



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ERIKA SOUZA LEME

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DO
COTIDIANO ESCOLAR**

Rio de Janeiro

2011

ERIKA SOUZA LEME

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DO
COTIDIANO ESCOLAR**

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

Orientadora:

Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2011

ERIKA SOUZA LEME

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DO
COTIDIANO ESCOLAR**

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

Aprovada em:

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Prof^a Dr^a Maria Vitória Campos Mamede Maia (UFRJ)

Prof^a Dr^a Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

LEME, Erika Souza.

Inclusão em Educação: das políticas públicas ao cotidiano escolar/
Erika Souza Leme. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
230f.

Dissertação (Mestrado em educação) –
**Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Rio de Janeiro, 2011.**

Orientador: Prof^ª Dr^ª Mônica Pereira dos Santos

1. Inclusão em Educação. 2. Políticas Públicas em Educação. 3. Culturas,
Políticas e Práticas de Inclusão – Dissertação.
I. Santos, Mônica Pereira dos (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

Para quem, bem além, me quer bem!

AGRADECIMENTOS

A Deus por mais esta oportunidade em minha vida.

À professora Mônica Pereira dos Santos, pela orientação criteriosa e pelas incansáveis leituras. Mais do que orientadora, uma incentivadora. A você minha gratidão e carinho.

À professora Valdelúcia Alves da Costa pelo aprendizado na disciplina, pelas conversas instigadoras e, sobretudo, pelo acolhimento caloroso.

À professora Maria Vitória Campos Mamede Maia, pelo apoio com preciosas contribuições e pelo afeto recebido.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação, Solange, Henrique e Aline por todas as informações concedidas.

À CAPES pelo suporte fornecido por meio da bolsa de estudos.

Aos professores do CEVJ: Alessandra, Armando, Aucimar, Cida, Deuscélia, Kátia, Letícia, Márcia, Vânia e Vera Lúcia, por manterem acesas as chamas do sonho de um mundo melhor.

A todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação, em especial...

Às amigas Ana Patrícia e Michele, pelo apoio e carinho nos momentos mais difíceis.

Às amigas Marta, Luísa, Mara e Mylene, por todas as horas que compartilhamos os medos, as alegrias e os desafios de pesquisadoras.

À minha amiga Dalva Buzato (*in memorian*), a quem admiro, minha eterna gratidão.

Aos meus amados pais – Cidão (*in memorian*) e Cidinha, meus heróis! e meus exemplos de garra e determinação.

Ao meu querido irmão Rodrigo e meus sobrinhos Gabriel e Luiz Américo, pela alegria de tê-los em minha vida.

Ao meu amado esposo Luciano, pela busca incessante de materiais que foram primordiais para este trabalho, pelas conversas que estimularam o meu pensar e, sobretudo, por compartilhar sonhos e por apoiar minhas escolhas, enfim, por todo amor!

RESUMO

LEME, Erika Souza. **Inclusão em Educação: Das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A inclusão se revestiu de um padrão internacional, sendo conclamada em importantes declarações como a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, (1948); a Declaração de Jomtiem (1990); a Declaração de Salamanca (1994), entre outras. Esses documentos internacionais representam, ao mesmo tempo, avanços sociais e interesses econômicos do capitalismo. Em que pese a retórica da educação para todos encontrada nesses documentos, cumpre lembrar que a análise dos referidos, feita por nós, sinalizou que suas diretrizes representam os interesses gerais do capital. Além disso, problematizamos que tais declarações não consubstanciam 100% as políticas públicas de educação desenvolvidas em muitos países. Diante disso, temos como objetivo central analisar as aproximações e os afastamentos das declarações internacionais com os planos desenvolvidos no Brasil (PNE - 2001 e o PDE -2007). No que tange ao campo de estudo, investigamos como essas influências foram compreendidas e incorporadas nos documentos, assim como, nas concepções e práticas dos professores de uma escola estadual de ensino médio, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Utilizamos como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre inclusão, compreendida em suas três dimensões: a construção de *culturas*, o desenvolvimento de *políticas* e a orquestração de *práticas* inclusivas (BOOTH& AINSCOW, 2002) e os estudos de Adorno (2010), devido à relevância da teoria crítica para o debate das mudanças de valores necessários quando se visa à educação para todos. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental do Plano de Gestão e o Projeto Político Pedagógico - PPP, o questionário aplicado aos professores e a observação participante. Para analisar os dados usamos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e a triangulação. Os dados trouxeram à tona as dificuldades dos membros da instituição em perceberem a inclusão como espaço de participação legítima, que prima pela igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade humana e evidenciam que muito precisa ser mudado, em especial, a cultura institucional de isolamento entre os membros da instituição escolar.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Políticas Públicas de Educação, Culturas, Políticas e Práticas de inclusão.

ABSTRACT

LEME, Erika Souza. Inclusion in education: From public's politics to practices in the everyday school life. Rio de Janeiro, 2011. Dissertation (Masters in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, RioJaneiro, Rio de Janeiro, 2011.

The inclusion of the reached an international standard, being claimed on important statements declarations such as the Universal Declaration of Human Rights – UDHR (1948); the Education for All Declaration (1990), the Salamanca Declaration (1994), among others. These international documents, in our view, bear a duplicity of senses: they represent steps on the pathway to social advances as much as the also represent Capitalist economic interests. Despite the rhetoric of “education for all” that is found in these documents, we (must) remember that the analyses we did of them showed us that their guidelines represent the general interests of the Capital. Furthermore, we affirm that such declarations don't ensure the implementation of all education's public policies developed in many countries. Therefore, we have as a central analytical goal the analyses of the approaches and the distance of the international declarations with the plans developed in Brazil (PNE -2001 e o PDE – 2007). Thus, we investigate how these influences were understood and incorporated in these documents, as well as the notions and practices of the teachers of a certain state high school, located in Rio de Janeiro. We used the conceptual structure of inclusion as reference for analysis and discussion, understood in its three dimensions: the construction of cultures; the development of policies and the organization of practices of inclusion. We also adopted the studies of Adorno, due to the importance of critical theory to the debate about the changes of necessary values when the main purpose is the “education for all”. We selected as documents to be analyzed the Management Plan and the Educational Policy Project of the school. We also applied a questionnaire to the teachers and used participant observation during weekly meetings with them. To analyze the data we use the technique of content analysis (BARDIN, 1977) and triangulation. The analysis brought out the difficulties of the institution's members to implement inclusion within a legitimate participative structure and demonstrate that many things need to be changed, especially the institutional culture of isolation between the school's members.

Keywords: Inclusion in education; Education's Public Policy; Cultures, Politics and Practices of Inclusion.

LISTA DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 1: INFORMAÇÕES SOBRE OS DIAS E COMO OS DADOS FORAM COLETADOS.....	125
QUADRO 2: AS COMPETÊNCIAS DOS MEMBROS.....	138
QUADRO 3: AS COMPETÊNCIAS DOS SETORES.....	139

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

	Pág.
GRÁFICO 1: A REPRESENTATIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	118
GRÁFICO 2: PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO GÊNERO.....	162
GRÁFICO 3: PERCENTUAL EM RELAÇÃO À IDADE.....	163
GRÁFICO 4: PERCENTUAL EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO ACADÊMICA...	164
GRÁFICO 5: PERCENTUAL DO TEMPO DE PROFISSÃO EM ANOS.....	164
GRÁFICO 6: PERCENTUAIS GERAIS DAS TRÊS ANÁLISES	183
GRÁFICO 7: COMPARAÇÃO DAS ANÁLISES.....	183

LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 1: TESES/DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2004 E 2009 SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	26
TABELA 2: A METODOLOGIA ADOTADA PELAS TESES/DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2004 E 2009 SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	28
TABELA 3: O REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO PELAS TESES/DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2004 E 2009 SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	28
TABELA 4: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DO PLANO DE GESTÃO.....	141
TABELA 5: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS DO PLANO DE GESTÃO.....	142
TABELA 6: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DO PLANO DE GESTÃO.....	144
TABELA 7: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO PLANO DE GESTÃO	150
TABELA 8: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.....	153
TABELA 9: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.....	154
TABELA 10: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.....	159
TABELA 11: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.....	160

