes público-alvo da educação especial que participaram das atividades de Práticas Restaurativas.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Para esta pesquisa, foram analisados ao todo 13 diários de campo das Práticas Restaurativas realizadas entre julho e novembro de 2019, destes, 10 foram de práticas com estudantes, 2 com professores e 1 com familiares. Foram elaborados diários das Práticas Restaurativas aplicadas em turmas de 1º ao 9º ano. Os primeiros círculos realizados constituíram as turmas em que estavam os estudantes público-alvo da educação especial. É importante dizer que os relatos nos diários de campo, trazem, em todos, a participação ativa dos estudantes público-alvo, junto às suas turmas.

Ropoli (2010) infere que os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição entre estudantes normais e especiais se sentem abalados com a proposta inclusiva e que ainda as escolas têm seus espaços organizados pedagogicamente para manter tal separação, classificando, escolhendo atributos que definem os estudantes. Inclusão não se reduz ao fato de os estudantes, todos, estarem em uma mesma sala, ou mesmo ambiente.

Da mesma forma, nos diários se pode verificar que as atividades são planejadas para a turma como um todo, porém, sempre observando as especificidades dos estudantes público-alvo. Nesse sentido, relata-se que, na turma em que uma estudante tem deficiência visual, a educadora teve o cuidado de fazer a audiodescrição de imagens utilizadas na atividade do círculo; possibilitar o manuseio dos objetos centrais e objeto da palavra e observar as dinâmicas para que a estudante pudesse participar.

Em outra situação, observaram-se atividades planejadas para uma turma com estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Envolvendo todos, porém utilizando atividades principalmente relacionadas à música, objeto de interesse do estudante com TEA em comum com o interesse de toda a turma. Observa-se que nas atividades, o foco central não é o facilitador, nem os estudantes público-alvo da educação especial. As atividades, mesmo pensadas de maneira a incluir o estudante público-alvo da educação especial, são voltadas para o desenvolvimento do grupo todo.

Estas questões vão ao encontro do que diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em que é instituído que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso dos estudantes aos espaços da escola, aos recursos pedagógicos e comunicação que favoreçam sua aprendizagem, para atender as necessidades de todos os estudantes. A acessibilidade é entendida, neste ponto, como a eliminação de barreiras tanto arquitetônicas, quanto em relação à comunicação e informação.

Destaca-se que, em uma das atividades, com o tema “*Bullying*”, aonde houve o relato de todos os estudantes sobre uma situação que já sofreu/praticou na escola. No diário de campo, há o registro da educadora em que vários estudantes, inclusive um estudante com deficiência intelectual, relatou o *Bullying*. Nesse contexto, tem-se a contribuição dessas práticas no sentido de que o estudante com deficiência, no caso, pode perceber que outras pessoas ao seu redor também já passaram por algo semelhante a ele. Além disso, os colegas puderam escutar como este estudante se sentia e vice-versa em uma situação de *Bullying*.

Em todos os relatos, observou-se que os estudantes não conheciam a educação especial, tampouco sabiam o que era a sala de recursos, e conseqüentemente, não identificavam a educadora como parte do grupo de professores. Há referências de termos como: “a professora dos especiais”, “a sala dos especiais”, entre outros.

Porém, em relatos nos diários de campo realizados mais recentemente, foi possível observar que os estudantes já conhecem a educadora especial pelo nome e identificam a educação especial e sala de recursos como pertencente a toda a escola. Em atividades de integração, a educadora possibilitou aos estudantes explorar e utilizar a sala de recursos, interesse que surgiu dentro dos círculos de práticas restaurativas, segundo descrito nos diários de campo.

Nos diários das atividades realizadas com os professores sobre as Práticas Restaurativas, foi possível perceber que estes momentos serviram também para a integração entre professores de sala de aula regular e AEE, proporcionando reflexões acerca da inclusão e da importância do trabalho colaborativo entre os educadores. Nos relatos, professores elogiaram as práticas, se colocaram à disposição para auxiliar e também fizeram solicitação de temas a serem trabalhados nos Círculos Restaurativos.

