

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE

ROSA PAULA KNOB

INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO A PARTIR DE PROFESSORES
QUE ATUAM JUNTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS

Novo Hamburgo, 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSA PAULA KNOB

INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO A PARTIR DE PROFESSORES
QUE ATUAM JUNTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS

Trabalho de dissertação apresentado como
pré-requisito para a obtenção do grau de
mestre em Inclusão Social e Acessibilidade
do Centro Universitário Feevale.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Perez Gonçalves de Moura

Novo Hamburgo, 2010.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Knob, Rosa Paula

Inclusão na escola pública : um estudo a partir de professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais / Rosa Paula Knob. – 2010.

105 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2010.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Perez Gonçalves de Moura”.

1. Inclusão social. 2. Educação inclusiva – Escolas públicas - Brasil.
I. Título.

CDU 376:371.13

Bibliotecária responsável: Paola Martins Cappelletti – CRB 14/1087

ROSA PAULA KNOB

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade, com o título Inclusão na escola pública: um estudo a partir de professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais, submetido ao corpo docente do Centro Universitário Feevale, como requisito necessário para obtenção do Grau de Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade.

Aprovado por:

Professora Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura
(Orientadora)

Professora Dra. Madalena Klein
(Universidade Federal de Pelotas – UFPEL)

Professor Dr. Claus Dieter Stobäus
(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS)

Novo Hamburgo, janeiro de 2010.

DEDICATÓRIA

Mais uma vez, ao meu aluno Ivanor, que tem me instigado a andar por caminhos “especiais” em busca de respostas que conduzam a uma educação mais humana e acolhedora.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nessa realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Paulo Freire (2005, p. 28)

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas, professores de escola pública, que apesar das inúmeras dificuldades, continuam tendo esperanças e investindo na aprendizagem de seus alunos. Um agradecimento especial àqueles que colaboraram, através do relato de suas experiências, para a concretização deste estudo.

E, como não poderia deixar de ser, à minha mestra e orientadora, professora Eliana Perez Gonçalves de Moura, pelos momentos de escuta, pelas palavras sábias, pela confiança.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender de que forma os professores da escola pública estão vivenciando os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares. Em termos de referencial teórico, a investigação fundamenta-se em autores que abordam os temas: educação especial, educação inclusiva e educação, em geral, entre eles, Beyer (2005), Baptista (2006) e Carvalho (2007). No que se refere à legislação brasileira e aos relatórios internacionais, a principal fonte é o manual da Secretaria de Educação Especial (SEESP), organizado por Gotti (2004). Como referência empírica, o estudo focalizou sete professores de uma rede municipal de ensino, que atuam desde o nível da Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental. O material empírico foi coletado a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto a estes educadores, as quais foram categorizadas em: *dificuldades*, *recursos disponíveis*, *recursos necessários* e *política de inclusão do município*. A análise do material coletado fundamentou-se em Bardin (1977) e possibilitou-nos trazer à superfície questões importantes que nos auxiliam numa compreensão mais ampla acerca do contexto no qual estes profissionais estão atuando. Sentimentos como angústia, solidão e incerteza fazem parte da rotina destes profissionais, mas não os impedem, contudo, de vislumbrar alguns caminhos possíveis para a melhoria de sua prática, e como consequência, da aprendizagem de seus alunos. Ao final do estudo foi elaborado um Relatório de Pesquisa, o qual será apresentado à Secretaria de Educação do município pesquisado, acompanhado por um conjunto de sugestões para a melhoria da qualidade do ensino no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Alunos com necessidades educacionais especiais. Escola inclusiva. Políticas públicas para a inclusão.

ABSTRACT

The research aims to comprehend the manner teachers from public schools are handling the inclusion processes of students with special educational needs into regular classes. In terms of theoretical referral, the research is based on authors related to the topics of special education, inclusive education and education, among them, Hugo Otto Beyer (2005), Claudio Roberto Baptista (2006) and Rosita Edler Carvalho (2007). About Brazilian legislation and international reports the main referral is the handbook from the Special Educational Ministry, organized by Gotti (2004). As empirical referral, the study targets pedagogical practices of seven teachers that work in the same municipal educational network, ranging from Children's education up to 8th year of Basic Education in Brazilian system. The empirical material came from semi-structured interviews with those educators which approached topics like difficulties, available resources, needed resources and municipal inclusion politics. The analyses of collected material was based on Bardin (1977) and allowed us to bring up important matters that help to better understand the context where those professionals are working. Feelings like anguish, loneliness and uncertain is part of their routine however it doesn't prevent them to glimpse some possible ways to improve their practice and, as result, the learning of their students. After finishing the research it was developed a report about the results of this study, which will be presented to the Educational Secretary of the city used as field, along with suggestions to improve teaching quality in regards to the inclusion of students with special educational needs.

Keywords: Students with special educational needs. Inclusive school. Public politics for inclusion.

SUMÁRIO

EM BUSCA DA ESCOLA INCLUSIVA.....	12
1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À ESCOLA INCLUSIVA.....	15
2 DIFERENTES CORRENTES FILOSÓFICAS QUE ACOMPANHARAM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL	21
3 GLOBALIZAÇÃO E A FUNÇÃO DA ESCOLA	27
4 ALGUNS MOVIMENTOS INTERNACIONAIS IMPORTANTES PARA A DISSEMINAÇÃO DO IDEAL DE ESCOLA INCLUSIVA NO BRASIL	32
4.1 A CONFERÊNCIA DE JONTIEN E O COMPROMISSO FIRMADO COM UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	32
4.2 A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS DE VIENA: INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO	34
4.3 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: DIRETRIZES NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
4.4 INFORME DELORS: A ESCOLA NO COMBATE À EXCLUSÃO SOCIAL.....	37
4.5 A CONVENÇÃO DA GUATEMALA: AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	38
4.6 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA ATENDER A TODOS	40
5 O MODELO DE ESCOLA INCLUSIVA DESENHADO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL	41
5.1 A LDB E A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO	41
5.1.1 A LDB e a Instituição da Década da Educação.....	43
5.2. A LEI 10.098, E A PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA	43
5.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).....	44
5.5 CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	49
6 O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ALGUNS CONCEITOS RELACIONADOS À ESCOLA INCLUSIVA.....	52

7 ANTECIPANDO ALGUMAS IDEIAS A RESPEITO DA ESCOLA INCLUSIVA	57
8 PESQUISANDO A INCLUSÃO EM UMA REDE DE ENSINO MUNICIPAL.....	65
8.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	65
8.1.1 Estudo Descritivo.....	67
8.1.2 A Pesquisa qualitativa em Educação	67
8.2 REFERÊNCIA EMPÍRICA DA PESQUISA	69
8.2.1 Sujeitos da pesquisa	70
8.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO	71
8.3.1 A entrevista como técnica privilegiada na pesquisa qualitativa	71
8.3.2 Preparação para as entrevistas.....	73
8.3.3 Entrevistas e registro do material	74
8.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO.....	75
8.4.1 A validação coletiva do material empírico na metodologia qualitativa	75
8.4.2 Técnica da Análise de Conteúdo.....	77
9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	81
9.1 SENTIMENTOS	82
9.2 DIFICULDADES.....	87
9.3 RECURSOS DISPONIBILIZADOS.....	91
9.4 SUGESTÕES PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA.....	92
9.5 CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	104
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ...	105

EM BUSCA DA ESCOLA INCLUSIVA

Ao longo das últimas décadas a educação vem sendo colocada em posição de destaque no que diz respeito à importância de seu papel para os processos de inclusão social no Brasil. Não há como questionar que a escola é o primeiro espaço onde a criança tem a oportunidade de se desenvolver do ponto de vista sócio-afetivo e cognitivo. A partir daí, Políticas Públicas tem sido criadas a fim de garantir o acesso de todos à escola regular, pois o mesmo será pré-requisito para que as pessoas com necessidades especiais possam alcançar também outros espaços dentro da sociedade. Contudo, é preciso esclarecer que a instituição denominada escola sobre a qual depositamos tamanha credibilidade e responsabilidade no sentido de colocar alunos, professores e comunidade em geral frente a situações de desafios que a diversidade nos apresenta, ainda está em construção. As discussões em torno do modelo que melhor corresponderia às expectativas da sociedade no que diz respeito à igualdade de direitos, vem ganhando cada vez mais espaço nas Universidades. Entretanto, muitas vezes percebe-se que os questionamentos dos professores e demais profissionais da educação acabam por ficar sem resposta, pois aqueles que defendem a ideia de uma escola para todos, nem sempre são os mesmos que estão nas salas de aula vivenciando a angústia de ter que lidar com situações inusitadas que a diversidade, em alguns casos bastante específicos, nos apresenta. É preciso, então atentar para a urgência de uma maior aproximação entre o discurso e a prática, pois a profissão de professor há muito tem sido alvo de críticas no que diz respeito ao seu fracasso, principalmente no âmbito do ensino público. Para fazer com que as ações necessárias aos processos de inclusão escolar possam sair do papel e adentrar os espaços das instituições escolares é necessário, em primeiro lugar, conhecer a escola real e todos aqueles que dela participam. E este “conhecer” implica uma tarefa bastante cuidadosa por parte do pesquisador, que deverá compreender desde os aspectos subjetivos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem até a análise das necessidades de adaptações físicas e tecnológicas (acessibilidade) das escolas. Em outras palavras, não é possível iniciar um processo de transformação da escola sem partir do princípio de que o professor deve ser o verdadeiro protagonista desta mudança, daí

a necessidade de se conhecer de perto a sua prática para poder identificar quais são os pontos principais a serem trabalhados dentro do grupo.

Considerando, então, a partir de nossa experiência como docente no âmbito do ensino básico, que nos permite afirmar a necessidade de investimentos na escola regular para atender a essa nova demanda, julgamos importante desenvolver um estudo que nos possibilitasse compreender melhor de que forma os professores da escola pública estão vivenciando essas transformações. O mesmo, justifica-se pela possibilidade de, a partir de seus resultados, suscitar e orientar uma discussão acerca da necessidade de desenvolver uma política de inclusão no âmbito do município pesquisado.

Quanto à organização da parte teórica do estudo, é importante enfatizar que a escolha dos assuntos desenvolvidos em cada capítulo deu-se a partir da necessidade do pesquisador em aprofundar conhecimentos acerca do tema educação inclusiva. Desta forma, os mesmos foram construídos de modo a oferecer algumas respostas indispensáveis para a análise apresentada ao final da pesquisa.

Assim, com o objetivo de oferecer ao leitor um panorama geral do contexto educacional vivido por estes professores, optamos por iniciar, no capítulo 1, com a apresentação de alguns aspectos importantes que permearam ou estão permeando os percursos *da educação especial à escola inclusiva*. Em seguida, fazemos uma síntese das *diferentes correntes filosóficas que acompanham a história da educação pública no Brasil* (capítulo 2).

O capítulo 3, intitulado “A globalização e a função da escola”, é importante no sentido de que faz uma leitura bastante atual de algumas questões que vem influenciando a prática docente e, por conseqüência, o pensamento acerca dos rumos que a educação deve tomar.

Já com o intuito de abrir caminho para se discutir a inclusão nas nossas escolas, no capítulo 4, destacamos *alguns movimentos internacionais importantes para a disseminação do ideal de escola inclusiva no Brasil*.

Em termos de legislação, o capítulo 5 fornece os subsídios necessários para que se possa compreender, num nível mais amplo, quais as obrigações do Poder Público com a inclusão de alunos com NEEs nas escolas regulares. A partir do conhecimento sobre o *modelo de escola inclusiva desenhado a partir das políticas*

públicas do Brasil, podemos fundamentar melhor as discussões e propostas a serem apresentadas no final do estudo.

No capítulo 6, *o aluno com Necessidades Educacionais Especiais: alguns conceitos relacionados à escola inclusiva*, abrimos um parêntese para discutir um pouco sobre alguns termos e expressões que usamos para nos referir ao tema inclusão.

Encerrando a parte teórica e, já *antecipando algumas ideias a respeito da escola inclusiva*, juntamos, no capítulo 7, o pensamento de alguns autores que contribuem com suas reflexões e indicações pontuais de caminhos que a escola deve percorrer para transformar-se num ambiente propício à diversidade.

Dando continuidade, partimos para a segunda parte do estudo, com o título “Pesquisando a inclusão em uma rede municipal de ensino” (capítulo 8), onde esclarecemos os procedimentos metodológicos utilizados, bem como fornecemos ao leitor algumas informações sobre espaço, tempo e sujeitos da pesquisa, que o auxiliam a situar-se melhor em relação ao contexto dentro do qual o estudo foi desenvolvido.

E, finalmente, no último capítulo (9), apresentamos as principais ideias que foram levantadas pelo grupo pesquisado ao longo das entrevistas, bem como disponibilizamos o resultado final da *análise e discussão do material empírico*.

1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À ESCOLA INCLUSIVA

Para que se compreenda melhor o conceito de educação inclusiva, é preciso voltar na história, a fim de se conhecer um pouco sobre a modalidade de Educação Especial e alguns acontecimentos importantes que desencadearam o movimento de Inclusão nas escolas regulares e que redundaram no conjunto de leis que temos, hoje, no Brasil, no âmbito da educação pública.

A Educação Especial iniciou sua trajetória, no Brasil, mais especificamente, no Rio de Janeiro, em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que hoje é chamado Instituto Benjamim Constant. Três anos depois, em 1857, foi fundado o Instituto dos Meninos Surdos, que hoje atua com o nome de Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

As primeiras tentativas de se aproximar o pensamento médico da educação ocorreram ainda no século XIX, fazendo com que surgisse a “pedagogia terapêutica”, que por sua vez, deu origem a várias outras correntes ideológicas, nas quais, entretanto, sempre prevalecia o tratamento clínico sobre a prática pedagógica. Na mesma época, surgiram alguns contestadores da arbitrariedade do pensamento médico, fundamentados na idéia de que o diagnóstico clínico-médico nada acrescentava ao fazer pedagógico: “este poderia elucidar a origem do distúrbio ou da deficiência, porém não seria suficiente para orientar as tomadas de decisão de caráter pedagógico.” (BEYER, 2005, p. 19).

Outra instituição importante na área da Educação Especial foi criada em 1926: o Instituto Pestalozzi, com o propósito de atender às pessoas com deficiência mental, sendo que a partir de 1945, o mesmo passou a atender também as pessoas com superdotação, sob a coordenação de Helena Antipoff. Em 1954, temos a fundação da primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que aos poucos foi se proliferando por todo o território brasileiro.

Ao longo de toda a sua existência, as escolas especiais funcionaram como instituições substitutivas às escolas regulares, evidenciando seu atendimento sob a perspectiva da anormalidade, ou seja, sua clientela seria aquele grupo de pessoas que não se enquadrava no padrão de normalidade vigente, quase sempre identificado através da utilização de testes psicométricos.

Segundo Beyer (2005), a “influência médica” sempre prevaleceu nas principais escolas especiais, onde as crianças, muitas vezes eram agrupadas segundo critérios de síndrome ou patológicos, ou seja, eram levadas em conta apenas suas “deficiências” e não suas possibilidades.

Contudo, o autor adverte que não se pode acusar a Escola Especial de “segregadora”, nem tampouco de “monopolizadora” do atendimento às pessoas com deficiência ou com NEEs¹. Isso significaria não conhecer ou pelo menos, não reconhecer sua importância ao longo da história, como sendo a primeira instituição a acolher esta parcela da população.

Com o surgimento destas instituições, foi dado um grande passo no sentido de acolher aqueles sujeitos que as escolas regulares se achavam no direito de excluir de suas salas de aula, como bem afirma Beyer (2005, p.14):

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder freqüentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência.

Entretanto, por muito tempo, a Educação Especial não contou com nenhuma legislação específica dentro da área da educação. A lei de obrigatoriedade do ensino público no Brasil, criada há menos de um século, não fazia referência a crianças com deficiência, visto que as mesmas não tinham nem o dever nem tampouco o direito de frequentarem a escola.

Devido a esta falta de reconhecimento e investimentos por parte do Estado, estas instituições acabaram se desgastando, principalmente em relação às questões pedagógicas, chegando a serem vistas por alguns unicamente como um espaço de convivência entre aqueles que não se adaptavam ou não se adequavam à escola regular.

Nas últimas décadas, algumas modificações têm sido propostas para a Educação Especial, através de políticas públicas que visam integrar o maior número de alunos possível no ensino regular. Em 1961, o direito à educação das pessoas com deficiência é regulamentado, através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 4.024/61. De acordo com o previsto na LDBEN, as pessoas consideradas “excepcionais” têm o direito à educação “preferencialmente

dentro do sistema geral de ensino” (MEC/SEESP: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

Na década de 70, com a Lei nº 5.692/71, é alterada a LDBEN de 1961, indicando a necessidade de se prover atendimento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas e mentais, bem como àqueles que estivessem atrasados em relação à idade/série e aos superdotados². Na prática, verifica-se que naquela época, o que ocorreu de fato, não foi uma reorganização do sistema de ensino para atender a estes alunos e sim, um aumento na demanda de alunos com NEEs para as classes e escolas especiais.

Conforme Ferreira (2006), as reformas educacionais ocorridas entre os anos 1960 e 1970 foram importantes para o movimento de inclusão no sentido de passarem a dar ênfase à Educação Especial.

A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei no 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistema de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo da reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação /educação especial). (FERREIRA, 2006, p. 87).

Segundo o autor, neste período, a criação de políticas públicas visava uma maior integração dos alunos chamados “excepcionais”, que passariam então a ser atendidos em classes comuns, salvo os casos considerados mais graves, que continuariam sob os cuidados das escolas especiais. Entretanto, “o discurso da integração era marcado, contraditoriamente, por ser pronunciado desde o espaço da educação especial e pouco relacionado com o que seriam as ditas iniciativas da escola regular” (FERREIRA, 2006, p.88).

Em 1973, com o objetivo de apoiar e promover ações integracionistas das pessoas com deficiência e também com superdotação à sociedade é instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial

¹ Ao longo deste estudo utilizamos a sigla NEEs para nos referirmos aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, termo que será tratado no capítulo 6.

(CENESP). A criação deste centro, entretanto, não foi suficiente para promover o acesso das pessoas com deficiência e superdotação à escola regular, visto que o mesmo atuava de forma isolada e continuava reforçando o caráter assistencialista da Educação Especial.

Em outras palavras, o contexto educacional brasileiro não se encontrava preparado para assumir tamanha responsabilidade, e como consequência, o quadro que se apresentava era de “exclusão de qualquer modalidade de atendimento escolar” (FERREIRA, 2006, p. 88).

Na década de 80, continuaram ocorrendo iniciativas importantes no sentido de integrar as pessoas com deficiência à sociedade. O decreto Presidencial nº 91.872, de 1985 instituiu um Comitê Nacional para elaborar uma política destinada a promover a qualidade do atendimento nas escolas especiais e a integração das pessoas com deficiência na sociedade, incluindo aquelas com condutas típicas e superdotadas (Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE. História da Educação Especial). Este comitê propôs, ainda, a organização de uma coordenaria de âmbito nacional, responsável pelo planejamento e estimulação de ações fiscalizadoras dos órgãos governamentais. Outra medida implementada pelo Comitê Nacional foi a criação da Secretaria de Educação Especial, que veio a substituir o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

Ainda nesta época, destacaram-se dois movimentos que vieram a dar maior mobilidade aos processos de inclusão que estamos vivendo atualmente. Com o início do período de democratização do país, começou a ser discutida a necessidade de se reformular a educação brasileira. Novas propostas de gestão escolar propunham alterações que visavam acabar com a discriminação de alguns alunos, tanto em relação às questões de dificuldades de aprendizagem (deficiências) como em relação à sua discriminação devido a fatores sócio-econômicos.

O outro movimento deu-se a partir do processo da Constituinte, onde vários grupos considerados excluídos passaram a ganhar maior visibilidade. Entre eles, estava o grupo de pessoas com deficiências, que teve parte de suas reivindicações contempladas na Constituição Federal de 1988 (RODRIGUES, 2006). No artigo 206, inciso I, é estabelecido que todos devem ter garantidas às mesmas condições de

² Embora os alunos com superdotação estejam incluídos nos documentos do MEC, no grupo de pessoas com NEEs, pensamos ser importante esclarecer que não foi verificada a existência de nenhum caso no município pesquisado.

acesso e permanência na escola. Já no artigo 208, fica estabelecido que o Estado tem o dever de oferecer “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (MEC/Secretaria de Educação Especial: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

Também no sentido de reforçar o direito de todos à Educação, foi criado em 1990, através da Lei no 8.069/90, O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Consta no artigo 55, como dever dos pais ou responsáveis, matricular seus filhos ou “pupilos” no ensino regular.

Como vimos até agora, após um breve relato acerca da história da Educação Especial no Brasil, a mesma está se direcionando para uma nova modalidade de atendimento àqueles que, ao longo deste estudo, chamaremos de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Considerando, então, a partir de nossa experiência como docente no âmbito do ensino básico, que nos permite afirmar a necessidade de investimentos na escola regular para atender a essa nova demanda, julgamos importante desenvolver um estudo que nos possibilitasse compreender melhor de que forma os professores da escola pública estão vivenciando essas transformações.