TABELA 12: FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	165
TABELA 13: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DA PERGUNTA 2.1.1 DO QUESTIONÁRIO.....	167
TABELA 14: FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES ACERCA DA ESCOLA INCLUSIVA	167
TABELA 15: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DA PERGUNTA 2.2.2 DO QUESTIONÁRIO	170
TABELA 16: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DAS PERGUNTAS 2.3 E 2.4 DO QUESTIONÁRIO	171
TABELA 17: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DA PERGUNTA 2.5 DO QUESTIONÁRIO	173
TABELA 18: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DO CADERNO DE CAMPO....	176
TABELA 19: CATEGORIA/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS DO CADERNO DE CAMPO	176
TABELA 20: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DO CADERNO DE CAMPO.....	178
TABELA 21: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO CADERNO DE CAMPO	180
TABELA 22: RESULTADOS GERAIS DOS TRÊS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	183
TABELA 23: CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS	185
TABELA 24: DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS	186
TABELA 25: ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Associação de Apoio à Escola
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
ECs	Emendas Constitucionais
EPT	Educação Para Todos
EVOC	Software de Análise de Evocações
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNUAP	Fundo das nações Unidas para a População
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NAPES	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB/RS	Partido da Social Democracia Brasileira/Rio Grande do Sul
PT	Partido dos Trabalhadores/São Paulo

SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

	Pág.
APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	211
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	212
ANEXO A: PROJETO DA PESQUISA: OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO COMO DESENCADEADORES DE POSSÍVEIS SOLUÇÕES AOS TRANSTORNOS GLOBAIS DA EDUCAÇÃO.....	214
ANEXO B: BOLETIM INFORMATIVO.....	229

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS
 LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS
 LISTA DE TABELAS
 LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS
 LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

	Pág.
INTRODUÇÃO	18
Tema	19
Problema e a Justificativa.....	24
Objetivo Geral.....	24
Objetivos Específicos.....	25
Em busca do fio condutor	30
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA DEMANDA UNIVERSAL	32
1.1 A Espiral da Inspiração.....	33
1.2 A conquista do direito à Educação.....	34
1.3 A Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	35
1.3.1 A Constituição Cidadã.....	40
1.4 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos.....	44
1.5 A Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.....	52
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO PARA TODOS NA PERSPECTIVA NACIONAL.....	60
2.1 Plano Nacional de Educação (PNE).....	61
2.2 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....	68
2.2.1 Empresários do Movimento Todos pela Educação. Metas do Movimento Todos pela Educação – TPE.....	70
2.2.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios E Programas – MEC.....	74
2.3 Para não encerrar o assunto.....	83
CAPÍTULO 3 – PROBLEMATIZANDO OS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	86
3.1 A Teoria Crítica e a inclusão em educação.....	87
3.2 As contradições nos processos de inclusão/exclusão em educação..	95
3.3 As dimensões das culturas, das políticas e das práticas de inclusão	99

CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS..	106
4.1 A investigação “quali-quantitativa” em Educação: o Estudo de Caso	106
4.2 Escolha e Caracterização do campo: o caso do Colégio Estadual Vicente Jannuzzi	111
4.3 Limitações da pesquisa.....	115
4.3.1 Cadê o Projeto Político Pedagógico – PPP?.....	115
4.3.2 O tempo urge!.....	117
4.4 População e Amostra.....	117
4.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados:.....	119
4.5.1 Análise Documental.....	119
4.5.2 Questionário aos professores.....	120
4.5.3 Observação participante.....	123
4.6 A Base Teórica para análise dos dados.....	126
4.7 Procedimentos de Análise.....	127
CAPÍTULO 5 - REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS NA ESCOLA: EM DISCUSSÃO OS DADOS COLETADOS.....	131
5.1 O que “revelam” os documentos oficiais da escola?.....	132
5.2 Como os professores pensam a inclusão em educação?	162
5.3 O cotidiano escolar condiz com a diversidade cultural e humana?....	175
5.4 A triangulação.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICES	210
ANEXOS.....	213

INTRODUÇÃO

Algumas palavras pessoais

Meu interesse pela inclusão em educação não partiu da necessidade de ter um título acadêmico. O ímpeto investigativo cresceu pelos anos a fio no exercício da profissão de professora das séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Durante 12 anos, em sala de aula, presenciei, questionei e lutei contra as exclusões que ocorrem naturalmente no seio escolar, ano após ano, pelas mãos de “quase” todos os membros da comunidade escolar. Ah! Se não fosse este quase...

Justamente em nome deste quase, abracei o sonho de fazer algo diferente, para além da intuição, da paixão pela profissão e da esperança de mundo melhor. Caminho este que me trouxe à Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, a fim de qualificar minhas reflexões e, quiçá, um dia imbuir outros professores em formação do que pode significar o ideário de inclusão em educação na vida de todos.

Na universidade passei a melhor compreender a trama socioeconômica que sustenta um sistema educacional excludente. Logo, a questão da política pública educacional foi a que mais me instigou e, assim, aos poucos fui pensando sobre as possíveis correlações entre políticas e práticas no âmbito educacional.

Nesta perspectiva, o estudo da inclusão em educação traz à cena, mais uma vez, as discussões sobre o quão excludente é o sistema de ensino. Comungo com Costa (2005), para quem “a inclusão está revelando o que é a educação geral: inapta, frágil e ideológica” (p.195).

Assim, denominei de espiral da inspiração¹ as políticas públicas em educação, as quais são dirigidas pelas mãos dos poderosos (desde a ordem mundial até a local), que articulam, formulam e delimitam, no âmbito legal, a quem e a que a educação irá “servir”, na prática. Lutando contra a ordem estabelecida, o ideário de inclusão em educação revela que há outros modos de se sentir, de pensar e de viver no mundo.

Nessa perspectiva o foco muda. Pela inclusão, a sociedade passará de segregadora a acolhedora das diferenças e promotora de participação plena de todos na sociedade. Entendemos que a demanda é grande, pois muitos cidadãos foram e são privados de seus direitos. Não estamos pensando a inclusão direcionada a grupos isolados (os deficientes, os homossexuais, os afrodescendentes, os indígenas, entre outros) e, sim em todos: Você, eu, o

¹ Termo que desenvolvi no capítulo 1.

outro do trabalho, da escola, da vizinhança, da cidade, do estado, do país e do mundo, enfim, todo e qualquer ser humano.

É este princípio, a razão do meu estudo e da minha vida!

Apresentação do tema

Nosso propósito é analisar a inclusão em educação na perspectiva do direito universal à educação. Nesse sentido, a inclusão assume relevância social, haja vista a Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948)², a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca e suas linhas de Ação sobre as necessidades especiais (UNESCO, 1994), entre outras.

Embora tais declarações preconizem e representem possibilidades de avanço às práticas de educação, ainda hoje, nos defrontamos com a incompreensão e a negação deste direito à grande parcela da humanidade. Isso demonstra que os alicerces destas políticas não sustentam 100% as políticas públicas de educação implementadas em muitos países, pois a suposta universalidade das declarações tem reflexos diferentes nas políticas das diferentes nações, sobretudo pelas diferenças culturais.

Diante disso, nos interessa conhecer os desdobramentos das mesmas nos Planos desenvolvidos no Brasil (PNE -2001 e PDE-2007), assim como nas práticas educacionais da instituição em foco (tanto por seus documentos quanto pelas concepções e percepções de seus professores).

A educação, como vista na atualidade, tal qual a saúde, a previdência, entre outros, representa o direito que foi paulatinamente sendo conquistado pela sociedade. Esses direitos, chamados de sociais, foram incluídos no rol dos direitos humanos a partir da 2ª metade do século XIX, sob a influência das ideias socialistas, que por meio dos movimentos sindicais agitaram a Europa. Logo, todo o avanço da educação escolar foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

A literatura jurídica hodierna, tendo em vista a ordem cronológica do reconhecimento constitucional, classifica os direitos fundamentais de *primeira, segunda e terceira gerações*. No dizer de Celso de Mello,

²Apesar de não ser fruto de consenso, nem mesmo entre o restrito grupo de países que integram a ONU naquele momento, a Declaração de 1948 apresenta-se como um documento universal, pois explicita a crença nos princípios da igualdade de todos os seres humanos em dignidade e direitos, oferecendo assim uma base simbólica, semântica e legislativa para diferentes lutas pela liberdade (ALVES, 2005).