Pode-se inferir que, atividades de fato colaborativas entre professores de sala de aula regular e AEE ainda hoje são consideradas inovadoras, e muitas vezes levam a crises de paradigmas. Toda crise de paradigma, segundo Mantoan (2003, p.12), “*é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento para realizar a mudança*”.

Não se pode continuar com um modelo de escola, tão atual e ao mesmo tempo tão arcaico, que se baseia nem modalidades de ensino, grades curriculares e burocracia. A inclusão não se encaixa neste modelo de escola e é por isto que não conseguimos efetivá-la. Não há como encaixar a inclusão, algo tão recente e inovador, em uma escola que continua aos moldes do século XIX. As atividades de Práticas Restaurativas, descritas nos diários, tem sempre o objetivo

principal de dar voz aos estudantes. A busca do conhecimento parte da iniciativa deles e tem como princípio valorizar a experiência de vida de cada um. Este é um exemplo de metodologia atualizada, que instiga a curiosidade e tem como ponto de partida sempre a autonomia dos estudantes em buscar conhecimento.

Nos diários das atividades realizadas com familiares, foi possível observar que estes momentos propiciam uma oportunidade muito rica de troca entre escola e família, em que os familiares podem enxergar o trabalho dos professores e suas vicissitudes, e vice-versa. Há referências nos diários, de que os familiares se sentiram mais acolhidos na escola e puderam perceber o trabalho da educação especial e sua importância.

Sabe-se que apenas a integração das pessoas, sejam elas com qualquer necessidade, deficiência ou particularidade, dentro de um ambiente de sala de aula, sem esforços ou qualquer tipo de planejamento ou metodologia diferenciada, não alcança o objetivo de igualar as oportunidades.

Nesse sentido, Sasaki (2005) destaca que a inclusão em si consiste em adequar os sistemas sociais de tal modo que sejam eliminados os fatores e barreiras que excluem algumas pessoas e que mentem afastadas aquelas que já foram excluídas. Este processo deve ser “contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana.”. (SASSAKI, 2005, p.156)

1232

Assim, é preciso compreender que toda a sociedade deve ser modificada para atender às necessidades dos seus membros, e não somente a escola. Entretanto, é na escola que podemos iniciar esta mudança para que se perpetue e alcance o resto da sociedade que está fora dela.

Por fim, de uma maneira geral, nos últimos diários registrados, há relatos de que os estudantes de toda a escola atualmente solicitam e perguntam quando terão novas práticas, e os estudantes público-alvo da educação especial também aguardam com ansiedade as atividades. Percebe-se o aumento da autoestima, e principalmente, uma melhora significativa nas interações entre os estudantes.

Anteriormente, em alguns casos, os estudantes público-alvo da Educação Especial em seu turno de aula regular se deslocavam ou eram deslocados por seus monitores até a sala de recursos para acalmá-los ou porque não estavam se sentindo bem em sala de aula. Estes episódios diminuiriam consideravelmente, conforme relatado nos diários. A educadora especial da escola relata nos diários que os estudantes atualmente ficam um maior tempo em sala de aula com seus

pares e se deslocam até sala de recursos somente em turno inverso ao de ensino regular ou em casos de avaliações adaptadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos diários de campo, conclui-se que as Práticas Restaurativas realizadas na escola pesquisada estão atreladas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma atividade propulsora processo de inclusão dos estudantes. No entanto, considera-se que este resultado advém do planejamento das práticas, no sentido de envolver os estudantes público-alvo da educação especial e, sobretudo, adaptar as atividades desenvolvidas às necessidades específicas destes estudantes.

