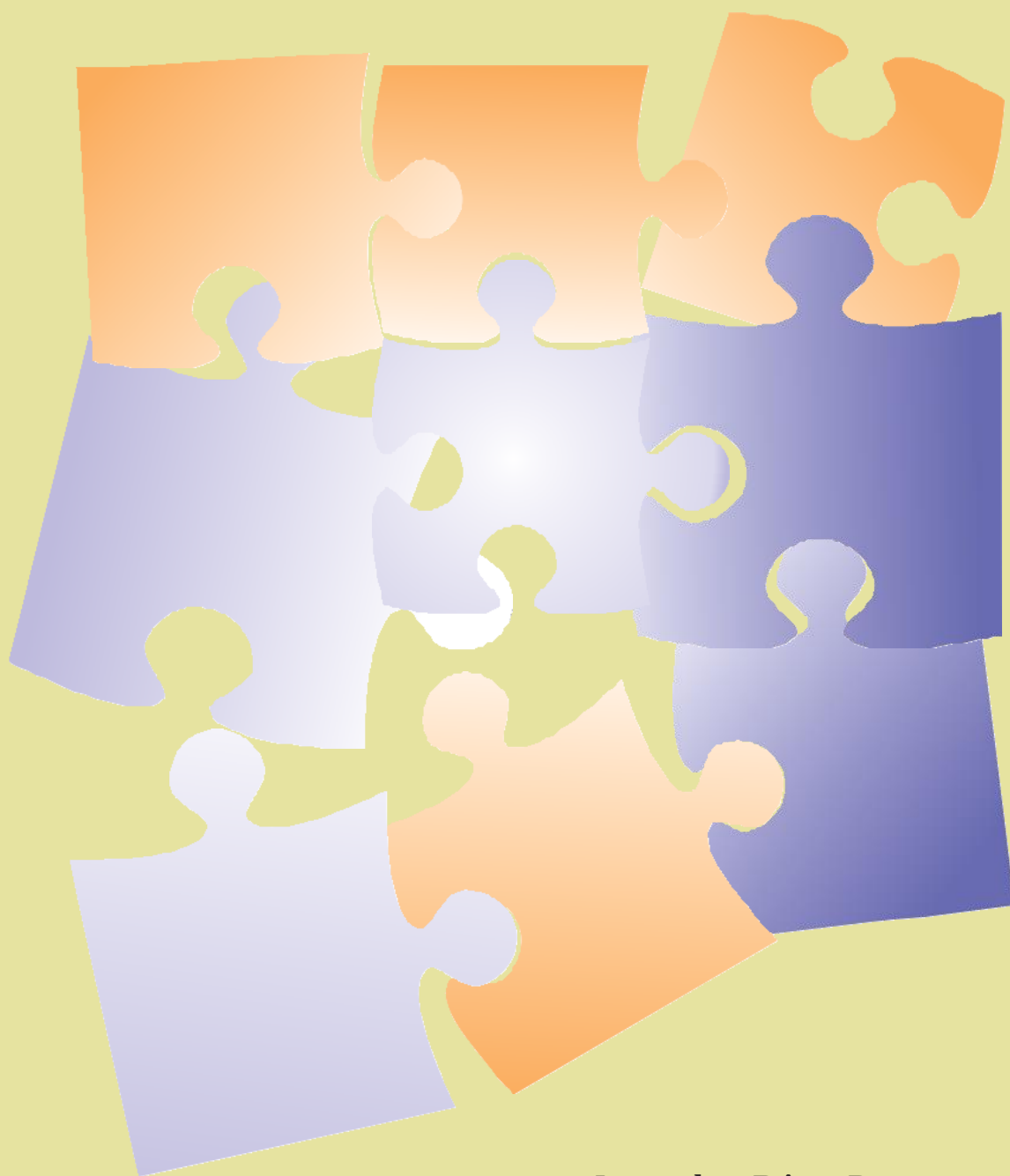


Educação, inclusão e qualidade



Leandra Bôer Possa
(Organizadora)

Leandra Bôer Possa
(Organizadora)

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E QUALIDADE

Santa Maria, RS, Brasil.
LABORATÓRIO DE PESQ. E DOC. - CE
2014

E24 Educação, inclusão e qualidade [recurso eletrônico] /
Leandra Bôer Possa (organizadora). – Santa
Maria, RS
: UFSM, Centro de Educação,
2014. 1 e-book

ISBN: 978-856112843-2

1. Educação 2. Educação inclusiva. I. Possa,
Leandra Bôer

CDU 37
376.1/.5

Ficha catalográfica elaborada por Luzia de Lima Sant'Anna – CRB-
10/728 Biblioteca Central da UFSM

COMITÊ ORGANIZADOR

Marilene Gabriel Dalla Corte – UFSM

Rosane Carneiro Sarturi – UFSM

Leandra Bôer Possa - UFSM

COMISSÃO CIENTÍFICA

Leandra Bôer Possa - UFSM

Alana Claudia Mohr – UFSM

Vantoir Roberto Brancher - IFF

Eliana Pereira de Menezes - UFSM

Valmôr Scott Junior - UFSM

Vanise Mello Lorensi - SEDUC-RS

Fernanda Machado - IFF

Eliane Sperandei Lavarda – SEDUC-RS

Thais Virgínea Borges Marchi – SEDUC-RS

EDITORAÇÃO E CAPA

Evandro Bolzan (Pró-Conselho – UFSM)

Gabriel Marchesan (Pró-Conselho – UFSM)

Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM)

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira (Bolsista OBEDUC/CAPES – UFSM)

COMITÊ DE APOIO TÉCNICO

Francine Mendonça da Silva (Pró-Conselho – UFSM)

Ticiane de Arruda da Silva (Bolsista OBEDUC/CAPES – UFSM)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
REPRESENTAÇÕES ESCOLARES SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO.....	14
<i>Denise Ferreira da Rosa</i>	
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DEBATES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO.....	22
<i>Carolina Terribile Teixeira</i>	
<i>Andréia Jaqueline Devalle Rech</i>	
<i>Soraia Napoleão Freitas</i>	
ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO REGRA OU EXCEÇÃO? DISCUSSÃO ACERCA DA EXPERIÊNCIA NO IF FARROUPILHA-CAMPUS SÃO BORJA	32
<i>Cláucia Honnef</i>	
<i>Ana Paula Del Aghenese</i>	
<i>Lutiele Machado Godois</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	43
<i>Lidiane Falcão Martins</i>	
<i>Camila Koerich Burin</i>	
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DIANTE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	55
<i>Karina Silva Molon de Souza</i>	
<i>Doris Pires Vargas Bolzan</i>	
UMA TRÍADE EM DISCUSSÃO: CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, EDUCAÇÃO (SUPERIOR) E PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO.....	63
<i>Valmôr Scott Junior</i>	
<i>Valdo Hermes de Lima Barcelos</i>	
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO AEE EM DUAS ESCOLAS DE DIFERENTES MUNICÍPIOS DA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO RS	74
<i>Fabiane Ramos</i>	
<i>Valquirea Martins Montebianco</i>	
EFEITOS DE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ARGENTINA E CHILE.....	84
<i>Maria Inês Naujorks</i>	
<i>Leandra Bôer Possa</i>	

A EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: GESTÃO DAS DEMANDAS DO COTIDIANO ESCOLAR	95
--	-----------

Elize de Matos Souto

Alana Claudia Mohr

APRESENTAÇÃO

Desde 2013, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, em parceria com os grupos de pesquisa iniciou um novo ciclo de eventos que passaram a ser organizados por eixos temáticos e, com isso, por grupos de trabalho que envolvem o campo da educação e da gestão educacional.

Em 2014 esta organização, testada anteriormente, ganhou novos contornos e integrou os seguintes eventos: o II Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, o IV Seminário Internacional de Gestão Educacional, a VIII Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional e a II Semana Acadêmica do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

A experiência com os eixos temáticos gerou o investimento em avaliar os trabalhos submetidos para apresentação nos eventos e, com isso, empreender na feitura de e-books que nascem do estudo em parceria. Entre eles, nasce este e-book, fruto de um dos eixos dos eventos, intitulado “Educação, Inclusão e Qualidade”.

Foi na parceria dos grupos de pesquisa ligados ao Programa de Pós Graduação em Educação e em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria e, mais especificamente, entre o Grupo de Pesquisa ELOS e o Grupo de Estudo sobre Educação Especial e Inclusão – GEPE, que tornou-se possível qualificar a produção do eixo temático Educação, Inclusão e Qualidade.

Olhando para o trabalho do eixo Educação, Inclusão e Qualidade, destacamos as discussões produzidas pelos professores Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, levando-nos a identificar a necessidade de pensar outros modos e modelos teóricos para enfrentar os problemas sociais e educacionais do século XXI. Sem desprezar as teorias educacionais do século XIX e XX insistiram em nos apresentar um panorama em que os modelos anteriores não dão mais conta de explicar o presente. No desenvolvimento da temática propuseram algumas discussões que podem ser tomadas por nós como alertas. Alertaram para que façamos um esforço extra, em nossas práticas de pesquisa sobre a escola, para que: a) possamos compreender as transformações no campo da educação escolar; b) tenhamos em mente que o conceito de qualidade

tem sido utilizado como sinônimo de indicadores que servem de metro para o financiamento e avaliação e que a mudança destes indicadores que mudam constantemente de foco, como por exemplo: num momento no ensino, em outro na aprendizagem; tendo colocado ênfase na educação como esfera que sofre diretamente os efeitos de práticas lógicas do capitalismo liberal e neoliberal; c) possamos pensar que no festejo das diferenças, tomadas como diversidade de indivíduos que vão à escola, temos dificuldade de pensar a gestão, pois investe-se em gestar a diferença ao invés de gestar o ensino e a aprendizagem; d) reconheçamos elementos potencializadores nas políticas de inclusão do Estado, para que possamos produzir um alargamento do sentido da inclusão, ou seja, atribuir sentido a ela não como modelo que fortifica a exclusão; d) possamos pensar a inclusão não como imperativo, mas como uma matriz de experiência em que gestão signifique pensar a si e ao outro; em detrimento de posições que, no presente são comuns, levando gestores e professores a tornarem-se um ente nominal entre ser contra ou a favor da inclusão; e) identificarmos porque estamos subjetivados com a impressão de que há um lugar para todos e, com isso, pensar que a inclusão é um indicador de uma arte de governar no presente que tem nome e endereço (todos e cada um) e para tanto a necessidade de pensar de outras formas nos apropriando de outros modos de pensar.

Os alertas deixados pelos referidos professores movimentaram o grupo e as apresentações de trabalhos do GT, bem como mobilizaram pesquisadores dos Grupos de Pesquisa ELOS e GEPE a produzirem outros textos que também compõem este e-book. Assim, este livro está organizado em: "Trabalhos Endereçados" compostos por seis artigos aprovados pela Comissão Científica do eixo e todos eles trazem uma analítica em torno das políticas públicas e de gestão educacional tendo como foco a escola e as práticas educativas; "Trabalhos dos Grupos de Pesquisa e Reflexões" que contemplam textos científicos derivados das pesquisas dos grupos a partir do estudo efetivado pelo eixo temático.

O trabalho intitulado **Representações escolares sobre a política de inclusão**, de Denise Ferreira da Rosa, tensiona o modo em que se dá a produção do sujeito/aluno da inclusão nos discursos da Gestão educacional. Tomando como lócus de pesquisa uma escola da rede pública, a pesquisadora tece com alguns materiais a produção de uma materialidade analítica para olhar as representações

da escola sobre as políticas educacionais e, com isso, a experiência e discursos da inclusão na escola que colocam em operação a produção do aluno incluído. Nas conclusões, a autora problematiza a gestão escolar e os modos de homogeneização acionados para identificar a escola como lugar que acolhe todos os sujeitos com deficiência e ao mesmo tempo o pouco investimento na gestão da aprendizagem.

O trabalho de Carolina Terribile Teixeira, Andréia Jaqueline Devalle Rech e Soraia Napoleão Freitas, intitulado **Crianças com deficiência em situação de acolhimento institucional: debates sobre gestão educacional e inclusão**, busca interpretar o sentido da inclusão para a Gestão Escolar num estudo bibliográfico que toma como referência a institucionalização da criança com deficiência. Apresenta a articulação dos temas gestão educacional e inclusão a partir de um estudo bibliográfico. Apresenta a trama de conceitos como gestão e inclusão, acesso e permanência na escola, proposta pedagógica e função social da escola. Identifica a necessidade de as escolas investirem em profissionais qualificados e em recursos materiais e estruturais tendo em vista a qualificação da mesma para a inclusão e para encontrar saídas para o atendimento educacional das pessoas incluídas no contexto da própria escola. Constitui-se um estudo bibliográfico que contribui para pensar e problematizar sobre as bases com as quais estamos lidando com a inclusão e gestão educacional num quadro de generalização e universalização desta política.

Cláucia Honnêf, Ana Paula Del Aghenese e Lutiele Machado Godois encaminham o artigo **Adaptações curriculares como regra ou exceção: discussão acerca da experiência no IF Farroupilha – Campus São Borja**. Começam esclarecendo a relação errônea que se coloca para a Educação Especial como sinônimo de educação inclusiva. Para as autoras estas duas se atravessam, mas não são a mesma coisa. O texto retoma diversos teóricos da educação do século XX e com eles o texto caminha para apontar as características dos sujeitos como elemento primordial das propostas de aprendizagem escolar. Com isso, identificam que o campo pedagógico precisa mobilizar atividades diversas que levem em consideração a diversidade de alunos tendo em vista as políticas educacionais presentes. O texto aponta como caminho metodológico a análise de narrativas de uma experiência de gestão curricular em torno de adaptações, que se dão em função da presença de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia no Rio Grande do Sul. As autoras concluem indicando a importância das condições de trabalho dos professores e da relação destes com os professores da Educação Especial. Apontam a gestão participativa e cooperativa dos saberes ligados as adaptações curriculares, como capazes de gerarem condições de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O artigo intitulado **As contribuições do gestor escolar para implementação da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica**, de Lidiane Falcão Martins e Camila Koerich Burin, discute a implementação da inclusão em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Para tanto, descreve o papel da gestão educacional no processo de sensibilização dos profissionais tomando como referência o estudo participativo da legislação e mais especificamente da história de pessoas com deficiência e como essa vem se produzindo como sujeito ao longo dos processos sociais da humanidade. Identificam, ao final do artigo, que a experiência promovida pela gestão educacional criou estratégias na comunidade escolar e em seu entorno no sentido de articular parcerias e poder, com isso, aproximar sujeitos com necessidades educacionais especiais com seus direitos de acesso e permanência na escola.

As autoras Karina Silva Molon de Souza e Doris Pires Vargas Bolzan nos brindam com o artigo **Aprendizagem da docência diante da inclusão do público alvo da educação especial no ensino superior**. Nesse, apresentam a relação docente de professores universitários com os alunos da cota b, público alvo da Educação Especial, no ensino superior. Problematicam através do estudo do estado da arte pesquisas que buscam identificar como os professores universitários estão se mobilizando ou não para o trabalho de mediação deste público na instituição de ensino superior. Utilizam como conceito orientador da análise a resiliência tendo em vista que este potencializa a capacidade dos indivíduos para lidarem e superarem obstáculos, ou ainda, movimentarem-se diante de situações adversas que enfrentam como docentes. O texto é inicial, mas traz uma contribuição importante para a pesquisa da docência universitária em tempos de inclusão colocando a função do professor universitário como mediador do processo de acesso e permanência do aluno cotista no ensino superior.

O texto de Vâlmor Scott Junior e Valdo Hermes de Lima Barcelos, intitulado **Uma tríade em discussão: Constituições Brasileiras, educação (superior) e processo de in/exclusão**, é esclarecedor para situar as condições de possibilidade de uma época histórica em que surgem nas cartas constitucionais brasileiras e o direito à educação. Os autores empreendem uma analítica dos textos constitucionais que se referem ao direito do cidadão brasileiro à educação superior, tratando esse como um direito entre outros. Identificam que, somente na Carta Constitucional de 1988, se assegura os direitos de todos à educação superior e que nela fica determinada a obrigação do Estado financiar e regular tal nível de ensino.

Os Trabalhos Endereçados remetem diferentes analíticas, no entanto, todos eles tem como foco pensar as políticas de inclusão associadas as práticas de gestão educacional. O aparato político da mesma forma que regulamenta as práticas de gestão educacional parece, também, nesses trabalhos, estar qualificando indicadores de 'boas práticas educacionais', sendo, entre muitos, um deles a inclusão.

Nos trabalhos produzidos por Grupos de Pesquisa e reflexões, encontramos textos científicos de alguns pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação e em Gestão Educacional da UFSM, tendo em vista a parceria, especialmente, entre os grupos de pesquisa ELOS e GEPE. Nesses textos, discute-se a educação e a gestão educacional articulando-as às políticas públicas que recebem por efeito a perspectiva inclusiva. Esse efeito que vem colocando em operação modos de ser das práticas educacionais, num tempo em que novas práticas recobrem outras e velhas práticas em educação, como estratégia para gestar a presença de todos nos espaços educacionais institucionalizados. Ao olhar para materiais oficiais e/ou produzidos no interior das instituições escolares esses textos buscam colocar em suspeição as verdades naturalizadas o que se representa sair da zona de conforto das publicações que tem como objetivo sacralizar modelos políticos tomados, no presente, como verdadeiros.

O primeiro texto dos trabalhos produzidos por Grupos de Pesquisa se intitula **Projeto Político Pedagógico: Um olhar sobre a organização do AEE em duas escolas de diferentes municípios da região central do estado do RS**, de Fabiane Ramos e Valquirea Martins Montebianco, tem por objetivo a análise comparativa dos projetos políticos-pedagógicos de duas escolas das redes

municipais da Região Central do estado do Rio Grande do Sul. Para análise as autoras elencaram duas categorias que são: a organização do atendimento educacional especializado e a interlocução do AEE com o professor da sala de aula comum. A partir dessas categorias, as autoras apresentam subcategorias que envolvem a área da educação especial nestas instituições e chegam a conclusão de que os projetos políticos-pedagógicos das duas escolas possuem itens que divergem com o que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Apontam à necessidade de haver uma reflexão frente à construção dos projetos escolares, pois estes precisam levar em consideração a organização do atendimento educacional especializado previsto na política de inclusão, o que poderá unificar as ações que devem ser desenvolvidas na escola.

O segundo texto, das autoras Leandra Bôer Possa e Maria Inês Naujorks, é o resultado de um primeiro movimento de pesquisa em torno as políticas internacionais de inclusão tomando como referência a analítica de políticas em países da América Latina. O texto intitulado **Efeitos de documentos internacionais nas políticas de Educação Especial: um estudo comparativo entre Brasil, Argentina e Chile**, começa com uma imersão na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que completam respectivamente 24 e 20 anos em 2014. Tomando esses documentos mundiais que se constituíram em referências para que diferentes países, dentre eles o Brasil, a Argentina e o Chile, reconfigurassem suas políticas educacionais, lançam um olhar para as políticas nacionais desses três países a prioridade lançada para a educação de pessoas com deficiência, nos sistemas educacionais regulares. A partir desse princípio que indica metas às políticas públicas de educação nacionais consideramos, comparativamente, documentos legais que o Brasil, a Argentina e o Chile vêm produzindo para atender a gestão deste princípio - a inclusão - das pessoas com deficiência nos seus sistemas educacionais. Como resultados, as autoras discutem a consonância das políticas implementadas nos países analisados com as recomendações da UNESCO, já que esse organismo internacional intermediou e assumiu como meta a implementação da educação para todos e o princípio da inclusão educacional/escolar, ratificadas nas declarações mundiais. Também, identificam certa similaridade na política de educação especial desses países tendo em vista os efeitos dos documentos

internacionais. Por um lado essas políticas recaem na tônica de que a inclusão está para além da escolaridade da pessoa com deficiência e, por outro, tem sua centralidade na educação formal e escolarizada.

O terceiro texto de Elize de Matos Souto e Alana Claudia Mohr, **A educação para as diversidades: gestão das demandas do cotidiano escolar**, consiste em um estudo de caso etnográfico de cunho qualitativo que buscou identificar as demandas da gestão escolar de duas instituições com propostas distintas em Santa Maria/RS, cujo cenário é marcado pela diversidade e desigualdade social. As autoras identificam que a criminalidade, a prostituição, o uso de drogas, o abuso sexual, a pobreza, entre outras difíceis situações que fazem parte do cotidiano dos alunos, assim como integram a realidade dos professores, gestores e funcionários desta escola. Da análise de dados as autoras chegaram ao levantamento das seguintes dimensões: Desigualdade social versus diversidade como desafio à prática da educação inclusiva; comprometimento com o ensino; alternativas de avaliação; escola com viés protetivo/assistencialista e currículo; esses elementos que estão imbricados com a gestão escolar.

Apresentar os trabalhos deste e-book Educação, Inclusão e Qualidade e coordenar a Comissão Científica desse eixo, oferece a possibilidade de aprendizagem compartilhada com muitos colegas pesquisadores que apresentam, aqui, seus resultados de pesquisa. De certa forma, dá-me, também, a autoridade, por conhecer estes trabalhos e de indicar, a todos os interessados, a leitura deles que acredito serem capazes de proporcionar a reflexão sobre as interfaces das políticas públicas e dos processos de gestão educacional.

Leandra Bôer Possa
Organizadora

REPRESENTAÇÕES ESCOLARES SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO

Denise Ferreira da Rosa¹

INTRODUÇÃO

Esse estudo visa realizar algumas aproximações das discussões realizadas no decorrer das disciplinas do curso de Especialização em Gestão Educacional/UFSM, bem como das problematizações que surgiram enquanto acadêmica do Curso de Educação Especial Licenciatura Plena – Diurno/UFSM. Essas problematizações fundamentam o problema de pesquisa que vem sendo desenvolvido na disciplina de Elaboração Defesa de Monografia: Quais sujeitos em processo de inclusão escolar estão sendo produzidos nos discursos dos gestores? Cabe ressaltar que esse projeto encontra-se em fase inicial de desenvolvimento.