Enquanto os direitos de *primeira geração* (direitos civis e políticos) – que compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais – realçam o princípio da liberdade e os direitos de *segunda geração* (direitos econômicos, sociais e culturais) – que se identificam com as liberdades positivas, reais ou concretas – acentuam o princípio da igualdade, os direitos de *terceira geração*, que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos genericamente a todas as formações sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem um movimento importante no processo de desenvolvimento, expansão e reconhecimento dos direitos humanos (apud MORAES, 2006, p.26).

Os direitos sociais pertencem à 2ª dimensão ou geração, e exigem uma atuação Estatal, em contraposição aos direitos de 1ª dimensão ou geração que tem origem na concepção burguesa de um modelo liberal, na qual a liberdade é inerente ao homem sem demandar a intervenção estatal. Os direitos de terceira geração, conhecidos como direitos solidários representam questões atuais, como o direito de todos em viver num ambiente não poluído (BOBBIO, 2004).

Podemos concluir que os direitos de primeira geração eram basicamente o de liberdade, enquanto que os da segunda são representados pela igualdade material conquistada com os direitos sociais e os da terceira representados pela solidariedade.

Quanto ao aspecto dos direitos sociais como parte dos direitos humanos cabe mencionar duas correntes divergentes. Uns defendem a ideia de que os direitos sociais são direitos naturais, inatos de todos os homens que “nascem” e permanecem livres e iguais em direito. Como ressalta Tavares (2003):

Os direitos humanos seriam direitos naturais de todos os homens e possuiriam caráter absoluto, pois independeriam de nacionalidade, raça, sexo, idade, condição social ou do reconhecimento pelo Estado. Esses direitos não seriam variáveis de acordo com as características de cada grupo – seriam universais e decorrentes da própria essência do ser humano, em qualquer lugar em qualquer país (p. 13).

Já para outros, os direitos sociais não são inatos ou naturais à condição humana, mas representam conquistas históricas das sociedades. Dentre seus defensores cabe citar Bobbio (2004):

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, isto é, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual (p. 24).

Considerando as transformações ocorridas no mundo desde 1948, o fato de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ter resistido como referencial para a questão dos direitos humanos é algo a ser destacado. Assim sendo, a referida declaração é um dos

documentos que subsidia a discussão da inclusão em educação, por afirmar o princípio da não discriminação e a proclamação do direito universal à educação.

A referência superficial às necessidades educacionais especiais, tal como surgiu por meio das discussões de Jomtiem³, foi gradualmente substituída pelo reconhecimento de que a agenda das necessidades especiais deveria constituir um elemento essencial do esforço para atingir uma educação para todos. Com isso, a ideia da integração, acompanhada da concepção de que se devem adotar medidas adicionais para responder aos alunos especiais, foi redirecionada em prol do movimento de inclusão em educação, abrangendo, portanto, todo e qualquer aluno com ou sem necessidades educacionais especiais.

Esta orientação inclusiva é o pilar de sustentação da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educacionais Especiais⁴, aprovada em Junho de 1994, na Espanha, a qual reconhece que “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, p.33).

Esses documentos (Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca) não se propõem a serem cartas de intenções gerais para a educação mundial, mas, ao contrário, a promoverem a particularização do ensino em cada país, cidade ou município para que se desenvolvam sistemas educacionais de acordo com suas necessidades específicas. Os mesmos enfatizam o direito de todas as crianças à educação e atentam para os diferentes interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

Ao se reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de enfrentar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a inclusão em educação assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

No âmbito nacional, a Constituição Federal da República Brasileira vigente (BRASIL, 1988) adota a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) como base e com isso passa a garantir a educação e acesso à escola a todos os cidadãos sem nenhuma distinção. Os artigos 5º e 205 asseguram, respectivamente, “o direito de todos à educação” e a

³ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, aprovou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

⁴ O conceito de necessidades educacionais especiais abrange, além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (UNESCO, 1994).

“igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Ademais, o Brasil é signatário tanto da Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990) quanto de Salamanca (UNESCO, 1994).

Deste breve retrato do ordenamento jurídico brasileiro, em relação ao direito universal à educação, queremos destacar suas influências e seus desdobramentos. Essa tarefa envolve a análise das previsões legais até a execução das mesmas, dueto que nem sempre está em consonância, pois as políticas colocam problemas que precisam ser resolvidos no contexto de seus sujeitos.

Tendo em vista que os processos de inclusão e exclusão, no que tange à educação, se materializam na escola, defendemos a articulação entre políticas e práticas, uma vez que a afirmação das políticas públicas de inclusão em educação está atrelada às experiências cotidianas dos alunos nas escolas. Portanto, é no cotidiano que se define a participação e a gama total de experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, as quais podem ou não proporcionar uma formação humana emancipadora e inclusiva.

Conforme Santos & Paulino (2008), as necessidades educacionais especiais de alunos podem, geralmente, ser supridas nas salas de aulas através de meios disponíveis aos educadores. Todos os alunos se beneficiam quando os educadores adaptam seus currículos e estilos de ensino para atender às diversidades encontradas entre as pessoas de qualquer turma. Isso pressupõe professores criativos e ousados, que planejam diferentes formas de ensinar, pois compreendem que há muitas maneiras de aprender.

Desse modo, a inclusão em educação é um processo que busca responder às diferentes necessidades de todos os alunos por meio da luta pela garantia da participação na aprendizagem, na cultura e na sociedade. Seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das oportunidades oferecidas para todos os alunos, isso demanda o conhecimento e o questionamento de todas as formas de exclusão, que são desenvolvidas como uma resposta da sociedade à deficiência, ao gênero, à raça, à orientação sexual ou à pobreza e à desvantagem social.

À política nacional de educação cabe a articulação de uma série de fatores que afetam a participação da criança na escola, dentre eles a falta de acesso à educação e de mecanismos que assegurem sua permanência na escola, evasão e repetência, sistemas rígidos de avaliação de desempenho acadêmico e rendimento escolar, condições sócio-econômicas da família, localização geográfica em que reside a família e a falta de escola nas redondezas, falta de transportes que facilite o acesso a escolas de outras localidades, quando não há nas proximidades, necessidade de reformulações curriculares, questionável qualidade na formação profissional dos professores, entre outros (SANTOS, 2000).

Com base nas mencionadas Declarações, buscamos evidenciar em nosso contexto os “graus” de aproximação e de distanciamento em âmbito legal e prático do ideário da inclusão em educação. Tais perspectivas nos direcionou para a análise de dois documentos de âmbito nacional sobre a educação, o PNE e o PDE e nos levou a campo, em um colégio da rede pública de ensino médio, no intuito de, imersos no cotidiano escolar, conhecermos alguns dos processos de inclusão/exclusão desenvolvidos na instituição em foco.

Em relação aos documentos supracitados, elaboramos a análise crítica do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), por esse representar a política pública de educação do Estado brasileiro, em face de seu tempo de abrangência ser superior a quaisquer governos que possa vir a passar. Nos bastidores, sua elaboração foi acirrada tendo em vista as discussões e os acordos que foram alinhavados durante a tramitação pelo Congresso Nacional. O desfecho contempla uma série de arranjos políticos que asseguraram os interesses do governo da época. Sendo assim, o PNE, atualmente em vigor, traçou as diretrizes e metas para a Educação brasileira, a serem cumpridas ao longo da década findada em 2010.

Já o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) representa a política pública de educação do atual governo brasileiro, uma vez que a recém eleita presidente Dilma Rousseff significa a continuidade do trabalho iniciado pelo ex-presidente Lula. Foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, sendo composto por um conjunto de programas de melhoria do sistema educacional que abrange a gestão educacional, a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, as práticas pedagógicas, a avaliação, a infraestrutura física e os recursos pedagógicos.