Assim, com o objetivo de oferecer ao leitor um panorama geral do contexto educacional vivido por estes professores, optamos por iniciar, no capítulo 1, com a apresentação de um resumo sobre as *diferentes filosofias que acompanharam a história da educação pública no Brasil*.

Já com o intuito de abrir caminho para se discutir a inclusão nas nossas escolas, no capítulo 2, destacamos *alguns movimentos internacionais importantes para a disseminação do ideal de escola inclusiva no Brasil*.

O capítulo 3, intitulado “A globalização e a função da escola”, é importante no sentido de que faz uma leitura bastante atual de algumas questões que vem influenciando a prática docente e, por consequência, o pensamento acerca dos rumos que a educação deve tomar.

Em termos de legislação, o capítulo 4 fornece os subsídios necessários para que se possa compreender, num nível mais amplo, quais as obrigações do Poder Público com a inclusão de alunos com NEEs nas escolas regulares. A partir do conhecimento sobre o *modelo de escola inclusiva desenhado a partir das políticas*

públicas do Brasil, podemos fundamentar melhor as discussões e propostas a serem apresentadas no final do estudo.

No capítulo 5, *o aluno com Necessidades Educacionais Especiais: alguns conceitos relacionados à escola inclusiva*, abrimos um parêntese para discutir alguns termos e expressões que usamos para nos referir ao tema inclusão.

Encerrando a parte teórica e, já *antecipando algumas ideias a respeito da escola inclusiva*, juntamos, no capítulo 6, o pensamento de alguns autores que contribuem com suas reflexões e indicações pontuais de caminhos que a escola deve percorrer para transformar-se num ambiente propício à diversidade.

Dando continuidade, partimos para a segunda parte do estudo, com o título “Pesquisando a inclusão em uma rede municipal de ensino” (capítulo 7), onde esclarecemos os procedimentos metodológicos utilizados, bem como fornecemos ao leitor algumas informações sobre espaço, tempo e sujeitos da pesquisa, que o auxiliam a situar-se melhor em relação ao contexto dentro do qual o estudo foi desenvolvido.

E, finalmente, no último capítulo (8), apresentamos as principais ideias que foram levantadas pelo grupo pesquisado ao longo das entrevistas, bem como disponibilizamos o resultado final da *análise e discussão do material empírico*.

2 DIFERENTES CORRENTES FILOSÓFICAS QUE ACOMPANHARAM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Desde o seu nascimento, a escola tem servido a diferentes interesses, isso já é sabido. Mas será que a mesma tem cumprido sua função, ao longo dos anos, visto que esta função não deve ter sido a mesma em diferentes tempos? A afirmação de que o mundo mudou e a escola permanece a mesma justifica-se, tanto na visão do professor, do aluno, como da sociedade, em geral. Mas, por que será que é tão difícil modificá-la, o que falta para que possamos desencadear mudanças significativas neste processo? E, em que sentido devemos caminhar; baseados em qual análise de sociedade estamos falando, pois será que conseguimos fazer essa relação entre escola e mudança social, sem antes termos claro o modelo de sociedade que temos hoje e aquele que almejamos?

No Brasil, ao longo de sua história, a educação pública tem sido pensada muito mais por um ponto de vista extrínseco do que propriamente por profissionais que atuam no cotidiano das escolas, fato que provoca consequências muitas vezes difíceis de serem interpretados. O que se pode considerar como ponto positivo neste caso, é o fato de que este distanciamento se faz importante no sentido de que permite uma análise mais aprofundada sobre a relação entre os diferentes momentos sócio-políticos e as concepções filosóficas que influenciaram os percursos da educação no país.

Quanto aos fatores negativos da prevalência deste olhar “de fora”, o que ocorre é que pouco ou nada se modifica no interior da escola, ou seja, os currículos continuam sendo rígidos; as metodologias utilizadas na maioria das instituições são as mesmas; o sistema, em si, é seletista; e os padrões de qualidade são muito bem estabelecidos: o “melhor” aluno é aquele que apresenta os melhores resultados sob o aspecto quantitativo e do ponto de vista cognitivo (conteúdos). Buscando reforço nas palavras de Arroyo, tomamos emprestado alguns de seus questionamentos sobre a distância entre teoria e prática nas políticas públicas de educação e as escolas públicas.

Não têm conselheiros do Banco Mundial e colegas nossos que lá trabalham que seriam grandes pedagogos, orientadores, na América Latina? Quem

deu a eles tanta autoridade? Por que perdemos tanto tempo em perguntar-lhes: *O que querem de nós?* Por que não olhamos os educadores, que não perguntam ao Banco Mundial como dar conta de trinta alunos, de quarenta em uma sala de aula? Isto é mania nossa, de querer estar num patamar intermediário entre os que decidem e os que pensam, mas o que se faz na escola não tem nada a ver nem com os que decidem nem com os que pensam. Tem muito a ver com noções, com valores, com imagens de infância, crianças e mestres. Se a escola fosse como os que pensam e como os que decidem, seria um desastre! (ARROYO, 2001, p. 23).

Sobre a questão acerca da função da escola pública de hoje, Sapelli (2008) chama a atenção para a dificuldade em definir a que público estamos nos referindo, se o burguês ou o popular, pois parece simples afirmar que a escola pública existe e funciona para as classes inferiores e a escola particular para a classe média e alta. Mas, e sua função social, no passado e no presente, esteve e está a favor de quem?

Sabemos que, por mais de 200 anos, a escola jesuítica teve como objetivos claros “a difusão da religião católica e da colonização tanto do espaço físico como de pessoas” (SAPELLI, 2008).

Esta forma de escolarização foi, sem dúvida, a que fundamentou as práticas pedagógicas seguintes, permanecendo ainda forte em muitas instituições de ensino até os dias de hoje.

Com o movimento iluminista iniciado na Europa, no século XVII, a escola brasileira ensaia os primeiros passos em direção a uma educação laica. As ideias iluministas, que defendiam a prevalência do racionalismo sobre o teocentrismo contribuíram para que, aos poucos, os jesuítas fossem afastados do controle das escolas e tivessem enfraquecido o seu poder econômico e político conquistado até então.

Entretanto, a influência da Igreja Católica na educação continuou existindo, já que as escolas passaram a ser conduzidas por grupos de seminaristas, que tiveram sua formação a partir dos ensinamentos dos jesuítas.

Já com a chegada da família Real no Brasil, começa a ocorrer uma expansão do ensino, sendo criadas as escolas para a burguesia e introduzido o método Lancasteriano, também chamado de ensino mutuo, para a população pobre.

A necessidade de uma educação elementar, defendida por Rui Barbosa, começou a ganhar força no final do século XIX, juntamente com a ideia de laicização da escola, como forma de excluir definitivamente a ação da Igreja da política do Estado. Do mesmo modo, as ideologias de ensino, até então influenciadas

diretamente sob o ponto de vista da fé, passaram a se voltar às principais teses defendidas pelos cientistas que surgiam na época.

A modernização do país, tanto em relação aos aspectos econômicos como culturais, trouxe consigo a necessidade de direcionar a escola para a construção de uma identidade nacional e para isso, foi preciso concentrar todos os esforços no objetivo de formar um povo instruído, apto a votar.

Nos anos 1930, destacou-se um grupo de profissionais da educação, dentre eles, Anísio Teixeira, que liderou o movimento dos “Pioneiros da Educação”, dando continuidade aos ideais de Rui Barbosa, que defendia o acesso de todos à escola, independente da condição social. Nesta época, a escola tinha como função instruir trabalhadores para o processo de urbanização e industrialização (SAPELLI, 2008).

A chamada “Escola Nova”, opunha-se à “escola tradicional”, defendendo um ensino mais humano e acessível a todas as classes, dentro de uma política educacional que levasse em conta a formação e remuneração dos professores, além de um currículo voltado ao interesse e aptidões dos alunos.

Em termos de uma nova pedagogia, Anísio Teixeira, influenciado pelo americano John Dewey³, defendia a formação de “cidadãos livres”, capazes de se auto-governarem, de agirem com responsabilidade, orientados por seus mestres, com os quais desenvolveriam uma relação baseada na confiança e no pensamento crítico. Como secretário de Educação do Distrito Federal, no ano de 1935, Anísio Teixeira criou, no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal. Rodapé b

Nas décadas seguintes, a Educação teve como objetivo formar trabalhadores para atender às novas necessidades do mercado, sendo o ensino primário obrigatório e gratuito. Foi um período no qual as discussões acerca de novas pedagogias deixaram de marcar os percursos da educação.

Com o evento do Golpe Militar, em 1964, então, todas as tentativas de se implementar um novo sistema de Educação no país, foram abandonadas, dando lugar à perseguição de toda e qualquer pessoa que atentasse contra a ordem estabelecida pelo regime anti-democrático.

Nos anos 1970, o controle ideológico do Estado sobre as escolas era claro, definindo, inclusive, os conteúdos a serem dados em sala de aula, os quais

³ Filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, nascido em 1859, defensor da “Escola Ativa” e influenciador, no Brasil, do movimento da Escola Nova. Faleceu em 1952, com 92 anos (MACHADO, 2009).

deveriam ter como foco os sentimentos de respeito e civilidade para com o Estado. A função da escola neste período de ditadura militar era formar jovens obedientes à nação e conscientes do poder e da força do Estado sobre suas vidas.

Após o período da ditadura, quando se falava em redemocratização do país e surgiam pensamentos mais críticos a respeito do que era e do que deveria ser a ideologia da escola, o que se observava em seu interior era um ensino com influências de todas as correntes anteriores, as quais seriam: a escola tradicional, a escola nova e a escola tecnicista.

As críticas a este último modelo de escola surgem fortemente influenciadas por uma corrente de teóricos franceses que acusam a escola de reproduzir as relações sociais de produção. Segundo Saviani (1986), a concepção “crítico-reprodutivista” recebe este nome porque se restringe a contestar todas as outras correntes, sem, entretanto, apresentar uma nova proposta educacional que não reproduza os interesses do capital. Diante disso, pouco ou nada se modificava em termos de Pedagogia, no interior das escolas, visto que,

[...] os professores se perguntavam qual seria o resultado de se levar às últimas conseqüências a análise dessas teorias, frente à possibilidade de, inculcando a ideologia dominante nos alunos, contribuir para que uma sociedade baseada na exploração se perpetue. Ou então, ao discordar e não compactuar com esse tipo de sociedade, a decisão mais acertada, e talvez a única opção, seria deixar a profissão de educador. No entanto, boa parte dos professores intuía que essa conclusão não podia prevalecer, acreditando na viabilidade de uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorada pela classe dominante. Daí a questão: como agir nessa nova direção? Qual é a resposta pedagógica que atenderia a essas exigências? (SAVIANI, 1986, p. 106).

Nos anos 1980, sob o ideal de construção de uma nova nação, as discussões sobre educação foram ganhando reforço de profissionais de outras áreas, fazendo prevalecer o aspecto político sobre as questões de ordem pedagógica. Em relação à luta pela valorização do magistério, este foi um período importantíssimo, no qual os professores partiram para as greves, foram para as ruas (principalmente na cidade de São Paulo) em busca de melhores salários, de reestruturação da carreira e, por conseguinte, maiores investimentos para a educação pública. Debates sobre educação começaram a se intensificar por todo o país, bem como o desenvolvimento de estudos universitários que investigavam problemas nesta área (ARANHA, 2001).

Na década de 90, começam a ocorrer diversas ações em favor da democratização do acesso à escola, que, na verdade, segundo Sapelli (2008), traz consigo a busca pela “higienização” da sociedade e não por um ensino verdadeiramente democrático, através do qual pudessem ser oferecidas, também em nível superior, formas de democratização de todo o conhecimento humano produzido em sociedade.

Entre a década de 90 e o início do século XXI, então,

vamos assistir o acirramento da interferência dos organismos multilaterais na construção das propostas educacionais e claramente, pode-se perceber como objetivo central o controle simbólico, via escola em detrimento da formação unilateral do homem (SAPELLI, 2008).

Questões como “que aluno queremos formar?”, ou então, “qual a função da escola pública?”, nos acompanham diariamente, principalmente nos momentos em que precisamos avaliar a nossa prática e o “desempenho” do nosso aluno.

E quando à cobrança vem de fora - e isso tem acontecido com mais frequência - ocorre que o professor, muitas vezes não consegue nem sequer posicionar-se diante das afirmações de que a escola é o meio mais eficaz de transformação social. E esta falta de posicionamento deve-se ao fato de que, em se tratando da prática docente, não temos conhecimento sobre o que seria, a longo prazo, o resultado de todo o nosso trabalho. Em outras palavras, sabemos que participamos da formação de muitos alunos, os quais passam pelas nossas salas de aula em determinadas etapas de suas vidas. Entretanto, é impossível mensurar o quanto nossa participação como professores irá influenciar sua trajetória pessoal e profissional, enfim, sua atuação como ser social.

Nos últimos anos, podemos afirmar que tem sido claramente delegada à escola, a tarefa de formar cidadãos para construir uma sociedade melhor, fundamentada em valores morais e éticos. Ao mesmo tempo, se assiste, no Brasil, à implantação de um amplo sistema de avaliação (*provinhas*) que, vindo de cima para baixo, pouco ou nada contribui para orientar as redes de ensino público na busca de uma educação de qualidade. E o que vem a ser uma educação de qualidade?

Em meio aos discursos cada vez mais frequentes sobre a importância da Educação no combate à exclusão social, o professor muitas vezes se pergunta qual o seu papel dentro da sala de aula. Em que direção ele deve investir: na preparação

dos “melhores” alunos para atingirem um bom nível nas avaliações do MEC ou no atendimento individualizado àqueles que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial?

Diante deste paradoxo, está posto o maior desafio enfrentado pelo professor da escola pública, que segue escutando, de todos os lados, que estamos caminhando em direção de uma Escola para Todos, e por isso deve estar “preparado” para oferecer um ensino de qualidade, dentro das condições e dos recursos que são (ou não) disponibilizados pelo Poder Público.

As políticas públicas de inclusão, conforme veremos no próximo capítulo, sem dúvida alguma, oferecem subsídios importantes para as escolas direcionarem sua prática, isto é, se preparem para receber a todos os alunos.

Entretanto, tais políticas correm o risco de perderem sua validade se não forem interpretadas a partir de cada realidade, de uma escola concreta, o que só se consegue através de muita pesquisa, como refere Arroyo (2001, p. 23):

Lemos mais a respeito de experiência de educadores na Inglaterra do que da professora que mostrou o currículo concreto na sua escola. Que fazer? Como reverter, repensar tudo isto? Uma das questões mais desafiantes para nós deveria ser: E a escola concreta? A realidade concreta? O currículo concreto? E toda esta trama de relações, de escolhas? O que a professora tem que fazer em cada momento e a perguntarmos: O que move essas escolhas? Que pensamentos educativos guiam essas escolhas? Que valores, que culturas profissionais guiam essas escolhas? Aí estão questões relevantes para construir uma pesquisa.

É preciso elaborar questões pontuais acerca da problemática da educação, do ponto de vista da sua função social, desde o cotidiano da escola, pois do contrário, as mudanças irão distanciar-se ainda mais. A falta de articulação de ideias acaba travando qualquer tentativa de ação afirmativa, por mais bem intencionada que seja. Por isso a importância de se promover espaços e momentos de reflexão acerca do tema, tendo como protagonista desta discussão, o próprio professor.

3 GLOBALIZAÇÃO E A FUNÇÃO DA ESCOLA

Discutir o momento atual pelo qual a Educação brasileira está passando remete, a uma compreensão mais ampla sobre diferentes aspectos que envolvem o modelo de sociedade que temos hoje, pois somente a partir daí é que poderemos pensar em formas de enfrentamento das situações que nos desafiam.

Falar do passado já o fizemos, no capítulo 1, e muito bem assessorados e apoiados nos estudiosos que se detiveram na tarefa de colocar a educação e, mais precisamente, a escola pública, dentro do contexto social e político de cada período histórico, a fim de se compreender as ideologias que moveram esta instituição.

Falar do futuro é tentar imaginar como será a escola num tempo em que não sabemos qual a direção que o mundo irá tomar, é discutir acerca de quais previsões poderão se concretizar. Enfim, o papel aceita tudo, basta querer sonhar com o melhor ou imaginar o pior.

Falar do presente, entretanto, torna-se uma tarefa bastante delicada, pelo simples fato de que fazemos parte dele e com ele estamos profundamente envolvidos. Já não há, como ocorre com o passado e o futuro, o distanciamento necessário para enxergarmos o que acontece no mundo, já que o mundo é justamente o que nos cerca. Eis agora, o X da questão!

Ofuscados pelo grande holofote chamado Globalização, sentimo-nos impotentes por não conseguirmos, muitas vezes visualizar um único raio de luz no fim do túnel que aponte um futuro melhor para a humanidade, mesmo que a longo prazo. E ainda, há que se perguntar se é possível falarmos em humanidade “como um todo”, apontando quem são os que estão realmente no controle.

Como antes, todas as iniciativas e ações de ordenação são locais e orientadas para questões específicas; mas não há mais uma localidade com arrogância bastante para falar em nome da humanidade com um todo ou para ser ouvida e obedecida pela humanidade ao se pronunciar. Nem há uma questão única que possa captar e teleguiar a totalidade dos assuntos mundiais e impor a concordância global (BAUMAN, 1999, p. 66).

O fato é que, ao mesmo tempo em que não sabemos exatamente a quem culpar pelos sentimentos de insegurança e ansiedade com que nos vemos obrigados a conviver, também não conseguimos elaborar um pensamento; uma

tese, a respeito de que solução podemos esperar, vinda de onde e de quem. E mais: a favor de quem, pois devemos ter o cuidado ao referir quem seriam hoje os *excluídos*, antes de tentar explicar e/ou fundamentar qualquer discussão acerca do tema inclusão.

Como definir, numa sociedade globalizada, desigual e consumista, na qual necessidades são criadas a toda hora, quem está fora do quê?

Já não há emprego para todos, nem para quem está chegando agora, e muito menos para aqueles que fazem parte do grupo que antes se encontrava em completa situação de estabilidade no mercado de trabalho. A expansão do mercado internacional aponta para uma grande onda de privatização de empresas públicas e faz com que ninguém se sinta seguro profissionalmente. Nesta condição, frente à fragilidade de todo o *sistema* torna-se cada vez mais difícil prever quem poderá fazer parte do grupo dos excluídos de amanhã.

Por esta razão então, é preciso ter cautela quando se afirma que determinado grupo é excluído, como adverte Oliveira (2002, p.8):

Na maioria das Ciências sociais, é empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que já não precisasse ser definido; (...). Excluídos, entre nós, são os desempregados, os sub-empregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável.

Em se tratando do ambiente escolar, poderíamos nos arriscar a definir melhor quem seriam, de fato, aqueles alunos que estão de fora dos seus grupos, ou seja, em situação de exclusão.

Há algum tempo atrás, não teríamos dúvidas em apontar como estando em situação de desvantagem, na escola, os alunos pobres, negros, filhos de pais separados, oriundos de famílias desestruturadas. Estes, pelo que se percebe, não são mais a minoria na sala de aula, como acontecia no passado. Mas, o que se vê hoje, é que de exceção, passaram a configurar como regra.

Diante disso, tomamos como base para chegarmos a um certo grau de consenso quanto à definição de um possível grupo de excluídos na escola pública, a afirmação de Oliveira (2002, p. 154, grifo nosso) de que “a exclusão faz referência não ao excluído, e sim ao “processo” que torna essa pessoa sujeita a uma

determinada condição”. Neste caso, podemos relacionar o termo “exclusão” à palavra “aprendizagem”, que, por sua vez deve ser compreendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida e que compreende a relação aprendente/*ensinante*⁴. Sendo assim, o aluno com NEEs que encontra-se impossibilitado de interagir junto aos seus pares em seu processo de ensino/aprendizagem em decorrência de suas especificidades (deficiências), configura-se como um caso de exclusão. Ao mesmo tempo que este aluno faz parte de um grupo, pois está inserido na sala de aula, não recebe o suporte necessário para desenvolver suas habilidades. Tudo isso em decorrência de um sistema que privilegia a classificação e, de um certo modo, estimula a competição entre os alunos, pelos “melhores” resultados. A respeito desta situação de exclusão que ocorre dentro da sala de aula, Stecanela (2008) explica as consequências que podem vir a se apresentar na vida escolar do aluno.

A exclusão manifestada e praticada no interior da escola, àqueles que estavam fora e que agora a ela têm acesso, tem a sua consequência mais visível na forma de fracasso escolar e de indisciplina, mas pode também se apresentar por meio de sintomas de violência, apatia, auto-imagem negativa, chegando, em casos extremos, à depressão e ao abandono da escola (STECANELA, 2008, p. 26).

As políticas de expansão do ensino básico, aliadas à crise da classe média que fez com que uma parcela de alunos de escolas particulares migrassem para a escola pública, causaram o aumento do número de alunos por sala de aula. Paralelamente a isto, vieram as políticas de inclusão, apontando para o dever das instituições de ensino regular de receber os alunos com necessidades educacionais especiais e de lhes oferecer um ensino de qualidade, levando em conta suas especificidades.