Durante a formação inicial no curso de Educação Especial, ao ter contato com espaço destinado ao estágio supervisionado, uma série de representações são produzidas. Essas representações fundamentam-se na queixa dos gestores da escola, na queixa dos professores da sala regular, na queixa da educadora especial para os casos de alunos que recebiam atendimento educacional especializado. Estas queixas também aparecem no discurso dos familiares, por meio da entrevista familiar (Anamnese)², dos laudos/diagnósticos médicos e pareceres anteriores. Nesse sentido, logo no primeiro contato com a escola, já se produz um aluno com o qual se realizará a prática pedagógica, durante os três meses de estágio. Para pensar neste sujeito narrado recorro a compreensão que o sujeito é uma invenção discursiva, atravessada pelas relações de poder/saber (FOUCAULT, 1995), busca-se apoio nas obras de Michel Foucault para pensar como as queixas escolares, entendidas como práticas discursivas, produzem representações sobre os sujeitos incluídos, que por sua vez, terão efeitos na constituição desses sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo a partir das queixas dos professores e gestores escolares sobre a inclusão escolar, ocasionados pela implementação das orientações das políticas de Educação Inclusiva problematizar

¹Acadêmica do Curso de Gestão Educacional/CE/UFSM. Mestranda em Educação/PPGE/CE/UFSM. E-mail: <denisef.darosa@gmail.com>.

² Tem como finalidade a coleta de informações sobre o desenvolvimento do aluno, a fim de tentar compreender seus processos e planejar os atendimentos.

discursos produzidos no interior das escolas, que são produtores dos sujeitos ditos incluídos.

Os dados para análise, até aqui, foram coletados por meio de entrevistas abertas com gestores de uma escola municipal da cidade e São Pedro do Sul/RS; foram também apreciados diagnósticos e pareceres dos alunos, assim como registrados em diário de campo produzido durante as observações realizadas na escola, afim de que possam ser analisadas as representações presentes nas queixas escolares, expressas nos discursos produzidos por cada uma das partes envolvidas no processo de inclusão dos sujeitos público alvo da Educação Especial. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 em seu Art. 2º

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

Para melhor compreensão o que esta sendo proposto com esse trabalho no primeiro momento apresenta-se como está sendo compreendida a inclusão e no segundo momento discute-se como essa compreensão está produzindo os sujeitos incluídos.

INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS

Frente ao que foi apresentado anteriormente, inicialmente procura-se localizar como está sendo compreendido o processo de inclusão escolar, para num segundo momento fazer análise do discurso dos gestores a partir desse referencial. Compreende-se o processo de inclusão como um *imperativo de Estado* (LOPES, 2009) ou como uma *estratégia educacional* para que tal *imperativo* entre em operação. Enquanto *imperativo*, conforme Lopes e Rech (2013) a inclusão

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social. Dessa forma, inclusão como *imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. (p. 2012, apud LOPES e FABRIS, 2013, p. 21)

Nesse viés a inclusão é pensada como forma de minimizar as desigualdades sociais, étnicas, políticas, religiosas, cognitivas, entre tantas outras que foram produzidas pelos sujeitos com o passar dos tempos. Para que esse *imperativo* seja respeitado o governo cria inúmeras políticas para a condução das condutas dos sujeitos, constituindo o que em Foucault significa *governo*, ou seja, “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21).

Como exemplos dessa forma de pensar a inclusão escolar podemos citar a Política Educacional e os Programas de Governo como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível. O programa de implantação de salas de recursos multifuncionais criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Nesse programa são disponibilizadas salas Tipo I e Tipo II, as salas Tipo I são compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos e as salas Tipo II, possuem ainda recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos. O Programa Escola Acessível disponibiliza recursos para ações de acessibilidade nas escolas públicas como construção de rampas, adaptações nos banheiros, compra de materiais didático-pedagógicos para as salas de recursos, entre outras ações.

Ao se verificar a maneira que a inclusão, mas principalmente a inclusão escolar, vem sendo compreendida pela escola pode-se compreender como a mesma produz os sujeitos incluídos.

A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS NA ESFERA ESCOLAR

Ao se olhar para a política pública que apresentam uma proposta de educação inclusiva no Brasil, considerando que está já vem sendo discutida desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), percebe-se que tais políticas vêm sendo pensadas como uma estratégia educacional e social que coloca em operação os ideais do Estado. Como se pode verificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de outros aspectos abordados neste documento, pela primeira vez consta um capítulo específico da educação especial.

O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Atualmente encontra-se em vigor, desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a mesma reforça e garante que todas as crianças devem estudar em escola regular de ensino. Ao se apresentar os últimos documentos que tratam da inclusão escolar tem-se como objetivo mostrar como as práticas discursivas marcam a história desses sujeitos.

Com relação às práticas discursivas Foucault (1980) coloca que se referem a

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (p. 136, apud KLEIN, 1998, p. 77)

Assim, compreende-se que a partir de práticas discursivas é possível visualizarmos enunciações que produzem por efeito representações nas relações saber-poder sobre a clientela/ população atendida pela Educação Especial na escola inclusiva. No contexto deste estudo, olha-se para como os sujeitos tidos como normais produzem aqueles tidos como anormais, e assim determinam o espaço que esses sujeitos devem ocupar, a forma como devem ser tratados, a modalidade de ensino que devem frequentar, como devem se relacionar com os demais. Nesse sentido, é importante ressaltar que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1998a, p. 8-9, apud SOMMER, 2007, p. 59)

Dessa forma, é possível pensar que a rede discursiva tramada sobre os sujeitos que devem estar incluídos pode ser visualizada na escola a partir das queixas dos professores na produção de seus pareceres, assim como nas queixas dos gestores escolares sobre as ações que devem ser desenvolvidas nas escolas para a inclusão. Tais queixas estão produzindo sujeitos, produzindo características dos sujeitos que podem marcá-los por toda a vida, a partir de representações como “o aluno que não aprende”; “o aluno coitado”; “o terrível que só perturba a aula”; “o

aluno esforçado, mas com dificuldade”; “o aluno desorganizado”, “o aluno que não aprende porque não é normal”, dentre tantas outras que os mesmos passam assumir como verdades.

CAMINHOS DA PESQUISA

Os dados coletados até o momento foram resultado de uma conversa com gestores de uma escola, análise do Projeto Político Pedagógico, apreciação dos diagnósticos e pareceres dos alunos, observações realizadas na escola. Partindo também da observação dos alunos nos espaços escolares (sala de aula, sala de recursos, recreio, etc.), afim de que possam ser visualizadas as representações presentes nos discursos produzidos por cada uma das partes envolvidas no processo de inclusão dos sujeitos público alvo da Educação Especial. Sendo esse público definido de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O campo de realização da pesquisa é uma escola municipal de educação básica da rede pública de ensino localizada na Vila Maturino Bello, na cidade de São Pedro do Sul/RS, nesse espaço realiza-se o trabalho de Educadora Especial acompanhando os alunos incluídos nas atividades na sala regular.

CONCLUSÃO

Ao concluir esse trabalho retoma-se os objetivos do mesmo de realizar algumas aproximações das discussões realizadas no decorrer das disciplinas com o que vem sendo produzido na pesquisa realizada para elaboração da monografia. A fim de situar o que está sendo proposto com essa pesquisa apresentou-se o que se está compreendendo por inclusão escolar, sendo essa compreensão de inclusão enquanto um *imperativo de Estado* que embasa as análises que estão sendo constituídas no decorrer da pesquisa. Assim como também apresentar alguns exemplos de como o governo vem operacionalizando a inclusão com relação a Política e Programa e, por fim, as práticas que estão produzindo sujeitos incluídos e quem são esses sujeitos após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O trabalho apresenta-se inicial, pois está em desenvolvimento. A escola que já se desenvolve a pesquisa está localizada no município de São Pedro do Sul. Até o momento foi realizado observações dos alunos, com isso iniciou-se a construção do diário de campo e primeiro contato com o Projeto Político Pedagógico da mesma. Como nessa escola atuo como educadora especial, acompanhando três alunos na sala regular de ensino, ficando o Atendimento Educacional Especializado para a outra educadora especial. Sendo assim, as observações constam com muita interação com a turma, aluno e professor. Dialoga-se com os professores regentes - para conhecer melhor os alunos, tentar sanar suas dúvidas, auxiliá-los nos planejamentos, adaptações dos materiais realizando um trabalho articulado para que se possa, na medida do possível, minimizar as dificuldades dos alunos assim como a dos professores, como também com a gestão da escola (diretora, vice-diretora) e educadora especial do AEE.

A referida escola define sua concepção de inclusão segundo a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação” (BRASIL, 2010) e desde 2005 vem construindo a sua política de inclusão. Consta com uma educadora especial 20h e atualmente com outra 12h, uma equipe escolar voltada para a mudança educacional em que se prioriza a inclusão (PPP, 2012). Desde o ano de 2005 a escola recebe recursos Federais para equipar a sala de recursos, porém, apenas em 2010 foi contemplada com a Política de Educação Inclusiva e passa atender como Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e recursos da Escola Acessível para manutenção da SRM, adaptações arquitetônicas como construção de rampas, adequações no banheiro.

O AEE conforme o Decreto 7.611/2011 é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011). Os atendimentos na SRM são destinados aos alunos público-alvo da educação especial, conforme está estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) principalmente no contra turno, mas os casos em que os alunos dependem de transporte escolar ou características individuais ocorrem no mesmo turno, sendo os horários adequados às necessidades individuais de cada aluno.

Embora os resultados encontram-se ainda em fase de amadurecimento, como já colocado anteriormente, uma vez que o trabalho está em fase inicial de desenvolvimento, percebe-se até o presente momento, com base no que foi apresentado anteriormente, que a escola cumpre com o propósito de que o AEE integre a proposta pedagógica da escola: que seja previsto a SRM, matrícula no AEE, cronograma de atendimento, plano do AEE, professores para com formação para o exercício no AEE, outros profissionais da educação conforme previsto no Art. 10 da Resolução CNE/CEB 4/2009. Como também evidencia-se pelas observações que apesar de todas as limitações encontradas nessa instituição³ a gestão da escola sempre esteve comprometida em proporcionar ao seu alunado um espaço mais completo e adequado possível para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais / Hugo Otto Beyer. – Porto Alegre: Mediação, 2005.128p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso: 23/04/2012

_____. **Decreto nº 7.611/2011.** Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso: 23/04/2012

_____. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsiario_Educao_Cao_Especial.pdf

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Tradução Neusa KernHickel. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FONTANA, R. Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção educação contemporânea)

³ Questão estrutural do pátio, nem sempre consegue atingir seu papel social e educacional, alunos não motivados aos estudos.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v.34(2): maio/ago.2009, p.153-169.

MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação (MEC) e a proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.6, n.1, p. 01-26, 2000.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

VEIGA-NETO, A. **Coisas do governo...**In: RAGO; M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DEBATES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO

Carolina Terribile Teixeira¹

Andréia Jaqueline Devalle Rech²

Soraia Napoleão Freitas³

INTRODUÇÃO

Esse artigo se propõe a debater a respeito da articulação entre gestão educacional e a inclusão. Dessa forma, visa compreender como esse processo acontece e como tem sido percebido na atualidade pelos pesquisadores. O sistema de ensino nacional vem sofrendo adequações nas últimas décadas influenciadas por organismos internacionais e por movimentos pela educação. Inicialmente faz-se necessária uma contextualização a respeito dessas influências.

Com essas mudanças a gestão da educação também precisou adequar-se e vem cada vez mais exercendo características democráticas, com a participação da comunidade. Com a Política de inclusão, a gestão passou a trabalhar para sua implementação, o que se tornou um desafio diário.

Para fomentar a discussão que aborda tanto a gestão como o processo de inclusão e os seus entrelaçamentos recorreu-se a autores como: Oliveira (2011), Lück (2006), Paro (2008), Garcia (2009) e Campos (2009). Além disso, dedicou-se atenção as políticas públicas que ao longo do tempo vem determinando o contexto educacional.

Por isso, esse artigo é resultado de uma pesquisa de tipo bibliográfica, que buscou utilizar como recurso a consulta em documentos bibliográficos (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). A partir de estudos a respeito da gestão educacional e da inclusão de alunos com deficiência que vivem em situação de acolhimento institucional é que esta pesquisa foi realizada. Neste sentido, a mesma aconteceu tendo como embasamento a leitura de artigos publicados em periódicos nacionais que discutissem o tema e/ou tem uma abordagem próxima e que poderia ser

¹ Acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Mestranda em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: <carol_terribile@hotmail.com>

² Doutoranda em Educação (UFSM). E-mail: <prof.andirech@gmail.com>

³ Professora Dra. do Centro de Educação da UFSM. E-mail: <soraianfreitas@yahoo.com.br>

estabelecida uma relação para fomentar a discussão. Essa configurou uma temática relevante de ser pesquisada, pois ao estabelecer relações entre os campos de estudo, verificou-se que pesquisas com essa abordagem são escassas.

GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO

A educação brasileira recebe influências de organismos internacionais, e sofreu grandes mudanças ao longo das últimas décadas por ter aderido aos princípios e propostas, por exemplo, da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com base nesses documentos foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e também foi proposta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Para isso, conforme Garcia (2009) devem ser seguidas orientações educacionais que façam parte da proposta pedagógica da escola. Dessa forma, a educação especial atende o seu público alvo de forma a complementar e suplementar às suas necessidades, seguindo o que é apontado pela Política Nacional (BRASIL, 2008) que encontra-se em vigência.

Todas essas ações também foram influenciadas por movimentos que levaram a elaboração de documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) e a realização da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007).

Tudo o que é proposto e está firmado em Lei para a educação precisa ser conhecido e discutido para ser efetivado com qualidade. Para isso, é preciso que haja uma gestão que compreenda as questões políticas envolvidas, além das necessidades do público a quem atende e que deve participar dessa gestão.

Uma elucidação a respeito disso é realizada por Miranda (2009, p. 205),

A organização e a gestão do sistema de ensino de um país podem ser consideradas em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal, a escola e a sala de aula. As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula. A escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino, quanto dos objetivos de aprendizagem.

Já Oliveira (2011, p. 326) chama atenção para a intenção vinculada às reformas educacionais que aconteceram no Brasil, dizendo que,

As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada.

Percebe-se, com isso, o foco apenas no acesso, esquecendo a importância de fomentar a permanência desses estudantes na escola, assim como a qualidade do ensino e a valorização do professor como profissional. Porém, é preciso refletir a respeito disso, porque o direito à educação é um exercício de cidadania, é a formação de pessoas e não apenas o fato de atingir índices estipulados. É preciso que sejam elaborados projetos que visualizem os educandos como sujeitos em processo de aprendizagem, que compreendam suas necessidades, dêem espaço para o exercício da criatividade e para o desenvolvimento de suas habilidades. Enfim, que pense e esteja de acordo com a comunidade em que está inserido.

Bordignon e Gracindo (2011, p. 149) destacam que, “[...] pensar, pois, um processo educacional e a ação das escolas significa definir um projeto de cidadania e atribuir uma finalidade à escola que seja congruente com aquele projeto”. Reafirma-se a necessidade de articulação entre gestão e comunidade escolar. Assim, os autores afirmam também que,

A gestão democratizada da escola autônoma consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social. (Ibid., p. 164).

Outra questão levantada por Oliveira (2011) é o vínculo entre educação e desigualdade social o que leva a estratégias políticas com medidas assistencialistas por parte do governo. Surge a preocupação com a instrução da população de forma

que investir na educação é também investir na evolução do país. Em relação a isso Oliveira (2008, p. 66) coloca que,

A educação é assim concebida como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso. Investir em educação equivale a investir em 'capital humano', já que o planejamento educacional considera o analfabetismo como responsável pelo atraso, pelo subdesenvolvimento.

Bonetti (2011, p. 213) pontua que, “[...] a escola é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social”. O referido autor ressalta as mudanças das políticas sociais destinadas a atender as minorias, como os pobres, pois se alteram conforme as características exigidas pelo momento histórico vivenciado e pelas questões econômicas vigentes. Essas políticas são uma forma de diminuir a desigualdade social que é tão grande em nosso país e abrangem não somente os pobres, como também as pessoas com deficiência, entre outros que vivem a margem da sociedade.

Os debates que abordam as questões sobre a inclusão e suas implicações não apenas na educação, mas na sociedade em geral, levam a problematizações e a articulam com questões sociais complexas.

Isso é salientado por Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 498),

[...] abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemáticas [...]

Com isso, segundo Vieira (2011), a escola que estava esquecida passa a ganhar espaço nas políticas educacionais por seu caráter de função social e de construção da cidadania. Caracteriza-se assim, a função social da escola através de intenções governamentais que visam à capacitação da população para o mercado de trabalho. Dessa forma, abrange questões que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e no mundo do trabalho.

Nesse sentido, Miranda (2009) afirma que ações recentes do governo visam à transformação e desenvolvimento do sistema de ensino de forma que o mesmo seja inclusivo, estão embasadas em debates que destacam a atenção a diversidade e o respeito às diferenças. Porém, Freitas (2009, p. 227) pontua que “[...] no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação das ações”.

Ao sistema de ensino compete, então, formular políticas claras e decisivas em relação à inclusão, buscando aperfeiçoar os recursos da educação especial e da educação em geral para dotar as escolas de infraestrutura, equipamentos e recursos materiais e didático-pedagógicos necessários ao bom desenvolvimento das atividades escolares. (MIRANDA, 2009, p. 218)

Percebe-se que o que se tem realizado até o momento ainda é insuficiente para que haja a efetivação da educação inclusiva de qualidade. É preciso pensar nas condições existentes para colocar em prática o que está disposto nas políticas públicas, principalmente no que diz respeito à inclusão e ao papel da gestão para a efetivação delas, pois as escolas necessitam de profissionais qualificados além de recursos materiais e estruturais.

Schneider (2012, p. 93) alerta que “as políticas públicas têm muito de evoluir, mas é na implementação e no cumprimento das leis que será aprimorada a inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais”. Além disso, existe a necessidade de formação dos professores constante e voltada para a realidade em que atuam para que possam atender a diversidade apresentada por seus alunos.

Para isso, é imprescindível que se conheça a comunidade escolar e que todos trabalhem em prol da educação.

Isso vem a corroborar com o que diz Paro (2008, p. 1) “a educação, entendida como emancipação humana, precisa levar em conta a condição de sujeito tanto de educandos quanto de educadores”. É necessário que se saiba compreender ambas as partes e as necessidades de cada um, o que os alunos precisam para aprender e estar incluídos e o que os professores precisam para ensinar e incluir.

É de suma importância que os professores estejam preparados e que se proporcione aos alunos experiências educacionais estimuladoras do processo de aprendizagem. Sendo a gestão articuladora dos fatores envolvidos na educação, deve buscar caminhos para planejar e agir com a participação de todos os sujeitos envolvidos. Segundo Lück (2006, p. 49),

É importante notar que a idéia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos, etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas.

Com isso, ressalta-se o que afirma Lück (2006), a respeito da gestão educacional, esclarecendo que essa abrange tanto a gestão dos sistemas de ensino

quanto a gestão escolar. E também que tem como foco a interação social, o que é de grande valia para que haja uma gestão democrática e participativa, voltada para a comunidade. Em relação a isso Paro (2008, p. 6) destaca que,

Em termos organizacionais, os mecanismos autoritários de mando e submissão devem dar lugar a processos e dispositivos que favoreçam a convivência democrática e a participação de todos nas tomadas de decisão. Nesse sentido é que devem ser implementados os conselhos escolares, os grêmios estudantis e outras formas que favoreçam a maior participação de todos os usuários e o relacionamento mais humano e mais democrático de todos os envolvidos nas atividades escolares.

Sendo assim, para que aconteça uma transformação do processo educacional é preciso que seus participantes sejam conscientes de sua responsabilidade pelo desenvolvimento e resultado atingidos. Dessa forma, mostra-se que a realidade educacional é dinâmica e complexa, e com a descentralização é possível melhor atender todas as ações necessárias para o seu desenvolvimento.

Sobre a inclusão é preciso ter consciência de que é uma garantia constitucional e que a gestão educacional tem papel de proporcionar da melhor forma possível esse processo aos seus alunos. Uma gestão que trabalha para que a inclusão de fato aconteça estará colaborando para o exercício da cidadania, o que possibilita refletir que,

Portanto, a inclusão e a cidadania são temas que se complementam mutuamente. Os avanços que aquela proporciona são legitimados por esta. A educação, então, pode ser a instância em que os valores vigorosos criados pela cultura e pelo conhecimento dão lugar não somente à inclusão de pessoas com deficiência, mas também ao exercício da cidadania e da alteridade. (CAMPOS, 2009, p. 56)

Além disso, é necessário salientar a importância da participação dos diferentes segmentos da educação na gestão. Percebe-se que ainda há muito que se trabalhar com a comunidade em seu todo para a valorização da educação e que só com o trabalho, contribuição e empenho de todos é que alcançaremos uma educação de qualidade. Segundo Campos (2009, p. 52),

A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, essa reformulação tem por objetivo assegurar que todos os alunos possam ter acesso à vasta gama de oportunidades sociais e educacionais que a escola pode oferecer, impedindo assim a segregação e o isolamento.

Para que a inclusão aconteça é necessário que ela faça parte dos objetivos da escola, pois não basta ser instituída por Lei, tem que fazer parte da prática, estar

presente nas relações sociais estabelecidas dentro do ambiente escolar e também fora dele. A gestão, em sua prática e organização, precisa pensar na educação que pretende proporcionar aos seus alunos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 266) ainda destacam que, “[...], é preciso refletir sobre o sentido da escola inclusiva e de todas as diferenças que ela deve abarcar”. Isso se confirma também de acordo com o que é alegado por Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 498),

Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação.

O censo de responsabilidade e a necessidade de se colocar em prática aquilo que está previsto nas políticas públicas são fatores relevantes para que o processo de ensino tenha qualidade e para que a inclusão possa ser uma realidade. Referente a isso, Schneider (2012, p. 41), coloca que “os projetos governamentais e civis são fundamentais para a inclusão, mas não podem ficar no papel, precisam ser implementados”.

Para que isso se efetive de forma democrática é necessário o envolvimento de toda a comunidade, pois, o sistema de ensino está relacionado a fatores políticos e sociais. Dessa forma, “a sociedade precisa apresentar um olhar de acolhida aos indivíduos”. (Ibid., p. 42).