Diante das diretrizes traçadas por estes Planos, nos questionamos sobre as influências destes em relação ao cotidiano do colégio. Logo, indagamos se os sistemas educacionais estão dispostos a tornar a inclusão em educação algo concreto? Que concepções e atitudes são assumidas pelos professores, deste colégio, diante da diversidade que constitui a espécie humana?

A partir destas interpelações, construímos algumas questões norteadoras do estudo: Como a instituição escolar interpreta e adere, em seus documentos, às recomendações internacionais e aos Planos desenvolvidos no Brasil (PNE e PDE) no que compete à inclusão em educação? Como o direito universal à educação é compreendido pelos docentes? Que práticas são estimuladas pelo colégio e quais são desenvolvidas pelos docentes, a fim de minimizarem as barreiras à aprendizagem?

Considerando a importância de discutir tais questões e as complexas relações existentes entre elas, apresentamos a seguir o contexto geral da pesquisa.

O PROBLEMA E A JUSTIFICATIVA

Este trabalho tem como problema a compreensão do processo de “tradução” *in locus* das Declarações Internacionais e dos Planos desenvolvidos no Brasil nos documentos da instituição, assim como na prática docente, em relação aos processos de inclusão/exclusão em educação.

Esta pesquisa está alicerçada nos princípios de inclusão em educação preconizados pelo LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, vinculado à área de Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Fazemos parte da equipe de pesquisadores deste laboratório, que vem desenvolvendo inúmeras pesquisas acerca da inclusão em educação. Por esta razão, tivemos a chance de alinhar, desde a fase inicial do projeto a pesquisa *Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação*⁵, financiada pela CAPES, da qual sou bolsista⁶. Portanto, esta dissertação é um recorte da pesquisa desenvolvida pelo LaPEADE.

Esta vinculação nos permitiu traçar objetivos para além dos propostos na pesquisa maior. Assim, este trabalho tende a subsidiar as discussões do laboratório bem como responder algumas das nossas inquietações e anseios, vivenciados enquanto professor do chão da escola, e, também, como pesquisadores da educação.

Assim sendo, constituem nossos objetivos:

Objetivo geral

Analisar as aproximações e os afastamentos das Recomendações internacionais e os Planos desenvolvidos no Brasil, que consolidaram o direito universal à educação, no que tange à cultura institucional e às práticas de um colégio estadual de ensino médio localizado na cidade do Rio de Janeiro. Utilizaremos como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre inclusão em educação, compreendida em suas dimensões: a construção de *culturas*, o desenvolvimento de *políticas* e a orquestração de *práticas* inclusivas.

Objetivos específicos

⁵Vide projeto na íntegra no anexo A.

⁶A referida pesquisa está sendo realizada desde 2010 com o apoio do edital PROESP, da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

1. Problematicar as Recomendações internacionais e os Planos desenvolvidos no Brasil, mais especificamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), assim como o Plano Nacional de Educação- PNE (2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), por serem documentos-chave de orientação às políticas de inclusão em educação;

2. Caracterizar os documentos da instituição (Plano de Gestão 2003-2010; Projeto Político Pedagógico – 2011-2013), na identificação das possíveis orientações quanto às Recomendações e os Planos mencionados no objetivo anterior, assim como desvelar o teor inclusivo e/ou excludente registrado nos mesmos.

3. Avaliar as concepções e as práticas dos docentes, atuantes no colégio, acerca da inclusão em educação.

Vislumbramos estes objetivos de análise considerando os resultados parciais do grupo de pesquisadores do LaPEADE, vínculos à pesquisa maior, a respeito do cotidiano deste colégio:

Quanto às Políticas de Inclusão, parece haver um descompasso entre o que estas ditam e sua respectiva implantação, ou seja, existe um distanciamento entre a teoria e a prática, possivelmente devido à falta de continuidade e/ou aperfeiçoamento das mesmas, sejam políticas públicas ou as políticas construídas no interior da escola; na dimensão das Práticas de Inclusão, observamos algumas iniciativas por partes isoladas, segmentos da unidade escolar, que indicam a busca de práticas alternativas compatíveis com a diversidade de desafios enfrentados, e apontam para um desejo de mudança” (Projeto aprovado pela CAPES, p. 17).

Todavia, o conceito de inclusão na literatura científica não faz parte de um consenso. Na história de sua construção, ele vem sendo associado a vários outros conceitos, igualmente importantes. Diante desta gama de entendimentos, buscamos situar nossa concepção dentro das produções acadêmicas, o que nos levou a fazer um levantamento das produções no Banco de Teses/Dissertações da Capes⁷ dos últimos seis anos sobre as teses e dissertações acerca da temática e como a contemplam.

A partir do cruzamento das palavras-chave *Políticas de Inclusão em Educação*, *Dialética Inclusão/Exclusão*, *Práticas de Inclusão em Educação e Barreiras à Aprendizagem*, tivemos acesso a várias pesquisas que de algum modo abordam o assunto. Com esse material

⁷Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>.

elaboramos uma tabela geral com as produções de acordo com as palavras-chave cruzadas nos respectivos anos de produção. Os dados levantados constituem a tabela 1:

TABELA 1: TESES/DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2004 E 2009 SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Crítérios de busca/Anos	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Políticas de Inclusão em Educação + Dialética Inclusão/Exclusão	3	2	1	0	3	0	9
Políticas de Inclusão em Educação + Práticas de Inclusão em Educação	20	47	49	58	62	0	236
Políticas de Inclusão em Educação + Barreiras à Aprendizagem	1	0	0	0	0	0	1
Dialética Inclusão/Exclusão + Práticas de Inclusão em Educação	1	2	1	0	4	0	8
Dialética Inclusão/Exclusão + Barreiras à Aprendizagem	0	0	0	0	0	0	0
Práticas de Inclusão em Educação + Barreiras à Aprendizagem	1	0	0	1	1	0	3
Total	43	51	51	59	70	0	257

Fonte: Banco de teses e dissertações Capes⁸

O trabalho de categorização destas pesquisas considerou três vertentes: a de inclusão em educação, a de educação especial e outras. A categoria inclusão em educação vem ao encontro de nossa concepção neste trabalho, daí nossa atenção, que nos levou a explorar não apenas a quantidade de pesquisas realizadas neste período, sobre este enfoque, mas também o aspecto teórico-metodológico que as envolve. As outras duas categorias de classificação dos trabalhos, educação especial (estudos que compreendem a inclusão restrita aos deficientes) e outras (estudos que apenas tangenciam o foco de estudo por pertencerem a áreas diversas como da saúde, do direito, da comunicação, entre outras.) serão apontadas quantitativamente, a fim de ilustrarmos as múltiplas concepções sobre a temática. Contudo, estes estudos não foram considerados por nós por não fazerem parte do enfoque empregado nesta dissertação.

Não buscamos dicotomizar as concepções que subjazem à temática da inclusão e sim evidenciar os caminhos adotados pelos pesquisadores e, com isso, firmar nossa posição, assim como a importância do nosso estudo que está apoiado nas dimensões das *culturas*, *políticas* e *práticas*. Explorar esse tema, sob essa perspectiva, é fundamental para que se desmitifique alguns conceitos pré-estabelecidos sobre essa questão.

Os 257 resumos, apresentados na tabela 1, foram levantados através de seis critérios diferentes de busca, dos quais obtivemos os seguintes resultados:

⁸ Pesquisa realizada entre os meses de março e abril de 2010.