Os problemas enfrentados pela escola pública que atingem diretamente a qualidade do ensino, sabemos, não são recentes. A violência na escola cresce a cada dia; as drogas e as armas já não ficam mais do lado de fora do portão; a repetência e o fracasso escolar continuam causando a evasão; os professores são mal remunerados etc.

⁴ Tradução em Português, dos termos em Espanhol, *aprendiente* e *ensenante*, que se referem, respectivamente, àquele que está no processo de aprender e àquele que está no processo de ensinar (FERNÁNDEZ, 1991).

Em termos de pedagogia, sabemos também que a escola já não consegue interagir com o meio externo. Diante da complexidade sob a qual se apresenta a realidade atual, o conhecimento científico e fragmentado no qual ela está fundamentada, pouco contribui para modificá-la. A escola de hoje exige um corpo docente habilitado a trabalhar, primeiramente com o humano, que ao mesmo tempo em que é um ser único, com identidade própria, é parte de um todo e é neste todo que deve ser percebido (MORIN, 2000).

Desta forma, são principalmente os aspectos subjetivos dos processos de ensino/aprendizagem e da relação aluno/professor e aluno/aluno que devem fundamentar a formação e a prática no cotidiano da escola, destes profissionais. É necessário, pois, conhecer sua demanda antes de investir num novo modelo de escola, ou do contrário, a política da *Escola para Todos* acaba se configurando, na prática, como escola para alguns, privilegiando os alunos que apresentam as melhores condições de aprendizagem.

Para Coraggio (1996), não se pode perceber a ineficiência das políticas educacionais no Brasil, simplesmente devido à falta de foco dos agentes financeiros internacionais, da generalização quando do planejamento das mesmas. Para o autor, há que se trabalhar e investigar o quanto existe de flexibilidade, de “margem” significativa para que cada país possa fazer os seus próprios ajustes e investir onde e como julgar necessário. Mas, lembra ainda Coraggio (1996), de nada adianta esta margem se não houver subsídios internos, dados concretos oriundos da pesquisa; enfim, um conhecimento real acerca da realidade escolar, que possibilite uma política nacional concreta.

Conhecimento este que só se adquire através de um olhar muito próximo do professor. “Nosso olhar é demasiado no *umbigo* dos que governam. É preferível olhar a professora no seu cotidiano e ver como ela está construindo, educando, socializando, dialogando em condições precárias.” (ARROYO, 2001, p. 23, grifo do autor).

É preciso, como diz Arroyo (2001), descobrir a “lógica” que está por detrás do funcionamento da escola, num tempo em que a mesma já não pode (e não deve) ser diretamente relacionada ao mercado de trabalho, que por sua vez, está em crise. O discurso empregatício de que o estudo é a garantia de um bom trabalho já não convence mais numa época de clara escassez de emprego.

Eu diria que, quando vinculamos educação com emprego em tempos de pleno emprego, ainda poderíamos sonhar, mas vincular educação com emprego em tempos de desemprego, e não só desemprego popular, mas desemprego para gente qualificada, desemprego para engenheiros, economistas, administradores, é muito sério. Vamos continuar com essa proposta? Vamos continuar com essa lógica? Se vamos continuar com essa lógica, estamos *fora de lugar*, estamos fora do campo da educação; estamos enganado a juventude e as famílias (ARROYO, 2001, p. 18).

Este é um dos paradigmas a serem quebrados no Brasil: encontrar um sentido verdadeiro para o conhecimento; para o aprender e o ensinar.

Talvez se o encontrássemos, não haveria necessidade de discutir políticas de inclusão no âmbito da escola pública, pois este espaço, por si só, já seria fértil para se falar em diferenças, em igualdade de direitos, em valorização do ser humano. Entretanto, sabemos que a escola real ainda permanece seletista e fragmentada, forçando o professor a ter que escolher em que aluno deve “investir” (é a educação bancária que Paulo Freire tanto contesta), e a trabalhar com as condições que lhe são oferecidas, afinal, no discurso globalizado “a fila anda”. E pode andar muito rápido, não reservando lugar aos atrasados.

Fica então a pergunta em relação à função da escola: terá ela forças para transformar a sociedade, ou será que a sociedade um dia terá como função transformar a escola?

4 ALGUNS MOVIMENTOS INTERNACIONAIS IMPORTANTES PARA A DISSEMINAÇÃO DO IDEAL DE ESCOLA INCLUSIVA NO BRASIL

Quando se trata de abordar o tema inclusão no âmbito da escola pública, faz-se necessário trazer à tona a discussão, primeiramente, sobre o momento educacional que estamos vivendo e, ainda antes disso, buscar algumas respostas no passado para compreender o presente e então, poder agir sobre ele. Assim, da mesma forma como apresentamos, no primeiro capítulo, um breve histórico dos percursos da Educação, no Brasil, traçamos um panorama geral dos principais movimentos e documentos internacionais que influenciaram o conjunto de leis que temos hoje, no País, no âmbito da educação pública.

4.1 A CONFERÊNCIA DE JONTIEN E O COMPROMISSO FIRMADO COM UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

É a partir da década de 90 que começa a ser amplamente difundido no Brasil o discurso que se refere a uma “Educação para Todos”, buscando cumprir o acordo feito entre os países participantes da Conferência de Jontien, ocorrida na Tailândia entre os dias 5 e 9 de março de 1990. Com a presença de representantes governamentais de 155 países, órgãos não-governamentais, diferentes associações e demais pessoas envolvidas com a Educação em âmbito mundial, ficou instituído o compromisso de todos com uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos,. O documento que resultou da Conferência, deixa claro, ao longo de seu texto, o direito à educação das pessoas com deficiência:

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 2010: Instrumentos Internacionais em Educação/1990 - Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, Jontien).

Entre os colaboradores e patrocinadores do evento, destacaram-se: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial.

No livro *Educação Ambiental*, Lemes (2009) nos dá uma ideia do cenário em que ocorreu a Conferência de Jontien:

Quando se chega a Jontien, o panorama educativo está em ebulição, atravessado pela insatisfação e por uma prolongada “*crise da educação*”, bem como por numerosas propostas e tentativas de mudanças, colocadas de cima para baixo (reformas do sistema) e pelas bases (inovações em nível institucional e local) (LEMES, 2009).

Segundo a avaliação de Lemes (2009), ao mesmo tempo em que a Conferência representa uma inovação, no sentido de propor uma visão mais abrangente no âmbito da educação básica, enfatizando que a mesma inicia no âmbito familiar e atravessa os mais diferentes ambientes de aprendizagem, compreendendo a escola, os meios de comunicação, a comunidade, entre outros, mostra-se enfatizadora de políticas públicas direcionadas e focadas unicamente nas instituições escolares:

As políticas e reformas *educativas* continuaram sendo pregadas como políticas e reformas *escolares*. Novamente se impôs, em definitivo, o peso da ideologia educativa convencional que associa *educação à educação escolar e aprendizagem à escola*, que resiste a ver as outras educações e os outros âmbitos de aprendizagem que operam fora das salas de aula, as inter-relações entre família e escola, comunidade e escola, meios de comunicação e escola, a complementaridade entre educação formal e não-formal e a necessidade de uma estratégia articulada como condição, inclusive, para o desenvolvimento e a transformação da própria educação escolar (LEMES, 2009).

Deste modo, podemos resumir assim os principais objetivos a serem perseguidos pelas Nações participantes da Conferência de Jontien: universalização do acesso à escola e promoção da igualdade; melhoria das condições de aprendizagem; ampliação dos meios para o alcance da educação básica; concentração de esforços para uma aprendizagem efetiva; fortalecimento da solidariedade internacional.

Diante das perspectivas abordadas na Conferência de Jontien, e do texto constante no documento que emerge da mesma, intitulado “Declaração Mundial

sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, podemos considerar que este evento se mostra inovador no sentido de direcionar o sistema educacional para a reformulação de suas práticas educativas e pedagógicas. Práticas estas, que devem ter como fim o rompimento de qualquer ação que se mostre excludente e que possa inviabilizar o acesso de todos os sujeitos a um ensino de qualidade. É o começo de um período que será marcado pelas primeiras tentativas de se reorganizar as escolas a partir de um amplo conjunto de Leis que visam orientar o desenvolvimento de Políticas Públicas inclusivas, ou seja, que possam subsidiar ações eficazes para a promoção do acesso de todos à Educação.

4.2 A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS DE VIENA: INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO

Em 1993, o Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena, trouxe uma nova proposta de “integração” das pessoas com deficiência nas diferentes esferas da sociedade; sendo discutida por outro viés, que apontava para a necessidade de “inclusão” destas mesmas pessoas, no intuito de respeitar e valorizar a diversidade humana como princípio básico de igualdade de direitos. Neste sentido, o cerne da discussão deixou de ser a necessidade de se aproximar e adaptar as pessoas excluídas por alguma necessidade especial à sociedade, para dar lugar ao compromisso e dever de todos em contribuir para que fossem criados meios de disseminar esta nova ótica que chamamos de “movimento de inclusão”.

Com o surgimento, então, da chamada “Ética da diversidade”, promovida na Conferência Internacional sobre Direitos Humanos de Viena, passou-se a valorizar e a promover o pensamento de que todos são diferentes e ao mesmo tempo merecedores de um tratamento digno no que diz respeito às suas necessidades específicas.

4.3 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: DIRETRIZES NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Seguindo também, nesta mesma linha, surge a Declaração de Salamanca (1994), promovida pela Unesco e pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha, que, para o Brasil, veio a constituir-se como um marco importantíssimo no que se refere ao direcionamento e desenvolvimento de Políticas inclusivas na área da educação, principalmente no âmbito das escolas públicas.

Sob esta nova perspectiva de uma educação inclusiva, aberta a todo o tipo de diversidade, a Declaração de Salamanca trouxe consigo não somente uma nova ideologia de construção de uma escola diferenciada que pudesse atender às necessidades de todos os educandos, mas também diretrizes importantes para a reformulação das práticas pedagógicas vigentes até então na Educação Pública brasileira, remetendo diretamente a questões importantes relacionadas à formação dos profissionais da Educação e à importância do atendimento especializado ao aluno com NEEs.

A partir da participação do Brasil no grupo signatário do tratado, que totalizou oitenta e oito países e cinco organizações, podemos perceber a influência direta da declaração de Salamanca na Educação brasileira, ao longo dos textos das Políticas Públicas para a Educação, a partir de 1994.

A proposta de construção de um sistema de ensino capaz de promover uma educação de qualidade para todos, sem exceção, passou a ganhar espaço nos discursos e também nos textos dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que por sua vez, buscaram fundamentação nos documentos publicados pelo MEC.

Dentre os princípios defendidos na Declaração de Salamanca, que apontam para a necessidade de se reformular o sistema educacional no âmbito de diferentes países, podemos destacar os seguintes: a escola deve ser um espaço democrático, capaz de oferecer um ensino de qualidade a todos, de acordo com a necessidade de cada um; toda criança possui características diferentes e a escola deve estar preparada para trabalhar com esta diversidade; os sistemas de ensino devem organizar-se dentro de uma política que coloque o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem; um sistema regular de ensino dentro da perspectiva da

inclusão é o meio mais eficaz para se construir uma sociedade livre de preconceitos e de ações discriminatórias.

Um ponto importante a destacar é que, ao mesmo tempo em que a Declaração de Salamanca faz referência a uma escola capaz de atender a todas as crianças, reconhece a possibilidade de se abrir exceções, em casos específicos, quando menciona: “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais). Mais um desafio a ser enfrentado pelas redes de ensino: reconhecer (avaliar), quais os casos que viriam a se configurar como uma exceção, isto é, definir quais os alunos que não poderiam ser incluídos na escola regular sem correr o risco de estar promovendo qualquer tipo de ação discriminatória.

Quanto às ações pedagógicas necessárias para se chegar a uma escola inclusiva, a Declaração apresenta um conjunto de diretrizes que devem nortear a elaboração de Políticas Públicas educacionais, que devem compreender as seguintes iniciativas: priorizar, em termos de recursos financeiros, os investimentos que viabilizem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares; apoiar projetos que possibilitem o acesso a iniciativas no âmbito da educação inclusiva em diferentes realidades, as quais estejam obtendo resultados positivos; desenvolver um sistema de acompanhamento, no sentido de planejar, supervisionar e avaliar o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais; envolver a comunidade e os grupos de apoio a pessoas com NEEs na organização de serviços voltados a esta parcela da população; concentrar esforços no atendimento precoce a crianças com NEEs; garantir que os cursos de formação de professores e de formação continuada, ofereçam em seu currículo (programa), disciplinas/temas voltados à realidade da escola inclusiva;

Em suma, a Declaração de Salamanca não só conclama a adesão de todos os países a transformarem o sistema educacional regular em ambiente propício à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como também oferece um modelo de medidas amplo, que deve ser adotado para que as escolas possam atingir um ensino de qualidade.

4.4 INFORME DELORS: A ESCOLA NO COMBATE À EXCLUSÃO SOCIAL

Entre os anos 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, elaborou um relatório sobre Educação para a UNESCO. No Brasil, o mesmo rendeu a publicação, em 1999, de um livro com o título “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 2010)⁵, no qual a ideia principal é colocar a Educação como um processo que se dá ao longo da vida dos sujeitos e que deve sustentar-se sobre quatro pilares básicos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos*⁶ e *aprender a ser*.

De acordo com esta perspectiva, o relatório deixa entender a necessidade de uma reforma educacional que tenha como fim novas definições em termos de políticas pedagógicas, as quais, por sua vez, teriam a função social de combate às desigualdades sociais, à pobreza e à exclusão. Além disso, no que se refere aos níveis de ensino, a proposta seria de uma articulação e, mais do que isso, uma complementação entre educação formal e não-formal, que pudesse promover o acesso direto do aluno ao mundo do trabalho.

Podemos dizer que o Relatório Delors propõe uma Educação que valorize e privilegie as diferentes competências dos sujeitos, auxiliando-os a se desenvolverem social e integralmente ao longo de suas vidas, compreendendo o mundo ao redor de si e tornando-se capazes de modificá-lo, mediante um pensamento crítico, autônomo e emancipatório.

No que diz respeito a “aprender a viver juntos”, o texto do relatório coloca como desafio combater, através da Educação, a violência e o preconceito, sob a justificativa de que os mesmos tornam-se cada vez mais exacerbados devido à competição que emerge do sistema capitalista, que, por sua vez, se mostra desfavorável à maioria das populações.

Em termos de Políticas Públicas para a Educação, o Relatório Delors apresenta subsídios importantes para as reflexões acerca das reformas necessárias à Educação, principalmente, porque coloca como eixo central para as questões a serem pensadas, o fenômeno da globalização, afastando possíveis tendências de

⁵ *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.*

⁶ Comentaremos mais adiante apenas este tema por entendermos que é o que mais se aproxima do nosso estudo.

manter a escola num campo isolado de saber e, ao mesmo tempo, detentora do poder de transformação social.

No artigo *Políticas para o trabalho do professor: uma análise do Relatório Delors*, Funes e Gonzalez (2009) chamam a atenção para a ideologia que, a seu ver, está por detrás do discurso da Conferência, no que se refere ao ofício do professor.

Considera-se que o contexto que referencia o Relatório Delors (publicado pela Unesco em 1996) se circunscreve aos ditames de uma nova fase de reprodução e acumulação do capital que se materializa em múltiplas dimensões da realidade social dentre as quais destacaremos sua feição política fomentada com base no neoliberalismo. De outra parte, em relação às políticas voltadas para o trabalho do professor antecipamos a presença de práticas formativas que valorizam apenas o aspecto cognitivo da aprendizagem em detrimento de outros aspectos da atividade pedagógica numa dinâmica que converge tendencial e progressivamente para o esvaziamento do ato de ensinar e, por conseguinte, da educação escolar (FUNES e GONZALEZ, 2009, p. 1)

Para os autores, as propostas apresentadas no Relatório Delors para a reforma da Educação, consistem no “esvaziamento do ato de ensinar”, à medida que contestam a atuação do professor, por entenderem que esta não responde às verdadeiras necessidades apresentadas pela sociedade do “conhecimento”. Os autores denunciam, na verdade, que a proposta do relatório fundamenta-se na formação de indivíduos capazes de atender às demandas capitalistas, sem questionar as verdadeiras origens dos problemas de desigualdade e exclusão social.

Uma postura minimamente criteriosa em relação ao conteúdo do Relatório Delors observaria a presença de inúmeros problemas presentes nos diversos países capitalistas. Em outros termos, o Relatório Delors registra os problemas de desigualdade social, fome, desemprego, guerras e exclusão social. Entretanto, este registro permanece, coerentemente, filiado a um tratamento descritivo e/ou fenomênico daqueles problemas sem atentar para as suas raízes históricas, isto é, coerente com a estratégia reformista (FUNES e GONZALEZ, 2009, p. 7).

4.5 A CONVENÇÃO DA GUATEMALA: AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Em 28 de maio de 1999, aconteceu, na Guatemala, a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, mais conhecida como a *Convenção da Guatemala*.

Naquela ocasião, ficou definido que os Estados-Partes deveriam promover a “eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência”, através de iniciativas que favorecessem a integração das mesmas na sociedade.

No Brasil, o texto da mesma foi aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 198, em 13 de junho de 2001, entrando em vigor no dia 14 de setembro do mesmo ano.

Podemos retirar do artigo I da Declaração da Guatemala, dois conceitos importantes para serem discutidos no âmbito da educação inclusiva: deficiência e discriminação.

Em relação à deficiência, temos a seguinte definição:

O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA - CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 2010).

Quanto ao termo discriminação, esclarece:

[...] o termo “discriminação” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA - CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 2010).

4.6 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA ATENDER A TODOS

No ano de 2006, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, estabelecendo que todos os países signatários da mesma deveriam promover o desenvolvimento de ambientes de ensino participativos e inclusivos em todos os níveis. Este documento aponta, ainda, para a necessidade de medidas que visem permitir que as pessoas com deficiência sejam incluídas nas escolas públicas de educação básica em decorrência de suas especificidades.

Novamente, da mesma forma como ocorre na Convenção da Guatemala, o texto da Convenção esclarece o que vem a significar o termo deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos 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 pessoas (ONU, 2010).

Já em relação ao aspecto de acessibilidade, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, apresenta e explica o conceito de Desenho Universal:

"Desenho universal" significa o projeto de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem que seja necessário um projeto especializado ou ajustamento. O "desenho universal" não deverá excluir as *ajudas técnicas* para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (ONU, 2010, grifo nosso).

Quanto ao termo "ajudas técnicas", podemos compreender como uma articulação entre profissionais de diversas áreas do conhecimento, o que pode incluir arquitetos, engenheiros, fisioterapeutas, especialistas em tecnologia assistiva, entre outros, para que se possa oferecer um atendimento de qualidade às pessoas com deficiência.

5 O MODELO DE ESCOLA INCLUSIVA DESENHADO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL

A participação do Brasil nas diversas conferências ocorridas em âmbito internacional, como as que apresentamos no capítulo 2, influenciou de forma contundente o percurso da Educação Pública no nosso país, principalmente nas últimas décadas, pois trouxe à tona a necessidade de se repensar todo o sistema sob o qual a mesma vem sendo fundamentada.

Mesmo sem o conhecimento por parte de um grande número de profissionais da Educação, o Brasil conta hoje, com um amplo conjunto de medidas que buscam estabelecer as modificações que devem ocorrer, desde o processo de formação de professores até os investimentos necessários por parte do Poder Público, para transformar a escola num espaço realmente democrático, onde todos tenham os mesmos direitos a um ensino de qualidade.

Como referido anteriormente, a Declaração de Salamanca é o principal documento, em nível internacional que veio a servir de base para o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão no Brasil, começando pela LDB/96, que dedicou um capítulo específico para a Educação Especial, já na perspectiva da Educação inclusiva.

5.1 A LDB E A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO

Através da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (LEI Nº 9.394), promulgada em 20 de dezembro de 1996, o direito de alunos com “necessidades especiais” frequentarem as escolas regulares passa a ser abordado dentro de um conjunto amplo de medidas que devem ser adotadas por estas instituições.

No artigo 4º, inciso III, da LDB (BRASIL, 1996), aponta-se como dever do Estado “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (MEC, 2004, p. 103).

Já no capítulo V, temos a Educação Especial sendo descrita como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (MEC, 2004, p. 119).

A partir daí, no que diz respeito às adaptações e transformações significativas que deveriam ocorrer nas escolas, a fim de que as mesmas pudessem corresponder às necessidades dos educandos frente as suas especificidades, a LDB apresenta as seguintes deliberações:

- 1) apoio de pessoal especializado para atender alunos com NEEs nas escolas regulares;
- 2) no caso de não haver possibilidade de atendimento destes alunos em classes regulares, será oferecido aos mesmos, atendimento em classes ou escolas especiais, que deverá ter início já na educação infantil, compreendendo a faixa etária de zero a seis anos.