Os diários de campo, neste sentido, proporcionaram uma observação detalhada das implicações que as Práticas Restaurativas trouxeram, principalmente, no aumento da autoestima dos estudantes público alvo da educação especial. Outrossim, percebemos nos relatos dos diários que o AEE pôde estar mais envolvido com a comunidade escolar, encontrando maior visibilidade e desmistificando suas atribuições.

Compreende-se que ações voltadas para o desenvolvimento de atividades que não são comuns e que colocam o estudante como centro do processo de aprendizagem contribuem para a efetivação da inclusão escolar. As Práticas Restaurativas, neste caso, puderam ser uma conexão entre a educação especial e o ensino regular, agindo como facilitador dos processos de inclusão. Por fim, destaca-se que esta pesquisa fomenta a continuação dos estudos a respeito da inclusão escolar e das práticas restaurativas, uma vez que se compreende a importância de unir os projetos da escola como um todo aos objetivos da educação inclusiva.

1233

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. História da educação e da Pedagogia. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Nº 13.146/2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CEB/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBo201.pdf> Acesso em: 10 set. 2019

BRASIL. Lei Nº 9.394/96. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006 – Brasília: O Instituto, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/492304 Acesso em: 16 set. 2019.

CALIMAN, Geraldo. UNESCO. Violência e direitos humanos: espaços da educação / Geraldo Caliman (organizador). Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

CAPELLARI, Jéferson. ABC do Girafês – Aprendendo a ser um comunicador emocional eficaz. Volume Único. Curitiba, PR: Multideia, 2012.

CIOLA, Ana Carla L. Autonomia e Estratégias De Aprendizado. In: Anais II Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Tecnológica. Americana: FATEC, 2009. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Ciola-AnaCarla.pdf> Acesso em: 9 set. 2019.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FORTES, M. F. A. Juventude e escola. DOXA - Revista Sem. do Unileste-MG, n. 9, jan./jun. 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

1234

MANTOAN, Maria Teresa E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Marilda O. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. Revista Lusófona de Educação, 27, 111-126. Setembro, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n27/n27ao8.pdf> Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA, Sandra; FABRIS Elí, H. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 639-660, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9921v> Acesso em: 23 nov. 2019.

RIGO. Neusete. Desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Políticas Locais. Revista Contexto & Educação, Ijuí: Ed. Unijuí, p. 187-213, nº 100, Set./Dez./2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6007/5281> Acesso em: 27 nov. 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação Não-Violenta – Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Ed. Ágora. São Paulo – SP, 2006.

SANCHÉZ, Pilar Arnalz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: Revista da Educação Especial/ V. 1. N. 1 (out. 2005). Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Paradigma do século 21. Inclusão: Revista da Educação Especial/ V. 1. N. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

SANTA MARIA. Conselho Municipal De Educação De Santa Maria. Resolução CMESM Nº 31, de 12 de dezembro de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D23-1184.pdf> Acesso em: 10 set. 2019.

SANTA MARIA. Lei Nº 6185/2017. Cria o Programa Municipal de Práticas Restaurativas nas Escolas de Santa Maria e dá outras providências. Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/proposicao/lei-ordinaria/o/1/o/32089> Acesso em: 8 set. 2019.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. IN: CARVALHO, José Sérgio (Org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

UNESCO. Diskin, Lia. Paz, como se faz? semeando cultura de paz nas escolas / Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman — Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, 2002. Disponível em: <http://files.centrojuvenilvocacionalosj.webnode.com.br/200000045-3dad33ea75/Paz.%20Como%20se%20faz.pdf> Acesso em: 16 set. 2019. 1235

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O jornal de pesquisa e o diário de campo como dispositivos da pesquisa-formação. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju - V.6, N.1, p. 47 – 58. out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4508/2417> Acesso em: 20 out, 2019.

YIN, Robert, K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZACARELLI, Laura Menegon. GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. Cadernos EBAPE. BR, v. 8, nº 3, artigo 10, Rio de Janeiro, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v8n3/a11v8n3.pdf> Acesso em: 25 Out, 2019.