As relações sociais estão em constante mudança, o movimento de inclusão e compreensão das diferenças tem contribuído para uma sociedade que procura olhar para o outro e respeitá-lo da forma como ele é. Sobre isso, ainda é necessário caminhar e refletir muito, mas os passos a caminho de uma sociedade inclusiva já iniciaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo se propôs a debater a respeito da articulação entre gestão educacional e a inclusão de forma que buscou autores que tratam desse panorama da educação brasileira. Com o objetivo de compreender como esse processo acontece e como tem sido percebido na atualidade pelos pesquisadores, chega-se a conclusão de que ainda há muito que ser feito e debatido. O processo de inclusão é

lento, as adaptações ocorrem conforme as escolas têm possibilidade e o apoio que recebem.

Percebe-se o papel fundamental exercido pela gestão nessa articulação. E, além disso, a grande influência que abate as políticas públicas brasileiras por organismos internacionais. Precisamos agir e ter políticas públicas que estejam em acordo com a realidade brasileira, e que levem em consideração as especificidades existentes.

Assim, destaca-se a necessidade de formação para professores, de maior envolvimento e comprometimento da sociedade com a educação. É importante que se reflita a respeito da situação apresentada para que se siga lutando por melhorias no sistema de ensino e para que se possa realizar um trabalho de melhor qualidade, tornando a educação inclusiva um fato, uma realidade.

É necessário que se acompanhe os movimentos que influenciam a educação, assim como, ter conhecimento a respeito dos fatores políticos e sociais que estão relacionados ao sistema de ensino. Os debates que seguem nesse viés ainda serão longos e aprofundados mobilizando e problematizando questões políticas, pedagógicas e sociais.

REFERÊNCIAS

BONETTI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S.(org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jan./2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: mai/2014.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: jan./2014.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, C. A. **Esperanças Equilibristas: a inclusão de pais de filhos com deficiência**. Curitiba: Juruá, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MIRANDA, T. G. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, D. Educação e Planejamento: A Escola como Núcleo da Gestão. In: OLIVEIRA, D. **Gestão Democrática da Educação**. Ed. Cortez, 2008.

_____. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.- jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set/2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. United Nation Information, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: jan./2014.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de novembro de 1975. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: jan./2014.

PARO, V. H. Política Educacional e Prática de Gestão Escolar. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 2.. FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5..** 2008, Torres, Anais eletrônicos... Torres: ULBRA, 2008. Disponível em: <<http://www.arturmotta.com/wp->

content/uploads/2012/08/texto-2-politicaeducacional-e-pratica-da-gestao-escolar.pdf>. Acesso em: jan./2014.

SCHNEIDER, L. A. O sujeito com deficiência no contexto das relações sociais. In: LIPPO, H. (org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

———. Acessibilidade e Políticas Públicas. In: LIPPO, H. (org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: jan./2014.

———. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VEIGA-NETO, A. LOPES, C. M. Inclusão e Governamentalidade. In: **Revista Educação e Sociedade**. vol. 28 n. 100, 2007.

VIEIRA, S. L. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO REGRA OU EXCEÇÃO? DISCUSSÃO ACERCA DA EXPERIÊNCIA NO IF FARROUPILHA- CAMPUS SÃO BORJA

Cláucia Honnef¹

Ana Paula Del Aghenese²

Lutiele Machado Godois³

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência em escolas comuns, mesmo estando legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, é hoje um dos grandes desafios da educação nacional, pois é preciso ir de encontro aos vários séculos que a exclusão dessas pessoas preponderou. Assim, todo o contexto escolar, bem como a sociedade, precisa educar seu olhar às pessoas com deficiência, enxergar as possibilidades delas e não somente as dificuldades.

Um dos marcos da busca pelo reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãs foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem-Tailândia. Nela a ideia da universalização da educação básica ganha força e as políticas educacionais brasileiras passam a ser apoiadas em discursos inclusivos.

Então, há aproximadamente vinte e cinco anos o discurso acerca da inclusão de pessoas com deficiência em escolas comuns foram, iniciando na última década do século XX, na qual além da Conferência mencionada, acontecem ainda outros dois eventos que vão reforçar a perspectiva da educação inclusiva, em que hoje a Educação Especial está alicerçada, conforme sua atual Política, de 2008.

Um dos eventos é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais- acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Este encontro reuniu mais de 300 participantes entre representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Teve por finalidade discutir a Educação para Todos, examinando as mudanças políticas necessárias para desenvolver a

¹ Graduada em Educação Especial e em Pedagogia. Professora de Educação Especial do Instituto Federal Farroupilha- Campus São Borja (2012-2013). E-mail: <profclaucia@gmail.com>

² Acadêmica do Curso de Matemática- Licenciatura Plena, pelo do Instituto Federal Farroupilha- Campus São Borja. E-mail: <anapauladelaghenese@hotmail.com>.

³ Acadêmica do Curso de Matemática- Licenciatura Plena, pelo do Instituto Federal Farroupilha- Campus São Borja. E-mail: <lutigodois@gmail.com>.

educação inclusiva, a capacitação das escolas para atender todas as crianças, sobretudo, as que têm necessidades educativas especiais. Desta conferência tem-se a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, um documento orientador às práticas inclusivas na escola, as quais devem se “[...] ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (DECLARAÇÃO DE SALAMENCA, 1994. p. 6, grifos do documento)

É importante destacar que Conforme a Declaração de Salamanca, as necessidades educativas especiais não são restritas as crianças com deficiência, ou as crianças público- alvo da Educação Especial segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A Declaração aponta como crianças com necessidades educativas especiais todas aquelas

[...] com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (DECLARAÇÃO DE SALAMENCA, 1994. p. 6)

A Educação Inclusiva, então, não é restrita ao público alvo da Educação Especial, que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008). Entende-se que Educação Inclusiva exige das escolas a incumbência por proporcionar situações de aprendizagem diversas, que consigam atingir e ser significativas a todos os seus educandos, considerando suas singularidades.

Outro evento que acontece na década de noventa do século XX é a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a qual acontece na Guatemala em 1999. Ela tem por objetivo, conforme documento do Ministério da Educação organizado por Gotti et al (2004, p.281), “Prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência é proporcionar a sua plena integração à sociedade”.

Retomando as datas destas conferências, é possível verificar que logo após a segunda, que acontece em 1994, em 1996 a perspectiva da educação inclusiva aflora no Brasil e também na educação especial com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nesse documento, balizador da educação nacional, encontra-se a educação especial como uma modalidade de

educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educando chamados com necessidades educacionais especiais. Hoje, com a recente alteração da LDB, o público dessa modalidade educacional engloba as pessoas com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades superdotação.

Dessa forma, há o acesso do público acima as escolas comuns e estas precisam desenvolver o processo de aprendizagem de todos os alunos. Para aqueles com alguma deficiência, muitas vezes, há a necessidade de adaptações curriculares para que se consiga mobilizar as possibilidades do educando. Para realizar tais adaptações o Ministério da Educação- MEC- possui um material intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), no qual são apresentadas as adaptações de pequeno ou grande porte.

O Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, a partir do ingresso de alunos com deficiência, buscou realizar tais adaptações com fim de potencializar as situações de aprendizagem oferecidas a esses educandos. As adaptações foram mobilizadas pela Professora Temporária de Educação Especial, junto ao Núcleo de Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), com auxílio de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da instituição.

Apresentar-se-á aqui o trabalho realizado, com fim de discutir as inquietações e contribuições que o desenvolvimento das chamadas adaptações curriculares puderam trazer a alunos, professores e a instituição como um todo.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DECORRENTES DE DEFICIÊNCIA

Hoje, com a questão da inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns faz-se essencial a adaptação de materiais educativos para esses educandos, sejam eles cegos, surdos, com baixa visão ou deficiência intelectual.

É importante destacar que se formos verificar na história da educação autores como Pestalozzi, Rosseau, Claparede, Freinet, Montessori, Paulo Freire, Vygotsky⁴, por exemplo, estes apontam que é preciso valorizar e considerar a criança, seu

⁴ Ver obras sobre esses autores na Coleção Educadores, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ds_titulo=&co_autor=&no_autor=&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co=

espaço, sua realidade, sua condição social e orgânica na promoção da aprendizagem.

Tendo por base o que esses autores já apontavam a séculos atrás, e observando como tem se configurado o ensino em nosso país, surgem algumas inquietações como: oferecer uma atividade única a todos os alunos, como geralmente acontece nas instituições de ensino, leva todos a construção de conhecimentos, a aprendizagem? Essa forma de condução do ensino consegue atingir e desenvolver a diversidade de formas de aprendizagem dos estudantes? Com uma proposta de educação inclusiva, que visa educação de qualidade⁵ para todos e considera a diversidade como potencializadora da aprendizagem, consegue-se mobilizar, mediar a construção de conhecimento de todos os alunos, utilizando-se da forma de ensino subscrita?

Não se tem respostas estabelecidas para estas problematizações, pois acredita-se que é preciso discutir com mais aprofundamento a educação inclusiva e educação especial nessa perspectiva nas instituições de ensino. O que se tem conhecimento hoje aponta para a predominância da realização de uma mesma atividade por todos os alunos em uma sala de aula, isso acontece em muitas instituições desde a educação infantil até as universidades. Com isso o que deveria ser comum nas escolas, ou seja, proporcionar atividades diversas, que motivem a aprendizagem de todos os alunos considerando suas características de aprendizagem, muitas vezes não acontece. Assim, é preciso as adaptações curriculares.

Geralmente nas instituições de ensino as adaptações curriculares são vistas e mencionadas como necessárias a partir do momento em que nesta se tem alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente devido a alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento⁶.

No entanto, tendo por base uma perspectiva inclusiva, considerando os educandos, suas diversas formas e ritmos de aprendizagem, considerando a possibilidade e importância da flexibilização curricular, as chamadas adaptações

⁵Entende-se por educação de qualidade o alcance do objetivo maior das escolas, de qualquer instituição de ensino, ou seja, a aprendizagem dos alunos, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2005).

⁶ A partir das experiências e realidades educacionais que se conhece, pode-se dizer que os educandos com altas habilidades/superdotação, também público alvo da Educação Especial, são muitas vezes esquecidos, não identificados nas instituições. Por isso, geralmente, são pouco lembrados e mencionados ao se falar em adaptações curriculares nas escolas.

curriculares não deveriam ser comuns nas escolas e não somente mencionadas e direcionadas a alunos público alvo da Educação Especial? Entende-se que sim, mas geralmente não é isso que acontece. Assim, é preciso maior discussão acerca do entendimento sobre adaptações curriculares nas instituições de ensino.

Em muitas instituições, inclusive no IF Farroupilha na cidade de São Borja, as adaptações curriculares são entendidas como direcionadas a alunos público alvo da Educação Especial, seguindo-se o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, de 1998, elaborado pelo MEC. Esse material apresenta as adaptações curriculares divididas em dois níveis: as adaptações significativas e as não significativas. Senra et al (2008) divide em adaptações em: adaptações de grande porte e de pequeno porte.

Carvalho (2010) coloca que as adaptações curriculares significativas, geralmente são recomendadas para severas dificuldades na aprendizagem, devem ser decididas após rigorosas observações do aluno e inúmeras discussões em equipe.

Já as adaptações não significativas dizem respeito às ações dos professores, as atividades elaboradas, a modificação na avaliação etc. Essas adaptações podem ser definidas “[...] pelo duplo aspecto de serem modificações menores do currículo [...] e, ao mesmo tempo, de serem modificações que estão à mão do professor-tutor, já que estão plenamente integradas a dinâmica de sala de aula [...]” (CARVALHO 2010, p. 117).

Para Senra et al (2008) as adaptações curriculares de grande porte são as que exigem um planejamento e observação coletiva, a fim de possibilitar atender à demanda diversificada dos alunos e a organização e o funcionamento da escola.

As categorias de adaptações de pequeno porte ou menos significativas são caracterizadas por ações em âmbito focal, voltadas principalmente as adaptações que podem ser realizadas pelos professores. Para elas Senra et al (2008) coloca que os professores devem permitir que sua criatividade esteja sempre atuante, para poderem criar formas alternativas de ensinar.

No IF Farroupilha-Campus São Borja se buscou desenvolver tais adaptações. Elas foram pensadas de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência intelectual, física e visual da instituição. Além disso, também foram adaptados jogos pedagógicos para educandos cegos de escolas onde os alunos do curso de

Matemática atuavam pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID.

Algumas das adaptações realizadas no IF Farroupilha de São Borja foram de grande porte, visto que mobilizam um trabalho político administrativo para a criação de condições físicas, ambientais e materiais para os alunos. Como tais adaptações podemos citar a adaptação de mobiliário, equipamentos e recursos ao aluno cadeirante do curso de Cozinha, modalidade subsequente.

No que tange as adaptações curriculares de grande porte, a adaptação de objetivos diz respeito à possibilidade de se alterar objetivos básicos ou estabelecer objetivos específicos do e no curso aos alunos com deficiência. Esse é um processo que constantemente é pensado pelo NAPNE, principalmente, junto aos docentes dos alunos com deficiência intelectual incluídos no Campus São Borja.

A adequação de pequeno porte dos objetivos se refere, segundo Senra et al (2008), aos ajustes que os professores podem fazer nos objetivos de seu plano de ensino, para poder adequá-los as condições e características dos alunos com deficiência. Podem ser criados novos objetivos e/ou priorizados alguns objetivos em detrimento de outros, considerando-se a análise do conhecimento já apreendido pelo aluno. No IFFARROUPILHA - Campus São Borja está é uma prática constante, realizada principalmente com uma parceria entre os professores da classe comum e a professora de Educação Especial.

As adaptações de conteúdo estão intimamente ligadas com as adaptações de objetivos, pois “[...] se um objetivo for suprimido o conteúdo também deverá ser eliminado. Do mesmo modo que, se novos objetivos forem determinados, os conteúdos que a eles correspondem deverão ser incluídos.” (SENRA et. al, 2008, p. 63)

No IF Farroupilha- Campus São Borja as adaptações de conteúdo de pequeno porte também foram realizadas a partir de diálogos entre os professores das disciplinas e a professora de Educação Especial, pois estes dois profissionais atuam com o educando com deficiência e possuem conhecimentos distintos, mas com o mesmo objetivo de proporcionar aprendizagem ao aluno. Assim, a partir do diálogo entre esses profissionais define-se a priorização de tipos, áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação de sua sequência, ou até a retirada de conteúdos secundários, de acordo com as adaptações de objetivos propostas ao educando com deficiência.

Após a adaptação de conteúdo tem-se a adaptação de métodos de ensino e organização didática de grande e pequeno porte. Na de grande porte se enquadram orientações como a organização diferenciada da sala de aula, mobiliário específico ou iluminação diferenciada, tudo para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE) os alunos.

Já a adaptação de métodos de ensino e organização didática de pequeno porte faz referência a necessidade de adaptar os materiais didáticos às necessidades de cada aluno, o que é fundamental em uma escola inclusiva, visto que o ensino-aprendizagem só ocorrerá se todos os alunos tiverem acesso aos materiais didáticos e se a maneira de cada um aprender for respeitada. Frente a isso se disponibilizou aos alunos com baixa visão o recurso da lupa, bem como orientou os professores a ampliarem o material utilizado em aula e a adaptarem as atividades aos alunos com deficiência mental usando imagens para que ele conseguisse melhor entender o que é solicitado e realizar o proposto.

A adaptação de jogos e materiais didáticos se insere na adaptação de métodos de ensino e organização didática de pequeno porte. No NAPNE do campus São Borja realiza-se este trabalho, tendo como protagonistas acadêmicos do Curso de Matemática- Licenciatura Plena, estudantes estes bolsistas e voluntários do NAPNE e do Projeto de Extensão Potencializando a Leitura, Escrita e Matemática. O trabalho foi coordenado pela professora de Educação Especial da instituição, a qual inicialmente desenvolveu encontros de estudo com os alunos. Nesses encontros verificou-se aspectos a serem considerados na adaptação dos materiais, como alto-relevo, contrastes de cores e texturas diferenciadas nas figuras para ajudar na identificação de formas e o uso do Sistema Braille.

Além desses aspectos, os acadêmicos a partir de suas vivências no PIBID e nas monitorias realizadas na instituição com os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, elencaram conteúdos que poderiam ser abordados nos materiais a serem adaptados. Com isso, buscaram-se jogos que envolvesse tais assuntos e pudessem ser adaptados.

Os recursos didáticos adaptados até o momento foram: Régua de Cálculo: adaptada para uso de aluno cego no PIBID, inserindo nela o Braille; Baralho das Frações e Mico das Frações: adaptados usando alto-relevo, destinado a alunos cegos, mas podendo ser usado pelos videntes também; Roleta Magnética: material

que trabalha formação de palavras e o cálculo, destinado principalmente a alunos com deficiência mental e alunos surdos.

Esses materiais foram utilizados pelos acadêmicos nas intervenções que realizava-se no NAPNE e nas escolas com os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Segundo os professores dos alunos os jogos favoreceram o desenvolvimento dos estudantes, melhorando principalmente sua percepção e raciocínio lógico-matemático.

Tem-se também a adaptação da avaliação. Essa constituiu-se através de todos os momentos que permearam o trabalho pedagógico, sendo ela formativa, possibilitando rever os objetivos, os conteúdos traçados, analisá-los e verificar a necessidade da retomada de algum trabalho ou os avanços alcançados com as atividades realizadas.

No campus São Borja, principalmente aos alunos com deficiência mental, as avaliações escritas seguem o material já adaptado para as aulas, bem como também são realizadas avaliações orais, que posteriormente são avaliadas em conjunto entre o professor da classe comum e o professor de Educação Especial. Os professores da classe comum, com auxílio da professora de Educação Especial se necessário, elaboram no final de cada semestre uma avaliação descritiva dos alunos com deficiência. Essa tem por objetivo proporcionar um melhor acompanhamento e realizar o registro detalhado dos objetivos elencados aos alunos, o que lhe foi proporcionado para tal e seus alcances e dificuldades.

Por último tem-se a categoria das adaptações de temporalidade. Essa categoria, dentro das adaptações de grande porte, trata dos ajustes no período de permanência do aluno num determinado ano de escolaridade, respeitando sua faixa etária, e trata também, do remanejamento de algum aluno para outra série, mesmo que este não tenha concluído todo o planejamento proposto.

As adaptações de temporalidade, no que tange a categoria de pequeno porte, podem realizar-se quando o professor aumenta ou diminui o tempo previsto para o trato de determinados objetivos e conteúdos e quando ele organiza o tempo das atividades propostas considerando o ritmo de cada aluno.

No IFFarroupilha - Campus São Borja realizou-se adaptação de temporalidade de pequeno porte, pois alguns professores, a partir de diálogos com a professora de Educação Especial, disponibilizam tempo maior aos alunos com deficiência mental e com baixa visão, por exemplo, para realização das avaliações.

A adaptação de temporalidade de grande porte foi realizada com os alunos com deficiência mental, visto que em reunião entre NAPNE, Setor Pedagógico e professores desses estudantes, se definiram as disciplinas que estes alunos realizariam em cada semestre. Assim estes estudantes não realizam todas as disciplinas de um semestre, pois devido ao comprometimento cognitivo o ensino a estes educandos precisa ser melhor direcionado, sendo necessário mediar concretamente para que possa conseguir associar os conceitos e as práticas a eles apresentadas em sala de aula, e por isso, o número de disciplinas é diminuído por semestre.

Ainda, com alunos com deficiência mental foram realizados momentos de intervenção específica, proporcionados pela professora de Educação Especial e por acadêmicos do curso de Matemática Licenciatura. Essas intervenções foram desenvolvidas a fim de potencializar competências e habilidades de leitura, escrita, cálculo e interpretação textual.

Nesses momentos foram utilizados como mediação da aprendizagem dos alunos com deficiência alguns dos materiais adaptados, tais como: jogo da memória, bingo e roleta magnética, os quais pelo caráter lúdico puderam proporcionar ao aluno contentamento e o gosto em aprender. Dessa maneira, o jogo se tornou uma ferramenta capaz de conciliar aprendizado e entretenimento, podendo ser utilizado para minimizar diversas dificuldades.

As intervenções aconteceram semanalmente e trabalhou-se com dois estudantes com deficiência mental matriculados em cursos técnicos e um terceiro, também com deficiência mental, matriculado em curso técnico integrado ao ensino médio.

Tais encontros foram organizados individualmente, em que se desenvolveu as habilidades acima descritas, necessárias para aprendizagem de conteúdos específicos do curso de cada aluno. Também promoveu-se encontros com a interação entre os três estudantes, para que pudessem trocar experiências, desenvolver-se social e cognitivamente. Os educandos foram conduzidos à realização de tarefas, atividades, jogos didáticos preparados previamente com as devidas adaptações, tendo em vista suas necessidades.

A partir do trabalho desenvolvido pode-se identificar a importância dos materiais concretos para o desenvolvimento da aprendizagem. O processo de aprendizagem dos alunos com deficiência mental, relacionados a conceitos como

adição, subtração e outros, permitiram que se relacionassem cognitivamente com o seu cotidiano, o que também produziu êxito na aprendizagem de alguma disciplinas a partir dos conceitos e aprendizagens desenvolvidos nas intervenções.

Verificou-se também a necessidade de rever constantemente os assuntos já trabalhados nas intervenções, devido à dificuldade de abstração e fixação de conhecimentos, característico de pessoas com deficiência mental.

Com o trabalho desenvolvido pode-se identificar que, o uso de materiais adaptados para auxiliar os alunos com deficiência em seu processo de aprendizagem, precisam ser aprimorados, de forma que consiga abarcar todas as necessidades desses discentes para que os mesmos tenham acesso as diversas formas de ensino e aprendizagem possíveis. Assim, tendo esses estudantes condições adequadas para avançar na vida escolar, e podem conseguir utilizar e aplicar os conhecimentos adquiridos em suas situações do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, acredita-se que o processo das várias adaptações curriculares realizadas no Campus São Borja aproximou este do que se almeja hoje como educação inclusiva. A instituição oportunizou a realização de discussões sobre os alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência, trouxe o olhar dos professores, servidores e da instituição como um todo a estes alunos e proporcionou espaços de formação para todos.

Aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, bolsistas e voluntários do NAPNE, a adaptação de materiais lhes oportunizou conhecer aspectos a serem considerados quando do ensino de pessoas com deficiência, bem como conhecimentos sobre elaboração dos jogos utilizando a LIBRAS, o Braille e algumas regras a serem consideradas na identificação de letras e números.

Os próprios acadêmicos acreditam que o trabalho que realizam é de grande importância para a instituição, para eles próprios, enquanto formação, mas sobretudo aos alunos que necessitavam e utilizaram os materiais didáticos adaptados.

Na instituição, apresentado o leque de adaptações curriculares realizadas, percebeu-se a variedade de ações possíveis para conseguir melhor promover a

aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência, e acredita-se, também dos demais alunos.

Promover essas adaptações não é uma tarefa simples, mas uma necessidade que se impõe em classes que foram, são e sempre serão heterogêneas. Afinal, ninguém aprende da mesma maneira, no mesmo ritmo, com os mesmos interesses e, desse modo, uma igualdade de oportunidades para a apropriação - do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver - precisa ser oferecida a todos os alunos.

Fica com isso algo para pensarmos: a adaptação curricular nas instituições de ensino continua sendo a exceção, ou deve virar a regra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996

_____. **O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino**. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar-políticas, estrutura e organização**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANJON, D. G. **Adaptaciones curriculares**: guia para su elaboración. Málaga: Aljibe, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

SENRA, A, H (et al). **Inclusão e singularidade**: um convite aos professores da escola regular. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca/Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. (1928) **Fundamentos de Defectología**. Obras Escogidas: tomo V, Madrid: Vísor, 1997.

AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Lidiane Falcão Martins¹

Camila Koerich Burin²

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os temas inclusão, diversidade e necessidades específicas vem influenciando as políticas públicas e os sistemas educacionais, tanto no âmbito nacional, como internacional, promovendo novas perspectivas de acesso à educação regular a todos os indivíduos e, em especial, às pessoas com alguma deficiência ou limitação.

Assim, ter uma escola inclusiva é a meta de muitos gestores e para regulamentar as práticas inclusivas nas instituições de ensino contamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº9493/1996 (BRASIL,1996) que define que a inclusão deve ser trabalhada como uma ação do cotidiano no ambiente escolar e que os alunos portadores de deficiência devem integrar a escola regular, sendo essa um espaço onde todos entendam, respeitem e valorizem as diferenças, já que o acesso ao conhecimento, à cultura e à socialização é um direito de todos.

Segundo o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) o desenvolvimento de práticas inclusivas, tanto nas esferas pedagógicas quanto administrativas, assume a centralidade das políticas públicas com o objetivo de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de oportunidades.

Afirma-se que a inclusão já faz parte de muitas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas. No entanto, como deverá ser a atuação e mediação do gestor escolar para promover a inclusão de pessoas com necessidades específicas no ambiente escolar? Observa-se que a educação brasileira conquistou alguns avanços

¹ Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional – Administração, Supervisão e Orientação, pela UNICESUMAR. Técnica em Assuntos Educacionais – IFSC Lages. E-mail: <lidiane.falcao@ifsc.edu.br>

² Mestrado em Ciência da Informação, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bibliotecária – IFSC Lages. E-mail: <camila.burin@ifsc.edu.br>

em relação ao estudante com necessidades específicas, entretanto, como acontecerá a inclusão desses alunos na rede de ensino profissional e tecnológico? Como ocorre a participação do gestor do ensino profissionalizante frente a essa questão? Como ele atua em sua escola para a democratização do ensino para pessoas com necessidades específicas? De acordo com essas questões serão apresentadas as contribuições do gestor escolar em relação às articulações de ações inclusivas no ensino profissionalizante do Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC, Campus Lages.

Para isso, iniciaremos com um breve histórico do tema educação inclusiva no decorrer dos tempos, logo após será realizada uma abordagem do gestor referente à questão da educação para todos e, por fim, serão apresentadas algumas ações sobre o tema em questão na educação profissional.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DOS TEMPOS: DOS RELATOS HISTÓRICOS À LEGISLAÇÃO ATUAL

A história da Educação Inclusiva mostra, desde a Pré-História até os dias de hoje (2014), que as ações na educação são reflexos da sociedade em que as pessoas estão inseridas. Na Pré-história e antiguidade os homens excluía os membros dos grupos que possuíam algum tipo de deficiência, essa exclusão geralmente a morte, era realizada por razões de sobrevivência. Na época Medieval o cristianismo interferiu nas atitudes do homem, o qual via a pessoa com deficiência como resultado do pecado dos pais e/ou familiares, ou, até mesmo, como fruto das ações do próprio indivíduo que possuía a deficiência, mas esse ganha a alma e por isso a exclusão se modifica pela segregação, abandono.

Já na Idade Moderna a sociedade começa a ter um novo olhar sobre essa questão, surgem os primeiros estudos e instituições de acolhimento para as pessoas com alguma necessidade específica. No entanto, essas ações estavam mais voltadas ao assistencialismo do que para a educação em si.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa de condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro das instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 2010, p. 16).

No final do século XX, iniciaram-se em nível internacional, movimentos para ações educativas de inclusão das pessoas deficientes no lugar das práticas vigentes da época que enfatizavam a ideia de “educação especial”, o que de certa forma segregava a pessoa com deficiência.

Na sequência ocorreu nos Estados Unidos um movimento chamado “*Regular Education Initiative*” (REI), objetivando a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular. O REI foi a primeira manifestação significativa a favor da prevalência de um único sistema educativo para todos. Ao longo das discussões, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO convocaram várias reuniões internacionais sobre o assunto, entre elas destacamos, no ano 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (Espanha), que resultou na Declaração de Salamanca, documento de referência internacional sobre educação inclusiva, o qual difundiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais.

A Declaração de Salamanca preceituou que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. A partir disso, as instituições de ensino teriam que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que possuísem deficiências graves. Como podemos observar nos documentos dessa conferência:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. (DECLARAÇÃO,1994)

No Brasil, em meados dos anos 1990, temos os primeiros debates que norteiam a Educação Especial, como: LDBEN (BRASIL,1996), que define as ações inclusivas que devem fazer parte do cotidiano escolar, ressaltando que pessoas com necessidades específicas devem participar da escola regular, pois tanto o direito à educação como o direito de conviver com o outro deve ser garantido em todas as instituições educacionais.

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013)

No artigo 59 dessa mesma lei (BRASIL,1996), observamos as referências de como a educação especial irá acontecer nas instituições de ensino. Os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidade especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Assim como, terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, ou aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Os professores deverão possuir especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração e inclusão desses educandos nas classes comuns.

Esta lei regulamenta a educação brasileira. A partir dela que os gestores e a comunidade escolar irão nortear suas ações de caráter inclusivo em cada instituição de ensino, levando em conta as características de cada realidade escolar e a diversidade dos indivíduos que a compõe.

Outro documento que assegura a implantação da educação inclusiva nas escolas brasileiras são os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL,1998). Este documento fornece subsídios para a prática de uma pedagogia inclusiva e apresenta um conjunto de ações a serem desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular. A referida documentação aborda as adequações necessárias para que a escola se torne inclusiva e atenda às especificidades do ensino diante da diversidade. Segundo Hora (2007), são os documentos que norteiam as políticas educacionais do país, pois nesses documentos são apresentados os ideais democráticos que devem apoiar as propostas pedagógicas, a gestão e a ação docente das escolas brasileiras.

No Capítulo I, do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), está que a educação é um compromisso de todos. De acordo com esse documento, no primeiro artigo, o plano é uma conjugação da organização dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando

em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Já no segundo artigo, do mesmo decreto, é mencionada a garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, ressaltando e fortalecendo a inclusão educacional e social nas escolas públicas.

Conforme discorre o Decreto nº 6.571/2008, além de ter o direito de conviver com o outro, o aluno com necessidades especiais deve ser valorizado por seu conhecimento, por suas experiências pessoais que poderão ser compartilhadas com os demais educandos, proporcionando a troca de saberes e a efetiva integração de conhecimentos.

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante desse cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta as diferenças. (BRASIL, 2008, p. 13)

A educação inclusiva, assim como o “direito à diversidade” constitui no âmbito educacional brasileiro, a valorização e o reconhecimento da heterogeneidade para o enriquecimento educacional. Entretanto, deve compreender que a proposta de inclusão não deve se restringir apenas ao espaço escolar, mas a todos os segmentos da sociedade. Neste sentido, ao encontro dos documentos legais, autores da literatura brasileira, como Brandão (1981) ressaltam que: “as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe e faz, para quem não sabe e aprende.” (BRANDÃO, 1981, p. 18) Em todos os grupos sociais, os diversos tipos de treinamento por meio de trocas de experiências e conhecimentos, culturais ou não, proporcionam a aprendizagem e esse compartilhamento de saberes é fundamental a todas as pessoas, indiferente de suas particularidades. Adquirimos conhecimento em contato com o outro, essa interação é o que propicia a aprendizagem significativa, dentro do contexto social em que a pessoa está inserida.

De acordo com Palorin (2006), a escola inclusiva tem por objetivo:

[...] uma educação de qualidade para todos, respeitando todas as diferenças, evitando todo e qualquer mecanismo de exclusão, preconceito ou rótulo. O aluno com necessidades especiais não é visto mais a partir de suas limitações e sim sob o prisma de suas potencialidades, competências e capacidades como forma de desenvolver-se plenamente como cidadão. (PALORIN, 2006, p. 166).

Conforme observado, muitos estudos, reflexões e debates foram realizados

nas últimas décadas, o que culminou em vários documentos que objetivam assegurar o acesso e a permanência do aluno portador de necessidades educativas especiais no ensino regular, e esses documentos também regulamentam a educação profissional.

No entanto, para que as prerrogativas desses documentos sejam materializadas numa prática efetiva, exige-se o comprometimento de todos os envolvidos nas instituições escolares, sobretudo, o gestor. Assim, abordaremos como é a atuação do gestor frente à educação inclusiva e como essa está acontecendo no ensino profissionalizante do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Campus Lages.

O GESTOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante da perspectiva da educação inclusiva, a gestão escolar tem papel fundamental, pois deve colaborar para os procedimentos administrativos e pedagógicos para que a inclusão de pessoas com necessidades específicas nas escolas de ensino regular seja concretizada.

No entanto apenas a dedicação do gestor não tornará a instituição escolar preparada para receber alunos com necessidades especiais, toda a comunidade escolar deve estar envolvida e participar para o processo inclusivo.

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e de pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula. (BRASIL, 1997, p. 9-10).

Logo, cabe aos gestores escolares a responsabilidade de proporcionar ações positivas e cooperativas entre a comunidade interna e externa da escola com relação à educação inclusiva. Sobre o processo educativo, é responsabilidade da gestão escolar garantir os recursos humanos e materiais necessários para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a implantação e fortalecimento da educação inclusiva, além de estimular a participação de todos os membros da

comunidade escolar nas decisões e ações a serem tomadas pela instituição escolar.

Na administração participativa e democrática, torna-se fundamental que todos os setores envolvidos no processo educacional sejam mobilizados. Tanto discentes, pais, professores e técnicos administrativos devem ser incentivados a participarem dos processos administrativos e pedagógicos da escola, visando a efetiva democratização da educação.

Em uma instituição escolar inclusiva, cuja gestão é democrática, as decisões e ações partem de um processo de discussão e reflexão em conjunto entre todos os integrantes da comunidade escolar. “Todos tornam-se coagentes da prática pedagógica e da vida escolar. São parceiros, vivendo em sincronia, coerentes com o momento histórico e com a realidade sociocultural” (MARQUES; MARQUES, 2003, p.236). Dessa forma, buscar conhecer as necessidades das pessoas que estão na escola e escutá-las é o primeiro passo para torná-la inclusiva, isto é, conhecer os anseios da comunidade escolar.

Após ter conhecimento dos anseios da comunidade escolar, deve-se pensar na formação continuada dos educadores, na adaptação curricular, na utilização de tecnologias assistivas, na readequação de salas de aula, da biblioteca, do espaço externo, deve-se incentivar as ações culturais, artísticas e esportivas, direcionadas para a prática inclusiva e para a diversidade. Tais ações é que proporcionam a apropriação desse espaço que é de todos, colocando a comunidade escolar como parte integrante do processo formativo da escola e da sociedade da qual participam.

Gestores escolares tem o papel de tomar providências de caráter administrativos e pedagógicos relevantes à realização de uma educação inclusiva. Esses processos, devem ser democráticos e participativos, pois a inclusão somente acontecerá na medida em que for promovida uma mudança social e educacional, eliminando práticas individualizadas, segregadoras, e fomentando a ação coletiva e inclusiva.

De acordo com o exposto, observamos a importância do papel do gestor na construção de uma escola inclusiva, pois compete à gestão escolar garantir a participação, a acessibilidade, a permanência e o êxito aos alunos com necessidades educacionais especiais como também o envolvimento de todos nesse processo inclusivo de forma democrática e participativa.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS NA REDE PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No ano de 2008, foi lançado pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de orientar a implementação de ações que possibilitem maior organização escolar, para que todos os educandos sejam atendidos segundo os preceitos da educação inclusiva.

A partir dessa perspectiva, tem-se buscado construir um ensino técnico e profissionalizante inclusivo. Para tal propósito, foram constituídos em cada campus da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), com o objetivo de contribuir na implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão dos estudos, com êxito dos alunos com necessidades específicas.

O NAPNE surgiu através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TECNEP, que está ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, sendo um programa que visa à inserção e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, nas Instituições Federais de Educação (IFEs), em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário.

O NAPNE corresponde aos núcleos de acessibilidade previstos no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), mas suas atividades vão além do atendimento especializado aos discentes. A atuação do núcleo também pauta-se na articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Dessa forma, além do ensino e das questões relacionadas a acessibilidade, também busca-se desenvolver atividades de extensão e de pesquisa direcionadas aos temas inclusão e diversidade na educação profissional.

O objetivo principal do NAPNE, em conformidade com o manual de orientação da Ação TECNEP, é criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, pela busca de quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais. Dessa forma, o núcleo visa implementar ações de inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais

Específicas - PNEE's – através da reflexão sobre o papel de cada um dos agentes envolvidos com a prática pedagógica, para que a inclusão de pessoas com necessidades específicas possa ser efetivada.

Com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com necessidades específicas nos campus, gestores e comunidade escolar, juntamente com o NAPNE, devem realizar ações que contribuam para que tenham condições adequadas para seu ingresso nos cursos profissionalizantes, permanência e conclusão dos estudos das pessoas com necessidades especiais. Além de construir políticas de inclusão no campus e na sua região de abrangência, através de projetos e ações educacionais que estimulem a cultura da inclusão, promovendo a educação para o exercício da cidadania, a convivência e o reconhecimento das diferenças, a quebra de barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas.

No ano de 2012 foi constituído o NAPNE do Campus Lages. Naquele momento, a comunidade escolar observou a necessidade de realizar encontros semanais para refletir sobre a inclusão na educação como um todo, pois o campus estava iniciando suas atividades e tais reflexões seriam a base para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo, com práticas que realmente excluíssem o educando com necessidades específicas e não apenas os integrassem ao ambiente escolar.

[...] 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. (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 32).

Segundo Sassaki (2010) algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos – a integração significa a “[...] inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e a inclusão significa “[...] modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 2010, p. 41-42). Assim, ao planejar as ações da gestão de uma instituição escolar os gestores deverão saber a diferenciação entre integrar e incluir. Atualmente essas ações devem acontecer concomitantemente para que haja uma educação realmente inclusiva.

Após a apresentação do NAPNE aos docentes do campus, para que esses tivessem conhecimento das atividades que deveriam ser desenvolvidas pelo núcleo,

foi realizado o contato com entidades que poderiam auxiliar no processo de inclusão dos alunos com necessidades específicas no ambiente escolar, pois para que aconteça uma verdadeira educação inclusiva, gestores e demais integrantes da comunidade escolar devem estar preparados para receber o educando com necessidade específica. As associações parceiras foram: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), Programa de Atendimento Psicossocial (PAPS), Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), entre outros, realizando a integração entre escola e sociedade.

Para esse momento de práticas inclusivas e integradoras, os gestores tinham como meta planejar atividades como palestras/capacitações para alunos, pais, docentes, técnicos administrativos e comunidade externa, mostras de trabalhos das instituições parceiras sobre o tema inclusão e necessidades específicas, apresentações artísticas e culturais de pessoas com necessidades específicas entre outras atividades com o intuito de valorizar a diversidade educacional.

Ainda deveriam ser previstas atividades de sensibilização de toda a comunidade escolar, com a apresentação do NAPNE aos alunos que ingressassem a cada ano, palestras, concursos e demais atividades que envolvessem não somente os professores com o cunho de capacitação/formação como também alunos e pais.

Diante do exposto, consideramos que a escola inclusiva é um grande desafio, e o desempenho do gestor é vital para que ela se efetive. O gestor é quem viabiliza mudanças estruturais na escola, não somente na estrutura física, mas na estrutura social e cultural. Sendo assim, é imprescindível o constante debate, reflexão e envolvimento dos educadores. Sabe-se que estamos no início de um longo percurso, mas essa é apenas a primeira etapa para termos uma educação inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade enriquece pelo simples fato de se aprender com o diverso, o benefício da inclusão do educando com necessidades específicas nas escolas de educação profissional é efetivamente um ganho de toda a comunidade, que se encontra com a cidadania, com a diversidade do aprendizado. Assim, podemos afirmar que para construir uma escola efetivamente inclusiva devemos deixar

evidente que isso é papel, não apenas da instituição, mas da sociedade, que deverão planejar e organizar a escola para atuar de maneira inclusiva. Entretanto, para que isso ocorra, a atuação do gestor fará o diferencial, ou seja, ele será a referência para a organização de uma escola inclusiva, possibilitando maior equidade para seus educandos e estimulando, no universo escolar, propostas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, podemos concluir que estimular a aprendizagem, envolver toda a escola e a comunidade, incentivar o trabalho em equipe, participar das decisões da gestão escolar, colocando em prática projetos que beneficie a todos, utilizar novas tecnologias que incentive a inclusão, buscar a modernidade na aprendizagem e considerar a realidade de cada aluno é o papel do gestor escolar. No entanto ele não fará essas ações sozinho. O gestor deverá ter como parceiro a comunidade escolar, a qual deve estar preparada para receber e ensinar a todos os alunos indistintamente.

Gestores, docentes e educandos devem compreender que a construção de uma educação inclusiva somente acontecerá quando todos participarem ativamente das atividades propostas pela escola, sejam práticas didático-pedagógicas ou administrativas, e essas encontram-se em constante elaboração e reformulação.

Todas essas estratégias também deverão ocorrer na Educação Profissional e Tecnológica - EPT que tem como um dos principais propósitos capacitar e formar seus alunos para atuarem no mercado de trabalho, esse com alguma necessidade específica ou não. Além disso, temos o dever de prepará-los para atuar na sociedade, os quais deverão reconhecer e valorizar as diferenças, isto é, uma educação também voltada para a cidadania. Dessa forma, ressaltamos o trabalho dos Núcleos de Atendimento ao Estudante com Necessidades Específicas - NAPNE na propagação das ações inclusivas, de valorização e reconhecimento da diversidade, na educação profissional.

Sabemos que teremos um longo caminho a percorrer, que aos poucos as escolas estão sendo organizadas estruturalmente, com materiais especializados, com formação e capacitações para os docentes e sensibilização de toda a comunidade escolar. Sabemos que este é o caminho para termos a efetiva educação inclusiva, capaz de reconhecer e aceitar a diversidade no desenvolvimento dos alunos como cidadãos sociais e culturais. O primeiro passo já foi dado para garantir o direito a educação a todos, para construção de estratégias

de inclusão e para constante valorização e reconhecimento da diversidade, das diferenças, na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mai/ 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1997.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1990.

_____. **Lei Nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

HORA, D. L. da. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. **Do universo ao múltiplo: os caminhos da inclusão**. In: LISITA, V. M.S de S.; SOUSA, L.

Freire E.C.P (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DIANTE DA INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Karina Silva Molon de Souza¹

Doris Pires Vargas Bolzan²

INTRODUÇÃO

Muitos estudos têm abordado as políticas, a acessibilidade, a prática pedagógica e a formação de professores para o atendimento de estudantes incluídos na Educação Básica. No entanto, no que se refere ao Ensino Superior são escassas as investigações envolvendo a aprendizagem da docência dos professores que recebem o público alvo da educação especial (PAEE)³.

Algumas pesquisas têm focado a formação inicial dos professores ao explorarem as grades curriculares dos cursos de graduação frente a inserção de disciplinas envolvendo a inclusão de pessoas com necessidades especiais⁴ nos sistemas de ensino. Outras investigações, se ocupam em conhecer as iniciativas institucionais no favorecimento do ingresso e implicadas na permanência desses alunos no Ensino Superior – investigando a satisfação estudantil em torno da estrutura arquitetônica, transporte, informação e comunicação, ajuda técnica, etc.

Contudo, tais estudos, deixam de abordar o tema da formação dos professores no atendimento das necessidades especiais dos estudantes. Nesse sentido, são urgentes o desenvolvimento de investigações envolvendo a qualificação das condições didático-pedagógicas, das metodologias de ensino e o preparo dos

¹ Doutorando em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Mestre em Educação. E-mail: <ksmolon@gmail.com>

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria –UFSM/RS. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de professores e Práticas Educativas: educação básica e superior- (GPFOPE, desde 2002). E-mail: <dbolzan19@gmail.com>

³O termo Público Alvo da Educação Especial foi definido pela Política Nacional de Educação Especial (PAEE) na perspectiva da Educação Inclusiva (2007). Para essa política, o público alvo da educação especial, são pessoas com: deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, contemplando o autismo, as síndromes do espectro do autismo e a psicose e as altas habilidades/superdotação.