Quanto aos procedimentos de ordem pedagógica, a LDB estabelece, ainda no capítulo V, artigo 59, que as escolas públicas deverão reorganizar-se, de forma a oferecer aos educandos com necessidades educacionais especiais, currículos, metodologias e recursos diferenciados que atendam as suas especificidades no que diz respeito ao seu processo individual de aprendizagem.

Além disso, as escolas deverão assegurar um sistema de “terminalidade específica” para os alunos com necessidades educacionais especiais que não conseguirem alcançar o nível necessário para concluírem o Ensino Fundamental, bem como, nos casos de alunos superdotados, deverá ser concedido um programa de menor duração para que os mesmos concluam esta etapa em menos tempo.

Já em relação à formação docente, a LDB faz referência à necessidade de professores especializados em nível de Ensino Médio ou superior para atuarem, tanto na Educação Especial, como nas escolas regulares, promovendo a integração dos alunos com NEEs junto aos demais educandos, nas classes ditas “comuns”.

Outro ponto importante que deve ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, refere-se à “educação especial para o trabalho” (MEC, 2004, p.120). De acordo com o estabelecido no artigo 59, inciso IV, deverá ser oferecido ao aluno com NEEs, oportunidade de inserção no mercado de trabalho, através da articulação da escola com os demais órgãos oficiais, bem como será garantido o acesso dos mesmos a benefícios sociais suplementares.

Aos órgãos normativos de educação, também caberá o estabelecimento de critérios quanto à caracterização das instituições de ensino particular de caráter denominado “especial” e sem fins lucrativos, a fim de que as mesmas possam receber suporte técnico e também financeiro, oriundos do poder Público. Entretanto, há que se estabelecer prioridade de “atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais na própria rede pública regular de ensino” (MEC, 2004, p. 120).

5.1.1 A LDB e a Instituição da Década da Educação

No artigo 87 da LDB, constante do título IX, denominado “Das Disposições Transitórias”, ficou instituída a “Década da Educação”, tendo seu início previsto após um ano da promulgação da referida Lei.

De acordo com esta determinação, seria encaminhado para aprovação pelo Congresso Nacional, o “Plano Nacional de Educação” (PNE), que, em consonância com a proposta da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, deveria estabelecer as diretrizes e metas para os dez anos seguintes à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

5.2. A LEI 10.098, E A PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA

Em se tratando de pessoas com NEEs, destacando aqui, casos de deficiência física, sabe-se da importância de se eliminar o maior número de barreiras que impeçam que as mesmas cheguem até a escola e a outros espaços públicos.

No que se refere ao critério “acessibilidade”, a Lei No 10.098, de 19 de dezembro de 2000, vem, pois, contribuir de forma pontual para o acesso e permanência na escola dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esta lei estabelece um conjunto amplo de medidas bastante pontuais a serem tomadas nos âmbitos público e privado, relacionadas à arquitetura de vias

urbanas, de meios de transporte, de comunicação, de mobiliário urbano público e de ajuda técnica. No aspecto conceitual, a Lei também apresenta a seguinte definição para o termo “acessibilidade”:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (MEC, 2004, p. 136).

Da mesma forma, o documento esclarece o que se deve compreender por “pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”, isto é, explica a quem a mesma se destina, que devemos entender como a pessoa que “temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo” (MEC, 2004, p. 137).

E ainda: quanto aos parâmetros a serem observados no planejamento das vias de acesso público, o que inclui escadas e rampas, estabelece que os mesmos deverão seguir as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Outro ponto importante destacado na Lei 10.098, diz respeito à promoção de “Ajudas Técnicas”, que visam não somente à supressão de barreiras físicas, mas também fornecer suporte para a formação e qualificação de recursos humanos nesta área. O artigo 21, do capítulo VII, aponta como dever do Poder Público, dar suporte às pesquisas científicas voltadas à prevenção e tratamento de deficiências; subsidiar ações de desenvolvimento tecnológico e de especialização “em recursos humanos em acessibilidade” (MEC, 2004, p.140).

5.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Através da aprovação da Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001, instituiu-se o Plano Nacional de Educação, o qual mostrou seguir os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela Unesco, em março de 1990, em Jontien, na Tailândia (BRASIL, 2001).

No capítulo dedicado à Educação Especial, o PNE está organizado segundo três critérios básicos: Diagnóstico; Diretrizes; e Objetivos e Metas, estabelecendo a possibilidade de atendimento às pessoas com necessidades especiais, primeiramente e preferencialmente, em classes comuns; em segundo lugar, em sala de recursos e sala especial e, em casos específicos, em escola especial.

Em se tratando do Diagnóstico, o documento mostra que ainda não era possível referir o número exato de pessoas com NEEs e nem tampouco o total de atendimentos nesta área. Entretanto, fazia uma estimativa de que 10% da população brasileira tivesse algum tipo de necessidade especial e que, até o ano de 1998, entre os 5.507 municípios do Brasil, 59,1% não ofereciam a modalidade de educação especial, e daqueles que a ofereciam, apenas 14% possuíam instalação sanitária adaptada para este tipo de clientela.

Quanto à formação de professores para atuarem junto a alunos com NEEs, os dados colhidos em 1998 demonstram um ponto bastante positivo no caso das instituições especializadas, nas quais 73% dos professores tinham algum curso específico para esta área. Em contrapartida, nas escolas regulares, as quais é dada a preferência para o atendimento destas pessoas, ainda não existiam estatísticas que mostrassem que as mesmas estivessem preparadas, em termos de capacitação do corpo docente e administrativo, para receberem estes alunos. Desta forma, até o ano de 1998, as instituições especializadas ainda continuavam absorvendo a maioria dos alunos com NEEs, perfazendo um total de 62% dos atendimentos nesta área.

Já no campo correspondente às diretrizes da educação especial, encontramos um conceito importante, que nos auxilia a identificar, em primeira instância, quem são as pessoas com necessidades educacionais especiais:

Educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (MEC, 2004, p. 205).

Com base nesta determinação, ou seja, ao fazer referência às diversas especificidades que a educação especial deveria abranger, o Plano Nacional de Educação coloca como grande desafio das escolas regulares, não somente a

integração, mas o atendimento de qualidade no que diz respeito ao ensino/aprendizagem destes alunos.

Por outro lado, evidencia que, apesar da existência de políticas públicas para este fim, as mesmas ainda não apresentavam resultados significativos ao longo da última década, ou seja, não atingiam seu objetivo, o qual seria o atendimento de toda a demanda de alunos com necessidades educativas especiais nas redes regulares de ensino.

Assim, apontava como necessário o estabelecimento de uma “política explícita e vigorosa de acesso à educação”, a qual deveria abranger o *âmbito social*, no que diz respeito ao reconhecimento destas pessoas como cidadãs de direitos, e, portanto, integradas à sociedade. E, também o *âmbito educacional*, levando em conta adequações nos aspectos: administrativos (espaço físico, com seus equipamentos e materiais pedagógicos necessários); qualificação de profissionais (professores e demais funcionários do espaço escolar).

Ao mesmo tempo em que direcionava nosso olhar para pontos específicos a serem observados no ambiente escolar, para que se avançasse no processo de integração das pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, o Plano Nacional de Educação enfatizava a necessidade de se sensibilizar toda a sociedade para este fim. Desta forma, o que nos propunha era uma escola “integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos”, para o que a “participação da comunidade é fator essencial” (MEC, 2004, p. 205-206).

Cabe destacar aqui também, que a Educação Especial recebeu um novo enfoque no Plano Nacional de Educação, no sentido de que deverá ser promovida, de forma sistemática, em todos os níveis de ensino e com a articulação de diferentes setores, como saúde e assistência social.

Também, de acordo com o PNE, a formação de recursos humanos, tanto em instituições especializadas como nas regulares, inclusive no ensino superior, deveria receber prioridade, sob a justificativa de que não há como promover uma educação inclusiva de qualidade sem a devida capacitação dos profissionais das áreas que atuam junto a alunos com Necessidades Educacionais Especiais:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas “regulares”,

destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (MEC, 2004, p. 207).

As diretrizes para a organização de um sistema que possibilite um ensino de qualidade no âmbito da educação especial às pessoas com NEEs, contidas no Plano Nacional de Educação, englobam ainda: ações referentes à flexibilização quanto às especificidades dos casos em atendimento e das diferentes realidades nas quais os mesmos estão inseridos; atendimento precoce, preferencialmente desde a educação infantil; articulação dos setores da saúde e assistência social, bem como de profissionais da psicologia, com a colaboração, inclusive em termos de recursos, dos diferentes órgãos do Poder Público; formação e capacitação de recursos humanos para atuarem junto a estes educandos desde a creche até o ensino superior; formação de convênios entre municípios, se assim necessário, para oferecer atendimento em escolas especiais para todos que dele necessitarem; previsão e reserva de recursos para o atendimento especial dentro dos espaços das escolas regulares.

Dentre os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, constam aqueles que recebem prazo específico para sua implementação, de modo a agilizar o atendimento das pessoas com NEEs na escola regular. É o caso da reorganização da infra-estrutura dos estabelecimentos de ensino, que deveria ocorrer já no primeiro ano de vigência do plano, valendo também, para a construção de novos prédios escolares.

Tais objetivos e metas, têm como fim uma escola capaz de atender às necessidades básicas das pessoas com necessidades educacionais especiais, levando em conta os aspectos referentes à acessibilidade, o que inclui o transporte escolar; recursos pedagógicos, iniciando pela capacitação de professores; tecnológicos; flexibilização do currículo; atendimento especializado, indiferente do espaço em que ocorra (escola especial ou regular); bem como demais disposições que venham a contribuir com este processo.

Abrangendo, também, a política de educação para o trabalho, as diretrizes para a educação especial constantes no PNE, estabelecem a necessidade de promoção de parcerias entre escolas e empresas, possibilitando o acesso das pessoas com NEEs ao mercado de trabalho.

No campo da saúde, assistência e previdência social, o documento estipulou o prazo máximo de 10 anos para que fossem disponibilizadas aos educandos com deficiência, além de atendimento médico, órteses e próteses.

Já no que se refere ao ensino superior, o prazo para a introdução de disciplinas específicas para atendimento às pessoas com NEEs nos cursos de Medicina, Enfermagem, Arquitetura, entre outros, é de três anos a partir da vigência do Plano.

Observa-se, aqui, que o Plano Nacional de Educação, devido a sua abrangência no que diz respeito às diretrizes norteadoras das políticas nesta área, configura-se como um documento-chave na elaboração dos Planos estaduais e municipais de educação. Tendo como propósito a inclusão de alunos com NEEs nas escolas regulares, o Plano oferece subsídios capazes de conduzir as discussões e as tomadas de decisões significativas no que se refere à escola inclusiva, no âmbito da educação pública.

5.4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 07 de janeiro de 2008, foi entregue ao Ministro da Educação, a versão final do documento que elaborado por um “Grupo de Trabalho” nomeado através da Portaria nº 555/207 e prorrogada pela Portaria nº 948/207 para este fim.

Ao longo do texto deste documento, a inclusão de alunos com NEEs nas escolas regulares é apresentada, ao mesmo tempo, de forma contextualizada e direcionada, já que relaciona as ideias defendidas nos documentos internacionais às ações indicadas pelo MEC para a reorganização dos sistemas de ensino. Em relação aos rumos que a Educação Especial e a Educação regular devem tomar, desconstrói o modelo de sistema paralelo, apontando para a necessidade de se direcionar os profissionais do atendimento especializado cada vez mais para o interior da escola.

No sentido de oferecer diretrizes que venham a se transformar em práticas educacionais diferenciadas, em todos os níveis a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vem a conclamar que Estados e

Municípios de todo o território brasileiro coloquem em prática medidas capazes de combater a exclusão de “indivíduos e grupos” que ocorrem no ambiente escolar.

A aprendizagem efetiva dos alunos com NEEs é colocada como meta a ser perseguida por todas as escolas, as quais deverão passar por um amplo processo de reorganização e reestruturação, levando em conta a indissociação entre os valores de igualdade e diferença.

Quanto ao papel do professor que atua na Educação Especial, dentro deste novo modelo, o mesmo requer conhecimentos amplos e específicos que o possibilitem transitar por diferentes espaços, atuando assim, de forma interdisciplinar. Dentre os conhecimentos específicos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o método Braille são alguns dos recursos dos quais este professor deverá apropriar-se para promover o máximo de interação entre os alunos com NEEs e seus pares.

O que se pode perceber, na verdade, é que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, retoma e reforça ideais e objetivos presentes nos textos dos documentos anteriores publicados pelo MEC, enfatizando ainda mais a necessidade de criação de um novo modelo de escola que possa promover a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

5.5 CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Com o propósito de dar início à construção de um sistema nacional articulado de educação, em abril de 2008, durante a realização da Conferência Nacional da Educação Básica, o Ministério da Educação firmou o compromisso de apoiar institucionalmente a organização da CONAE, a qual deverá ocorrer no mês de abril de 2010, em Brasília (DF).

Desta forma, ficou estabelecido que, no decorrer de 2008 e 2009, Estados e Municípios, bem como o Distrito Federal, deveriam realizar previamente suas próprias Conferências, a fim de se prepararem, em termos de subsídios, para a Conferência Nacional, que tem como objetivo oportunizar, de forma democrática e

com a participação de diversos setores educacionais e sociais, um debate acerca da política de educação em âmbito nacional.

Segundo o documento-referência da CONAE, a construção desta política nacional de educação deverá ocorrer “na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade” e as prévias que se realizaram nos níveis municipais e estaduais, são as garantias de que o processo será conduzido de forma democrática:

Obedecendo ao princípio constitucional de gestão democrática do ensino público (art. 206, VI) e em consonância com o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação e as recomendações de Dacar, os Planos Estaduais e os Planos Municipais surgirão num processo democrático de participação de todos os atores, que de uma forma ou de outra, têm a ver com a educação. Tomam parte na sua elaboração, necessariamente, o Poder Executivo, o Poder Legislativo, o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Sociedade Civil Organizada (BRASIL, 2010).

O documento-referência para as discussões e propostas que nortearão a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, é estruturado sob a forma de seis “eixos temáticos”:

- I. Papel do Estado na Garantia do Direito à educação de Qualidade: Organização e Regulação da educação nacional;
- II. Qualidade da educação, Gestão democrática e Avaliação;
- III. Democratização do acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- IV. Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação;
- V. Financiamento da educação e Controle Social;
- VI. Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, diversidade e Igualdade.

É no eixo VI que encontramos referência à educação especial, onde são apresentadas as metas a serem alcançadas com o objetivo de “garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania” (CONAE 2010 Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação, p. 105).

Podemos dizer que tais metas vem a reforçar aquelas constantes no Plano Nacional de Educação, que trazem consigo um conjunto amplo de medidas que propõe inserir a educação especial, compreendendo aqui os profissionais que nela atuam, no contexto da escola regular, visando um atendimento que possibilite

trabalhar em prol do desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

6 O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ALGUNS CONCEITOS RELACIONADOS À ESCOLA INCLUSIVA

Este capítulo busca apresentar algumas considerações que julgamos importantes no sentido de compreendermos melhor o conceito de aluno com necessidades educacionais especiais. É necessário esclarecer, entretanto, que não é objetivo deste estudo oferecer subsídios para se chegar a um conceito fechado, uma definição estreita sobre o termo abordado na pesquisa.

Até porque, sentimo-nos tranquilos em assumir que não encontramos ainda, dados suficientemente seguros (se é que eles existem) que nos possibilitem afirmar ao certo, quais seriam as nomenclaturas mais pertinentes no sentido de definir o sujeito-foco da educação especial no âmbito da escola inclusiva.

Abrimos um parêntese, aqui, para fazer o seguinte comentário a respeito deste assunto: observamos até agora que, a mesma dificuldade apresentada pelos educadores para estabelecer um termo-padrão que possa designar o seu aluno considerado “diferente”, ocorre também na prática. Explicando melhor: parece haver uma relação direta entre o não-saber como “chamar” corretamente este aluno e o não-saber como “trabalhar” com o mesmo. Dois estranhamentos que ilustram um pouco o quanto nós ainda temos que aprender com as diferenças do outro para conseguirmos enxergar as *nossas* próprias limitações.

E, enquanto isto não acontece, ao invés de concentrar esforços na busca de um conceito que julgamos ser o politicamente correto, optamos por apresentar algumas considerações importantes, retiradas de textos bastante atuais acerca da educação inclusiva.

Primeiramente, em relação ao uso do termo Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), Carvalho (2007, p. 39) explica que o mesmo passou a substituir as expressões “deficiência ou desajustamento social e educacional, (...)” a partir do Informe Warnock⁷, com a justificativa de que tais expressões em nada contribuam para a educação, em geral.

⁷ Ou “Relatório Warnock”. Foi publicado em 1978, pelo Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra, coordenado por Mary Warnock. Este documento é o resultado de uma pesquisa de quatro anos sobre a Educação Especial naquele país durante os anos 1970. Ver também artigo de Bridi (2010).

Quanto ao nosso posicionamento, neste estudo, em optar por utilizarmos o conceito de NEEs, pensamos ser oportuno manifestar nossa simpatia pela forma como Marchesi e Martin (1995, p.12) o definem, incluindo dificuldades e problemas de aprendizagem, de linguagem, “distúrbios emocionais e de conduta”, “isolamento social”, entre outros. Sentimo-nos mais próximos da forma de conceituação destes autores, principalmente pelo fato de os mesmos relacionarem a importância de se valorizar estas “necessidades” dentro de um contexto que envolve “situações familiares, sociais, culturais (...)”. É uma perspectiva que traz consigo, mesmo que implicitamente, a afirmação de que o papel do professor vai muito mais além da ação de “ensinar os conteúdos”, e exige um olhar contingente no que se refere ao desenvolvimento sócio-afetivo do seu aluno. Olhar este, que deve possibilitar a identificação das barreiras que o impedem de avançar da situação de *integrado* para a de *incluído* no seu grupo.

Sobre o uso destes dois termos, Serra (2008), afirma que ainda há uma falsa compreensão dos conceitos de integração e inclusão, quando na verdade, os dois termos referem-se a significados distintos, principalmente na prática escolar. Segundo a autora,

[...], a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros (SERRA, 2008, p. 32).

Já em relação ao conceito de inclusão, num sentido mais abrangente, Serra (2008) o explica da seguinte forma: “A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer”. (SERRA, 2008, p.32).

Na discussão, ou melhor, no uso de certos chavões do tipo “Somos todos diferentes”, ou ainda: “Todos somos iguais”, recebem destaque as observações de Baptista (2006):

Trata-se de afirmações simplificadoras que não nos auxiliam no avanço do debate acerca dos processos inclusivos. Reduzir a inclusão a uma nova metodologia didática é restringir nossa capacidade de propor uma ação docente favorecedora do diálogo e da contínua construção por parte daquele que aprende. Afirmar que somos todos iguais (ou somos todos

diferentes) é pautar a análise na superfície e na mistificação (BAPTISTA, 2006, p. 90).

Para definir a modalidade de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, Carvalho (2007) propõe considerá-la como:

um conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2007, p. 17).

Seguindo a linha de pensamento da autora, podemos afirmar que a construção de uma escola inclusiva pressupõe mais do que uma aproximação entre os profissionais da Educação Especial e os professores da escola regular. Na verdade, é preciso haver um intercâmbio de conhecimentos e práticas, que possa ir aos poucos constituindo-se numa outra forma de se pensar e de se fazer educação. Do contrário, corre-se o risco de se conceber a escola inclusiva como sendo um espaço único, que nos possibilita dividir os alunos em dois grupos: aqueles que aprendem com o professor e aqueles que são atendidos pelos profissionais da Educação Especial.

Em termos de resultados positivos observados até agora, podemos, pelo menos afirmar, ao longo de nossa experiência como educadores, que o olhar especial sobre o nosso aluno que não consegue atingir os objetivos gerais pensados para todo o grupo (homogêneo), vem se expandindo cada vez mais. Felizmente, tem feito parte da rotina dos professores discutirem diferentes formas que viabilizem um atendimento mais justo e humano para aquele sujeito que tanto nos desafia a pensar diferente. E nesse ponto, concordamos com Carvalho (2007), quando diz que,

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem (CARVALHO, 2007, p. 17).

Acrescentamos ainda ao pensamento da autora que: “especiais” devem ser consideradas todas e quaisquer práticas pedagógicas, pois delas estarão dependendo o sucesso ou o fracasso na vida escolar e, quem sabe, pessoal e

profissional dos alunos que pretendemos que um dia sejam valorizados e respeitados para além da escola, em seus direitos como cidadãos.

Ainda sobre o pudor em dar nome às coisas, Dametto e Esquinsani (2008), explicam que parece ser inevitável que os termos científicos criados para designar ou identificar síndromes e/ou patologias específicas, com o tempo, se transformem, no senso comum, em expressões pejorativas que reforçam ainda mais a ideia de que todo sujeito que escape do padrão de normalidade pré-estabelecido socialmente, deva ser considerado pela sociedade, em geral, como inferior.

Para se escapar, então, da banalização que tem ocorrido quanto ao uso das expressões relacionadas às pessoas que apresentam alguma especificidade que foge a regras pré-estabelecidas, os autores explicam ainda, que vão ocorrendo mudanças no campo conceitual, dando muitas vezes a impressão que mudanças significativas estão ocorrendo na prática.