- O critério de *Políticas de inclusão e Dialética Inclusão/exclusão* indicou a produção de nove trabalhos no período referente ao levantamento. Deste total, cinco ou (55,55%)⁹ desenvolveram o conceito de inclusão restrito à deficiência, um ou (11,11%) tangencia a temática e apenas três ou (33,33%) concebem a inclusão no sentido aqui adotado;
- O critério de *Políticas de Inclusão em Educação e Práticas de Inclusão em Educação* apontou a produção de duzentas e trinta e seis pesquisas no período referente ao levantamento. Cento e um (42,79%)¹⁰ empregam o conceito de inclusão restrito à deficiência, oitenta e sete (36,86%) tangenciam a temática e quarenta e oito (20,33%) desenvolvem o conceito de inclusão conforme o que aqui propomos;
- O critério de *Políticas de Inclusão em Educação e Barreiras à Aprendizagem* identificou apenas uma (100%)¹¹ pesquisa, da qual depreendemos o conceito de inclusão em concordância com o que aqui propomos;
- O critério de *Dialética Inclusão/Exclusão e Práticas de Inclusão em Educação*, levantou o total de oito pesquisas, três (37,6%)¹² abordam a inclusão sob o viés da deficiência e cinco (62,4%) concebem a inclusão de modo mais amplo, tal como na presente dissertação;
- O critério de *Dialética Inclusão/Exclusão e Barreiras à aprendizagem* não apontou trabalho algum sobre a temática, no período referente ao levantamento;
- O critério de *Práticas de Inclusão e Barreiras à Aprendizagem* indicou três trabalhos concernentes ao período do levantamento. Sendo um (33,33%)¹³ referente a inclusão sob a ótica da deficiência, um (33,33) tangente à temática e um (33,33%) sob o viés da inclusão de modo mais amplo, conforme aqui proposto.

Em conclusão deste levantamento, verificamos a predominância de estudos da inclusão sob o viés da deficiência, pois do total de 257 resumos lidos, 110 lidam com a inclusão nessa perspectiva, enquanto que apenas 58 concebem a inclusão com enfoque na diferença, ou seja, não da deficiência (o restante enquadra-se em áreas afins).

⁹ O percentual corresponde a 9 teses/dissertações.

¹⁰ O percentual corresponde a 236 teses/dissertações.

¹¹ O percentual corresponde a 1 tese/dissertação.

¹² O percentual corresponde a 8 teses/dissertações.

¹³ O percentual corresponde a 3 teses/dissertações.

Sendo assim, ressaltamos a importância de nosso estudo sobre a inclusão, o qual pretende deslocar do lugar comum o entendimento de inclusão acerca do deficiente em prol da defesa da diferença que constitui a humanidade.

Em relação aos resultados apontados no levantamento de teses/dissertações, nos interessa aprimorá-los no sentido de trazer à tona o referencial teórico e metodológico. Este desdobramento contemplará os 58 resumos categorizados na perspectiva da inclusão de espectro amplo, ou seja, que contempla a todos.

Apresentaremos, na tabela 02, os resultados quanto à metodologia, em seguida, abordaremos a questão do referencial teórico adotado pelas mesmas, que constituirá a tabela 03. No que compete à metodologia obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 2: A METODOLOGIA ADOTADA PELAS TESES/DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2004 E 2009 SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

METODOLOGIA		2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
QUALI-TATIVA	descritivo-interpretativo	7	10	6	5	15	0	43
	pesquisa-ação	2	0	0	1	1	0	4
	etnográfica	1	2	0	1	1	0	5
QUANTITATIVA		0	0	0	0	0	0	0
'QUALI e QUANTI'		0	2	0	2	2	0	6
TOTAL		10	14	6	9	19	0	58

Da leitura destes resumos também extraímos os referenciais teóricos que embasaram tais pesquisas. A partir desse enfoque, elaboramos a tabela 3:

TABELA 3: O REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO PELAS TESES/DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2004 E 2009 SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

REFERENCIAL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Teórico crítico	6	2	2	1	3	0	14
Sócio-cultural	1	2	0	2	3	0	8
Sócio-histórico	1	3	1	2	3	0	10
Pós-moderno	2	1	0	2	0	0	5
Hibridização de referenciais	0	1	0	0	5	0	6
Não informado	0	5	3	2	5	0	15
TOTAL	10	14	6	9	19	0	58

Os referenciais teóricos apontados na tabela 03, em sua maioria, foram inferidos, pois os resumos das dissertações/teses não explicitam esta informação.

Deste modo, as 14 pesquisas apontadas na tabela 3 como representantes do referencial teórico crítico, assim foram consideradas por nós por revelaram a preocupação com a transformação social. Como exemplo, citamos Dallabrida (2004), por entender o “fator determinante na mudança das práticas educativas, no sistema formal de ensino como princípio de educação libertadora e meio de inclusão social”.

As 8 pesquisas compreendidas na perspectiva do referencial teórico sócio-cultural enfatizaram a cultura. O reflexo deste paradigma é o de colocar a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza, quanto as estruturas estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas. Como exemplo, trazemos Moreira (2004), “Proceder uma análise de forma contextualizada da relação existente entre as atividades pedagógicas desenvolvidas com a real situação do aluno trabalhador”.

Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN, BIKLEN, 2000, p.16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. A fim de exemplificar, destacamos, dentre os 10 resumos, o trecho de Mello (2008), quando propõe “investigar através das representações de professores aspectos denotativos tanto de inclusão quanto de exclusão escolar”.

Dos cinco resumos, cujo referencial é o pós-moderno, o qual engendra temáticas que irão focar o universo micro dos sujeitos como a subjetividade, a descrição da diversidade cultural produzida no cotidiano, citamos Nunes (2008), “a necessidade de mudança na prática docente para aplicação das inovações tecnológicas na sala de aula”.

Da convergência de dois ou mais referenciais, destacamos Santos (2008), para quem “a pesquisa busca subsidiar-se em autores que orientam discussões históricas e dialéticas”. Dos demais resumos, não conseguimos fazer inferências quanto ao referencial adotado.

Reconhecemos as limitações desta pesquisa pelo fato de ter sido estruturada por meio dos resumos das teses e/ou dissertações, o que nos impede de elaborar alguma consideração peremptória quanto à pertinência de cada referencial. Mas, por meio desta exploração, pudemos compreender que a pesquisa remete-nos a um processo inacabado e contínuo que exige uma postura de busca permanente, seja no campo teórico, seja no metodológico (MINAYO, 2010).

Portanto, este levantamento evidenciou as múltiplas possibilidades de se fazer pesquisa, eis a chave do encantamento da produção de conhecimento, pois nossos objetivos são diversos, e também os paradigmas que movem nossos desejos de pesquisar.

Em busca do fio condutor

No Capítulo 1 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA DEMANDA UNIVERSAL, analisamos importantes declarações internacionais que subsidiam a discussão da inclusão em educação. Este trabalho se sustenta na articulação do referencial conceitual-analítico (BOOTH&AINSCOW, 2002), articulado com a teoria crítica, no pensamento de Adorno (1995, 2010). Além disso, apresentamos a metáfora “a espiral da inspiração” cunhada por nós, com o propósito de ilustrar que as políticas públicas precisam ser pensadas, compreendidas e formuladas também pelos atores do colégio. Com este trabalho, pretendo demonstrar que a inclusão em educação é central no âmbito discursivo, mas na prática...

No Capítulo 2 EDUCAÇÃO PARA TODOS NA PERSPECTIVA NACIONAL, evidenciamos as possibilidades acerca da inclusão e, além disso, apontamos os aspectos que fundamentaram tais políticas. Assim, analisamos criticamente o PNE e o PDE, com o intuito de apontar a direção adotada e as possibilidades de desdobramentos, no contexto nacional, em relação à inclusão em educação.

No Capítulo 3 PROBLEMATIZANDO OS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, apresentamos o referencial teórico. A fundamentação teórica se ampara no referencial conceitual-analítico de Booth & Ainscow (2002), em diálogo com as reflexões de Santos (2000, 2001, 2003, 2010 prelo), Santos & Oliveira (1999), Santos & Paulino (2008), Santos, Melo & Fonseca (2009) e Santos, Silva & Fonseca (2010a), por serem os autores que vêm ampliando as discussões acerca da inclusão como direito universal à educação. Além desse referencial, buscamos na Teoria Crítica, na perspectiva de Adorno (1995, 1996, 2010), em diálogo com os estudos de Costa (2004, 2005), a maneira como pensar, problematizar e analisar de modo crítico a educação na contemporaneidade.