⁴ A denominação necessidades especiais (NEEs), passou a ser utilizada no final da década de 80 para referir-se aos estudantes com deficiências. Foi apenas em 1994 que a definição de quem seriam os estudantes com tal especificidade mostrou-se mais clara. Portanto, a expressão, ANEE, possui 34 anos e foi construída com o intuito de desfazer a concepção de deficiência ou de incapacidade. No entanto, tem se discutido sobre o emprego do termo ANEE, uma vez que, em alguns momentos ele acaba denotando preconceito e rotulando o estudante (FREITAS, RODRIGUES e KREBS, 2005).

professores no que se refere a formação inicial e/ou permanente para atender às necessidades e especificidades do PAEE.

Estudos como os de Santos (2013), Pellegrini (2006) e Reis (2010) tem caracterizado a inclusão no Ensino Superior como precária em termos de cumprimento da política inclusiva. Tais investigações esclarecem que nas regiões sudeste e centro oeste do Brasil o movimento pela educação inclusiva no Ensino Superior pode ser compreendido como do tipo integracionista, sendo o estudante e sua família os responsáveis pela busca das condições necessárias para a continuidade dos estudos. Conforme Castro (2011), são as regiões sul e sudeste do país as que mais apresentam estudantes incluídos nas instituições públicas federais, o que está intimamente relacionado ao trabalho dos Serviços de Apoio aos alunos, presentes em boa parte dessas instituições. Tais serviços de apoio foram descritos como imprescindíveis na garantia do bem-estar dos alunos na universidade e principalmente essenciais para a permanência e conclusão dos estudos.

A Inclusão caracteriza-se como um tema cada vez mais presente na Educação Superior. De acordo com os dados disponibilizados pelo INEP no Censo da Educação Superior de 2009, o número de estudantes com deficiência matriculados na graduação era de 20.019, o que correspondia, na época a 0,34% do total de estudantes. Conforme o Portal Brasil (2012), entre 2010 e 2011 houve um aumento de 5,7% nas matrículas dos estudantes na educação superior, principalmente nas instituições públicas. Desta forma, em 2011 o Brasil superou a marca 6,7 milhões de pessoas incluídas no Ensino Superior. O aumento dessas matrículas está vinculado, principalmente a implementação da Lei 12.711/2012 - Lei das Cotas do Governo Federal, de agosto de 2012, a qual, prevê além da reserva de vagas para estudantes com deficiência também aqueles, oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.

Contudo a luta mais intensa pela inclusão, no Ensino Superior, tem mais de duas décadas. O movimento, iniciou-se no final da década de 80 com a Constituição Federal e foi reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Em tais documentos oficiais a educação é abordada como um direito de todos para o desenvolvimento pleno da pessoa, tendo em vista a garantia das condições para a permanência e conclusão dos estudos. Foi a partir da década de 90, que as políticas brasileiras incidiram mais sobre a democratização da educação superior. A

expansão da rede pública federal brasileira tem se configurado como uma realidade a partir da adoção de algumas políticas públicas, tais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a política do ProUni (Universidade para todos), da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e do REUNI (Programas de reestruturação e expansão das universidades federais).

Considerando o estudo que realizamos em torno dos movimentos políticos expressos nas políticas públicas, nos decretos, nas leis, nas portarias e nos programas direcionados ao acesso do PAEE no Ensino Superior, foi possível compreender que a maioria desses documentos não discute a formação de professores e/ou o trabalho pedagógico diante da inclusão.

Assim, emerge esse estudo que busca abordar a temática da aprendizagem da docência de professores da UFSM diante da inclusão dos estudantes cotistas, PAEE. Os objetivos, do mesmo foram: reconhecer como a experiência do trabalho pedagógico com estudantes que apresentam necessidades especiais repercute na aprendizagem da docência; compreender quais são os percursos mobilizados nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores que implicam na aprendizagem da docência acerca da inclusão de estudantes cotistas PAEE na sala de aula e identificar como a resiliência docente interfere na aprendizagem da docência de professores universitários diante desses estudantes.

O contexto da investigação dessa pesquisa são os cursos de graduação da UFSM, campus Santa Maria, que apresentam estudantes incluídos na cota B, ou seja, estudante incluídos porque são designados PAEE. Os sujeitos do estudo serão os docentes que lecionam para o PAEE, matriculados nos cursos de graduação da UFSM. Atualmente essa instituição conta com 118 estudantes incluídos, distribuídos em 40 cursos da instituição. Conforme estudo de Almeida e Castro (2009) no estado do Rio Grande do Sul, apenas duas IES possuem reserva de vaga para alunos com deficiência, dentre as quais estão a UFSM e a UFRGS.

A dinâmica metodológica desta investigação caracteriza-se como abordagem narrativa sociocultural, constituindo-se em uma investigação qualitativa-narrativa (BOLZAN, 2001, 2006, 2009). A designação “abordagem narrativa sociocultural” foi cunhada por Bolzan (2001, 2006) alicerçada nos estudos de Vygotsky (2003, 2010), Bakhtin (2010), Werstch (1993). O enfoque narrativo sociocultural é definido como qualitativo, compreendendo uma análise focada nos processos de construção coletiva, tendo em vista o aspecto sociocultural dos

sujeitos envolvidos e a análise dos sentidos e significados das atividades dos docentes.

Nesse sentido, o estudo das narrativas permitirá a interpretação sobre as experiências de trabalho pedagógico dos professores que recebem o PAEE no Ensino Superior, assim como a investigação em torno da trajetória da formação profissional dos docentes e a identificação da implicação da resiliência docente na aprendizagem de ser professor, nesse cenário. Ao situarmos as vozes/ditos/falas docentes, em termos locais e temporais tornar-se-á possível compreender como os professores que recebem estudantes cotistas PAEE aprendem a docência nesse contexto.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ‘NOVA UNIVERSIDADE’

O tema da formação de professores no Brasil têm sido foco de discussões no meio educacional em função do entendimento de que a docência constitui-se como um campo profissional que comporta uma gama de conhecimentos especializados, próprios, e que pressupõe uma formação compatível as exigências da condição profissional. Além disso, os estudos envolvendo os processos formativos dos professores ganharam visibilidade no momento em que foi reconhecido que a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes está intimamente relacionada com a formação de seus professores.

A discussão sobre a formação do professor e seu exercício profissional tem crescido nacional e internacionalmente. Nos últimos quinze anos, houve um aumento do interesse dos pesquisadores no estudo sobre a formação e o trabalho docente. Aos poucos um campo de estudos se constituir em torno do trabalho do professor, o que é justificado por Marcelo García (1999) ao fazer referência a indicadores que justificam a delimitação do campo de formação de professores, designados assim: a presença de um objeto próprio, uma metodologia específica, cientistas que constroem um código de comunicação comum, a integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e o reconhecimento por parte dos gestores educacionais, pesquisadores e políticos da formação de professores como essencial na qualidade da ação educativa.

A construção de um conjunto de saberes e de estratégias de ensino, específicas ao campo da pedagogia universitária, foi por muitos anos relegada a

segundo plano pelas políticas educacionais, sendo que o saber específico da área de atuação, bastava para lecionar no Ensino Superior. Além disso, são atuais as iniciativas que pretendem identificar nos professores o protagonismo na construção de um corpo de saberes e fazeres para esse fim, uma vez que, na maioria das vezes o conhecimento para o campo foi construído por especialistas e teóricos que desconheciam as reais condições e necessidades dos professores e dos contextos de ensino.

Deste modo, a constatação de que os professores do Ensino Superior não apresentam uma formação particular, torna-se ainda mais inquietante quando nos referimos as demandas da “nova universidade”. A “nova universidade” caracteriza-se como uma instituição impactada pelos efeitos da sociedade da informação e do conhecimento, pela massificação progressiva do ensino, pela pressão por geração de emprego e renda. Ela apresentou aos docentes a realidade do ingresso de estudantes incluídos socialmente e racialmente, trazendo consigo desafios os quais incidem na formação dos professores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A tessitura da aprendizagem da docência no contexto da educação superior diante dos aprendentes PAEE, certamente, implica num movimento de busca incessante por preparação específica para essa função educativa. Ao se referir ao contexto da “nova universidade”, Zabalza (2004) se ocupa com o estudo sobre o seu público alvo e descreve como desafio aos professores: compreender como os estudantes aprendem mais, tendo em vista um ensino centrado no aluno, em seu desenvolvimento enquanto pessoa. Pozo et al. (2006, p. 29, tradução nossa), concorda com Zabalza (2004) e acrescenta dizendo que as instituições educacionais estão submetidas a uma exigência de mudanças profundas que compreendem desde alterações nos aspectos físicos até a qualificação do corpo docente com a construção de espaços de compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os docentes, assim como a dinamização de espaços de estudo sobre a aprendizagem de novas maneiras de ensinar e de aprender frente as demandas subjetivas dos estudantes e ao contexto em que estão inseridos.

Na medida em que compreendemos a inexistência de preparação específica prévia para o exercício da docência na educação superior, percebemos que a

aprendizagem da docência se constrói no interior da trajetória e no percurso que engloba a formação, ou seja, nas “trajetórias de formação” (BOLZAN e ISAIA, 2006). São nas trajetórias de formação que se tecem os fios de um processo permanente de construção e explicitam-se os movimentos da professoralidade universitária, descritos por Bolzan (2012), como resiliência docente e alternância pedagógica.

Esse estudo está em andamento, mas até o momento, considerando os conceitos explorados e o percurso metodológico desenvolvido é possível compreender que a inclusão do PAEE no Ensino Superior configura-se como um desafio para a formação dos professores. São inúmeras as questões que implicam no trabalho pedagógico e na aprendizagem da docência, dentre as quais estão a resiliência dos professores, o rompimento com as barreiras atitudinais, o desconhecimento sobre as condições de aprendizagem de seus alunos incluídos na cota B, a subjetividade dos estudantes e a ambiência institucional. Além disso, as marcas da trajetória profissional e pessoal reveladas nas falas/vozes/ditos dos docentes nos apresentarão subsídios de análise para o entendimento dessa dinâmica tão específica que envolve o aprender da docência na ‘nova universidade’.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; CASTRO, S; F de. As instituições de Ensino Superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas. In: MARTINS, L.A, R; PIRES, José; PIRES, Claudia Nascimento da Luz; MELO, F.R.L. V. de. (Orgs.). **Práticas Inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: Edufrn, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. 268f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Abordagem narrativa sociocultural. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, Silvia. Formação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Editora Chefe) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** - Glossário. v. 2, 2006.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2009.

_____. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no Ensino Superior. In: BERBEL, N. A. N.; PULLIN, E. M. M. P. (Orgs.). **Pesquisas em educação: inquietações e desafios**. Londrina: EDUEL, 2012.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. A. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade.** Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso ago/ 2013.

_____. **Lei Federal 12.711/2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso: ago/2013.

CASTRO, S. F. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. 2011. 278p. **Tese (Doutorado).** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-São Paulo, 2011.

FREITAS, S; RODRIGUES, D; KREBS, R. J. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

MARCELO, G. C. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PELLEGRINI, C. M. Ingresso e permanência de alunos com necessidades educacionais na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, Santa Maria, 2006. Portal Brasil. **Matrículas no Ensino Superior crescem 5,7%.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/matriculas-no-ensino-superior-crescem-5-7>> Acesso: out/2012.

POZO, J. I. et al. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos.** Barcelona: Graó, 2006. 460 p.

REIS, N.M de M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais no Ensino Superior e as universidades federais mineiras. 2010. 188f. **Dissertação (Mestrado).** Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins fontes, 2003.

_____. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: Paidós, 2010.

WERTSCH, J. **Voces de la mente.** Um enfoque sociocultural para el estudio de La Acción Mediada. Madrid: Visor distribuidores, 1993.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário** - seu cenário e seus protagonistas.
Porto Alegre: Artmed, 2004.

UMA TRÍADE EM DISCUSSÃO: CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, EDUCAÇÃO (SUPERIOR) E PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO

Valmôr Scott Junior¹

Valdo Hermes de Lima Barcelos²

INTRODUÇÃO

As normas legais do ordenamento jurídico brasileiro estão, em escala de hierarquia, submetidos à Lei Maior, ou seja, à Constituição brasileira, vigente num determinado período histórico, em decorrência de um poder constituinte. Neste sentido, convém esclarecer sobre o significado deste poder no sistema normativo:

Norma significa a “imposição de obrigações (imperativo, comando, prescrição, etc.)”. As normas constitucionais derivam do poder normativo que é o “poder constituinte”. O poder constituinte é o poder último, o poder supremo. O poder constituinte está autorizado, pela norma fundamental, a estabelecer as normas às quais a coletividade é obrigada a obedecer (MARQUEZAN, 2009, p. 48). No contexto das normas constitucionais, a educação é direito social fundamental para o pleno desenvolvimento do sujeito, Tessmann e Sangoi definem a educação com maestria:

O termo educação, que deriva do latim *educatio*, *educations*, indica ação de criar, de alimentar, de gerar um arcabouço cultural. A educação, longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é requisito indispensável da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercícios de seus direitos e deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa (2009, p. 322-323).

Este estudo tem como problema de pesquisa: Como, no decorrer da história, constitucionalmente considerada, ocorreu a produção do direito à educação (superior) e o processo de in/exclusão? Nesta seara, no que diz respeito aos objetivos, foram definidos: 1) apresentar a evolução constitucional sobre o direito à educação (superior) e processo de in/exclusão; proporcionar uma reflexão sobre estes textos normativos em relação às políticas inclusivas brasileiras.

¹ Doutorando em Educação – PPGE/UFSM. E-mail: <jr.3000@hotmail.com>

² Docente/UFSM. Pesquisador PQ1; UFSM. E-mail: <vbarcelos@terra.com.br>

A educação é muito importante para o sujeito que se apresenta declarado em lei desde o final do século XIX e início do século XX (CURY, 2002, p. 253). Nesse sentido, considerando que as constituições do Brasil são leis de hierarquia superior que direcionam as demais normas do ordenamento jurídico, torna-se conveniente resgatar, brevemente, a declaração do direito à educação nas Cartas Constitucionais do Brasil.

CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, EDUCAÇÃO (SUPERIOR) E PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO

A educação, mesmo antes da vigência da primeira Constituição do Brasil, figurava entre as decisões de governo. Em 1816, as primeiras escolas públicas foram criadas, sendo chamadas de estabelecimentos de instrução.

A organização de um “sistema” de escolas públicas fora assunto da administração de D. João. Ao elevar o Brasil a Reino, alguns comerciantes pretendiam reunir doações e “erigir um monumento comemorativo, artístico e arquitetônico. As discussões foram se modificando e ficou decidido que fundariam uma instituição de ensino público”. Em janeiro de 1816, expuseram a ideia ao Príncipe Regente, “que regulamentou o depósito das doações no Banco do Brasil, recém-criado, com a finalidade de fundar estabelecimentos de instrução”. (CHIZOTTI, 2005, p. 37-38).

Em 1823, durante a elaboração da Constituição de 1824, foi a hora e a vez da educação superior, por intermédio da criação das primeiras universidades brasileiras. Chizzotti expõe:

O projeto de criação de universidades, na Constituinte de 1823, constitui um documento típico do arroubo retórico, da improvisação circunstancial, e das sinuosas intervenções em questões adjetivas para se declarar o objeto de discussão. A indicação da universidade foi feita por Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, representante de São Paulo e do Rio Grande do Sul, na sessão de 14 de junho, a pedido de estudantes brasileiros em Coimbra. Em sua justificativa, Fernandes Pinheiro fez, em nome deles, um veemente apelo aos constituintes, pois “a mocidade a quem um nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos e opressão, não se decidindo, apesar de tudo, a interromper e abandonar a carreira [...]”. (2005, p. 44).

Em decorrência desta manifestação entusiástica de Fernandes Pinheiro, em 19 de agosto de 1823, foi apresentado à Constituinte um projeto de lei, o qual convém ser transcrito na íntegra:

Finalmente, com a promulgação da Constituição de 1824, mesmo que de forma restrita, foi contemplado o ensino primário e gratuito, como também a educação superior. De modo específico:

O texto final da Constituição de 1824 simplifica a redação, prescrevendo no artigo 32: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Este artigo é o de nº 33, sobre os colégios e universidades, “aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”, foram igualmente transcritos para a Constituição Portuguesa de 1826. (CHIZZOTTI, 2005, p. 53).

Os direitos e garantias, especificamente o direito à educação, atendiam diretamente às reivindicações dos liberais de Portugal, onde D. Pedro empenhava-se em manter o direito à sucessão de D. João VI. (CHIZZOTTI, 2005, p. 53).

A primeira Constituição da história do Brasil disciplinava o direito à educação de forma sucinta, em interesse diverso ao desenvolvimento do cidadão. Tinha a finalidade de satisfazer interesses pessoais de D. Pedro I em relação à sucessão do trono.

Na Constituição de 1891, a primeira da República, a educação aparecia como direito social não obrigatório, pois a manutenção da hegemonia do liberalismo oligárquico dos cafeicultores e cacauzeiros, o qual era excludente, refletia nas intenções desta Carta Constitucional. Contudo:

De qualquer modo, não se pode dizer que a Constituição de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com os outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático. (CURY, 2005, p. 80).

No rol das Constituições brasileiras, a Carta Constitucional de 1934 é a primeira a declarar e proteger o direito à educação em âmbito nacional. Todavia, não continha instrumentos para exigência judicial contra o Estado, no caso de atos omissivos. Cury, Horta e Fávero corroboram essa análise ao mencionar que:

Mercê da intervenção do Estado enquanto União federativa, que o reconhece como tal, o direito educacional torna-se protegido e tem essa dimensão afirmada para o universo de cidadãos brasileiros. Gratuidade e obrigatoriedade da escola primária se tornam, então, princípios da educação nacional.

Entretanto, a proteção jurídica declarada, ainda que impusesse a obrigatoriedade do ensino primário e até vinculasse constitucionalmente percentuais como meio de prover financeiramente esta conquista, não continha instrumentos adequados para promover uma ação judicial contra o Estado na eventualidade de atos omissivos. (2005, p. 25).

Mesmo com carências no que concerne à proteção judicial do direito à educação, a Constituição de 1934 trouxe avanços relevantes como a universalização da educação aos cidadãos e percentuais para prover e garantir o exercício deste direito aos brasileiros.

Nesta linha cronológica, a Lei Maior de 1946 não apresenta inovações consideráveis. No que se refere à educação, traz um capítulo específico, o qual vai se repetir nas constituições posteriores. Em relação à Constituição Federal de 1967, no que se refere ao direito à educação, a inovação trazida é o regramento de que a educação assegurará a igualdade de oportunidades (FÁVERO, 2005, p. 312).

Na atual Constituição Federal de 1988, a educação figura entre os direitos sociais, não sendo admitidas quaisquer discriminações quanto aos seus destinatários, isto é, configura como direito de todos, expresso no artigo 205 que normatiza:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LIMA, 2007, p. 25).

Contudo, na condição de direito social, a educação visa a corrigir desigualdades que oprimem grupos minoritários. Duarte esclarece:

A Constituição Federal, em seu artigo 205, reconhece, explicitamente, a educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade. Trata-se de direitos que devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (cf. art. 3º, IV da CF88). Contudo, não obstante o reconhecimento expresso da universalidade dessa categoria de direitos, a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontrem em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas. (2007, p. 698).

No que se refere à educação superior, diversos textos legais buscam contemplá-la, entre eles, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, que dispõe aos Estados-partes, inclusive o Brasil, em seu art. 13, inciso II, que a educação de nível superior deverá igualmente ser acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito (DUARTE, 2007).

Na sociedade, a manifestação de poder do Estado ordena a vida social. Contudo, este poder não é totalmente diverso dos muitos poderes exercidos no contexto social. Pinto esclarece:

É evidente, e Foucault não nega isto, que o Estado condensa poderes, mas o que é mais importante reter é que a natureza do poder do Estado não é radicalmente distinta da natureza dos muitos poderes exercidos nos muitos lugares da sociedade. Tal afirmativa não pode ser entendida (pois seria um entendimento equivocado e simplista) como uma tentativa de dissimular o poder do Estado e sua imensa capacidade de ordenar a vida social. Ao contrário, desta maneira busca-se no exame do poder do Estado as formas presentes desse poder em toda a sociedade, sem limitá-lo à identificação do monopólio legítimo da violência, mesmo que em suas manifestações mais sofisticadas e simbólicas. (PINTO, 1999, p. 36).

A partir disso, podem ser realizadas várias abordagens para análise do poder do Estado e dos seus instrumentos. A noção de inclusão e exclusão quer de populações, cidadãos ou grupos específicos é uma dessas possibilidades de estudo.

As Constituições do Brasil apresentam a concepção normativa dominante sobre processos de in/exclusão, os quais determinam orientações legais e materialização de políticas inclusivas na sociedade. Outrossim, isto colabora para o entendimento dos efeitos desses processos aos cidadãos no decorrer da história.

A primeira Constituição, de 1824, promulgada dois anos após a independência do Brasil, em meio a uma ordem escravocrata, excluía a grande maioria dos brasileiros da mais simples cidadania, sendo que os escravos e as mulheres estavam totalmente excluídos. Em contrapartida, havia inclusão na ordem escravocrata para os escravos e na ordem da família para as mulheres (PINTO, 1999, p. 40-41). Em virtude deste mecanismo de pesos e contrapesos, esses sujeitos, ao mesmo tempo, gozavam de inclusão e exclusão social.

A Constituição de 1934, por sua vez, inaugurou no Brasil o processo de normalização pela inclusão, recortando, classificando, estabelecendo grupos, criando direitos e deveres específicos:

A ordem fascista, como toda ordem totalitária, tem um jogo de completas inclusões e completas exclusões. A escolha ocorre não por um ato de vontade, mas pelo estado das forças políticas em jogo no momento. Resultado: temos uma Constituição que inclui todos, numa inclusão maior do que a desejada pelas elites, ainda sempre dominantes. (PINTO, 1999, p. 46).

A inclusão, até então desconsiderada, se deu como consequência da Revolução de 30, que quebrou com uma ordem excludente, da qual faziam parte um

vasto número de excluídos em todos os espaços da sociedade. Essas pessoas começaram a organizar-se para exigir direitos por parte do Estado. Isto colaborou para a promulgação da Lei Maior de 1934. Todavia, esta Constituição não vigorou por muito tempo.

Em 1937, é promulgada a nova Carta Constitucional, em que ao contrário da anterior, a exclusão, característica da ditadura instaurada, imperava por intermédio do exílio, censura e prisões.