Uma proposta, no mínimo interessante, de explicar as mudanças que tem ocorrido nas nomenclaturas que buscam se referir àquele sujeito que antes era atendido pela escola especial e que agora deve ser matriculado numa instituição de ensino regular, vem de Carvalho (2007, p. 36):

Penso que a substituição dos termos: “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoa com deficiência” e outros, pela expressão “necessidades especiais”, traduz uma intenção persuasiva dos “especialistas” em relação aos “leigos”. Objetiva-se favorecer, por meio de palavras, um corte epistemológico que evolua do paradigma reducionista organicista – centrado na deficiência do sujeito – para o paradigma interacionista – que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo.

A autora explica a diferença entre estes dois enfoques: O termo “necessidades especiais” é indicativo de que a sociedade é quem deve suprir as exigências em virtude das especificidades apresentadas pelo sujeito. Já no caso da expressão “pessoa portadora de deficiência”, a falta está centrada no sujeito, ou seja, é ele quem possui a deficiência, sendo, portanto, responsabilidade dele supri-la de alguma forma (CARVALHO, 2007, grifo nosso).

Na prática, em se tratando de questões referentes à organização de pessoal e curricular, podemos pensar que o uso do termo Necessidades Educacionais Especiais só terá um significado efetivo quando for utilizado com a intenção de indicar que existe ali um sujeito que tem, acima de tudo, o direito a um ensino de

qualidade dentro da escola regular. Do contrário, este será apenas mais um entre outros tantos termos que corroboram para que exista uma parcela de alunos que esteja, ao mesmo tempo, dentro e fora da sala de aula, isto é, matriculados em uma determinada turma, mas segregados no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. Este é mais um dos desafios dos professores da educação pública, no momento atual: deixar um pouco de lado este discurso pedagógico repetitivo e pensar em formas de finalmente se avançar, do nível da reflexão para o campo da ação.

Na verdade, como sugerem Stobäus e Mosquera (2004), é preciso “unir os pontos”, ou seja, buscar uma forma de integração e articulação entre o que já foi dito e o que pretendemos mostrar, a fim de nos aproximarmos mais de possíveis conclusões.

Há necessidade de trabalhar melhor os conceitos e as concepções que professores manifestam, para poder promover práticas coerentes com teorias que utilizam. Devemos disponibilizar e (saber) utilizar auxílios, que devem estar disponíveis todo tempo, em trabalhos com equipes multi e interdisciplinares, entre eles especialistas da área da Saúde e Psicologia e outros profissionais da área biomédica, que tenham vínculo com a Educação. (STOBÄUS e MOSQUERA, 2004, p. 203).

Ainda em relação aos conceitos referentes à inclusão de alunos com NEEs apresentados até aqui, é importante esclarecer que, ao partirmos para a pesquisa de campo, não o fizemos com uma definição fechada de quem seriam estes alunos. Deixamos a cargo dos diretores e professores fazer a avaliação de quem seriam os alunos com NEEs, sem a preocupação de discutir qual o termo que melhor se adequaria a este alunado.

7 ANTECIPANDO ALGUMAS IDEIAS A RESPEITO DA ESCOLA INCLUSIVA

Quando se fala na possibilidade de trabalhar na perspectiva de promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular – agora não se falando mais em integração, mas em inclusão – podemos pensar o que se pode denominar, hoje, como uma escola realmente inclusiva, já que em termos de políticas públicas, pode-se constatar que houve avanços no Brasil.

Precisamos investigar mais de perto a distância que separa a teoria da prática, como afirma Carvalho (2006), para que este processo consiga obter resultados mais concretos.

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. (CARVALHO, 2006, p.76).

Um bom começo, em termos de “ações” efetivas que devem ocorrer no interior da escola, é a disponibilização de espaços de socialização de experiências entre os educadores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais, pois desta forma, os demais profissionais irão sentir-se encorajados a buscar suas próprias estratégias de ensino, as quais serão também compartilhadas com outros colegas.

Já em relação à necessidade de modificações nas metodologias tradicionais empregadas nas escolas regulares, Beyer (2005) defende a ideia de que para se construir uma escola inclusiva é preciso partir de um ensino individualizado, considerando que cada criança é diferente uma da outra, ou seja, todas são especiais. Desta forma, o currículo escolar deve ser “organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.” (2005, p. 29). O autor destaca ainda, que esta deve ser a “primeira” condição para se criar uma escola capaz de trabalhar de forma inclusiva e que para isso, não se necessita de investimento em recursos financeiros, e sim, em uma nova forma de se pensar.

Outra mudança significativa neste processo de transformação da escola poderá ser obtida através de uma maior otimização das reuniões de planejamento coletivo, que podem ser de grande importância neste processo se forem conduzidas

de forma mais aberta, a fim de possibilitar a troca de experiências, sejam elas positivas ou não, pois através de tentativas que não deram certo poderão ser pensadas outras formas de intervenção.

O Projeto Político Pedagógico das escolas é outro instrumento norteador que deve ser utilizado nas reuniões de professores, pois contribui no direcionamento das discussões e define para o grupo quais os rumos que a instituição deseja tomar em busca da qualidade do ensino, em geral. Contudo, o mesmo deve ser fruto de uma construção coletiva, para que ocorra a apropriação por parte de todos os professores, de tudo o que nele está escrito, levando em conta as propostas e os objetivos que a escola pretende em relação à aprendizagem de seus alunos. Como observa Carvalho (2006): “a elaboração do projeto político-pedagógico para a escola que queremos, a escola com a qual sonhamos, exige que a gestão seja democrática.” (CARVALHO, 2006, p. 104). Tal documento, denominado pela autora de “carteira de identidade da escola” (CARVALHO, 2006), deve ser muito bem elaborado e modificado sempre que houver necessidade, pois ele será a base que irá auxiliar os professores recém-chegados na escola a se integrarem nas propostas definidas pela instituição e, por outro lado, também possibilitará aos professores mais “experientes” consolidar cada vez mais seu papel como educadores daquela escola, ou seja, como pessoa indispensável e comprometida com os desafios impostos por uma escola realmente para todos.

A democratização do saber parece ser o melhor caminho para reinventar a escola que queremos, por isso cada descoberta deve ser compartilhada com o grupo, que precisa se organizar de forma que o conhecimento adquirido por um possa beneficiar aos demais, desenvolvendo o senso crítico e uma postura de pesquisador em todos os educadores, como sugere Carvalho (2006, p.73).

Embora essa tarefa não seja nada simples, insisto na importância de desenvolver em todos os que trabalham em educação, o desejo de conhecer, sistematicamente, mais e melhor, registrando e analisando dados, permitindo-nos fazer afirmativas próprias, ao lado das citações dos autores que enriquecem nossos trabalhos.

Em outras palavras, a autora destaca a importância de buscarmos conjugar teoria e prática, o que é perfeitamente justificável em se falando de inclusão num momento em que alguns profissionais da educação encontram-se visivelmente

desconfortáveis com as ideias que vêm sendo defendidas pelos autores que apostam na possibilidade de ensinar a todos ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Somente as descobertas do professor na sua prática diária é que poderão tornar real o sonho da escola inclusiva, por isso a importância de educadores capacitados do ponto de vista de sua formação, de uma escola aberta às necessidades de seus alunos e professores e a presença de gestores comprometidos com a construção de uma nova sociedade.

Outro ponto importante a ser pensado e discutido, atualmente, nasce do discurso dos próprios professores e de alguns pais, que não são muitas escolas que contam com um ambiente propício à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais devido ao grande número de alunos por turma. Impossível acreditar que um único professor seja capaz de dar conta da aprendizagem de um grupo todo, visto que alguns alunos precisarão de um acompanhamento mais individualizado, como explica Beyer (2005, p.31).

Quando uma sala de aula tem um grupo de alunos relativamente homogêneo, em que suas condições de aprendizagem não se diferenciem significativamente, é suficiente um professor. Um grupo “homogêneo”(ponho entre aspas, pois falar de homogeneidade é um equívoco, já que não há grupo homogêneo, tratando-se de seres humanos ou de seres vivos) de alunos pode ser trabalhado por um único professor. (BEYER, 2005, p. 31, grifos do autor).

O autor se refere ao sistema de “bidocência”, no qual o professor titular deve contar com outro profissional, de preferência com formação em Educação Especial para auxiliá-lo em sala de aula quando há presença de alunos com NEEs. Outro ponto importante destacado por Beyer (2005) é a redução “numérica” de alunos que deve ocorrer nestas turmas, que virá a contribuir para a aprendizagem dos alunos que necessitam de um atendimento mais individualizado.

Ainda segundo Beyer (2005), no caso do sistema de bidocência, existe a preocupação de não concentrar o atendimento especial nas crianças com necessidades especiais, e sim, trabalhar sempre dentro do “contexto do grupo”, a fim de não se criar uma situação de discriminação em relação a estes alunos e os demais e nem tampouco seguir uma linha terapêutica de atendimento individualizado. Além disso, estes profissionais que são contratados para auxiliar em

sala de aula, participam de discussões com os professores titulares, o que possibilita a troca de conhecimento entre as diferentes áreas.

Como diz o título deste capítulo, estamos apenas antecipando algumas ideias a respeito da escola inclusiva que almejamos construir, pois serão os resultados finais do nosso estudo que nos possibilitarão confirmarmos ou não se estamos próximos de encontrar um caminho que nos conduza a um ensino público de qualidade e, por que não dizer (e sonhar), que nos leve a avançar em termos de inclusão social, pois,

A educação pode ser considerada como um dos mais importantes e poderosos agentes do processo civilizatório, encarregada de promover o conhecimento. Não se trata, penso eu, de uma experiência passiva, mas revolucionária, fundamentada no enfrentamento de práticas, discursos e valores, comprometida com um pensamento crítico que não se conforma com o já dito e o já sabido, ao contrário, rompe com ele, desconstrói paradigmas, desmancha preconceitos, busca novos horizontes, inventa-os (EIZIRIK, 2006, p. 39).

“Inventar”! Quem sabe não é essa a palavra-chave que precisa ser pensada e trabalhada nos espaços de ensino de forma democrática, possibilitando, em primeiro lugar, a compreensão da escola dentro do mundo contemporâneo e globalizado que vivemos, para em seguida enxergarmos como a escola que realmente produz saberes e que não simplesmente os transmite. Ou, quem sabe o caminho não seja transformar a escola que temos, mas sim desconstruí-la, para iniciarmos uma outra concepção de lugar onde todos sejam únicos, ao mesmo tempo em que parte de um grupo merecedor de respeito mútuo.

Quanto a isso, Arroyo (2001, p. 24) lembra que ao invés de afirmarmos que a escola que temos não serve aos interesses da sociedade, devemos partir em defesa da mesma, valorizando sua importância social e a figura do professor e, a partir daí, pensarmos de que forma ela poderia ser melhorada.

Qual é a escola de nossos sonhos? Enquanto nós podemos estar *pensando a escola*, o professor tem que construir a escola de cada dia. E a escola de cada dia, mal ou bem, tenta dar conta de nossa infância, dignidade. Então é esse que deveria ser o objetivo: pesquisar mais a escola real do que a escola que não queremos ou a escola que queremos (grifos do autor).

Na verdade, sabemos que antes mesmo de se falar em inclusão escolar, levando em conta as pessoas com NEEs, já se percebia o mal estar dentro do grupo

de professores, que se queixava da pouca valorização dada à profissão, bem como da falta de investimentos por parte do governo nas escolas.

O movimento de inclusão, a partir da implementação de políticas públicas, só veio a fazer com que estas discussões passassem a ser mais frequentes, não só nos espaços escolares, mas também nas Universidades, o que veio a causar um crescimento considerável em relação aos textos publicados na área da educação. E, em decorrência desta maior visibilidade, foi se abrindo um espaço maior para que profissionais de outras áreas também pudessem contribuir com suas idéias e reflexões acerca do tema “Inclusão”. Entretanto, percebe-se que muitos discursos acabam perdendo sua força ou validade por serem proferidos de um lugar muito distante do contexto real onde as práticas diferenciadas estão ocorrendo, fazendo com que alguns “interlocutores” transmitam a ideia de que a inclusão pode ser concretizada com receitas rápidas e infalíveis.

Meu receio atual é dirigido, justamente, aos interlocutores. Ou seja, pode haver uma pressuposição (equivocada) de sintonia imediata, mas o fato de termos interesses que são identificados em um conceito (inclusão escolar) não significa que falamos, necessariamente, do mesmo fenômeno. Tenho receio dos manuais para a efetivação da educação inclusiva. Perturbam-me as leituras simplificadoras que transformam a inclusão em um método pedagógico. Temo a supervalorização dos aspectos sociais quando se discute a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum. Preocupam-me as políticas de educação especial em nosso país. Critico as conclusões fáceis do tipo “naturalmente, haverá sempre alunos que não podem ser incluídos”; assim como as afirmações que condicionam a inclusão à gravidade dos comprometimentos apresentados pelo aluno (BAPTISTA, 2006, p.21-22).

Parece que nesta discussão acerca da inclusão, há grupos distintos em disputa por uma nova escola (inclusiva?), só que em caminhos (pistas) diferentes: um deles participa de uma corrida, para ver quem consegue chegar primeiro ao “pote de ouro”. O outro, faz parte de uma maratona, onde o percurso é longo, exige muita resistência e, sobretudo, persistência. O prêmio, para este segundo grupo, entretanto, é muito maior, podendo ser dividido por mais pessoas, ou seja, beneficiando, assim, um contingente maior de alunos e professores.

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser visto por um ponto de vista mais amplo, sem pularmos etapas. Não podemos focalizar apenas um grupo dentro da escola, neste caso, o grupo dos diferentes. Precisamos considerar a existência de um outro movimento paralelo a

este, que fala em voz muito baixa, quase imperceptível, como é o caso dos professores insatisfeitos com as condições de trabalho nas escolas públicas e a crescente desvalorização da profissão docente. Para conseguir mudar este panorama, é necessário juntar esforços de todos os lados e dar voz, tanto àqueles que se encontram esmagados pelo sistema, e não conseguem encontrar uma luz no fundo do túnel como àqueles que se mostram convictos da possibilidade de trabalhar de outra forma, mais prazerosa, justa e produtiva para todos.

Voltando à questão da importância de se analisar melhor o conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos e da filosofia das escolas, pode-se afirmar que se fizermos isso, com certeza estaremos nos defrontando com textos que falam sobre uma escola “democrática”, onde “todos os saberes e culturas devem ser valorizados”; onde os princípios de “cooperatividade e solidariedade” devem estar acima de qualquer avaliação seletista; onde o professor não é apenas um mero “transmissor de conhecimentos”; onde todos aprendem com a “diversidade”. Enfim, a escola inclusiva na qual se está insistindo tanto já existe. Está dentro de alguma gaveta, basta procurá-la e colocá-la em prática, mas para isso, é imprescindível que ela seja apresentada e conhecida pelo corpo docente da instituição, que será o grande responsável por pensar e apontar as modificações necessárias para sua efetivação. Investir na construção ou na reformulação do Projeto Político Pedagógico, de forma coletiva e democrática é o primeiro passo para aproximar a escola que se tem da escola que queremos, e o que menos importa neste caso é nome que daremos a este novo modelo, pois segundo Machado (2006, p.131-132), as palavras muitas vezes atrapalham.

Essa discussão sobre a educação inclusiva apresenta desafios e perigos. O desafio de podermos, ao afirmar o fracasso da educação pública em nosso país, produzir reinvenções, aproveitando práticas diferenciadas que hoje existem. O perigo das palavras novas que escondem aquilo que se repete criando uma ilusão de mudança.

Quando falamos em investir em mudanças a partir da re-elaboração dos documentos escolares, mais especificamente, do Projeto Político Pedagógico, não estamos falando em simplesmente substituir palavras, mas sim, concepções acerca da função e do modelo de escola ao qual estamos acostumados, como explica Mantoan (2004, p. 29): “nas escolas inclusivas, a progressão no ensino não é serial,

linear, mas sincrônica e organizada em ciclos de formação/desenvolvimento”. Entretanto, reconhecemos que ainda há muito para discutir acerca destas modificações, reiterando nossa ideia de que as mesmas devem partir da prática do professor, isto é, “do chão da escola”.

Assim, para que as tomadas de decisões e atitudes em torno das modificações necessárias à escola pública que temos sejam bem fundamentadas, é necessário pesquisarmos muito, pois somente conhecendo o que já foi feito na área da educação em diferentes realidades é que poderemos pensar na melhor forma de enfrentamento para as situações que queremos modificar.

A legislação, mesmo quando não cumprida, é importante no sentido de indicar quais os direitos e deveres, ou seja, quais as regras que fazem parte de determinado contexto.

Quando se trata do direito do outro, a lei representa uma obrigação a ser cumprida, um limite entre a boa-vontade e a ação. Isso significa que o sujeito pode até estar agindo de acordo com o que pensa estar correto, mas no fundo ele sabe que existe algo maior do que isso, registrado, e que em algum momento, deverá ser cumprido.

Em relação à política, na educação existem dois pontos que devemos considerar: muitas vezes a lei representa, dentro do contexto real, uma possibilidade inatingível, utópica. Outras vezes, é o contrário, a realidade poderia ser modificada, há condições propícias a isto, mas neste caso, falta um documento que ofereça suporte legal, que justifique a tomada de atitudes. A lei, portanto, só virá a favorecer as ações quando estiver fundamentada dentro do contexto no qual pretende ser implementada.

Destacamos e afirmamos a importância de se investir numa política pública para cada município, focada na realidade na qual as escolas estão inseridas, tendo em vista a continuidade do processo de transformação. Compreendemos que, se os municípios, a cada quatro anos, modificarem toda sua estrutura e filosofia de ensino, muitas conquistas acabarão se perdendo. Neste caso, a Lei, em forma de política pública para a educação (ou para a inclusão) vem a direcionar as tomadas de decisões. Isso não significa, é claro, que não deva haver mudanças significativas no sistema, pelo contrário, só que estas mudanças devem estar muito bem

estruturadas, ou corre-se o grande risco de se estar sempre recomeçando de um mesmo ponto de partida.

E para que isso não ocorra, ou seja, para que as Leis tenham significado na prática, devem ser pensadas por aqueles que fazem parte do cotidiano escolar e a partir do que já está sendo feito ou do que foi apontado como necessário fazer, é que devem ser redigidos os documentos oficiais. Precisamos falar mais sobre as políticas que estão acontecendo na sociedade, em redes de ensino, e buscar entender em que direção as mesmas estão indo (ARROYO, 2001).

8 PESQUISANDO A INCLUSÃO EM UMA REDE DE ENSINO MUNICIPAL

8.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Sendo nosso objetivo compreender de que forma os professores estão vivenciando os processos de inclusão de alunos com NEEs nas turmas regulares, optamos por desenvolver um estudo descritivo de abordagem qualitativa, por entendemos ser este o delineamento metodológico mais adequado ao nosso problema de pesquisa. A escolha deste tipo de abordagem justifica-se à medida que nos possibilita compreender, através da análise de dados obtidos num “ambiente natural”, as perspectivas apresentadas pelos sujeitos estudados, seja, individualmente ou em grupo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Por pesquisa científica, compreende-se um conjunto de ações sistematizadas que visam o aprofundamento dos conhecimentos a respeito de um certo fenômeno, sendo que sua legitimação vai depender da metodologia e das técnicas utilizadas pelo investigador para comprovar a veracidade dos fatos observados durante o estudo.

Desta forma, em qualquer empreendimento investigativo, o primeiro passo a ser dado pelo pesquisador será buscar compreender os diferentes métodos e técnicas existentes, para então optar por aqueles que mais se aproximam do seu problema de pesquisa.

Martinelli (2003) valoriza a pesquisa qualitativa como possibilitadora de um conhecimento mais pleno a respeito dos “sujeitos com os quais dialogamos”, a caminho da melhor interpretação para as histórias que emergem de cada narrativa. A autora destaca três pressupostos importantes que fundamentam a pesquisa qualitativa.

Em primeiro lugar, *reconhecer o sujeito como singular*. A partir daí, *reconhecer a experiência social deste sujeito* e, por último, *reconhecer que, para compreender o modo de vida deste sujeito é preciso ter conhecimento sobre sua experiência social*.

Sobre o primeiro pressuposto, Martinelli (2003, p.22-23) explica que conhecer o sujeito é deixar que ele se revele através do “discurso e da ação”. Em

relação ao segundo, a autora afirma que conhecer o modo de vida do sujeito é conhecer a forma como este “constrói e vive a sua vida”. E, em relação ao terceiro pressuposto, destaca que na pesquisa qualitativa “a realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele lhe são atribuídos”.

A partir daí, é em direção dessa experiência social que as pesquisas qualitativas, que se valem da fonte oral, se encaminham, e é na busca dos significados de vivências para os sujeitos que devem se concentrar os esforços do pesquisador. A referida autora explica ainda que este é o motivo pelo qual, na pesquisa qualitativa, há um privilégio em relação à narrativa oral.