No capítulo 4 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS, explicitamos a metodologia, isto é, os passos e caminhos trilhados desde o contexto de realização da pesquisa; a caracterização da pesquisa; o procedimento de coleta; a definição das dimensões e categorias de análise e a condução da análise propriamente dita.

No capítulo 5 REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS NA ESCOLA: EM DISCUSSÃO OS DADOS COLETADOS, apresentamos a análise de dados. Em seguida, desenvolvemos a triangulação dos mesmos, ou seja, articulação entre os núcleos de sentido dos documentos e das concepções e percepções dos professores, por meio das categorias de análise geradas a partir das dimensões, de *culturas*, de *políticas* e de *práticas* de inclusão.

Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre os resultados transitórios da pesquisa. Explicitamos as contribuições decorrentes dos dados de nossa dissertação, as quais contribuem para pensar a inclusão em educação pautada no cotidiano do colégio, como também ilustraremos as limitações da mesma, na tentativa de instigar novas questões e novas pesquisas.

Nos APÊNDICES estão a carta de apresentação da pesquisa e o questionário.

Nos ANEXOS estão o projeto da pesquisa maior intitulada, *Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação*, financiada pela CAPES e o Boletim Informativo, material produzido em campo.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA DEMANDA UNIVERSAL

Nada por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação for difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre...

Horace Mann.

Neste capítulo, analisamos os documentos internacionais que embasam as discussões da inclusão em educação, tendo em mente que a análise política da educação requer uma investigação que abranja tanto as influências internacionais quanto as disposições locais. Isso é importante para entendermos os “graus” de aproximação e de afastamento na implementação das políticas na prática.

Assim, é necessário analisar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), trazendo à tona os contextos históricos e seus fundamentos, a fim de problematizarmos as possibilidades e os limites dos caminhos adotados pelas mesmas.

Para tanto, nos embasamos no referencial conceitual-analítico de Booth & Ainscow (2002) e na teoria crítica de Adorno (1995, 1996, 2010). Ademais, problematizamos o processo de elaboração e implementação dos mesmos sob a ótica da sociedade capitalista. Tal perspectiva está em consonância com as ideias de Ball (2006), para quem “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (p. 18).

É importante destacar que não fizemos descrições detalhadas de seus conteúdos, mas apenas de alguns fragmentos e passagens significativas para nossa discussão.

1.1 A Espiral da Inspiração¹⁴

Adotamos a metáfora da espiral da inspiração por entendermos que a sua representação aproxima as extremidades numa correlação que configura sentidos e significados às políticas de qualquer instância social, desconfigurando o caráter hierárquico tão comum a todo tipo de estruturas organizacionais.

Esta metáfora procura mostrar que todas as pessoas que estão na arena social têm igual importância e devem participar com o mesmo grau de comprometimento. Portanto, as discussões a respeito das políticas públicas não devem ficar limitadas à cúpula (pequeno grupo que decide), uma vez que atingem diretamente o chão da escola. Assim sendo, não só podem como devem fazer parte da agenda de discussões daqueles que vivenciam os desafios da educação.

A despeito do dever-ser propugnado nos parágrafos acima, o processo de formulação das políticas públicas ainda é, em geral, hierárquico. Isso decorre do sistema socioeconômico que rege a sociedade, cujos fundamentos estão alicerçados em pressupostos culturais e econômicos, que determinam quem, quando e de que forma se efetivará a elaboração das mesmas.

Esta tradição de se fazer política, que separa aquele que pensa de quem executa, provoca a cisão entre o processo de formulação e de implementação da mesma. Isso acarreta uma série de percalços como a não compreensão das propostas por quem vai vivenciá-la, a adesão por obrigação e não por consciência dos princípios balizadores e a inadequação da proposta com a realidade, dentre outros.

Em face da não participação da comunidade escolar no processo de formulação, essa acaba por adaptar, à sua maneira, as interpretações desses instrumentos em relação ao contexto no qual serão aplicados. Portanto, no chão da escola há a miscelânea entre a objetividade da norma e a subjetividade nas ações dos atores das instituições escolares que dão forma própria à sua participação, tendo em vista que alguns reforçam o *status quo*, enquanto outros são resistentes ao mesmo.

Assim se forja a espiral da inspiração: a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) determina que todas as escolas devam elaborar sua proposta pedagógica; entretanto, tal autonomia segue a inspiração do plano de ação elaborado pela Secretaria de Educação, seja ela estadual ou

¹⁴ Cunhamos esta metáfora após nossas reflexões sobre as políticas públicas de educação. Nesse processo de análise e reflexão percebemos o quão importante é se estabelecer o entendimento do pano de fundo amplo das políticas em educação, pois essas questões não só influenciam como determinam muitas práticas. Assim, esperamos que essa metáfora ajude a entender essas relações para que TODOS possam refletir sobre as demandas e compromissos políticos, com o intuito de, na prática, mobilizar educadores e instituições tanto nas decisões quanto no planejamento e na execução das políticas.

municipal, que por sua vez tem como fonte de inspiração as diretrizes propostas pela instância federal: PNE e o PDE, que bebem na fonte de documentos internacionais, dos quais o país se tornou signatário.

A dinâmica supracitada significa que todos os membros da sociedade precisam atuar conforme a espiral da inspiração das políticas públicas educacionais para que as mesmas sejam reconhecidas tanto pelos membros do chão da escola como pelos agentes elaboradores das normas atinentes à educação, a fim de se legitimar a participação de todos.

Assim, ao “transitarmos” pela espiral da inspiração compreendemos as “inspirações” que consolidaram os documentos que embasaram a discussão acerca da inclusão em educação e, assim, destacamos os limites e as possibilidades que conduzem mundo afora a proclamar o ideário de inclusão em educação.

1.2 A conquista do Direito à Educação

A educação para todos representa a conquista dos direitos humanos e o princípio da igualdade, formando, com esses, o conjunto que está na base da inclusão em educação. Deste modo, a inclusão expressa um objetivo a ser alcançado que busca garantir a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a paz entre os povos.

Nesta perspectiva, a inclusão em educação está além da educação especial, cujo alvo é o indivíduo com algum “problema”. Ao passo que, a inclusão em educação abarca o desenvolvimento de culturas, a produção de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, propiciando a reflexão sobre os processos de inclusão e exclusão que ocorrem em todas as arenas sociais, inclusive na educacional, tomando como referência as barreiras à aprendizagem.

Nosso objetivo para com este capítulo foi entender como a proposta de educação para todos caminhou junto com o desenvolvimento dos direitos humanos e sociais e o princípio da igualdade, fatores impulsionadores do ideário da inclusão em educação.

A conquista de um direito está diretamente vinculada à rede de relações de poder, ou seja, o direito não é algo dado, muito menos uma conquista fixa, mas se trata de um processo impregnado de interesses confrontados, que vão determinar tanto a legitimidade quanto a potencialidade de realização das declarações, leis, decretos e, assim por diante. Sendo assim, traremos à tona as relações que subjazem o direito à educação.

O direito à educação, consubstanciado na forma da lei, é relativamente novo, remonta ao século XVIII. Ele significa uma conquista social pela qual a classe trabalhadora lutou, uma

vez que, a mesma, vislumbrou por meio da educação a possibilidade de participação plena na vida econômica, política e social.

Em face deste contexto, buscamos entender os contornos específicos à temática educacional. Nesse sentido, investigamos as conexões estabelecidas nos textos políticos (internacional e nacional) e mergulhamos no local considerando as ideias de Ball (2006), para quem “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (p.26). Em outras palavras, as leis representam, em geral, abstrações daquilo que é desejado politicamente, sendo, porém, fundamental a participação dos atores envolvidos para que seja concretizada a modificação social pretendida.

Deste modo, a formulação de políticas e a elaboração de planos se tornam eficazes na medida em que atendam demandas da sociedade e esta os legitime pela participação do coletivo. Sendo assim, levantamos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) seus contextos de influências com suas redes sociais, que dão legitimidade e formam o discurso de base para essa política.