Entre vários direitos, a educação era usufruída em observância de um jogo de inclusão e exclusão peculiar. Vejamos:

Se, em 1934, o primeiro sinal dessa nova concepção estava colocado na responsabilidade do Estado com a família, agora a educação, não só intelectual, mas física e moral das crianças e dos jovens era responsabilidade em última instância do Estado, que incluía o “futuro” no mundo do público. A família estava sendo observada, suas ações não eram mais do reino do privado, sua liberdade era limitada. A educação, no que pese ser um direito e dever da família (Art. 125) não poderia acontecer segundo a vontade dessas famílias. (PINTO, 1999, p. 48).

Em contrapartida, na Constituição de 1946, a educação passa a vigorar com propósito democrático. “Os sujeitos que encontravam lugares cuidadosamente fixados, em 1937, como as crianças e os jovens a serem educados moral, intelectual e fisicamente, desaparecem em 46” (PINTO, 1999, p. 50).

Na sequência, é criada a Emenda Constitucional de 1969 que também apresenta um jogo de inclusão e exclusão explícito. Todavia, ao invés da educação, refere-se à subversão, pois os subversivos eram incluídos em discursos ameaçadores à ordem autoritária. A ordem autoritária, para impedir estes discursos, criara instrumentos fortes de exclusão como o banimento (Ato Institucional - AI 13) e a pena de morte (AI -14) (PINTO, 1999, p. 52).

Posteriormente, a última Constituição, por contar com o engajamento da sociedade civil em sua elaboração, contemplou novos direitos em seu texto final. Isto ocasionou uma situação que proporcionou uma maior participação dos excluídos.

Nesse sentido, Cury expõe:

O grau de participação da sociedade civil na elaboração da Constituição de 1988 traduziu esta concepção ascendente e, talvez por isso, ela seja reinventora de novos direitos sociais, aí compreendida a própria educação. Ela incluiu novos direitos a fim de possibilitar uma situação de maior participação para aqueles que foram historicamente excluídos do acesso aos bens sociais. (2005, p. 26-27).

A Constituição Cidadã restabeleceu o regime democrático. Nesse contexto, independentemente de sua condição, o cidadão tem direitos universais, entre eles, a saúde e a educação. “Este cidadão é homem, mulher, índio, criança e adolescente, filho adotado, idoso, deficiente físico, etc.” (PINTO, 1999, p. 53). Em decorrência disto, o cidadão passa a ser considerado, efetivamente, sujeito de direitos:

Temos aqui um fenômeno novo: pela primeira vez os constituintes de plantão não estavam criando sujeitos através da inclusão ou incluindo sujeitos que haviam sido deixados a sua própria sorte por elites anteriores. Pela primeira vez, os constituintes tinham que se defrontar com sujeitos incluídos em discursos que os constituíam como sujeitos de direito, e que haviam conquistado legitimidade na sociedade civil brasileira. (PINTO, 1999, p. 54).

A Constituição Federal de 1988 não prevê um simples “abrir de portas e adapte-se quem puder”, mas impõe o dever de promover e realizar ações que garantam a não exclusão (FÁVERO, 2007, p. 38).

Nesta Carta Magna, é abandonada a condição do indivíduo, como mero membro social marginalizado que carece de inclusão, conforme a vontade estatal, para dotar-se de legitimidade social e capacidade de exigir a proteção ativa do Estado.

Entre os direitos que necessitam de atuação estatal para sua proteção, estão os direitos sociais. Entre eles: a educação. Duarte explica que:

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (2007, p. 697).

Esclarecida a relevância do amparo do direito à educação, faz-se necessário entender como esta proteção é exercida, isoladamente isto não é suficiente para que se alcancem seus objetivos iniciais – dar a proteção legal (TEIXEIRA, 2008, p. 60).

Os direitos sociais, entre os quais, a educação, buscam:

[...] um patamar mínimo de igualdade, não apenas jurídica mas também material e efetiva – grande bandeira dos direitos sociais – exige uma posição ativa do Estado no que se refere à proteção de direitos, pois o que se pretende é criar, por parte dos Poderes Públicos, condições concretas de vida digna (DUARTE, 2004, p. 114).

Contudo, políticas inclusivas não podem ser compreendidas meramente como materialização de dispositivos legais para diminuir a desigualdade social sofrida por determinados grupos. A abrangência alcança desde a discussão sobre a anormalidade até as necessidades vivenciadas pelos sujeitos em seu cotidiano.

Veiga Neto, utilizando-se das contribuições de Michel Foucault, usa a palavra “anormal para designar grupos que a modernidade inventa e multiplica: os psicopatas, os deficientes, os rebeldes e outros” (2001, p. 105).

Geralmente, as palavras normal e anormal causam algum desconforto. Isto ocorre porque “as práticas de identificação e classificação estão implicadas em relações de poder tão intensas que a assimetria resultante parece não se encaixar nos ideais iluministas em que estamos imersos” (VEIGA NETO, 2001, p. 106).

No plano das políticas de inclusão, a preocupação em combater a exclusão é de ordem internacional. Alves e Barbosa explicam:

Estudos internacionais revelam que os sistemas educacionais, tanto nos países do norte como nos países do sul, tem se caracterizado predominantemente, pela exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica. [...] Como consequência e em contraposição a esta realidade, os governos tem investido na implementação de políticas públicas na área de educação, visando combater a exclusão. Assim, a inclusão social e educacional é hoje, um movimento mundial que vem se intensificando a partir da década de 90. (2006, p.16).

A educação, como direito, e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumentos de redução de desigualdades e discriminações (CURY, 2002, p. 261). Este é um dos objetivos principais de uma Constituição durante sua vigência num determinado período histórico.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O caminho investigativo pautou-se na pesquisa qualitativa de caráter teórico-bibliográfico. O referencial que orientou o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2005), direcionado à “produção das informações de pesquisa” (GAUTHIER, 1998), é o diálogo reflexivo, assim como a busca de interlocução com uma concepção de ciência como “prática social do conhecimento” (BOAVENTURA SANTOS, 1987).

Este autor considera que esta forma de reflexão e de construção de conhecimento torna possível à transformação do método científico em um processo próximo de quem realiza a pesquisa, ou seja, o(a) pesquisador(a).

A abordagem metodológica está em coerência com a ideia defendida por Luna (1989, p. 25) quando este autor dispõe que não faz “qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referencial teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos”.

Nesta caminhada, minhas proposições não devem ser compreendidas como um juízo de valor, mas como uma problematização em busca de contributos à Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação, inclusive superior, é direito das minorias, visto sua importância social para o desenvolvimento do ser humano. Todavia, devido ao contexto de cada período da história do Brasil, este direito era observado de acordo com os arranjos sociais vigentes que, ora permitiam a sua ampliação, ora sua restrição. Isto ocasionou lacunas perpetuadas no tempo, em virtude da inobservância dos movimentos dos mais diversos grupos sociais e da própria dinamicidade da sociedade, impossível de ser “engessada” em um formato legal específico.

Neste contexto, para corrigir distorções e propiciar ações inclusivas eficientes, as disposições constitucionais sobre educação (superior) às minorias, deve estar associada ao cotidiano destes sujeitos, ou seja, as suas vivências atuais, as quais urgem por revisão constante, pois todo momento histórico é superado por novas exigências, novas necessidades e, as normas constitucionais, precisam estar atentas para estes fatores, inclusive o acesso e permanência na educação superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O.; BARBOSA, K. A. M. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BARCELOS, V. H. de L. Ecologistas, antropófagos e outros Bárbaros – uma contribuição filosófica à educação. In: TREVISAN, A. L. (Org.) **Filosofia e Educação – Confluências**. Santa Maria. FACOS-UFSM, 2005.

BOAVENTURA SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro. Graal, 1987.

BRASIL, **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em: 24 mai/2011.

CHIZZOTTI, A. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

CURY, C. R. J. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

_____.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 245-262. Jul., São Paulo, 2002.

DUARTE, C. S. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educ. Soc., v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out., Campinas, 2007.

_____. **Direito Público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 2, p. 113- 118, abr-jun, São Paulo, 2004.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das Pessoas com Deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

GAUTHIER, J. **Sociopoética** - Uma pesquisa em Educação. Florianópolis. UFSC, 1998.

LIMA, N. M. de. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, 2007.

LUNA, S.V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo. CORTEZ, 1989.

MARQUEZAN, R. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, C. R. J. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999. p. 33 - 55.

TESSMANN, E. K.; SANGOI, T. S. Educação e (em) direitos humanos: o papel da educação no processo de efetivação dos direitos humanos. In: GORCZEVSKI, C. (Org.). **Direitos humanos, educação e sociedade**. Gráfica UFRGS. Porto Alegre, RS: [s.c.p.], 2009.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DO AEE EM DUAS ESCOLAS DE DIFERENTES
MUNICÍPIOS DA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DO RS**

Fabiane Ramos¹

Valquirea Martins Monteblanco²

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre os espaços escolares, pensa-se na importância de algumas normas e diretrizes que são necessárias para a organização deste contexto, que podem ser conduzidas através dos regimentos escolares e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Documentos estes que norteiam as práticas pedagógicas dos professores, a ação do gestor para que se cumpram as estratégias que foram definidas a partir da realidade encontrada e a administração da escola de uma maneira geral, frente às diversidades verificadas nestas instituições.

As práticas pedagógicas dos professores orientadas por este documento devem contemplar a todos os alunos que são matriculados na escola, oportunizando a cada um, condições de acesso ao conhecimento, bem como, a construção de uma aprendizagem significativa. A ação dos gestores deve ser pautada no desenvolvimento do ensino na escola, entendendo que este é mediador do processo que envolve a construção de saberes na instituição e não somente o envolvimento em questões administrativas.

Neste sentido é importante ressaltar que este documento norteará as ações da escola e deve ser elaborado por toda a comunidade escolar, envolvendo os professores, alunos, famílias e funcionários. Assim trata-se de um documento com elaboração coletiva onde todos participam de uma forma

¹ Educadora Especial – UFSM. Especialista em Educação Inclusiva – FGF. Mestranda em Educação PPGE – UFSM. Integrante do GEPE (Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão). E-mail: <fabi.sramos@hotmail.com>

² Educadora Especial – UFSM. Psicopedagoga – UNIFRA. Especialista em AEE – UFC. Mestranda em Educação PPGE – UFSM. GEPE (Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão). E-mail: <valquireamonteblanco@gmail.com>

democrática pensando na organização de uma escola de qualidade que melhor possa acolher seus estudantes.

Para Longhi e Bento (2006) este fazer coletivo auxiliará a todos os envolvidos no reconhecimento da identidade da escola, permitindo reflexão e mudanças frente às práticas pedagógicas e as condições da escola, como um todo. Assim, as ações refletidas no projeto se estabelecem envolvendo toda a comunidade escolar – alunos, professores, funcionários, pais – e também direciona a relação da escola com a comunidade local.

De acordo com isso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345-346), definem o PPP como: “um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”. Por isso a necessidade de pensar sobre este documento como condutor do processo de ensino na escola - enquanto indicador de possíveis mudanças - bem como essencial no acompanhamento das políticas que ali são implementadas e que exigem conhecimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Complementar a isso, Veiga (1995) aponta que o PPP está diretamente relacionado com dois momentos importantes do trabalho pedagógico realizado pela escola e enfatiza-os “[...] como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social [...]” (p. 14). Assim, este documento, além de nortear os caminhos a serem percorridos, auxilia também, na elaboração do fazer pedagógico do professor que será efetivado no cotidiano das salas de aula e que deve estar centrado nos alunos, contemplando-os.

Frente a esta reflexão realizou-se uma análise do PPP de duas escolas da rede municipal da região central do Rio Grande do Sul, uma do município de Faxinal do Soturno e outra de Santa Maria. Este estudo objetiva verificar de que forma este documento conduz as ações da educação especial na escola, frente às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Para isso, elencamos algumas categorias e subcategorias possíveis de análise, que são:

Categorias	Subcategorias
1 - A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	1.1 Público Alvo 1.2 Sala de Recursos Multifuncionais 1.3 Recursos
2- Interlocução entre o AEE e a sala de aula comum.	2.1 Planejamentos 2.2 Conhecimentos dos casos 2.3 Utilizações dos Recursos

Quadro 1: Categorias e subcategorias de análise.
Fonte: Autoras.

Para refletir sobre este estudo faz-se necessário compreender o que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva menciona sobre a Educação Especial na escola atual:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 10).

Compreende-se que neste documento a educação especial atua através das ações do AEE, que tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p. 10).

É importante ressaltar neste caminho, que a Política orienta as ações a serem implementadas pela escola com relação ao trabalho realizado pela educação especial, mas cabe a essa instituição – no papel dos gestores - a decisão coerente frente a elas. Decisões estas, que devem ser de acordo com a realidade de cada escola, levando-se em conta as especificidades do contexto e dos sujeitos envolvidos.

Sobre isso Gadotti (2001, p. 40) afirma que “Existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode

não ser em outra conjuntura ou contexto”. Assim, este documento servirá como baliza para determinada instituição, não podendo ser reproduzido, pois ele deve representar a realidade local e adequar-se a ela.

Neste sentido, ao se pensar em analisar os PPPs de escolas de diferentes municípios, que consequentemente possuem realidades diferenciadas, levou-se em consideração – como mencionado anteriormente - a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), como orientadora deste processo, uma vez que todas as salas multifuncionais devem ser organizadas tendo como referência tal documento. Assim, as categorias de análise foram pontuadas em conformidade com a mesma, bem como, as subcategorias.

Para melhor compreensão das subcategorias, trazemos as definições que compreendem as mesmas: Público alvo do AEE³ são os alunos com deficiência,⁴ transtornos⁵ globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades/superdotação⁷ que são atendidos no espaço da sala de recursos multifuncionais⁸ com a utilização de materiais recursos específicos⁹, em turno inverso ao da escolarização. Planejamento¹⁰, conhecimento dos casos¹¹ e a utilização dos recursos também serão verificados. Consoantes ao exposto e de acordo com as categorias e subcategorias pontuadas, buscaremos verificar se o PPP das escolas contemplam as ações específicas da área da educação especial e suas relações nas práticas escolares.

³ AEE - Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2008).

⁴ Deficiência - Deficiência Física, Visual, Auditiva, Múltipla e surdocegueira.

⁵ De acordo com a nova versão do DSM V (APA, 2014) este grupo passou a denominar-se Transtorno do Espectro Autista (TEA), não mais apresentando subcategorias. Estas passam a integrar-se em um continuum, as quais deslizam-se ao longo do espectro. (Ramos, 2014). Optou-se pela utilização da definição do DSM IV (APA, 2003) - TGD, pois a política que orienta o atendimento educacional especializado ainda utiliza esta nomenclatura.

⁶ TGD – Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE), Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da infância (TDI)

⁷ Altas Habilidades/Superdotação

⁸ Salas de Recursos Multifuncionais - Espaço físico onde acontece o AEE, composto de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos (BRASIL, 2008).

⁹ Materiais e Recursos Específicos – Jogos pedagógicos e recursos de tecnologia assistivas como: computadores, softwares educativos, impressoras e maquina em braille, entre outros...

¹⁰ Planejamento – Entendido como trocas de informações e elaboração de plano de ação entre o professor de AEE e o da sala de aula comum.

¹¹ Conhecimento dos Casos – Indica que o professor de AEE deverá realizar o estudo do caso referente ao aluno público alvo da educação especial matriculado na escola.

DESCRIÇÃO DOS PPPs DAS ESCOLAS

Escola A

A rede de ensino deste município está composta por 5 escolas, dentre elas a escola escolhida para análise de seu PPP, por ser a única escola do município que possui sala multifuncional implementada. Os dados considerados serão referentes ao ano de 2013.

A mesma localiza-se na zona urbana, possui 77 alunos divididos entre as modalidades de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, da pré-escola ao 5º ano. O corpo docente é constituído de dez professores, uma diretora e 2 funcionárias. Em relação à educação especial, a escola possui uma sala de recursos.

Em relação à primeira categoria que é **Organização do Atendimento Educacional Especializado**, nesta escola é realizado por um educador especial¹² em sala de recursos. Quanto às subcategorias, a primeira é **Público Alvo** e no documento da escola refere-se aos alunos atendidos como “*alunos portadores de necessidades educacionais especiais*”; esta escola atende “*também alunos de outras escolas*”. A segunda subcategoria é **Sala de Recursos Multifuncionais**, no texto do PPP este espaço é identificado como “*sala de recursos*”. Em relação à terceira subcategoria que é **Recursos**, o documento faz referência como um “*trabalho realizado por meio de jogos pedagógicos adquiridos ou confeccionados pelo professor do AEE de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, além de utilizar equipamentos e recursos recebidos pelo Ministério da Educação, como computadores e softwares educativos*”.

Em relação a segunda categoria que é **Interlocução entre AEE e a sala de aula comum**, o texto menciona que “*o educador especial oferece assessoria aos professores das turmas regulares que possuem alunos incluídos*”. Quanto à primeira subcategoria que é **Planejamento** o mesmo aponta que “*existe troca de informações, experiências e atividades entre o educador especial e os professores das turmas regulares*”. Quanto à segunda subcategoria que é **Conhecimento dos casos** o mesmo não faz referência no

¹² Profissional com graduação específica em educação especial, formado pela UFSM/RS.

texto. Quanto à terceira subcategoria que é **Utilização dos Recursos** o texto também não faz menção ao mesmo.

Escola B

A rede de ensino deste município está composta por 77 escolas, dentre estas a escola B foi escolhida para análise de seu PPP, por se tratar de uma escola com sala de recursos multifuncional implementada, por possuir um número significativo de alunos público alvo da educação especial em atendimento e por contar com duas profissionais da área da educação especial. Os dados considerados serão referentes ao ano de 2013.

A mesma, localiza-se na zona urbana, possui 580 alunos divididos entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano. O corpo docente é constituído “*de 36 professores, dentre estes 09 desempenham suas funções em direção, vice-direção, vice-direção de turno, supervisão pedagógica, orientação educacional e educação especial. São 06 funcionários, entre serviços gerais, merendeira e agente administrativo. Conta, também, com 02 funcionários do serviço de vigilância da Prefeitura Municipal*”. Em relação a Educação Especial a escola possui uma sala de recursos multifuncional.

Em relação à primeira categoria que é **Organização do Atendimento Educacional Especializado**, nesta escola é realizado por educador especial¹³ em sala de recursos multifuncional, mas o referido documento não indica a quantidade de profissionais da área que ali atuam. Quanto a primeira subcategoria **Público Alvo** refere-se aos alunos com “*deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*”. Quanto à segunda subcategoria **Sala de Recursos Multifuncionais**, no texto do PPP este espaço não é citado. Em relação à terceira subcategoria que é **Recursos**, o documento refere-se ao uso de “*serviços e recursos próprios desse atendimento*”, não especificando quais materiais e recursos são disponibilizados.

Em relação à segunda categoria que é **Interlocução entre AEE e a sala de aula comum**, o texto traz que o educador especial “*orienta os alunos e seus*

¹³ Profissional com graduação específica em educação especial, formado pela UFSM/RS.

professores quanto a utilização dos recursos nas turmas comuns do ensino regular”. No seu texto o PPP traz a resolução municipal CMESM nº 31/2011¹⁴, que especifica as atribuições do educador especial na escola, tais como: “Identificar, produzir e organizar estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos alunos nos espaços da escola; elaborar o plano de atendimento educacional especializado e o número de atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais; executar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; estabelecer articulação com os professores de turmas com alunos incluídos no ensino regular, acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como em outros ambientes da escola; orientar os professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar recursos de tecnologia assistiva, de maneira a trabalhar e ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; promover atividades, criar espaços de participação da família em interface com os serviços setoriais da Saúde, da Assistência Social, entre outros”.

Quanto à primeira subcategoria que é **Planejamento** o mesmo também utiliza-se da resolução municipal CMESM nº 31/2011, para apontar as ações do educador especial. Quanto à segunda subcategoria que é **Conhecimento dos casos** o mesmo não faz referência no texto. Quanto à terceira subcategoria que é **Utilização dos Recursos** também se utiliza da resolução municipal CMESM nº/2011 acima citada.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS PPPs DAS ESCOLAS FRENTE ÀS CATEGORIAS

Ao analisarmos os documentos referentes às escolas **A** e **B** relacionado à categoria **Atendimento Educacional Especializado – AEE** e subcategoria **Público Alvo** a escola **A** utiliza-se de nomenclaturas já não mais usadas no documento da política nacional de educação especial na perspectiva da

¹⁴Resolução municipal CMESM nº 31/2011 – Foi elaborada conforme documento da Política Nacional da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

educação inclusiva, mas faz referência ao atendimento de alunos de outras escolas, em relação a este indicador na escola **B** o texto registra de acordo com o que define a política, mas não menciona se alunos de outras escolas são atendidos. Quanto a segunda subcategoria **Sala de Recursos Multifuncionais**, o documento da escola **A** não utiliza-se do termo multifuncional, já a escola **B** não faz referência a este espaço, ambas não mencionam qual tipo de sala de recursos existe na escola. Em relação à terceira subcategoria que é **Recursos**, a escola **A** indica o uso dos recursos disponibilizados pelo MEC¹⁵ e os construídos pela educadora especial, na escola **B** este documento não define quais recursos são utilizados.

Em relação à segunda categoria que é **Interlocução entre AEE e a sala de aula comum**, e a subcategoria **Planejamento**, na escola **A e B** ambos descrevem sobre a assessoria do educador especial ao professor da sala de aula comum, mas não especificam como acontecem estas trocas de informações. Quanto à segunda subcategoria que é **Conhecimento dos casos as escolas A e B** não fazem referência nos seus PPS. Quanto à terceira subcategoria que é **Utilização dos Recursos** a escola **A** não faz menção ao indicador no texto e a escola **B** utiliza-se da resolução municipal CMESM nº 31/2011, mas não define quais e como são utilizados os recursos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância que o Projeto Político Pedagógico tem na organização da instituição escolar como um todo, tanto para a estruturação e direcionamento das ações de gestão, quanto para a unificação das questões pedagógicas colocadas em prática pelo corpo docente, entende-se que este documento deve contemplar questões que vão além das de cunho burocrático. Ele deve estar refletido nas práticas pedagógicas e nas propostas de ensino-aprendizagem dos professores, contemplando-os enquanto mediadores do processo de escolarização e inclusão escolar. Assim, ele é fundamental para a educação especial e deve permear a organização dos atendimentos e, consequentemente, das intervenções realizadas.