Outro ponto importante destacado por ela é que o próprio ato de pesquisar já se caracteriza por um ato político. Portanto, o assunto a ser pesquisado deve partir do interesse do pesquisador para depois retornar como um objeto de interesse coletivo. Daí a importância de se dar um *feedback* aos sujeitos colaboradores do estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, são definidas estratégias para se chegar mais próximo do “ponto de vista do informador”, num processo de investigação em forma de “diálogo” entre as partes: investigador - que não tem um papel de neutralidade - e os sujeitos da pesquisa. Deste modo, por não ser um elemento neutro, o pesquisador se modifica ao longo da investigação, e já não será o mesmo ao final da mesma (CASTRO, 1994).

Desse modo, concordamos com Grün e Costa (2007), quando afirmam que a pesquisa, como processo de construção de conhecimentos não ocorre sem que o investigador seja atravessado por uma crise que resulte num auto-questionamento sobre suas verdades, convicções e até sobre sua postura “político-existencial” (GRÜN e COSTA, 2007, p.99).

Assumir esta postura, contudo, não implica aceitar a tese de que a abordagem qualitativa não é verdadeiramente científica. Bogdan e Biklen (1994, p. 64) defendem que uma investigação científica pressupõe uma análise empírica e sistemática baseada em dados, requisitos estes que são, portanto, preenchidos pela investigação qualitativa.

Baptista (1999, p. 31) contribui no sentido de desmistificar a ideia de que as técnicas quantitativas e qualitativas opõem-se uma a outra:

A origem desse “falso dilema” está no que se considera como “rigor científico”, associado à luta para que as ciências sociais conseguissem o

estatuto de ciência, em igual nível às ciências físicas e naturais, no que se refere à objetividade e a neutralidade (grifos do autor).

Ainda segundo a autora, as principais críticas levantadas sobre o método qualitativo eram baseadas no sentido de que o mesmo “conduz a generalizações errôneas em ciências humanas” e de que não apresenta uma “neutralidade científica” (BAPTISTA, 1999, p.33).

8.1.1 Estudo Descritivo

Em termos de objetivos da pesquisa, podemos dizer que o estudo descritivo possibilita ao pesquisador fazer uma descrição das características, acerca de um determinado grupo, população ou fenômeno, além de estabelecer uma relação entre variáveis (GIL, 2007).

A pesquisa descritiva e a exploratória são as mais utilizadas pelos pesquisadores que pretendem investigar algum problema detectado, ou seja, para conhecer uma determinada realidade. Além disto, segundo Gil (2007, p.44), estes dois tipos de pesquisa são os “mais solicitados por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.”

No caso das instituições educacionais, a grande incidência de pesquisas do tipo Estudo Descritivo justifica-se devido às mesmas terem como foco o:

[...] desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p.110).

Devido à grande abertura de enfoque neste tipo de estudo, o que irá definir o grau de fidedignidade do mesmo será o detalhamento aprofundado das técnicas, métodos e fundamentação teórica empregados na pesquisa.

8.1.2 A Pesquisa qualitativa em Educação

Do prefácio do livro de Engers (1994), podemos retirar algumas questões importantes, levantadas por Lucinda Maria Lorenzoni, então professora da Faculdade de Educação da PUCRS, sobre o reconhecimento (ou não) da Educação como ciência. Ela relaciona a dificuldade em reconhecer a Educação como ciência a pouca valorização dada a esta área, aos aspectos “culturais”, que não têm como tradição, nos diferentes níveis escolares, propor programas de estudo construídos a partir de pesquisas realizadas para este fim. Em outras palavras, pode ser que a Educação não seja reconhecida como ciência devido à distância ainda existente entre os modelos escolares e o cotidiano dos alunos. Distância esta que impede que defendamos com convicção os ideais e os valores que acreditamos possíveis de serem alcançados pela sociedade através da boa educação.

Defendendo a não existência de um método único e sim, de vários métodos, dependendo do objetivo a que estão servindo, as autoras Metzler, Carpena e Borges (1994, p. 76) afirmam que, “sobretudo nas ciências humanas é preciso utilizar métodos capazes de conjugar o subjetivo e o objetivo em pesquisas que buscam a compreensão dos *fenômenos* (grifo nosso). Em se tratando de pesquisa em Educação, elas apostam numa metodologia fundamentada na Fenomenologia, explicando que a mesma pressupõe um pesquisador que esteja aberto para aceitar e compreender os diferentes caminhos que a investigação vier a trilhar. É um método que exige uma postura flexível no sentido de estarmos dispostos a um movimento de ir e vir tantas vezes quantas forem necessárias, em busca de um significado para os dados coletados.

Os educadores que optam pela Fenomenologia reconhecem que a subjetividade isolada não pode proporcionar respostas. É preciso buscá-la na intersubjetividade. Desse modo, a consciência é ampliada e se transforma. O simples movimento em direção ao outro modifica tudo (METZLER; CARPENA; BORGES, 1994, p. 82).

Acrescentamos ao pensamento das autoras, mais uma característica inerente ao pesquisador adepto da Fenomenologia, que observamos nas entrelinhas do seu texto: a sensibilidade. Sensibilidade para compreender o outro. Sensibilidade para colocar-se no lugar do outro. Sensibilidade para ler o mundo. Sensibilidade para traduzir este mundo para o outro.

Quanto à dificuldade em assumir um ou outro método de investigação, Corazza (2007), provoca-nos, no sentido de dividir com o leitor suas experiências em optar por uma narrativa própria, por um outro modo de descrever os caminhos percorridos em sua prática de pesquisa, que, segundo ela, podem ser comparados a “labirintos”, dada a sua complexidade de formas.

Eles são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitiços são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. Seus corredores estão postos em uma ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível encontrar a saída, mesmo que até desejemos. (...) Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a companhia, e não morra de solidão (CORAZZA, 2007, p. 105-106).

Os “labirintos” aos quais a autora se refere, ilustram um pouco o lugar de angústia ocupado pelo investigador em pesquisa qualitativa na área da Educação, que em dado momento se vê diante da tentação de quebrar os “ferrolhos” – como ela chama os paradigmas teóricos – e se entregar à paixão de seguir o seu próprio método investigativo em busca de uma “nova arte de viver” (CORAZZA, 2007).

Enfatizamos e relacionamos aqui, este sentimento de “angústia” especialmente ao pesquisador em Educação, por identificarmos sua ocorrência também lá, na nossa prática docente, ou seja, embora afirmemos que a escola tem que mudar, não conseguimos fundamentar nosso discurso num novo modelo de instituição que se mostre mais eficiente. Desta forma, parece que seguimos solitários dentro de um labirinto; vez ou outra atirando alguma “flecha”, na esperança de que a ela se juntem outras tantas que nos levem a encontrar um caminho melhor. Ou quem sabe, sermos encontrados por este novo caminho antes de chegarmos à exaustão?

8.2 REFERÊNCIA EMPÍRICA DA PESQUISA

A presente pesquisa, inicialmente, focou sete escolas que compõem a rede de ensino do município de Morro Reuter/RS, as quais denominaremos Escolas 1, 2,

3, 4, 5, 6 e 7⁸. Entretanto, como explicaremos logo adiante, em visita a duas destas escolas, constatamos não haver, segundo informação das diretoras, a presença de alunos com NEEs, não tendo sido realizadas, então, entrevistas com os respectivos professores.

A Escola “1” destina-se unicamente ao atendimento da Educação Infantil; as escolas “2” e “3”, atendem desde a Educação Infantil até a 4ª série; e as escolas “4”, “5”, “6” e “7”, atuam desde a Educação Infantil até a 8ª série. Além das escolas pesquisadas, o município também oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ocorre no turno da noite. Já o Ensino Médio, fica a cargo de uma escola pertencente à Rede Estadual, localizada no centro do município.

Apresentamos abaixo, um quadro com o panorama geral das escolas pesquisadas, com a distribuição dos alunos por turma, seguindo a ordem: Escola; Número de alunos matriculados e número máximo de alunos por turma.

Escola	Total de alunos	> n° máximo de alunos por turma
1	97	35
2	20	12
3	29	08
4	104	17
5	86	15
6	77	15
7	240	20

Quadro 1: Distribuição de alunos por turma

Fonte: Diretoras das respectivas escolas

8.2.1 Sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi intencional e tomou como critério único o fato de estarem atuando, durante o ano de 2009, como professor de algum aluno considerado com necessidades educacionais especiais, nos diferentes níveis:

⁸ Com o objetivo de preservar a identidade dos professores entrevistados, as informações referentes aos mesmos e às respectivas escolas serão apresentadas unicamente com o fim de auxiliar o leitor quanto ao entendimento dos procedimentos metodológicos.

Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental (I, II e III etapas; 3ª e 4ª séries), Séries Finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

Assim, foram sete os sujeitos da pesquisa, os quais denominamos com letras de “A” a “G” e que, considerando o nível de atuação acima exposto, estão distribuídos da seguinte forma: 2 professores atuando na Educação Infantil; 2 atuando nas séries iniciais; 2 nas séries finais do Ensino fundamental e 1 professor atuando na Educação Infantil, nas séries iniciais e nas séries finais do Ensino Fundamental.

Quanto ao vínculo institucional, dentre os 7 professores sujeitos da pesquisa, 4 são nomeados e 3 atuam na condição de professor contratado temporariamente e estagiário. Já em relação à formação docente, 5 professores já concluíram a graduação, sendo que dois destes possuem curso de pós-graduação (especialização); e 3 ainda não possuem diploma de curso superior ou magistério. Nenhum destes professores possui formação, seja em nível de graduação ou pós-graduação, na área da Educação Especial ou da Educação Inclusiva.

8.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO

Considerando que a metodologia qualitativa pousa o seu olhar sobre a experiência social dos sujeitos, torna-se necessário identificar de que forma ocorreu a aproximação entre o pesquisador e os dados que o conduziram à análise interpretativa de tais perspectivas. Para tanto, impõe-se reconhecer a especificidade dos “dados” almejados pelo pesquisador, os quais somente podem ser acessados, através da narrativa oral. É deste modo, portanto, que o pesquisador pode se valer dos significados das expressões usadas pelos sujeitos em busca de desvendar a realidade por eles apresentada. Sendo assim, no âmbito desta investigação, a fim de procedermos à coleta do material empírico, utilizamos a técnica da entrevista semi-estruturada.

8.3.1 A entrevista como técnica privilegiada na pesquisa qualitativa

A cientificidade ou não da técnica da entrevista vai depender do nível de comprometimento por parte do pesquisador em torná-la fidedigna. Para que isso ocorra, portanto, existe toda uma preparação por parte do pesquisador antes de sair a campo. Faz parte deste processo a elaboração de questões norteadoras ou de tópicos iniciais que irão auxiliá-lo a direcionar a entrevista de uma forma que o possibilite obter respostas para as questões levantadas no seu problema de pesquisa.

Quanto ao grau de estruturação das entrevistas qualitativas, este pode variar de acordo com o objetivo do pesquisador, não figurando como um fator determinante quanto ao valor científico da investigação.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que os dois tipos de entrevista, a estruturada e a semi estruturada, apresentam suas vantagens para o pesquisador, ao mesmo tempo em que podem comprometer os seus resultados. No caso da primeira, as questões mais objetivas podem facilitar a coleta de dados para o entrevistador, mas este deve ter o cuidado de não exercer um controle maior sobre o diálogo, pois corre o risco de não permitir que o entrevistado sinta-se à vontade ao contar a sua história.

Já no caso da entrevista semi estruturada, o entrevistador pode lançar mão de uma conversa mais aberta com o entrevistado sobre o assunto em questão, para depois concentrar o diálogo nos tópicos principais que emergiram deste encontro.

O que pode ocorrer de negativo neste tipo de abordagem, é que a conversa tome outros rumos e não ofereça dados suficientes para o estudo. Neste caso, o sucesso da entrevista vai depender fortemente da habilidade do entrevistador para reconduzir o diálogo.

Outra questão importante em relação às entrevistas utilizadas na pesquisa qualitativa é que o pesquisador não precisa optar por um único tipo ao longo da investigação. Pode ser que, inicialmente, uma conversa mais aberta ofereça dados suficientes ao entrevistador, mas pode ser também, que ao longo da pesquisa de campo, ele sinta a “necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis num tipo de abordagem mais alargada” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 137).

Como visto, então, a técnica de entrevista pode oferecer ao pesquisador uma fonte riquíssima de coleta de “dados”, cabendo a ele identificar a melhor forma de abordagem, que por sua vez será determinante na tarefa de fazer com que os sujeitos fiquem à vontade para falar sobre suas experiências.

8.3.2 Preparação para as entrevistas

Antes de realizarmos as entrevistas com os professores das escolas do município, elaboramos um roteiro com 4 perguntas norteadoras, que tiveram como foco, respectivamente, os temas relacionados à prática do entrevistado junto a alunos com necessidades educacionais especiais: *dificuldades, recursos disponíveis, recursos necessários e política de inclusão do município.*

Paralelamente, ainda na fase de preparação das entrevistas, no segundo semestre de 2009, foram feitos contatos com as diretoras das 7 escolas do município para a apresentação da proposta de trabalho e indicação dos possíveis sujeitos da pesquisa (professores). Nestes momentos, foi perguntado a cada diretora se naquela escola havia algum aluno considerado por ela com necessidades educacionais especiais. Em duas escolas visitadas (escola “1” e escola “2”), a resposta foi negativa, ou seja, não foram realizadas entrevistas com os professores, visto que as diretoras afirmaram não haver, no ano de 2009, alunos com NEEs matriculados.

Nos demais casos, as diretoras indicaram quais os professores que trabalhavam com alunos com NEEs, fornecendo o telefone de contato dos mesmos, os quais foram contatados em seguida, inicialmente por telefone e depois pessoalmente. Neste primeiro momento, agendamos uma data para a realização de um primeiro encontro com o(a) entrevistado(a), com o objetivo de apresentar-lhe os objetivos da pesquisa, convidá-lo(a) para participar do estudo, bem como, agendar a realização das entrevistas. Os convites para a participação na pesquisa foram feitos pessoal e individualmente para cada professor(a), sendo que, em uma das escolas do município (escola “7”), a pesquisadora apresentou sua proposta de trabalho em dois momentos distintos: o primeiro, durante a reunião de planejamento coletivo semanal dos professores da área (séries finais do Ensino Fundamental), e o segundo, durante a reunião de planejamento dos professores do currículo (séries

iniciais do Ensino Fundamental). Nestes dois eventos, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos, explicando que, ao final das entrevistas individuais com os professores das outras escolas, procederíamos a uma discussão coletiva em torno dos resultados obtidos até então.

Ao conseguirmos atingir o total de 7 voluntários para a realização das entrevistas individuais, encerramos a etapa de seleção dos entrevistados e passamos à realização propriamente dita das entrevistas. Como já foi dito, em duas escolas visitadas, não houve a indicação de professores para as entrevistas, por não haver nenhum aluno considerado com NEEs e, em outra (escola “7”), houve apenas entrevistas coletivas.

Desta forma, os sujeitos da pesquisa, entrevistados individualmente, ficaram distribuídos da seguinte forma: Um professor na escola “3” e um professor na escola “5”; dois professores na escola “4” e três professores na escola “6”.

8.3.3 Entrevistas e registro do material

Antes de iniciarmos a entrevista formal com cada professor, retomamos os esclarecimentos feitos no primeiro contato, acerca do compromisso firmado entre as partes, constante no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), de que seriam preservados os dados referentes à identidade do entrevistado). Em seguida, após solicitarmos a permissão para gravarmos a entrevista, procedeu-se à mesma, tendo como eixo norteador e desencadeador a seguinte frase: “Considerando a existência de ‘X’ aluno (a)(s) com necessidades educacionais especiais nesta turma, gostaria que tu me falasses um pouco sobre a tua prática com ele (a)(s)”.

Durante as entrevistas, o pesquisador utilizou-se de um roteiro (Apêndice 1), contendo quatro perguntas norteadoras, as quais foram diretamente feitas ao entrevistado nos momentos em que houve a necessidade de se direcionar melhor o diálogo, com o intuito de se chegar aos objetivos pretendidos no estudo.

Após cada encontro, o pesquisador dedicou-se a fazer seus próprios registros referentes à postura do entrevistado, aos aspectos observados no local (escola), bem como a todo e qualquer tipo de manifestação que viesse a auxiliar na interpretação dos significados das expressões utilizadas pelos entrevistados. Estes

registros foram cuidadosamente anexados às respectivas transcrições das entrevistas e demais dados referentes a cada professor, constituindo assim, o *corpus* empírico de análise.

As entrevistas ocorreram durante os meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2009.

8.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

Esta etapa da pesquisa foi fundamentada em Bardin (1977), e dividida em três partes: *A pré análise*, na qual lançamos um primeiro olhar sobre todo o material disponível; fizemos uma “leitura flutuante” das falas dos professores; e selecionamos os documentos que julgamos necessários para fundamentar e interpretar os resultados a serem buscados. Feito isso, passamos para a fase de *exploração do material*, onde fizemos uma decupagem dos termos e expressões que foram surgindo com maior frequência ao longo das transcrições e ensaiamos as primeiras tentativas de elaborar o quadro de indicadores com a codificação dos dados. A próxima etapa, *o tratamento dos dados; a inferência; e a interpretação*, consistiu numa ação de sistematizar e organizar os dados brutos então evidenciados, e partir para a interpretação dos significados contidos nos mesmos. Com os resultados obtidos, elaborou-se, então, o quadro final de indicadores, baseado nos temas pré-definidos a partir das questões que nortearam as entrevistas e de outras que emergiram naturalmente durante as mesmas e foram se constituindo em um novo grupo, dada a frequência com que ocorreram.

8.4.1 A validação coletiva do material empírico na metodologia qualitativa

Considerando que, na pesquisa qualitativa e, mais especificamente, na análise do conteúdo das entrevistas, a postura do pesquisador - compreendendo aqui, valores, crenças, grau de envolvimento com os sujeitos da pesquisa, apropriação de conceitos teóricos, entre outros fatores internos e externos - pode ser

determinante para o resultado do estudo, pensamos ser propícia a aplicação da técnica de “validação”.

Este procedimento se justifica, dada a ampla gama de possibilidades que a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1977) oferece, no sentido de “permitir” que o pesquisador busque diferentes técnicas, ainda no decorrer do estudo, que o auxiliem a dar um tratamento fidedigno ao material bruto colhido durante as entrevistas. Segundo a autora,

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1979, p. 95).

Lançando mão, pois, desta “abertura”, deste “espaço” no qual o investigador se organiza e se posiciona em direção a uma representação final dos significados encontrados para o fenômeno em questão, o mesmo pode optar por, ao final da codificação (transformação dos dados brutos em categorias), recorrer a uma técnica de validação, dando ainda mais rigor ao conjunto de procedimentos adotados por ele.

No caso da validação coletiva dos resultados das entrevistas, o pesquisador apresenta ao grupo selecionado para a discussão, um quadro com as categorias de unidades de análise, definidas a partir das questões norteadoras das entrevistas. Contudo, estas categorias poderão ser ampliadas, ou seja, podem surgir outras unidades de análise que irão formar novas categorias, que, por sua vez, estarão estreitando o caminho que levará a se alcançar, ou pelo menos, se aproximar dos objetivos da pesquisa.

Quanto aos benefícios que esta técnica pode oferecer, podemos antecipar algumas considerações:

1. a fala, quando em grupo, pode transcorrer de forma mais natural do que individualmente, pois é comum que as pessoas sintam-se mais encorajadas quando em companhia das outras;
2. a discussão já parte de um princípio pré-determinado, ou seja, acontece em cima de resultados reais, evitando perda de foco;

3. novas ideias tendem a surgir a partir de diferentes olhares, as quais podem desvendar fatos até então não perceptíveis ao olhar do pesquisador;
4. diferentes significados podem ser dados a um único termo, fazendo com que o pesquisador sinta a necessidade de fazer novas leituras do material de análise.

Podemos ainda, pensar em outras possibilidades que a técnica de validação coletiva pode trazer à análise de conteúdo, entretanto, não podemos deixar de considerar que a mesma pode também não corresponder exatamente às expectativas do pesquisador. Da mesma forma como afirmamos que as pessoas sentem-se mais encorajadas a falar em grupo, o contrário também pode ocorrer, dependendo do ambiente e do clima que estiver prevalecendo no momento. Se, por algum motivo, os participantes se sentirem muito expostos, ou até intimidados frente aos colegas, isto fará com que sua fala ocorra de forma contida, controlada, dificultando a interpretação dos significados por parte do pesquisador. Neste caso, podemos afirmar que muito dos resultados obtidos com a validação coletiva dependerá da habilidade de articulação do pesquisador, que será responsável por “administrar” o curso da discussão de forma a tirar o melhor proveito possível das informações ali obtidas.

8.4.2 Técnica da Análise de Conteúdo

Como já referimos, o tratamento científico dos dados coletados ao longo das entrevistas deu-se à luz do referencial teórico de Bardin (1977), autora que nos oferece um conjunto de aportes técnicos para guiar o pesquisador ao longo da complexa tarefa de dar um significado a tudo aquilo que foi “comunicado” durante as entrevistas.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 27).