1.3 Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁵

O primeiro marco histórico dos direitos humanos, da forma como se concebe hoje, surgiu na Idade Moderna, com a construção teórica do que viria a ser o Estado Liberal, advinda dos ideais iluministas, em oposição ao absolutismo monárquico. Assim, o ponto de partida à consolidação dos direitos humanos se deu, no século XVIII, pelas Declarações de Direitos tanto dos Estados Norte-Americanos quanto pelos da Revolução Francesa.

Na França surge a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) como resultado das discussões em torno das disparidades sociais e econômicas verificadas, mormente, durante o regime absolutista francês. Com os Norte-Americanos nasce a Declaração de Direitos dos Estados Norte-Americanos (1776). Apesar de não constarem em seus artigos¹⁶ questões acerca da instrução universal e de uma reorganização do saber, se fez presente nas discussões políticas das grandes assembleias representativas. (MANACORDA, 1995)

¹⁵ Texto disponível em: [http:// WWW.dhnet.org.br](http://WWW.dhnet.org.br).

¹⁶ Estas declarações promulgaram como direitos do homem a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Manacorda (1995) realiza a análise das referidas declarações com foco na educação, assim o autor caracteriza o programa americano como “iluminado, mas sem dúvida ainda seletivo”, por propugnar “uma escola elementar para todas as crianças dos sete aos dez anos, os melhores dos quais deviam ser selecionados para as escolas secundárias, e os melhores destas, para a universidade” (p.250). Segundo o autor, “apesar desta estrutura, o programa contém, mesmo que de forma embrionária, a questão da expansão e da renovação qualitativa que caracterizam a pedagogia liberal-democrática” (Idem, Ibidem).

Quanto ao programa francês, o autor julga que no seu conjunto foram os que expressaram da melhor forma os ideais de igualdade, humanidade e formação. Cumpre destacar que essa perspectiva esteve presente em vários projetos de lei, à época, como, por exemplo, o de Lepetier, apresentado ao Comitê para a Instrução da nova assembleia, em 1793, aprovado, mas nunca colocado em prática, o qual determinava que “a educação deve ser gratuita, literária, intelectual, moral e industrial” (idem, p. 252).

Não podemos esquecer que, no primeiro momento histórico, a burguesia se apresenta como protagonista de uma sociedade democrática, revolucionária e universalista devido ao seu contraponto à ordem feudal. Entretanto, no segundo momento, a mesma burguesia exclui os oprimidos pela antiga ordem feudal, que apoiaram o triunfo da nova classe, das promessas de justiça e igualdade. É nesse contexto que se instaura uma nova concepção formal e jurídica de direito que configura a instrução pública como direito formal de todos.

Eis que surge a ideia de escola comum para todos, a qual representa a ruptura da formação de aprendizes que se fazia pela participação direta na vida comum ou pelo regime de mestres e aprendizes nas oficinas da época. O reconhecido avanço se deu pelo ideal de igualdade entre os cidadãos, como analisa Teixeira (2007):

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social (p. 44).

A despeito dos avanços, não podemos deixar de problematizar que o desejo de se alcançar a igualdade social pela educação ainda estava distante, por dissimular as relações reais (social e econômica). Uma vez que à educação foi atribuído o *status* de mudança, ou seja, de superação das assimetrias de poder (participação efetiva) entre as classes sociais.

Isso levou a maioria da população a crer que estava recebendo do Estado às oportunidades de superação individual das marcas do modelo socioeconômico vigente. O que não é verdade, pois a educação comum para todos era para formar “a inteligência, a vontade e

caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Esta escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual” (TEIXEIRA, 2007, p.44). Atendia, dessa forma, a demanda da incipiente sociedade liberal. Assim, a Revolução Francesa abre alas ao ideal capitalista que proclama a mera igualdade na acepção formal, que representa tão somente serem os homens originariamente iguais (TAVARES, 2003).

No contexto evolutivo do quadro histórico da educação na sociedade, que abarca as Declarações francesa e americana, chegamos à Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), por ser um documento de suma importância na história dos povos ocidentais que reafirma o direito de todos à educação.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)¹⁷

A Declaração Universal dos Direitos Humanos retrata, de certo modo, a repulsa da sociedade no tocante às barbáries históricas cometidas contra os povos. Portanto, antes de ser inscrita numa constituição ou num texto jurídico, anuncia-se sob a forma de movimentos sociais, de tensões históricas que propalam novos modos de sentir e pensar.

A despeito de possuir enraizamento social decorrente do combate de ideias em face das pressões dos poderes estabelecidos e dos modos de governo, a Declaração não extrapola os limites e as marcas da sociedade ocidental. Sua elaboração conta com a interpretação do grupo hegemônico. Em suma, é a celebração do múltiplo para a sedimentação do único, isto é, dissimula as relações desiguais de poder, propalando a relação de igualdade entre os povos.

Este documento é composto por 30 artigos que, mesmo não tendo vigor coercitivo, estimulam acordos, tratados e convenções, além de fundamentarem o direito internacional relativo aos direitos humanos. Dentre os artigos que o compõem destacaremos dois, em

¹⁷Em 10 de dezembro de 1948, a Assembléia Geral reunida em Paris, aprovou a Declaração Universal dos direitos d Homem com 48 votos a favor e oito abstenções (Ucrânia, Polônia, Iugoslávia, URSS, Arábia Saudita, Bielo-Rússia, União Sul-Africana e Tcheco-Eslováquia). Na votação em separado dos artigos da Declaração, 25 deles foram aprovados unanimemente. Os países que se abstiveram, o fizeram pelas seguintes razões: o Bloco Soviético reivindicava que se desse maior importância aos direitos econômicos e sociais; a Arábia Saudita afirmou que o pensamento mulçumano não influenciara a Declaração; A União Sul-Africana porque há a interdição de discriminação racial. A Arábia Saudita na Declaração Universal se opôs ao art. XVIII, porque no Chária abandonar o islamismo é digno de pena de morte. Pode-se acrescentar ainda que para a URSS os direitos humanos tinham origem no Estado e não na dignidade humana. Além desses, a maioria dos países africanos e asiáticos não participou na formulação da Declaração Universal de Direitos Humanos porque, como vítimas de colonização, eles não eram os sócios das Nações Unidas. (MELLO, C. D. de A, 2004).

particular, devido ao interesse deste estudo, por tratarmos da igualdade e da educação. São eles, respectivamente:

Artigo I - Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo XXVI -I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A Declaração não discrimina os sujeitos dos direitos nela proclamados, e sim os situa em termos de igualdade, conforme o artigo primeiro. A questão é que o princípio universal da igualdade propalado pela mesma, muitas vezes, não se sustenta em situações específicas, nas quais os sujeitos estão contextualizados, como argumenta Flores:

La conquista de la igualdad de derechos no parece haberse apoyado ni parece haber impulsado el reconocimiento de, y el respeto por, las diferencias, ni, por supuesto, la remoción de las desigualdades sociales, económicas y culturales. El afán homogeneizador ha primado sobre el reconocimiento de las desigualdades, así como, de la pluralidad y la diversidad (apud SARMENTO, Et Al 2010, p.113-114).

De que nos serve a igualdade propalada diante das diferenças econômicas, políticas e sociais na qual a humanidade se encontra? Será a Declaração dos Direitos Humanos uma faca de dois gumes?¹⁸ Ela cria espaço político para diferentes lutas pela igualdade de oportunidades, mas ela também delimita as reivindicações no quadro específico dos direitos humanos, do liberalismo dos direitos civis e do culto à lei como instrumento de vontade geral no constitucionalismo democrático.

Entretanto, isto não diminui a importância da Declaração, tendo em vista que a mesma representa uma conquista em termos de políticas sociais, já que ressaltou o valor da solidariedade (fraternidade) e modificou a compreensão do direito à igualdade no sentido material, contra a desigualdade social. Cumpre destacar que as conquistas sociais passaram a exigir uma relação complexa entre Estado e cidadão, no qual os direitos alcançados por este representavam em contrapartida deveres prestacionais do Estado (BOBBIO, 2004).