¹⁵ Ministério da Educação e Cultura.

Frente ao exposto e às categorias e subcategorias de análise, que foram pontuadas e verificados através deste estudo, percebe-se uma fragilidade nos PPPs das duas escolas. Isso se dá em função de que ambos os documentos analisados possuem itens essenciais que fazem parte da atual política nacional de educação especial, mas no texto não deixam claro sua aplicabilidade na realidade da escola. Itens estes, que poderiam nortear as ações cotidianas da escola, pontuando os aspectos a serem alcançados em longo prazo.

Neste sentido, faz-se necessário para ambas às instituições, a reorganização do documento, sendo mencionados os aspectos relacionados ao planejamento do atendimento educacional especializado e a interlocução com o professor de sala comum, que são aspectos importantes neste processo, bem como, a realização dos estudos e conhecimentos de casos, essenciais para que se direcionem práticas efetivas e coesas, de acordo com as especificidades dos alunos atendidos.

Na reelaboração do PPP, além da participação de todos, é necessária a compreensão do atendimento educacional especializado, bem como, das possibilidades advindas deste. Para isso, há a necessidade de enfrentamentos pessoais que culminem na possibilidade coletiva, colaborativa e não discriminatória, ou seja, uma reestruturação que contemple a todos e que se embase em aspectos que promovam a articulação, sustentados por conhecimentos teóricos.

Para a reconstrução do projeto político pedagógico da escola deve-se levar em consideração a identidade da escola, descrevendo as suas possibilidades, onde muitas vezes poderá superar conflitos em relação à divisão de trabalhos a serem realizados, reforçando as diferenças e hierarquizando os poderes de decisão. A relevância de um projeto realizado na escola por todos os participantes do contexto escolar consiste no planejamento e organização, quem organiza deve evitar a improvisação, pois ele deve ser consistente para dar segurança à escola.

A necessidade de reflexão permanente e de reconstrução contínua deste documento se faz necessária para que ele acompanhe as mudanças – tão necessárias – no processo de escolarização e nas práticas no cotidiano das escolas. O PPP é um documento que precisa ser construído, reconstruído e,

muitas vezes, revisado para que se verifique sua efetividade frente aos objetivos e propostas da escola.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **DSM - IV - TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **DSM - V - TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GADOTTI, M.; R. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F de; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LONGUI, S. BENTO; K. **Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva** 2006. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/2pppumaconstrucaocoletiva.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**, 2 ed, Editora Vozes, vol.III, Série Cadernos de Gestão, Petrópolis/RJ, 2006.

RAMOS, F. **A Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SANTA MARIA. **Resolução nº 31/2011**- CMESM – Conselho Municipal de Educação de Santa Maria RS.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 3 ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

EFEITOS DE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ARGENTINA E CHILE

Maria Inês Naujorks¹

Leandra Bôer Possa²

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A Declaração Mundial dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela Assembléia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 consagrou como direito humano universal à educação com o destaque de esta, tem por objeto, o integral desenvolvimento da personalidade humana, bem como o respeito às liberdades fundamentais. Esta declaração no art. XXVI, aponta que o acesso a educação se dá no modelo de instrução, o que caracteriza a relação de institucionalização da educação e a responsabilidade dos Estados e Sociedade para promovê-la de forma gratuita nos níveis elementares e fundamentais, tendo esta, o poder da obrigatoriedade³.

Educação, também, é o tema do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)⁴ que determina-a na forma de

¹ Prof^a Dra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão - GEPE - CNPQ – Brasil. E-mail: <minau1990@gmail.com>

² Prof^a Dra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – Brasil. Vice- Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão - GEPE - CNPQ – Brasil. E-mail: <leandrapp@gmail.com>.

³ Assim descrito na Declaração Mundial dos Direitos Humanos: 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, p. 04)

⁴ Para o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é responsabilidade dos "Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz" (ONU, 1966, p. 06).

institucionalização operacionalizando-se na forma de capacitação das pessoas para participarem de uma sociedade livre. Ainda, o objetivo está em preparar as pessoas para que estejam habilitadas para a compreensão, tolerância e a amizade que envolve um outro tema importante que é a diversidade.

A diversidade e a educação são temas centrais, também, da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. Por um lado, anuncia-se o empenho internacional para garantir o respeito e valor da diversidade cultural e das identidades. Por outro, a universalidade da educação que emerge com a características de inclusão das particularidades nacionais, regionais e de diversos contextos históricos, culturais e religiosos. A inclusão como prioridade para que os Estados organizem os sistemas políticos, culturais, econômicos e educacionais. No texto orientador desta conferência fica explícito a relação entre educação e diversidade orientando “a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1993, p. 09).

Na esteira destes documentos e de conferencias outras, a ONU, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, na Conferência de Jomtien-Tailândia, chega a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que completou 24 anos. Essa Declaração estabeleceu como meta o compromisso mundial com a educação de todos, contemplando a reunião regional de Quito - Equador, na América Latina acontecida em 1989.

É destaque na Declaração de Educação para Todos: primeiro, a necessidade de educação pela via das instituições escolares com ênfase à educação integral e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem⁵. Entende-se que a educação produz efeitos na qualidade de vida da população e, por isso, passa a emergir como referencia para o desenvolvimento e crescimento econômico e, para tanto, fica o alerta da necessidade de uma gestão mais apropriada dos recursos destinados a este setor; segundo, a

⁵ As Necessidades Básicas de Aprendizagem de crianças, jovens e adultos na Declaração sobre Educação para todos equivale a pensar uma Educação Básica para todos tendo em vista a apropriação de conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes que forma descritas como: a sobrevivência; o desenvolvimento pleno de suas capacidades; a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; uma participação plena no desenvolvimento; a melhoria da qualidade de vida; a tomada de decisões conscientes e a possibilidade de continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 03)

busca de políticas de equidade tendo em vista à diversidade e as minorias, a educação integral que se adapte regras as situações concretas de vida das pessoas e dos casos específicos (como no caso das pessoas com deficiência) e a educação que observe critérios de justiça e igualdade.

Equidade é um indicador de qualidade educacional que, portanto, se torna meta também identificada pela Conferência Mundial de Educação Especial em 1994 em que derivou a Declaração de Salamanca - Espanha; esta que em 2014 completa 20 anos. Reafirma-se nessa declaração o direito universal da Educação de Todos e o reconhecimento deste direito às pessoas com deficiência. O parâmetro para esse reconhecimento é o processo de inclusão nos sistemas de ensino e a responsabilização dos estados-nações com um programa que estructure a Educação Especial como transversal nos projetos de educação escolarizada.

A proclamação⁶ da Educação como oportunidade, adequada às características individuais, que leve em conta a diversidade, centrada no sujeito, acolhedora, não discriminatória e eficiente para todos são indicadores para que os Estados-Nações invistam política e financeiramente nos sistemas educacionais; adotando a qualidade da inclusão como princípio legal e institucional da educação e da escola⁷.

⁶ Para a declaração de Salamanca registra-se a crença e a proclamação de que: " • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais, deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (1990, p. 01)

⁷ O investimento dos Estados-nações segundo a Declaração de Salamanca: "atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. • adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. • desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva. • estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. • encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. • invistam maiores esforços

Esses documentos internacionais que já completam maioria vêm, por efeito ordenando, guiando e se reproduzindo nas políticas de Educação Especial dos diversos países do mundo. O Brasil, o Chile e a Argentina como consignatários dessa ordenação construíram suas políticas educacionais e de Educação Especial amparados sob o princípio da inclusão.

Nosso objetivo, neste texto, é olhar para estas políticas nacionais objetivadas por uma racionalidade inclusiva determinada por documentos internacionais e tensionar um processo de reflexão. Estamos imbuídas da possibilidade de dar outro ponto de sustentação para a histórica que toma a perspectiva inclusiva como projeto revolucionário, pois o que queremos mostrar é que a inclusão tornou-se um efeito de um tipo de racionalidade que oferece as condições de possibilidade das práticas-discursos neoliberais.

Para este tensionamento colocamos em funcionamento a ferramenta conceitual produzida por Michel Foucault denominada governamentalidade. Mais especificamente a governamentalidade neoliberal considerando que esta se constitui de uma racionalidade que vem produzindo "novos tipos de agenciamentos político-econômicos, conceitos e representações" (LAGASNERIE, 2013, p. 34), novas perspectivas de atuação "do Estado, do mercado, da propriedade de si ou de seu corpo" (idem) novas experiências com a democracia, das relações sociais e culturais que modificam as formas de regulação e controle através de promessas de emancipação, liberdade, direitos, equidade, igualdade e de inclusão.

Nesse sentido, podemos perceber que as políticas educacionais e da educação especial na perspectiva inclusa, nos países como o Brasil, o Chile e a Argentina são produzidas a partir do efeito que operam os documentos internacionais. Esses documentos que vem desempenhando um papel de universalização e globalização dos procedimentos políticos em educação.

Muitos dos textos orientadores ou legais das políticas desses países começam com a citação dos documentos internacionais, como podemos perceber nos trechos abaixo:

em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva. • garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas" (1990, p. 01-02).

No Chile o ano de 1990 foi o marco da definição de um movimento de garantia de crescimento tendo parâmetro a equidade, o respeito a diferença e os direitos humanos. Estes parâmetros levariam a uma Reforma educacional que toma como meta a educação de qualidade para todos. [...] (CHILE, MINEDUC, 2004, p. 07) [...] La evaluación de los diez años de Educación para Todos (2000), puso de manifiesto que en muchos aspectos, la educación era menos inclusiva, en términos globales, de lo que era en la época de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990). (CHILE, MINEDUC, 2004, p. 15).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 01)

A consonância das políticas de educação especial destes países com a universalização de uma da perspectiva inclusiva produz regras-normas que incidem no modo de governmentamento das ações do Estado sobre a educação, naturalizando o mesmo, independente das experiências culturais e sociais dos países ou dos sujeitos-indivíduos. Podemos perceber que a produção das políticas parte de uma historicidade já feita e ordenada por determinados organismos intencionais - ONU, UNESCO, ODE, FMI, BM - e sofrem o efeito da racionalidade neoliberal.

A racionalidade neoliberal movimenta a possibilidade de uma nova ordem constitutiva de relações de saber-poder traduzidas numa positividade e produtividade tendo como característica: a onipresença da lógica do mercado, disseminado-a globalmente. Efetiva-se com isso a política de concorrência em que o próprio Estado é vigiado pelo mercado colocando a economia como fundamento da política e da intervenção pública em educação.

A justificação científica do mercado é considerar que o Estado não pode fabricar um conhecimento total e unificador da sociedade e, por esta razão, rejeita o controle centralizado e com isso promove a lógica do mercado, ou sejam, deixa os indivíduos livres para escolher diante a concorrência.

Outro aspecto desta racionalidade é a imposição da diversidade e multiplicidade criando dispositivos, como no caso a escola, para regular e monitorar a pluralidade. Espaços públicos e sociais em que é possível limitar a

multiplicidade de modos de existência e, com isso, produzir a ordem social coletiva.

Para tanto, esta racionalidade se organiza por um conjunto de leis que juridicamente não tem a função de unificar e ordenar a multidão, mas que pensem um mundo comum em que pluralidade social e cultural seja irredutível a uma ideia de unicidade, comunidade e sociedade em particular. Neste sentido, a lei pode ser universalizada como um sistema capaz de garantir a justiça e a equidade, não como imposição, mas como desejo de cada um, tornando cada indivíduo vigia da lei (LAGASNERIE, 2013).

O contexto da produção de políticas inclusivas na racionalidade neoliberal estabelece que os Estados-Nações criem estratégias políticas para,

Não deixar ninguém fora do jogo e preparar organizações [...] para que recebam aqueles “excluídos” de hoje, para serem reeducados e reconduzidos ao mercado, são movimentos que nos permitem compreender o que hoje chamamos de inclusão. As políticas de inclusão são pensadas como ações estratégicas que visam no presente e, principalmente, em um futuro próximo, minimizarem os investimentos do Estado na população. A minimização dos investimentos não implica em enfraquecimento do Estado, mas sim em deslocamento de suas funções. (SARAIVA e LOPES, p. 19)

Ninguém fora do jogo implica, portanto, pensar nas pessoas com deficiência e, neste contexto, a produção de políticas que: 1. Estabeleçam quem são estes sujeitos no sentido de classificar e constatar a diversidade de sujeitos, as diferenças que fogem da normalidade e que precisam de políticas de equidade; 2. O estabelecimento de normas de qual lugar a equidade pode ser garantida e por isso o acesso e permanência na escola que é comum a todos; 3. E, ainda, a produção, via política de educação especial de uma transversalidade de atendimento especial no sentido de normalização das condutas desses que diferentes, precisam ser igualados.

Nesse sentido, podemos perceber que as políticas de educação do Brasil, Chile e Argentina vem enquadrando um modelo de classificação para determinar quem são as pessoas com deficiência que precisam estar incluídas. Nos textos dessas políticas podemos identificar:

Para que un alumno pueda ingresar [...] a un proyecto de integración, debe presentar discapacidad o trastornos específicos del lenguaje. Lo anterior trae como consecuencia que muchas de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos, se queden sin ningún tipo de atención. Entre los más perjudicados por esta

situación, se encuentran los alumnos que tienen ciertos desfases en algunas áreas del currículo: de aprendizaje lento, los con déficit atencional, alumnos con altas capacidades o talentos y con graves problemas de interacción social, entre otros. (CHILE, MINEDUC, 2004, p. 15)

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 09)

Observa-se uma certa semelhança nos textos do Brasil e Chile quanto a identificação e classificação de quem são os sujeitos com deficiência com direito de serem incluídos na escola. Com o intuito de qualificar a escola comum/regular como inclusiva, as políticas desses países nomeiam e diferenciam; constitui politicamente um território da diferença pela deficiência e incapacidade, além de produzir um sujeito da deficiência que, com direito de ir a escola, transforma -se em aluno.

No que se refere a Argentina, não encontramos nenhum documento que faça esta identificação de forma tão direta. Nos textos legais desse país encontramos uma alusão geral em torno da deficiência que não relaciona a escolarização com o modelo de inclusão. Para esse país “la integración de las personas con necesidades especiales” (ARGENTINA, 1993, p. 19). No entanto, esta integração tem uma característica que envolve um limite no texto legal, pois leva em consideração que a integração se efetiva “mediante el pleno desarrollo de sus capacidades” (idem) o que corrobora a necessidade de o próprio sujeito estar em processo de desenvolvimento de capacidades necessárias para integrar a escola comum.

Os textos políticos e legais do Brasil e do Chile tratam do estabelecimento de normas sobre o lugar da escola comum/regular como espaço de garantia do direito à educação de crianças, jovens e adultos com deficiência. Expressam, a partir do lugar/espaço escolar, a garantia da equidade como direito justo e igualitário e, por isso, traçam programas para o acesso e permanência em uma escola inclusiva que é comum a todos.

Por outro lado, na Argentina é mantido uma política de investimento nas Escolas Especiais com especificação de suas responsabilidades para que as

personas con discapacidad, en situación de desenvolvimiento possam quando "puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad e gratuita, en igualdad de condiciones con las demás" (ARGENTINA, 2008, s/p).

O que parece evidente nas políticas assumidas por Brasil, Chile e Argentina, apesar de diferenças sutis, é que se tornou consenso que a inclusão é um fator que envolve o lugar, o espaço escolar, a instituição escolar que se constitui em um micro espaço de representação do Estado. Um lugar em que se controla e regula aquilo que pode e deve ser ensinado e aquilo que pode e deve ser aprendido, ou ainda, naquilo que ordena as condutas da população no sentido de que todos precisam e tem o direito de ir à escola. Nesta ótica temos uma racionalidade lógica, ou seja, uma forma de economia política por parte do Estado que desloca a sua função de regulação da economia para ser ordenador das políticas ordenadas pela economia.

Essa constatação anterior introduz um papel para a Educação Especial como área de conhecimento e atuação, pois esta passa a ser relevante na produção, via política de educação especial, de uma transversalidade, no sentido de normalização das condutas tanto no que se refere ao atendimento dos diferentes que precisam ser igualados, mas sobretudo, da sensibilização dos normalizados, para que se conduzam aceitando e tolerando as diferenças. As políticas de educação especial, portanto, orientadas a mais de 20 anos, pelos documentos internacionais que respondem por efeito a uma racionalidade neoliberal, constituem-se numa forma de governamentalidade objetiva no Brasil, Chile e Argentina, e pensamos em quase a totalidade dos países do mundo.

A questão básica é que a inclusão tornou-se um regime de verdade que toma como pressuposto a diversidade, a pluralidade e equidade tornando-a uma economia política que posiciona como direito humano o estar junto; criando os mesmos espaços para todos; e, para tanto, sendo necessário que as instituições educacionais assumam esse compromisso.

O imperativo da inclusão projeta, como afirma Menezes (2011), subjetividades inclusivas a partir de

[...] discursos e práticas assumidos como verdadeiros, [...] que possibilitaram a emergência de tipos específicos de subjetividades, adaptáveis ao modo de vida das sociedades contemporâneas, que eu nomeio como inclusivas. [...] Tais subjetividades são significadas por

mim, entre outras características, como aquelas que, mobilizadas pelo acesso (sem restrições) e pela igualdade de oportunidades que lhes são ofertados, se sentem estimuladas (sujeitando-se) ao autoinvestimento. Esse autoinvestimento pode resultar em acúmulo de capital humano (pelo desenvolvimento de habilidades e competências, pela construção de saberes e novas aprendizagens...), o que, por sua vez, poderá resultar em uma (sensação de) maior autonomia pelos sujeitos em suas decisões e escolhas, além de maiores condições de participação nas redes de consumo. Ao experimentar a (sensação de) liberdade para fazer suas escolhas em um meio que lhe apresenta múltiplas e variadas ofertas, esse sujeito usufrui do acesso que lhe é ofertado, alimentando o ciclo da oferta e do consumo da lógica neoliberal, o que (re)compensaria os investimentos do Estado em sua educação. (MENEZES, 2011, p. 148-149)

Especificamente, percebeu-se singularidades de atuação da educação especial na organização dos sistemas educacionais desses países. No Brasil tem-se um documento que produz efeitos no sistema escolar nacional e põe em funcionamento a educação especial através do atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais.

Já no Chile existe a preocupação com a organização de serviços de educação especial, com foco para além da escola, pois orienta uma rede de apoio de prevenção, diagnóstico e formação técnica e profissional para atuar nesse contexto.

Na Argentina, a centralidade está nos indivíduos com deficiência e na identificação de recursos individualizados para atender esses sujeitos. Parece que a diferenciação da organização dos serviços de educação especial, nesses países, mesmo tendo os efeitos dos documentos internacionais, por um lado recai na tônica de que a inclusão está para além da escolaridade da pessoa com deficiência e, por outro, tem sua centralidade na educação formal.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Ley n° 26.206 **Ley de Educación Nacional**. 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf> Acesso em: 11 out. 2013.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun. 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 11 de out. de 2013.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

CHILE. Ley n. 20.370, de 17 de agosto de 2009. Establece la ley general de educación. Disponível em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370>> Acesso em: 11 de out. de 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2009.

ONU. Declaração Mundial dos Direitos Humanos. Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/pndh/sis_int/onu/convencoes/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos-%201948.pdf> Acesso em: 11 de out. de 2013.

ONU. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <<http://bioeticaediplomacia.org/wp-content/uploads/2013/12/1966-Pacto-Internacional-sobre-os-Direitos-Econ%C3%B3micos-Sociais-e-Culturais.pdf>> Acesso em: 11 de out. de 2013.

ONU. Declaração e Programa de ação de Viena. Conferencia Mundial sobre direitos Humanos, 1993. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>> Acesso em: 11 de out. de 2013.

SARAIVA, K. LOPES, M. Educação, inclusão e reclusão. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.14-33, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/saraiva-lopes.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2014.

ARGENTINA, - MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1993). LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN. Buenos Aires, 1993. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html> Acesso em 11 de out. de 2013.

ARGENTINA, Ley 26.378 Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Disponível em: <<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>> Acesso em 11 de out. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008.

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 03 dez. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 03 dez. 2011.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**: cursos curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Achiamé, 2010c.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010d.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**: cursos curso dado no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

MENEZES, E. da C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

A EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: GESTÃO DAS DEMANDAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Elize de Matos Souto¹

Alana Claudia Mohr²

INTRODUÇÃO

A Educação está vinculada aos diferentes espaços, atores e processos formativos, modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural de cada grupo social. Desta forma, cada sociedade possui o modelo escolar reflexo do seu tempo. A educação, portanto, é a apropriação da cultura, refere-se aos valores, conhecimentos, arte, tecnologia, condutas etc. Neste sentido, o papel da educação na formação para a democracia e para a cidadania é oferecer em todas as modalidades de ensino, um espaço neutro e de qualidade onde cada um possa conhecer e eleger diferentes opções para sua vida, com apoio e com condições.

Partindo da prerrogativa de que a educação é uma prática social, pode-se afirmar que esta ciência nada mais é que um processo de socialização cultural, constituída pelo ser humano, sendo a dimensão da escola conceituada como o “lócus privilegiado de produção e apropriação do saber” (DOURADO 2007, p. 923). Assim, a escola, espaço de formação, diz respeito ao desenvolvimento do educando, justificando a sua capacidade crítica e reflexiva dos sentimentos de solidariedade e de respeito às diferenças, dentre outros valores democráticos.

No entanto, não é fácil desempenhar tal tarefa, uma vez que a escola é um ambiente onde a diversidade se faz presente. É um espaço que reúne sujeitos provenientes de diferentes culturas, cada um com suas particularidades e especificidades, pois foram interpelados por experiências distintas.