Quanto à organização da análise, a mesma se dá “em torno de três pólos cronológicos”, que são: *a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* (BARDIN, 1977, p. 89).

1. A pré-análise: Nesta etapa, o pesquisador é guiado pela sua intuição, que o levará à descoberta de diferentes formas que irão conduzi-lo, de forma mais organizada, nas próximas fases da pesquisa, alicerçando todo o seu trabalho. É nesta fase que são definidos quais os documentos que serão utilizados, quais as hipóteses para o problema, os objetivos, e a formulação dos indicadores que darão fundamentação à interpretação final. Todos estes passos, embora não ocorram em sequência cronológica, estão relacionados entre si, ou seja, um acaba levando ao outro. Fazem parte da pré-análise: a “leitura flutuante”, que compreende um primeiro contato com os textos, o que deverá possibilitar uma aproximação, uma primeira impressão sobre os discursos em análise; a escolha dos documentos, que tem por objetivo definir o tipo de amostragem que será utilizada, de acordo com as regras pré-estabelecidas; e a referenciação de índices e elaboração de indicadores, que determinarão quais os temas a serem analisados e a frequência com que os mesmos ocorreram.
2. A exploração do material: Feita a pré-análise, o pesquisador irá, então, sistematizar um plano de trabalho, no qual os dados serão codificados de acordo com as regras então definidas. Bardin (1977, p. 95) caracteriza esta fase da análise de conteúdo como uma ação, por parte do pesquisador, “longa e fatidiosa”. A codificação, nada mais é, segundo a autora, a transformação do material bruto do texto numa representação do conteúdo, ou “da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices, [...]”. (Bardin, 1977, p. 97).
3. O tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação: A busca de significados para os dados brutos colhidos na pesquisa possibilitam obter-se um desenho, um modelo, acerca do contexto pesquisado, à medida que traz à tona as informações de forma “condensada”. Bardin (1977, p. 95) explica que estes resultados poderão

ainda obter maior rigor se submetidos a “provas estatísticas” e a “testes de validação” que tornarão fidedignas as propostas de inferências por parte do pesquisador ao final do estudo. Bardin (1977, p. 131) complementa ainda que as inferências podem variar de acordo com fatores como *inteligência, facilidade de comunicação, origem racial, ansiedade, agressividade, estrutura associativa, atitudes e valores, motivações, hábitos linguísticos do emissor* e, por vezes, *do receptor*. Como podemos ver, existe um grande número de fatores e aspectos a serem considerados na análise de conteúdo que justificam os adjetivos “longa” e “fatidiosa” empregados por Bardin (1977) para descrever a complexidade de ações que esta tarefa representa para o pesquisador.

Considerando a afirmação de Setúbal (1999, p. 59-60), de que a análise de conteúdo “constitui-se uma outra forma de olhar para as comunicações que, dependendo da postura teórica, política e cultural do pesquisador, poderá conduzir à produção de um novo conhecimento, [...]”, qual seria então o papel do pesquisador? Podemos pensar na tarefa de encontrar e dar significado a algo que parece adormecido se visto apenas em sua forma bruta, singularizada e fora de um contexto. É como se existisse várias partes de um todo, de um tecido, que vão sendo cuidadosamente costuradas uma a uma. E para que este “tecido” possa de fato, representar algo significativo para o conhecimento e a compreensão do fenômeno estudado, o pesquisador utiliza-se de um olhar clínico desde as primeiras fases da pesquisa até o resultado final, que porventura, pode vir a oferecer outras possibilidades de interpretação. O caminho da análise de conteúdo pode ser, portanto, infinito e ilimitado, da mesma forma como o caminho da aprendizagem o é, se considerarmos que “saber” não significa o mesmo que “conhecer”, buscando agora inspiração nas palavras de Fernández (1991):

O conhecimento é objetivável, transmissível de forma indireta ou impessoal; pode ser adquirido através de livros ou máquinas; é factível de ser sistematizado em teorias; enuncia-se através de conceitos. Por outro lado, o saber é transmissível só diretamente, de pessoa a pessoa, experiencialmente; não se pode aprender através de um livro, nem de máquinas, não é sistematizável (não existem tratados de saber); pode ser enunciado somente através de metáforas, paradigmas, situações, casos clínicos (FERNÁNDEZ, 1991, p. 129).

Desta forma, buscando passar do nível do “saber” para o plano do “conhecer”, o pesquisador, ao longo de seu estudo, vai criando suas próprias estratégias; visitando e revisitando conceitos; aprofundando o olhar; apurando a escuta... trilhando caminhos que, muitas vezes, se distanciam daquele traçado lá no início da construção do projeto de pesquisa, pois fatos novos vão sendo incorporados ao contexto pesquisado, indicando outras formas possíveis de compreensão da realidade.

9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

O quadro abaixo representa as categorias que emergiram a partir da análise das entrevistas individuais com os professores das 4 escolas.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
SENTIMENTOS	a) Angústia b)Solidão c)Incerteza
DIFICULDADES	a) Falta de apoio externo b) Falta de apoio em sala de aula
RECURSOS DISPONIBILIZADOS	a) Atendimento clínico especializado c) Turmas reduzidas
SUGESTÕES PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA	a)Monitores b)Formação continuada c)Espaços de discussão/reflexão d)Plano de trabalho coletivo
CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO	a)O município não tem uma política de inclusão b)Existe a política de socialização/integração, mas não de inclusão

Quadro 2: Categorias que emergiram com as entrevistas individuais

Fonte: Dados colhidos no 2º semestre de 2009 pela pesquisadora

9.1 SENTIMENTOS

Ao longo das entrevistas foi possível perceber alguns sentimentos presentes na fala dos professores que julgamos importante destacar, pois oferecem ao leitor um pano de fundo que o auxilia a compreender melhor como os processos de inclusão de alunos com NEEs influenciam na sua prática, como um todo.

Para demonstrar e comentar melhor a análise realizada acerca desta categoria, que optamos por denominar como “Sentimentos prevalentes em relação à prática dos professores com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais”, organizamos a mesma da seguinte forma:

a) Angústia

Os professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mostram uma grande preocupação em relação ao futuro escolar dos alunos com NEEs quando estes passarem para as séries finais. Citando a fala do professor “C”:

Porque eu consegui com ele uma vivência, assim como a diretora, assim como a merendeira. Mas e agora... como é que vai ser no próximo ano ou num outro espaço onde que ... onde que tenha primeiro que construir todo um vínculo pra depois ter...sabe... conseguir alguma coisa em relação ao aprendizado.

Este “não saber” como os outros profissionais irão agir em relação ao aluno com NEEs causa um sentimento de insegurança ao professor que, tendo já estabelecido com ele um vínculo afetivo forte, receia que o mesmo não aconteça numa outra série ou escola. Esta situação ocorre principalmente nas séries iniciais e mesmo quando o aluno não apresenta maiores dificuldades escolares, pois a passagem para a 5ª série significa que ele não terá mais um professor referência. A partir da 5ª série, cada turma tem aproximadamente 9 professores que atuam por área. A fala deste mesmo professor, já aponta por si só, um dos caminhos para

amenizar as dificuldades que o aluno poderá vir a enfrentar neste momento de transição, seja de nível, seja de escola.

[...] me disponibilizo a conversar com os professores da outra escola porque eu não tenho o direito de segurar esse menino por causa disso. Absolutamente! Não passa isso pela minha cabeça. Acho que cada escola tem que conseguir dar conta do que é seu, né? Mas eu me disponibilizo a ir falar com essa professora.

Esta comunicação/aproximação entre os professores, é algo que depende apenas de uma organização em termos de tempo/horário. Entretanto, é necessário haver alguém que faça esta ponte, principalmente entre as diferentes escolas do município, onde podem estar envolvidas questões de distância entre as mesmas, e tempo para se reunirem. Outro detalhe importante diz respeito à organização hierárquica das escolas. De nada adianta a boa vontade do professor em dar continuidade ao seu trabalho com este aluno se ele não tiver o apoio da direção/coordenação neste sentido. O envolvimento de outros profissionais com os alunos que apresentam NEEs se faz de grande importância no sentido de acompanhamento do mesmo dentro da escola, visto que na rede pública de ensino, os professores não são lotados numa única instituição, o que dificulta a continuidade dos trabalhos, dependendo das especificidades de cada aluno, como explica o professor “F”: “Eu me preocupo se eu não tiver aqui no ano que vem, quem é que vai trabalhar com estes alunos?”

Ao mesmo tempo em que sabemos que a inclusão na escola regular traz consigo a proposta de possibilitar ao aluno uma interação maior com seus colegas e professores, permitindo condições de aprendizagem que não estejam restritas a um grupo homogêneo, dito “especial”, é necessário compreender e valorizar a importância do estabelecimento de vínculo afetivo entre os mesmos. Neste caso, a troca de professores, em determinado momento, muitas vezes pode vir a significar um recuo no processo de aprendizagem de alguns alunos, por isso a necessidade de se planejar a distribuição dos professores por escola tendo em mente a continuidade do atendimento ao aluno com NEEs.

Ainda em relação ao sentimento de angústia que acompanha estes educadores, está o fato de os mesmos vivenciarem situações que os levam a ter

que optar por atender, num mesmo espaço, o aluno que apresenta NEEs ou o restante do grupo.

Não adianta dizer que a gente tem que fazer a inclusão, que a gente tem que dar oportunidade pro aluno. Isso tudo a gente já sabe, agora a aprendizagem está sendo deixada pra trás e o resto da turma se prejudica também. Pode me chamar de ruim, mas eu não posso deixar os alunos muito atrasados pra trabalhar só com esse aluno que está lá atrás, eu tenho que pensar nos outros também. Se eu deixar, eles ficam muito fracos, nem sei como é que eu vou avaliar. E depois lá fora, quem é que vai querer saber se o aluno tinha um colega de inclusão, por isso não teve muito conteúdo? (professor “E”)

Se levarmos em conta também aqui, a aplicação das “provinhas” realizada anualmente pelo MEC, constataremos que este sentimento de angústia vivido pelo professor que atua junto a alunos com NEEs pode ter uma dimensão ainda mais profunda, visto que os resultados podem comprometer a sua própria avaliação de desempenho como profissional.

b) Solidão

Na fala do professor “C”, percebemos o “peso” que pode significar para o profissional, a presença de um aluno com problemas de aprendizagem acentuados em sua sala de aula, quando ele sente que está vivenciando este momento completamente sozinho.

Eu sei que eu não posso ficar esperando muito dele, que eu não posso comparar com os outros, mas não tem ninguém pra dizer “Olha, isso que ele conseguiu está ótimo, ele está se desenvolvendo, está aprendendo coisas”. É muito difícil pra mim.

O sentimento de solidão mostra-se presente ao longo de algumas falas, tanto de professores que atuam no Currículo como de professores de área. No currículo, até a 3ª série, há um professor titular para cada turma, com exceção das aulas de Alemão, que acontecem uma vez por semana, e de Educação Física (duas vezes por semana). Entretanto, nem sempre estes professores reúnem-se com os titulares de turma para a realização de um planejamento, visto que os mesmos (de Alemão e de Educação Física) atuam em mais de uma escola para cumprir a carga horária.

No caso dos professores de área a situação deveria se melhor, pois a maioria deles se reúne uma vez por semana ou a cada quinze dias para o planejamento coletivo. Entretanto, existe por parte de alguns a queixa de que estas reuniões não deixam espaço para que os casos de “inclusão” sejam discutidos.

Às vezes eu fico brabo com a direção que não dá suporte nenhum, mas às vezes eu acho que eles estão no mesmo barco que nós, nem sabem o que fazer, até pior que a gente, eu acho. Não tem formação pra isso, como é que vão ajudar. As reuniões falam só de eventos, de datas, ninguém traz nada de bom pra gente pra trabalhar com esses alunos. E tem que ser com cada professor de cada disciplina (professor “E”).

É interessante também observar, a partir do relato destes professores, que o fato de os mesmos não apresentarem a queixa de que são diretamente cobrados pela direção/coordenação quanto à aprendizagem dos alunos com NEEs (resultados), não significa algo positivo. Pelo contrário, pode significar que os mesmos sentem-se ainda mais sozinhos frente à indiferença em relação aos problemas que estão enfrentando:

Eles nem vem saber o que é que a gente está fazendo com ele. Não perguntam nada, pelo menos pra mim, nunca perguntaram. E olha que eu tenho algumas experiências com isso, na faculdade a gente trabalhou um pouco a inclusão. (...) Ninguém nem chega perto desses alunos, nem dão muito assunto pra gente. Tem que se virar (professor “D”).

Durante as entrevistas, alguns professores verbalizaram, de forma direta e também indireta, que a oportunidade de estarem sendo escutados pelo pesquisador já representava para eles um passo importante na sua prática em sala de aula, em se tratando do tema inclusão. Percebe-se aí a necessidade de se abrir, em primeiro lugar, um espaço de escuta para estes educadores, que neste momento, estão se sentindo sozinhos e “donos” do “problema” que estão carregando. O professor “D”, ao longo de sua entrevista, mesmo tendo sido previamente esclarecido, através da leitura do Termo de Consentimento, que o estudo em questão pode não trazer-lhe qualquer tipo de benefício direto, mostra o quanto se sente “abandonado” pela ausência de expectativas positivas em relação à sua prática com alunos com NEEs: “Agora tomara que esse teu trabalho dê algum resultado pra nós, mas eu acho que vai ser só engavetado. Eles não estão nem aí pra isso, nem querem escutar a gente.”

c) Incerteza

Esta interrogação que encerra a frase tão familiar aos profissionais da educação “será que eu estou fazendo certo?”, quando presente na fala dos professores entrevistados reflete um pouco de ambos os sentimentos, de “angústia” e de “solidão” citados anteriormente. Mais do que isso: põe em xeque fatores importantes como formação, competências, e por que não dizer, identidade docente.

A falta de um plano de trabalho específico para o aluno com NEEs, como explica um dos professores, causa a impressão de que as atividades desenvolvidas podem estar sendo em vão, podem não estar levando o aluno a construir conhecimentos em determinadas áreas, podem não estar contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo:

[...] eu penso que eu quero alcançar a alfabetização... Eu acho que o dia que ele souber ler e escrever vai ser a minha maior realização, mas eu não tenho isso no papel, escrito. Eu não tenho um plano de trabalho pra ele (Professor “A”).

Numa primeira análise, poderíamos rebater a fala deste professor argumentando que cabe unicamente a ele construir um plano de trabalho para o seu aluno. Entretanto, estaríamos deixando de lado duas questões importantes. A primeira, como mostra no caso citado acima, é que os professores que atuam por área, chamados de “especialistas”, não são alfabetizadores, salvo os casos em que os mesmos têm também o curso de magistério em sua formação inicial. E mesmo assim, estão atuando num espaço onde o processo de alfabetização não é o foco (turmas de 5^a a 8^a séries), e sim, o ensino da disciplina para a qual estão habilitados: Ciências, Matemática, Inglês, entre outras.

A segunda questão diz respeito a um plano de trabalho coletivo, ou seja, o professor pode até ter habilidades específicas para identificar as atividades pedagógicas mais adequadas para o aluno durante as suas aulas, mas em relação aos seus colegas que ministram outras disciplinas, ele não tem uma noção do que está sendo desenvolvido. Como saber se nas outras aulas o seu trabalho está tendo continuidade?

Eu estou fazendo do jeito que dá. Eu sei de colegas que entram na sala, dão a sua aulinha e nem falam com ele. E o pior é que os outros alunos percebem. Esses dias me perguntaram por que é que ele precisa assistir certas aulas se ninguém traz nada de diferente pra ele. E mesmo eu trazendo atividades só pra ele eu sei que ele não está avançando muito. Mas pra que é que eu vou pedir ajuda? Todo mundo sabe, na escola, que ele precisa de alguém trabalhando só com ele. Mas se eu vou dizer isso pra eles, vão dizer que eu estou me queixando, que é só crítica (Professor “E”).

Sobre a construção de um plano de trabalho coletivo para o aluno com NEEs, o ideal é que o mesmo seja desenvolvido com a participação de todos os professores que atuam junto a este aluno, desde a definição dos objetivos, passando por um acompanhamento contínuo por parte da coordenação pedagógica, até se chegar a um momento de reflexão/avaliação, no qual outras intervenções poderão surgir.

Assim, *angustiados* por não conseguirem dar conta, *sozinhos*, do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, os professores trilham um caminho *incerto*, no qual não sabem muito bem onde querem e/ou devem chegar.

9.2 DIFICULDADES

a) Falta de suporte externo

De acordo com os entrevistados, a direção e a coordenação pedagógica não oferecem o suporte necessário no sentido de construção de um plano de trabalho específico para os alunos com NEEs, que inclua os objetivos a serem buscados e as formas de avaliar o desempenho destes alunos. Dentro deste plano de trabalho, os professores consideram também importante que conste um “diagnóstico” do aluno com NEEs. Nesse sentido, sugerem os entrevistados, seria necessária uma articulação entre os profissionais do atendimento clínico (psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga), coordenação pedagógica, direção e a família. Somente com a contribuição vinda destas partes, os professores pensam ser possível terem acesso a um parecer completo sobre o histórico de desenvolvimento do aluno.

[...] a gente não tem nada que diga, assim... que comprove... porque diz que a família tem um problema genético... Então a mãe já tinha 2, 3 abortos, aí quando ele nasceu, né, aí ele teve todo esse problema e a gente não sabe se foi durante, se foi na hora do nascimento. Tinha o laudo médico na escola, mas eu não cheguei a ver, agora eles não estão mais, (...) (Professor “B”).

Num primeiro momento, o laudo médico pode vir a representar uma ajuda para o professor, mas nem sempre é o que acontece, pois em se tratando de linguagem técnica, sabe-se que os termos utilizados por profissionais de áreas diferentes, muitas vezes podem não ser compreendidos entre si, como verificamos na fala do professor “D”:

Eu noto que ele tem problemas neurológicos, mas eu não tenho certeza se é só isso e o que é que foi afetado de verdade. Isso tinha que vir pra gente, e alguém tem que fazer isso, porque também não adianta me trazer um papel que não vai me ajudar em nada.

Considerando que o município em questão oferece atendimento clínico especializado, pode-se vislumbrar a possibilidade de aproximar mais os profissionais da psicologia e da psicopedagogia, da prática do professor. Com esta aproximação, fatores como afetividade e subjetividade, que muitas vezes, escapam da vista dos professores quando os mesmos avaliam seus alunos, estarão sendo trabalhados com o grupo de forma orientada, ou seja, tendo como foco o processo de aprendizagem como um todo. Quanto à participação da família, os professores acreditam que a mesma pode trazer para a escola, questões importantes sobre o desenvolvimento, em termos gerais, do aluno que apresenta NEEs, que poderão auxiliá-lo na construção de um plano de trabalho individual, como explica o professor “B”:

Se a gente pudesse conhecer ainda mais a realidade dele... se a gente pudesse conhecer mais do que ele gosta, do que ele sabe fazer, a gente poderia despertar o interesse dele pela escrita, pela escrita de sistemas.

Esta aproximação pode contribuir para que seja estabelecido ou fortalecido o vínculo entre o professor e a família do aluno com NEEs, ampliando o campo de visão e de atuação de ambas as partes. O professor que consegue estabelecer este

vínculo trabalha com mais segurança, pois sente que não está sozinho e que tudo o que conseguir de positivo estará sendo reconhecido pela família.

A gente está conversando também com a família, que é uma coisa que a gente fez muito mais nesse ano do que nos outros. A família... a gente tem isso aqui no interior bem forte... eles participam, eles vêm pra escola. A gente conversa, a gente pensa em estratégias... assim: combinações, rotina de casa, em relação à escola... Então, eles têm isso bem forte, eles são bem parceiros. É uma coisa bem boa que eu noto nessa escola, que na outra escola a gente não tem tanto, sabe? (Professor "C").

No caso dos alunos que estudam de 5^a a 8^a série, a direção e a coordenação da escola podem proporcionar esta aproximação entre família e professores, sistematizando as informações, organizando pareceres acerca dos encontros, das reuniões e de fatos importantes relacionados à vida familiar e escolar do aluno. Em outras palavras, deve-se construir uma ponte que possibilite aos professores que não estão em contato diário com o aluno, ter um conhecimento maior sobre ele, suas possibilidades e necessidades de aprendizagem.

b) Falta de suporte em sala de aula

Os professores apontam para uma sobrecarga em termos de inclusão dos alunos com NEEs na sala de aula, admitindo que não conseguem desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos que requerem atendimento individualizado ao mesmo tempo em que precisam cumprir os conteúdos específicos de cada série.

Eu vejo que eu tenho alguns com dificuldades que eu poderia estar auxiliando melhor se eu tivesse alguém que me auxiliasse com o restante enquanto eu tenho um olhar individual, mas na questão do planejar, do pensar, eu não vejo assim... (professor "C").

Eu acho que em alguns momentos tinha que ter alguém pra me ajudar pra eu conseguir dar mais atenção pra ele. Mas é isso, a inclusão fica só pro professor (...) (Professor "D").

Nesses últimos dias tem sido um pouco difícil, eu sinto que os outros estão precisando de mim e eu tenho que ficar atendendo ela, porque ela precisa de mim. Às vezes eu não sei se atendo ela ou atendo os outros que estão me chamando. Dá uma pena deles também, porque eles não têm culpa disso (Professor "F").

Uma questão importante sobre as turmas pequenas, que neste estudo foi apontado como um fator positivo para a inclusão, deve ser analisada também por um outro ponto de vista, a partir da argumentação de um dos professores entrevistados, que diz: “Essa coisa de turma pequena nem sempre ajuda porque às vezes se a turma é pequena eles acham que tu é obrigado a dar conta do aluno que tem problemas” (Professor “G”).

A fala deste professor vem a reforçar a ideia de que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares, não acontece levando-se em conta apenas fatores isolados, pelo contrário, a palavra “inclusão” remete a um plano de ação muito maior, envolvendo pesquisa, planejamento, avaliação e supervisão. Ainda assim, só virá a apresentar resultados positivos se partir, primeiramente, da rotina de trabalho e da escuta do próprio professor que atua junto ao aluno com NEEs.

9.2.1 Pensando um pouco sobre o sistema de bidocência

Apesar de o tema “inclusão” estar sendo mais e mais discutido, ou pelo menos citado, no âmbito da Educação, são poucas as referências acerca da necessidade da presença de um professor auxiliar nas turmas em que há algum aluno com NEEs. No caso da escola pública, então, quando se cogita esta possibilidade, ela vem carregada de um certo grau de utopia, tamanha a complexidade do contexto educacional em que vivemos, que aponta para uma situação cada vez mais precária no que se refere à atividade docente. Os discursos sobre educação ainda estão fundamentados num modelo de escola que se restringe a um professor para um grupo grande de alunos. Ao mesmo tempo em que assistimos à própria sociedade e, mais recentemente, à mídia afirmarem e denunciarem, ainda que de forma incipiente, a emergência de investimentos para a educação básica, em termos de combate à violência, de maior atenção às

dificuldades de aprendizagem e à falta de recursos, as perspectivas de mudança real quase não existem de fato.

Entretanto, a partir da fala dos professores quanto à necessidade de suporte em sala de aula, podemos afirmar que os educadores da escola regular não acreditam na possibilidade de obterem sucesso em termos de aprendizagem significativa dos alunos que apresentam NEEs sem a implantação do sistema de bidocência ou seja, de uma nova configuração em termos de atuação do professor junto aos seus alunos. Esta parece ser, pois, a maior barreira a ser superada no âmbito da escola pública, já que a contratação de mais professores implica em maiores investimentos por parte do Poder Público em Educação.

E, em relação a investimentos em educação, pensamos ser importante deixar registrado que, ao fazermos uma revisão da literatura vinculada à educação inclusiva no Brasil, verifica-se que poucos são os autores que incluem em suas reflexões o fator “financeiro”, de forma clara e direta, como sendo relevante para se oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, e em especial àqueles com NEEs. Percebe-se que muitos textos iniciam suas discussões muito bem fundamentados a respeito da relação capitalismo/globalização com os processos de exclusão social. Entretanto, ao longo dos mesmos, principalmente aqueles de linha estritamente pedagógica, não são encontradas referências à necessidade de se investir mais em recursos humanos na escola, no sentido de se contratar mais profissionais; de se adquirir novas tecnologias e materiais adequados para o trabalho com os alunos que necessitam de um atendimento mais individualizado e específico.

9.3 RECURSOS DISPONIBILIZADOS

Nesta categoria, os professores destacaram como pontos positivos para a sua prática em sala de aula, a disponibilização de atendimento clínico especializado aos alunos com NEEs: psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga.

Não consigo pensar mais em trabalhar com estes alunos sem o apoio do pessoal clínico. A gente tem que ter sempre a quem recorrer, sozinho não dá mesmo (Professor “G”).

Além disso, as “turmas pequenas”, ou seja, o fato de a maioria das turmas serem reduzidas em termos de número de alunos (quadro 1), é reconhecido como sendo favorável ao trabalho individualizado em sala de aula: “A gente, aqui, ainda tem a vantagem de ter turmas com poucos alunos, principalmente no interior. Isso facilita muito o trabalho da gente (Professor “F”).

Já em relação a recursos pedagógicos, no sentido de material didático e/ou tecnológico, que pudessem vir a facilitar o trabalho do professor, o grupo não destacou nenhuma ferramenta específica como sendo necessária ter ao seu dispor. Podemos pensar aqui, que não houve menção a estes recursos, simplesmente pelo fato de que os professores entrevistados não tenham maiores conhecimentos/acesso quanto à existência de diferentes materiais para serem usados no trabalho com alunos que apresentam NEEs.

9.4 SUGESTÕES PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA

A oferta de cursos em nível de formação continuada que tenham como foco a inclusão de alunos com NEEs; a presença de monitores, com conhecimentos nesta área; a criação de espaços para discussão/reflexão/trocas de experiências; a construção de um plano de trabalho coletivo, foram sugestões apontadas pelos professores que, segundo eles, contribuiriam para a sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino, em geral.

A gente tem que falar mais em inclusão, o município tem que disponibilizar mais cursos para os professores sobre estes assuntos. Só que isso tem que ser feito durante o ano letivo, para ajudar na nossa prática com os que precisam mais da gente (Professor “G”).

Eu sei de colegas em outros municípios que tem outro professor trabalhando junto com ele, e também é escola pública. Às vezes eu acho que eu não vou conseguir ir adiante com ele se não tiver alguém para me ajudar com ele. E tem que ser todos os dias, tem que criar um vínculo com ele, que nem eu fiz lá no começo. Mas para isso tem que vir todos os dias e ver como é que eu trabalho com ele (Professor “B”).

Que nem nas reuniões do início do ano, por que é que a gente não se organiza pra trocar idéias sobre estes alunos. Eu disse esses dias que eu tenho muita coisa pra passar para os meus colegas, mas falta tempo pra gente conversar. E eu sei que também tem gente que pode me ajudar com estes alunos. (Professor “A”).

Eu não consigo mudar o meu jeito de ensinar ele se eu não tiver ajuda da pedagoga. Parece que não adianta nada o que eu faço com ele. Tem que chegar e dizer o que é que dá pra fazer, montar um plano só para ele que envolva os outros professores também. Assim nós sabemos se está dando

certo com um ou com outro, se tem que mudar... É trabalho em equipe mesmo (Professor “E”).

9.5 CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO

Para chegarmos a esta categoria, fizemos a seguinte pergunta: “Está clara para ti, a política de inclusão do município?”

Alguns professores responderam-na com outra pergunta: “O município tem uma política de inclusão?”

Quanto a esta questão é preciso destacar que, em nenhum momento o pesquisador referiu-se à administração atual, e nem poderia, visto que o projeto de pesquisa foi construído numa gestão e o estudo, propriamente dito, desenvolvido em outra. Assim, as reflexões acerca da existência ou não e das expectativas acerca de uma política de inclusão foram colocadas de forma a serem pensadas em relação à vivência de cada professor ao longo de sua trajetória no município, sem a utilização de qualquer método comparativo quanto às diferentes gestões.

O professor “C” mostra dúvida quanto à existência de uma política de inclusão e, ao mesmo tempo, expectativas de mudança neste sentido.

Não sei. Eu gostaria de ter alguma coisa que me venha escrito assim: “Vamos, a partir de agora, pensar nisso e nisso e nisso, né?”. Nunca li. Pode ser que exista. Mas eu não tenho isso claro pra mim. Não tenho mesmo. Faço aquilo que eu... aqui na escola onde que eu trabalho faço aquilo que eu acho que é o correto. Mas não que isso seja uma política que vale pra todas as escolas...

Quanto à questão de aprendizagem efetiva dos alunos com NEEs, observamos que, quando ela não é discutida entre coordenação pedagógica/direção e os professores, a inclusão é vista apenas como o ato de promover a integração destes sujeitos, como podemos verificar na fala do professor “D”.

Quanto à política de inclusão do município eu não sei se tem, nunca me falaram nada. Ah, eu vejo esses alunos de inclusão nas escolas, mas eu não sei o que eles pensam disso. Se tem, não está claro pra mim. Eu acho que é mais integração. “Olha, tem que trabalhar com esse aluno e só”. Eles nem vem saber o que é que a gente está fazendo com ele. Não perguntam nada, pelo menos pra mim, nunca perguntaram.

Não podemos afirmar que a falta de uma política clara de inclusão seja um fator que impeça os professores de obter resultados em termos de aprendizagem com os alunos que apresentam NEEs. Há casos em que a experiência destes profissionais os leva a criar suas próprias estratégias de ensino/aprendizagem, mesmo sem saber se estão no caminho certo.

Eu não sei se o município tem uma política de inclusão, nunca ninguém me disse nada até agora. Eu faço como eu acho certo, eu tenho um planejamento individual pra elas, mas eu não sei se tem outras coisas que dava pra fazer, materiais diferentes, eu não sei (Professor "F").

Mas, retomando às questões relacionadas aos professores que trabalham por área (De 5ª a 8ª série), o fato de se ter um plano individual nem sempre significará a obtenção de respostas educativas se não houver um plano de trabalho mais amplo, que contemple o processo de aprendizagem do aluno como um todo e dentro das diferentes disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado o estudo, faz-se necessário retornar ao objetivo inicial desta pesquisa, que foi compreender de que forma os professores estão vivenciando a inclusão de alunos com NEEs nas suas salas de aula. Com certeza, muitas são as impressões que podemos dividir com o leitor; com os colaboradores diretos da pesquisa, no caso os professores; com os gestores de escolas; enfim, com todos os profissionais envolvidos na Educação Pública e, principalmente, com aqueles que se preocupam com os rumos que a escola regular deve seguir em busca de um ensino de qualidade que possa incluir de fato os alunos que aqui denominamos com *Necessidades Educacionais Especiais* – NEEs.

O trabalho de escuta destes educadores, veio a constituir-se para o pesquisador, numa oportunidade rica e única em termos de aprendizagem, pois o colocou frente a situações que lhes exigiram, antes de mais nada, uma postura ética e, ao mesmo tempo, comprometida com os resultados que o estudo poderia vir a suscitar. Sentimentos como empatia e solidariedade estiveram presentes ao longo de todas as etapas, durante as quais a formação profissional e a vivência do pesquisador em sala de aula, contribuíram de forma singular para o levantamento e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Já em termos de sugestões, não poderíamos deixar de mencionar a relevância das leituras aprofundadas de diversos textos sobre Educação especial e Educação inclusiva, que junto aos conhecimentos obtidos ao longo de visitas realizadas em outras escolas do país - ainda antes do início deste estudo - propiciaram uma amplitude de olhar que não se restringe ao local.

Desta forma, sentimo-nos bastante seguros em apresentar, ao final desta pesquisa, não só um recorte do momento que está sendo vivenciado pelos educadores das escolas pesquisadas nos processos de inclusão de alunos com NEEs, mas também algumas sugestões para que se possa avançar em termos de uma escola realmente inclusiva. Em termos de continuidade do estudo, pensamos ser importante o desenvolvimento de outras pesquisas que auxiliem os coordenadores pedagógicos a reformularem seus objetivos no que diz respeito ao trabalho com os professores que atuam junto a alunos com NEEs. Embora julgamos termos cumprido nosso objetivo como pesquisadores, não podemos deixar de

mencionar nossas expectativas em relação a aplicabilidade do estudo. Por isso mesmo, não nos limitamos a apresentar apenas reflexões acerca dos resultados obtidos, mas fomos além, e indicamos algumas mudanças que julgamos serem necessárias ocorrer, a fim de que se possa oferecer respostas aos problemas levantados pelo grupo pesquisado. As mesmas constam num relatório denominado “Indicação de Resultados” (anexo 1), o qual será encaminhado à Secretaria de Educação do município na qual o estudo foi desenvolvido.

Pensamos que a falta de metas, vindas de um plano maior, no caso da Secretaria de Educação do município, para todas as escolas, faz com que os professores, a direção e a coordenação pedagógica não sejam capazes de construir um plano de trabalho que possa servir de base para a prática dos professores, em geral. No capítulo II, buscamos contribuir com a apresentação das principais ações apontadas pelo MEC como necessárias e possibilitadoras de se transformar a escola regular num espaço de valorização da diversidade. Contudo, sabemos que cada realidade pode apresentar diferentes demandas, pois as mesmas se diferenciam umas das outras em vários aspectos, sendo por isso necessário pensar quais as medidas que poderão ser adotadas no âmbito local, tendo em vista a sua continuidade também nas administrações futuras.

Ao afirmarmos que se faz necessária a construção de um plano de trabalho coletivo para cada escola do município, estamos na verdade, pensando na melhoria das condições de ensino-aprendizagem para alunos e professores, como um todo.

É necessário que seja pensada uma forma de desenvolvimento de uma sistemática que leve à implementação de ações específicas, auxiliando os professores a atenuar, ou quem sabe, superar, os sentimentos de *angústia*, *solidão* e *incerteza* com os quais estão convivendo no seu espaço de trabalho.

Questões como formação continuada e contratação de profissionais especializados para atuarem junto aos professores, estarão fazendo parte desta sistemática, que irá abranger todas as escolas, considerando coordenação pedagógica e direção. Estas, por sua vez, irão definir quais os parâmetros necessários para desenvolverem um plano de ação que vislumbre oferecer ao professor o suporte necessário para atuar com mais convicção junto aos alunos que necessitam de um atendimento mais individualizado. Através de discussões aprofundadas sobre as especificidades de cada aluno, irão surgir alternativas em

torno de materiais pedagógicos, didática e novas metodologias a serem experimentadas em sala de aula.

Uma das medidas que consideramos importante, e que alguns municípios já vem adotando, é a criação de um setor específico para dar suporte às escolas que tem alunos com NEEs. É uma forma de acompanhar e de avaliar os processos de inclusão, levando em conta não só as dificuldades e necessidades destes, mas também dos professores ao longo desta caminhada.

Quanto à criação deste setor específico para tratar dos assuntos e dos casos de alunos com necessidades educacionais especiais, o ideal é que o mesmo pudesse atuar de forma multidisciplinar, envolvendo e aproximando mais das escolas, os profissionais do atendimento clínico especializado. A partir desta aproximação, os professores poderão ter acesso a um diagnóstico mais completo de cada caso.

Finalizando, nosso estudo aponta para a urgência de o município construir alicerces que possam sustentar a prática dos professores que estão em busca de um sistema de ensino que não se limite a promover a socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas que vá além e aposte na possibilidade de unir conhecimentos e esforços para uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de reconhecimento: desafios contemporâneos. In: ARROYO et al. **Pesquisando e gestando outra escola**: desafios contemporâneos. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001, pp. 15-28.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e o medo do outro: attento ai segnalati! In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. [et al.].(orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 17-29.

_____. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto... [et al.].(orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 83-93.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Identidade – NEP, 1999, p. 31-40.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3 ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/porta1/page/porta1/cao_infancia_juventude/legislacao_eca/leg_eca_comentado>. Acesso em: 05 jan. 2010.

_____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (Lei 9394/96). 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em: 02 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação (2001).** Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 03 jan. 2010.

BRIDI, Fabiane Romano. **Atendimento Educacional Especializado.** Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/766/668>. Acesso em 09 jan. 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 4 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação:** notas para reflexão. Porto alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 53-74.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (CONVENÇÃO DA GUATEMALA). Disponível em: <www.fd.uc.pt/igc/.../convencao_americana_deficientes.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2010.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge de; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, 75-123.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-127.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Cretinos, imbecis e idiotas ou quanto tempo levará para que o “Portador de necessidades especiais” vire um insulto. In: DOTTI, Corina Michelin (org.). **Diversidade e Inclusão: reconfiguração da prática pedagógica**. 11 ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008, p. 35-45.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://www.educacaoinclusiva.pro.br/leis.html>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?selectt>> Acesso em: 05 jan. 2010, 288p.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivos de inclusão: Invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista. BEYER, Hugo Otto... [et al.].(org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 31-42.

ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto alegre: EDIPUCRS, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – FCEE. **História da Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

FUNES, Cassia; GONZALEZ, Jorge Luis Cammarano. **Políticas para o trabalho do professor: uma análise do Relatório Delors**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../trab.../t_cassia%20funes.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2010.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOTTI, Marlene de Oliveira.(org.). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2004.

GRÜN, Mauro; COSTA, MarisaVorraber. A aventura de retomar a conversação – Hermenêutica e Pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, 83-102.

LEMES, Mauro. **Livro Educação Ambiental**. Conferência de Jontien. Disponível em: <<http://www.maurolemes.com.br/conferenciadejontien.htm>>. Acesso em 03 jan. 2010.

LORENZONI, Lucinda Maria. [Prefácio]. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, pp.7-8.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista. BEYER, Hugo Otto. [et al.].(org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 131-132.

MACHADO, João Luís de Almeida. **John Dewey e a Escola Ativa: Pelo surgimento de uma Nova Escola**, 2009. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=447>. Acesso em 09 jan. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STÖBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourinõ. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 27-40.

MARCHESI, A. ; MARTIN, L. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Identidade – NEP, 1999.

METZLER, Ana Maria; CARPENA, Lygia Becker; BORGES, Regina Maria Rabello. Fenomenologia como Filosofia e como Método de investigação em Pesquisas Educacionais. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 75-83.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1620>>. Acesso em: 06 jan. 2010, 226 p.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006)**. Disponível em: <www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>. Acesso em 05 jan. 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, Feevale, 2009.

RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Função social da escola pública**. Disponível em: <<http://www.olhoscriticos.com.br/modules/smartsection/item.php?itemid=182>>. Acesso em: 04 jan. 2010

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1986.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. (org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**, São Paulo: Cortez, 2008, pp. 31-44.

SETÚBAL, Aglair Alencar. Análise de conteúdo: suas implicações nos estudos das comunicações. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Identidade – NEP, 1999, p. 59-85.

STECANELA, Nilda. Inclusão dos excluídos do interior: um duplo desafio para a escola reinventar-se. In: DOTTI, Corina Michelin. (org.). **Diversidade e Inclusão: reconfiguração da prática pedagógica**. 11 ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008, pp. 21-33.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. A criança com necessidades educativas especiais: uma visão ampla e aportes educacionais. In: STÖBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004, pp. 187-204.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Instrumentos Internacionais em Educação/1990 - **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, Jontien**. Disponível em <<http://www.unesco.org/pt/brasil/education/international-instruments-ed/>>. Acesso em: 03 jan. 2010.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTADO (A):

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

ESCOLA:

SÉRIE EM QUE ATUA:

Considerando a existência de 'X' aluno (a)(s) com necessidades educacionais especiais nesta turma, gostaria que tu me falasses um pouco sobre a tua prática com ele (a)(s).

- Quais as principais dificuldades que tu tens enfrentado?
- Quais os recursos que têm sido disponibilizados para te auxiliar junto a este(s) aluno(s)?
- Quais os recursos que tu pensas ser necessário haver para melhorar tua prática com ele(s)?
- Está clara, para ti, a política de inclusão do município.

Gostarias de fazer mais algum comentário?

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Esta pesquisa constitui um estudo de dissertação, do Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade, da Feevale. Intitulada “Inclusão na escola pública: um estudo a partir de professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais”, visa investigar os desafios e as expectativas dos professores frente aos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais num pequeno município.

Serão realizadas entrevistas, eventualmente divididas em duas vezes, cada uma podendo durar aproximadamente de uma a duas horas. Durante as entrevistas serão feitas perguntas ao informante para se alcançar os objetivos da pesquisa. Os registros feitos durante a entrevista, bem como os demais dados da pesquisa (fichas individuais, transcrições das entrevistas e todos os demais documentos) não serão divulgados e permanecerão sob a guarda do pesquisador responsável, por cinco anos. Quanto ao relatório final, contendo citações anônimas, este estará disponível para todos os participantes da pesquisa, quando estiver concluído o estudo. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em encontros científicos e publicados em revistas especializadas. Espera-se que esta pesquisa venha a contribuir para a qualidade da prática docente, bem como subsidiar uma política pública de inclusão para o município. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Feevale. Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas permanecerá com o entrevistado e a outra com o pesquisador responsável.

Este termo é para certificar que concordo em participar na qualidade de voluntário do projeto científico acima mencionado. Por meio deste, dou permissão para ser entrevistado e para que estas entrevistas sejam gravadas. Estou ciente de que, ao término da pesquisa, as gravações serão apagadas e que os resultados serão divulgados, porém sem que meu nome apareça associado à pesquisa. Estou ciente de que não haverá riscos para minha saúde resultantes da participação na pesquisa e que poderá não haver benefícios diretos ou imediatos para mim enquanto entrevistado deste estudo.

Estou ciente de que sou livre para recusar a dar resposta a determinadas questões durante as entrevistas, bem como para retirar meu consentimento e terminar minha participação a qualquer tempo sem penalidades e sem prejuízo a minha pessoa. Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas ao meu contento, sendo que terei a possibilidade de entrar em contato com o pesquisador por meio dos telefones: (51) 35.69.22.94 (casa) e (51) 97.38.35.31 (celular).

Pesquisador: Rosa Paula Knob.....

Entrevistado:.....

Data: / /

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)