¹ Professora Licenciada em Educação Especial e Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Educacional. Mestre em Educação PPGE/UFSM. E-mail: <elizesouto@yahoo.com.br>

² Graduada em Educação Especial. Especialista em Gestão Educacional. Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Professora da rede municipal de Agudo E-mail: <alanamohr.ufsm@gmail.com>

Diante deste contexto, as políticas educacionais atuais circunscrevem-se na coletividade de ações em prol da cidadania e da qualidade na educação, a partir da disseminação organizada de poder, envolvendo todos os membros de uma comunidade escolar (pais, funcionários, alunos, corpo docente e direção) de acordo com suas possibilidades de atuação. A concepção de gestão escolar³ atual já não possui base em estruturas hierarquizadas de poder e autoridade, em que o professor é o dono do conhecimento e o aluno apenas o receptor deste e em que o diretor localiza-se no ápice de uma pirâmide verticalizada que pressupunha níveis de poder estabelecidos e enrijecidos.

Diante disso, a presente pesquisa parte da problemática de que o processo de gestão escolar democrática está fortemente associado à construção da cidadania, na medida em que envolve todos os membros de uma comunidade (pais, funcionários, alunos, corpo docente, comunidade), assim como perpassa por todos os aspectos desta cultura e se constitui considerando cada aspecto desta. Deste modo, esta investigação foi implementada em duas instituições com propostas distintas – assistência e educação – mas que compartilham o mesmo público e o mesmo contexto cultural.

A primeira instituição consiste num espaço de assistência social que atende cerca de cento e cinquenta (150) crianças e adolescentes, cuja situação de vulnerabilidade social é evidente. Os participantes frequentam este espaço, que é constituído por uma equipe interdisciplinar, em contra turno escolar, com frequência de duas a três vezes por semana. Esta instituição possui como principal atrativo aos alunos o ensino da música, oferecendo aulas teóricas e práticas através de uma gama de instrumentos musicais. No entanto, a relevância desta ação social não se restringe ao ensino desta ciência, uma vez que os participantes deste espaço recebem atendimentos direcionados às suas necessidades, que são verificadas através do preenchimento das fichas socioeconômicas, bem como através das testagens e/ou encaminhamentos. Os atendimentos oferecidos, com base no levantamento das especificidades

³Conforme apontado por Lück (2000, p. 11), gestão escolar: [...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino.

dos alunos, consistem em atividades de reforço escolar, atendimentos psicológicos, assistência de amparo social e atendimento educacional especializado.

A segunda instituição lócus desta investigação é uma escola municipal, a mesma se constitui de um cenário cujos problemas sociais acentuam-se diariamente. A criminalidade, a prostituição, o uso de drogas, o abuso sexual, a pobreza, entre outras difíceis situações, fazem parte do cotidiano de seus alunos, assim como, fazem parte da realidade dos professores, gestores e funcionários desta escola que, mesmo sem terem a oportunidade de fazer esta escolha, muitas vezes são inseridos neste cenário. O elo entre estas instituições se funde uma vez que parte do alunado da última também frequenta as atividades da primeira.

O contato com a realidade dos alunos desta escola fez-nos perceber que a diversidade é uma característica que se acentua em maior proporção neste espaço escolar. Não obstante, o preconceito vem associado a esta, gerando rótulos e promovendo a violência em diferentes instâncias. Tais evidências foram ocasionando um profundo desconforto, concomitante a uma série de questionamentos, os quais nos impulsionaram a investigar como acontece a implementação da gestão escolar mediante uma demanda composta pela diversidade, num contexto de desigualdade social, partindo da prerrogativa da gestão democrática?

A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE – REFLEXÕES

Um dos maiores desafios da educação atual é atuar de forma inclusiva, em meios que sequer favorecem a aprendizagem convencional. A desigualdade social é um fator agravante na eficiência do ensino, visto que seus efeitos reduzem a capacidade do aluno de concentrar-se no aprendizado. E por desigualdade social, Camargo define que:

[...] é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica – a mais conhecida – é chamada imprecisamente de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. No Brasil, a desigualdade social tem sido um

cartão de visita para o mundo, pois é um dos países mais desiguais. (CAMARGO, 2012)

A condição de igualdade é conferida a todos os cidadãos, segundo a Constituição Federal. Sendo assim, é necessário que as pretensões da instituição escola transcendam as didáticas de aprendizagem, deixando que o senso de igualdade seja dominante no ambiente escolar. É extremamente importante reforçar os conceitos de respeito e de aceitação das diferenças, não como forma de homogeneizar os grupos, mas trazendo aos alunos um infinito de possibilidades, não restringindo seu pensamento apenas aos conceitos adquiridos no ambiente familiar.

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de Escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação (STAINBACK, 1999, p. 26-27).

Neste sentido, as mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos, conforme Carvalho (2009), não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que seja, segundo a autora

As transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas – não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desportos e lazer, etc. (CARVALHO, 2009, p. 79).

Desta forma, a compreensão de um sistema educacional inclusivo não se restringe, unicamente, às providências a serem decididas na esfera educacional, em que suponha ser esta a instância mais qualificada para identificar e satisfazer as necessidades. Mas sim, uma compreensão e responsabilidade mais ampla sobre a educação inclusiva, atribuindo a todos o comprometimento e identificação com esta proposta.

Ainda existem obstáculos no entendimento de inclusão, principalmente na concepção de diversidade. O entendimento daquilo que é “diferente” ainda está reduzido à visão de deficiências fisiológicas, à condição financeira, às origens étnicas. No entanto, as diversidades podem e devem ser entendidas com uma forma muito mais ampla e abrangente. Perrenoud (2001) nos convida a analisar as esferas das diversidades, tão presentes em nosso cotidiano, mas difíceis de serem compreendidas:

No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento [...] (PERRENOUD, 2001, p. 69).

A diferença é percebida como um problema nas relações humanas, na medida em que existem modelos de padrões, concebidos pelos ideais de uma maioria, que estabelecem a forma de agir das pessoas. Baseados neste pensamento, muitos educadores consideram as diversidades como um problema para a escola, pois entendem que deveriam tomar uma série de medidas para que os alunos se “enquadrassem” em um padrão de aprendizagem, desconsiderando as especificidades de cada um.

No entanto, essa visão tende a tomar um efeito negativo, podendo acarretar em dificuldades no processo de aprendizagem, pois inconscientemente vai permitindo o avanço da desigualdade, da discriminação e do preconceito. O diferente, neste caso, ao invés de ter reconhecido o seu direito de manifestar-se de formas distintas daquela estabelecida como padrão, passa a ser visto como incapaz de acompanhar o processo de aprendizagem.

Sobre esse tema, Perrenoud (2002) remete a pensar sobre a didática frente a este tipo de ambiente, afirmando que a maior habilidade no contexto atual do professor é planejar atividades direcionadas à aprendizagem individual, ou seja, que considere as peculiaridades e contemple a aprendizagem dos alunos, sem que estes se sintam desmotivados. O mesmo

autor diz que “o fracasso escolar nasce daquilo que se chama de indiferença às diferenças”. Assim, o baixo rendimento escolar acontece quando a escola presume que todos os alunos apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem. Além de colaborar com o surgimento de preconceitos, a desigualdade pode conferir à escola uma atmosfera hostil e opressiva, podendo desmotivar e inibir a capacidade criadora do aluno. Sob esta ótica, Basaglia afirma que

[...] qualquer ser humano, quanto mais uma criança, quando obrigado a submeter-se a um ambiente ameaçador, autoritário e desrespeitoso, será levado a reprimir a tal ponto sua individualidade que provavelmente perderá aquilo de mais precioso: sua criatividade, sua iniciativa, sua vontade, seu livre arbítrio, seu eu, sua motivação (BASAGLIA, 1985, p. 99).

A alternativa para esse problema passa ser a educação na perspectiva multicultural, respeitando as particularidades de cada contexto e as especificidades de cada indivíduo. Através desta proposta, os docentes são convidados a ampliar o olhar sobre seu público, garantindo que seja preservada a identidade de todos, bem como possibilitando as diferentes formas de expressão.

A educação multicultural se propõe a analisar, criticamente, os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo (GADOTTI, 2000, p. 56).

Nesta perspectiva, identidade e diferença são processos de produção social. Neste sentido, a teoria pós-moderna implica na transformação continua em relação à identidade, o sujeito anteriormente entendido como constituinte de uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado composto não de uma única, mas de várias identidades. Assim, a identidade é vista na pós-modernidade como “móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987 apud HALL, 2001, p. 12).

Contribuindo com essa concepção, Deleuze (1988), em seus estudos, buscou pensar não o comum sobre a diferença, mas em outros aspectos que a atravessam. Em vez da identidade que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, o autor prefere a variação. Portanto, a diferença é pensada

como acontecimento, não como generalidade do conceito. A diferença também não se refere ao diferente, não é relação. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. Deleuze afirma a diferença em si “a diferença interna a própria coisa”.

À Educação, desde os mais remotos tempos, delegou-se o feito de transformação da sociedade, o permitir aos indivíduos o galgar de degraus sociais, por meio da ascensão cultural-profissional que, conseqüentemente, levam a ascensão econômica. Único processo capaz de dissolver as grandes desigualdades sociais e culturais, por meio da promoção da equiparação dos direitos e o combate às iniquidades. Assim, a escola concebida como “meio de ascensão social, de erradicar a pobreza e minimizar a violência” é valorizada nacional e internacional (GOMES; ANDRADE 2007, p. 1).

Observa-se ainda, que durante muitos anos o combate à desigualdade foi travado contra o Estado, que deveria ser o meio de acesso ao equilíbrio social. No entanto, somente houve uma resposta, no sentido de melhoria das condições sociais, a partir do momento em que organizações globais, como o Banco Mundial, começaram a atuar.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: POSSIBILIDADES DE TRAMITAR ENTRE VERDADES ABSOLUTAS DE UM CONTEXTO ESCOLAR

Com o objetivo de identificar as demandas da gestão escolar em um contexto marcado pela diversidade social, o estudo de caso etnográfico foi eleito para embasar esta pesquisa, pois é adequado para ser implementado em ambientes escolares, tendo em vista que estes espaços possibilitam um contato face a face com a realidade, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis situações até então consideradas invisíveis. Ou seja, o contexto escolar apresenta razões positivas, devido ao fato da possibilidade de aproximação direta com este espaço considerado social.

Deste modo, este estudo compreende uma pesquisa qualitativa que, segundo Triviños (2007, p. 51), “envolve o conhecimento da cultura das pessoas a serem entrevistadas, o conhecimento do assunto pesquisado e a habilidade do pesquisador”. Nessa direção, para o desenvolvimento desta

pesquisa foi realizada a coleta de dados por meio de entrevistas estruturadas com as gestoras, bem como foi feita uma análise documental da escola em questão e uma breve investigação sobre a comunidade onde a escola esta inserida.

O meio de averiguação desta investigação é compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos. Para tanto, lida com aspectos que não são passíveis de quantificação, ou seja, “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis” (MINAYO, 1993, p. 22). Assim, o estudo qualitativo consiste em compreender as atividades no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A análise documental possibilitou compreender aspectos referentes à constituição da comunidade, suas conquistas e dificuldades até o instante. As entrevistas vislumbraram o levantamento das dimensões da gestão escolar. Para Ludke; André (1986), “a análise documental constitui em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos”.

De acordo com os estudos de Giglio (2001), os quais afirmam que para efetivação de uma análise documental é possível “pensar nas pessoas como arquivos vivos de sua própria memória, testemunhas de seu tempo; na história, como um grande arquivo da civilização, da sociedade, de uma época”. Sendo assim, foi-se ao encontro de um sujeito, indicado pela coordenadora da escola, por ser uma pessoa que acompanhou o processo de constituição da comunidade onde a instituição está inserida.

Assim, o primeiro contato com o sujeito indicado foi realizado por telefone e a disponibilidade que este demonstrou, desde o primeiro instante, possibilitou um segundo momento de “diálogo” sobre a luta e as dificuldades encontradas pelas primeiras famílias que ocuparam a região, contexto da escola em questão. Segundo este morador, a composição da comunidade deste local foi basicamente constituída por dois públicos: os ocupantes da Fazenda Nova

Santa Marta⁴ e três famílias oriundas da Cidade de São Pedro do Sul/RS que migraram para Santa Maria/RS na perspectiva de melhores condições de vida.

O histórico destas três famílias é constituído de frustrações e rótulos na sua cidade de origem, fator que os impulsionou a mudar em busca de novas possibilidades. Segundo a direção da escola, o desempenho dos alunos procedentes destas famílias é inferior à média, sendo perceptível em diferentes gerações, podendo ser causado por algum fator genético.

Sobre as famílias ocupantes da Nova Santa Marta foi possível verificar que são sujeitos marcados pela trajetória conflituosa da invasão. Orlandi (2006) tece suas contribuições, a partir de uma pesquisa realizada especificamente com adolescentes provenientes das famílias invasoras deste espaço o mesmo afirma que o perfil de sujeitos da comunidade Nova Santa Marta configura-se como

[...] aqueles do dissenso no social, da contradição e da exclusão, que, empurrados para fora do urbanizado já significado, formam uma comunidade segunda, diferente daquela comunidade de fato – família, igreja, empresa, nação etc (ORLANDI, 2006, p. 43).

Tais informações sobre o público que compõe a comunidade onde a escola está inserida apresenta relevância para este trabalho na medida em que é parte constituinte do perfil do alunado desta instituição. De forma alguma, se pensa em criticar esta demanda, o intuito apenas circunscreve-se na problematização dos aspectos desta cultura e das implicações que esta promove no contexto escolar. No entanto, é inegável a existência da posição de “segregação social” presente em ambos públicos aqui descritos, na conduta escolar das crianças que vivenciaram ou não estas circunstâncias, pois estas situações presentes no histórico desta comunidade perpetuam no subjetivo de cada indivíduo e refletem nos seus comportamentos, configurando-se como um aspecto relevante no contexto escolar.

Complementando esta pesquisa, foram realizadas entrevistas concomitantemente com duas professoras gestoras, gestora A e gestora B, da instituição lócus. Destas entrevistas resultaram algumas dimensões:

⁴ Propriedade rural, de aproximadamente 1200 hectares, utilizada no final dos anos 70 para fins de reforma agrária que a partir de 1991 foi invadida pela população originando o atual Bairro Nova Santa Marta.

a) Desigualdade Social versus Diversidade: um desafio à prática da educação inclusiva

Quando solicitadas a descrever a comunidade em que a escola está inserida, as gestoras afirmaram que o perfil é bastante diversificado, pois atendem a uma grande demanda de alunos provenientes de assentamentos e famílias originárias de outros contextos. Segundo elas os professores encontram dificuldades na implementação de atividades que atendam os diferentes perfis do alunado. Além disso, as mesmas afirmam que é possível observar que algumas crenças e valores transcorrem a realidade socioeconômica, tais como um grande índice de natalidade e de gravidez na adolescência.

b) Comprometimento com o ensino

Sobre o perfil do alunado, as gestoras afirmam que há falta de comprometimento destes com o ensino. Segundo elas, tal fato é perceptível quando analisamos a lista de presença e constatamos a falta de assiduidade. Os relatos dos professores, transpostos pelas gestoras, também confirmam a falta de comprometimento em relação à organização dos cadernos, bem como em relação às tarefas para casa que sempre retornam em branco, fator que também denuncia a negligência dos pais e/ou responsáveis por estes alunos. Em reuniões gerais, o grupo docente desta escola delineou que sua clientela, em função da realidade socioeconômica da região, configura-se como um público que deve ser **buscado**⁵ pela escola. Além disso, programas sociais como, por exemplo, o "Bolsa-Família" tem gerado oportunidades para integração dos familiares com a equipe gestora, uma vez que, em casos de dúvidas, os familiares costumam se deslocar até a instituição solicitando auxílio. Nestas ocasiões as gestoras aproximam-se das famílias para discutir assuntos relacionados aos alunos.

⁵ "Buscado" foi a definição dada pelas gestoras para referenciar a dimensão do trabalho com relação a aproximação das famílias e alunos a escola.

c) Alternativas de avaliação

Quando indagadas sobre a avaliação escolar, as gestoras colocam que esta escola é a única que adota o parâmetro da não reprovação no município de Santa Maria/RS. Justificam que esta alternativa surgiu após várias reuniões de estudo com o corpo docente e a partir da análise da realidade em que a escola está inserida e do acompanhamento dos resultados obtidos pelos discentes após a evasão gerada, muitas vezes, por reprovações sucessivas. Os resultados sinalizavam para uma vivência de conflito com a lei. Em outras palavras, estes alunos, quando excluídos do sistema regular de ensino, apresentavam uma possibilidade bem maior de se envolver em outras situações de marginalização com consequências na linha da criminalidade. Também se observou que a reprovação, geralmente, está atrelada ao nível de exigência do professor regente e a metodologia que este adota. Exemplificando, se comprova pelas Atas de Resultados Finais dos anos anteriores a implantação desta “estratégia” que, em alguns casos, um mesmo aluno, num determinado ano, reprovava em uma disciplina e, no posterior, reprovava em outra. Logo, a decisão de trabalhar com a “não reprovação” gerou, necessariamente, uma proposta de mudança na metodologia e na forma de “olhar” os conteúdos programáticos.

Diante disso, trata-se de um equívoco, de acordo com Carvalho (2009, p. 111) “imaginar que a educação inclusiva é uma ‘bandeira’ da educação especial dirigida, apenas, ao seu alunado, bem como supor que nos satisfazemos com a inclusão praticada como um movimento de ‘colocar em’”.

A realidade da escola em questão mostra claramente a inclusão escolar fugindo do senso comum “inclusão/educação inclusiva = educação especial”, e, portanto, indicada apenas as pessoas com deficiência. A inclusão escolar deve ser tomada num sentido mais amplo, que abarque e atenda a todos os alunos da escola, tendo como referência o conceito de diferença, já mencionado anteriormente neste trabalho, para então efetuarem-se práticas inclusivas consistentes e de qualidade a todos os alunos.

d) Viés protetivo/assistencialista

Questões relacionadas à qualidade de vida são priorizadas nos Projetos desenvolvidos pela escola como: a gravidez precoce e a proteção das DST, os

perigos do uso indevido de drogas e o envolvimento com o tráfico das mesmas e outros que contemplem o binômio necessidade/interesse. As diretoras afirmam que, em síntese, o objetivo da escola é preparar o aluno para a vida, postergando a gravidez e prevenindo-os do tráfico de drogas. Verificou-se que a escola, dentro desta comunidade, abarca com objetivos que excedem a educação escolar, adotando um caráter assistencialista de viés protetivo, uma vez que não há entidades que desenvolvam estas ações neste local.

e) Currículo

Quanto às questões formais do currículo, as gestoras afirmam que, muitas vezes, se torna inviável sua operacionalização, pois não condizem com o binômio citado anteriormente. A ideia, ao optar pela não reprovação, foi justamente a de melhorar a qualidade na educação, oportunizando o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de competências significativas para a inserção do aluno como cidadão num mundo cada vez mais competitivo. Pensou-se que elevando os níveis de autoestima e trabalhando com a ideia de que “todos” são capazes de construir e aprimorar seu conhecimento haveria um reflexo no aproveitamento das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E POSSÍVEIS QUESTIONAMENTOS

Encerramos esta pesquisa com mais indagações do que resultados. No entanto, a relevância desta se dá no momento em que estimula, provoca a reflexão de todos os envolvidos nesta investigação, agregando um valor importante na concepção da prática de gestão de cada sujeito, inclusive do pesquisador.

Nesta pesquisa o foco direcionou-se as demandas de uma gestão escolar, as quais a análise pontuou dimensões referentes à desigualdade social versus diversidade como desafio a prática docente inclusiva, comprometimento com o ensino, alternativas de avaliação, escola com caráter protetivo/assistencialista e currículo, no entanto, cada contexto escolar está enriquecido de questões que precisam ser problematizadas, pois como nos diz Costa (2002) devemos “articular velhos temas em novos problemas”. Este

sentimento de busca do conhecimento através do estudo das questões surgidas neste trabalho é o que provoca o desenvolvimento de novas práticas e permite que possamos acreditar em um futuro pautado pela mudança.

Diante de todas estas variáveis pontuadas no presente trabalho, ressaltamos a necessidade de retomar a significação da escola e da inclusão, para então almejar a compreensão que uma escola inclusiva é uma escola de qualidade, para todos, com todos e sem discriminação.

Assim, conforme Carvalho (2009, p. 114) “a proposta da educação inclusiva passa a ter outra conotação, muito além do que denota o vocábulo inclusão”. Segundo ela, “devemos remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas”.

Neste contexto, a partir da escola pesquisada, pode-se inferir na existência de uma complexa dinâmica e dialética rede de relações que extrapolam a significação da escola como estabelecimento de ensino. Corroborando com o que Carvalho (p. 114) nos diz, “mais que ‘ensinagem’, cabe a escola contribuir para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os que pertencem a comunidade acadêmica”.

Neste sentido, julgamos pertinente interromper o diálogo proposto neste trabalho com as palavras de Carvalho quando coloca que,

[...] a compreensão de toda a rede de relações que ocorrem na escola exige um conjunto de habilidades e competências dos educadores para que possam fazer a análise da instituição e de suas ações pedagógicas, práticas inclusivas, num trabalho de equipe e com construção epistemológica interdisciplinar. (CARVALHO, 2009, p. 115).

Ou seja, as práticas de inclusão escolar estão diretamente ligadas as redes de relações que ocorrem na escola, portanto, todos são parte constituinte para a efetivação do processo inclusivo, assim como também são responsáveis por suas práticas pedagógicas bem como de seus colegas, uma vez que, o princípio da interdisciplinaridade deve vigorar em uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

BASAGLIA, F. **As Instituições da Violência**. In: A Instituição Negada: Relato de um Hospital Psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal Ed., 1985, p.99.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

CAMARGO, O. **Desigualdade Social**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>>. Acesso 28 ago. 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2002.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc. [online]. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 27 de agosto de 2010.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

GIGLIO, C. M. B. **Uma genealogia de práticas educativas em São Paulo: 1836-1876**. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação), FE-USP, 2001.

GOMES, A. M; ANDRADE, E. F. de. **Autonomia da escola: dimensões e contradições no sistema municipal de Recife**. XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió, Alagoas, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993

ORLANDI, E. P. **À flor da Pele**. In: MARIANI, B. (Org.). A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos- SP: Claraluz, 2006.

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

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

Apoio



Realização