¹⁸ Flávia Piovesan (1997) destaca que, a Declaração dos Direitos Humanos (1948) associa o discurso liberal da cidadania com o discurso social.

No âmbito educacional, apesar de sua inegável relevância, o artigo 26 manifesta, de certa forma, a manutenção do *status quo* ao mencionar os segmentos de instrução. Portanto, no seu conteúdo está implícito o caráter natural de haver ricos e pobres e naturaliza o caráter meritocrático da educação, no qual prevalece o esforço individual. Além disso, ao se instituir a educação para todos “pelo menos nos graus elementares e fundamentais” promove, de certa forma, a instrução mínima e não prima pela formação de cidadãos críticos.

Em contrapartida, ao declarar que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (art. I), insere a dignidade no contexto da igualdade. Assim, a relação de igualdade é reconhecida como dever do Estado, conforme nos explica Tavares (2003), “em relação aos direitos sociais, o da dignidade humana resulta da obrigação de o Estado garantir um mínimo de recursos materiais suficientes para que, a partir daí, a pessoa possa exercer sua própria autonomia” (p. 158). Deste modo, cria-se as condições para a isonomia de oportunidades, além do reconhecer a solidariedade como valor universal.

A exposição anterior da evolução histórica do direito de todos à educação ilustra que a educação foi pensada, à época, como fundamental para colocar por terra a diferença de tratamento entre as pessoas, típica do feudalismo. É importante ressaltar que a burguesia revolucionária primou pela igualdade dos indivíduos perante a lei, pouco importava se os cidadãos viviam em situação de desigualdade material. Assim, o desequilíbrio material, por mais perverso que fosse, não era assunto do Estado e, sim da consequência da sorte ou do talento de cada um.

Eis o grande avanço dos Direitos Humanos (1948), trazer à cena a responsabilidade do Estado no que tange à desigualdade social. Além disso, pode ser considerada como marco de luta pela paz entre os povos, no dizer de Bobbio (2004) “haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando não existirem cidadãos deste ou daquele Estado, mas sim do mundo” (p. 1). Cumpre destacar que a Declaração representa o esforço pela paz, num momento em que o mundo sofria os terrores de uma guerra:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos [...] foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial, e cuja revelação só começou a ser feita – e de forma muito parcial, ou seja, com omissão de tudo o que se referia à União Soviética e de vários abusos cometidos pelas potências ocidentais – após o encerramento das hostilidades (COMPARATO, 2001, p. 226).

Pelo exposto, cumpre ressaltar a afirmativa de seu preâmbulo de que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade”, mantendo como tônica a máxima: “o centro de toda educação política deveria

ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências” (ADORNO, 2010, p. 137).

A inclusão em educação também busca combater a violência, seja em sua forma abertamente visível, seja em suas formas mais sutis, e propõe uma educação colaborativa e não competitiva como caminho para propiciar aprendizagem, materializando uma forma de resistência contra toda e qualquer prática violadora dos direitos à vida, à participação plena na sociedade e à dignidade da pessoa humana.

1.3.1 A Constituição Cidadã

No âmbito nacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi inserida na Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB/1988 (BRASIL, 1988). Esta, que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, veio alicerçada em Princípios Fundamentais como da Dignidade da Pessoa Humana, da Igualdade, da Função Social da Propriedade, dentre outros e, naturalmente, ratificou as Convenções e Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

Ainda assim, sua elaboração reflete o embate que se verificava entre as duas correntes ideológicas que compunham a Assembleia Nacional Constituinte, em que de um lado se encontravam os defensores das posições liberais e compunham o chamado “Centrão” e do outro aqueles que propugnavam uma Constituição com perfil social.

Enquanto os primeiros entendiam que a Constituição deveria ter, basicamente, um caráter protetor contra as arbitrariedades do Estado e consideravam a liberdade de cada um e a propriedade como os objetivos a serem defendidos, a outra corrente entendia ser necessário um Estado com o dever de promover inúmeros direitos sociais, no sentido de reduzir as desigualdades e se alcançar uma sociedade justa e solidária.

O resultado deste confronto foi uma Constituição que incorporou os ideais de ambas as correntes como se verifica já no seu preâmbulo, em que este enuncia a liberdade, o bem-estar e a igualdade como alguns dos valores supremos. Assim, foi inserido na Constituição Federal – CF/88, um extenso rol de direitos dos cidadãos e que, em contrapartida, representam deveres, prestações por parte do Estado cujos objetivos são, dentre outros, promover a dignidade e a igualdade de oportunidades aos seus cidadãos.

Esses direitos previstos em nossa Carta Magna atual estão alicerçados em Princípios Fundamentais e dentre eles merece destaque o da Igualdade, que tal como posto na

Constituição, representa uma igualdade de possibilidades, cujo cerne é a redução da desigualdade:

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, prevendo a igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico. Dessa forma, (...) o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se igualam, é exigência tradicional do próprio conceito de justiça (MORAES, 2006, p. 33).

Portanto, a igualdade incorporada à nossa atual Constituição não se trata daquele mero conceito formal de cunho liberal surgido a partir do século XVIII e tão difundido com a Revolução Francesa, e que serviu de respaldo teórico à classe burguesa para extinguir os privilégios da nobreza e do clero de modo a, por consequência, acabar com o regime absolutista. Essa igualdade, consagrada nas constituições liberais oriundas das revoluções oitocentistas americana e francesa representava, tão somente, ter o mesmo tratamento perante a lei, não incumbindo ao Estado qualquer ação ao contrário; este deveria não interferir nas oportunidades de cada um (TAVARES, 2003).

Não representa, tampouco, o ideal defendido pelas teorias socialistas do século XIX, de que o Estado deveria tornar todos iguais, ou seja, acabar com as diferenças sociais, com as classes sociais, fazendo com que todos fossem iguais quanto às condições econômicas e sociais (Idem).

Assim sendo, o Princípio da Igualdade que consta, por exemplo, nos artigos 5º e 205 da CF/88, têm como objetivo, se não acabar, ao menos reduzir as desigualdades econômicas e sociais e, desse modo, promover a justiça social.

Em consonância com esse entendimento, Tavares (2003) explica acerca da igualdade material:

A igualdade vinculada à dignidade da pessoa não compromete o Estado a distribuir bens para tornar todos iguais, mas exige que este assegure as condições mínimas necessárias às pessoas contra uma existência degradante. A igualdade de oportunidades pressupõe, como valor, não a igualdade simétrica, mas a inexistência da desigualdade aviltante (p.53).

Desse modo, para se assegurar uma igualdade de oportunidades àqueles que se encontram em flagrante desigualdade, é imprescindível a intervenção do Estado por meio de políticas sociais. Assim, incumbe ao Estado ser o agente promotor de ações que possibilitem a inclusão de parcela da população e possam transformar a realidade social, econômica e cultural, de modo a se obter a igualdade material ou substancial.

Esse papel do Estado, como agente promotor de uma igualdade material, é destacado pelo sociólogo Bauman (2010):

O Estado, seja em sua forma atual “casado com a nação” e territorialmente confinado, seja em qualquer outra forma, ainda não testada, desconhecida ou hoje ainda inconcebível, é indispensável. Não “pelo bem da democracia” (dizer isso seria por o carro adiante dos bois), mas para tornar viável (eu diria mesmo “sonhável”), se não real, a igualdade entre os seres humanos (p.82).

Assim, pode-se resumir que a igualdade material é complementar à formal, posto não ser suficiente à lei declarar que todos são iguais, devendo, além disso, prover mecanismos para alcançá-la. O precedente desse princípio constitucional referente à igualdade foi conclamado por Rui Barbosa, em 1920, em seu discurso, *Oração aos Moços*, quando paraninfo da Faculdade de Direito de São Paulo:

A regra da igualdade não consiste senão em quinhonar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real (BARBOSA, 1999, p.19).

Então, se torna o Princípio da Igualdade, elencado em nossa Constituição, um poderoso instrumento para se alcançar um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, expresso em seu artigo 1º: a dignidade da pessoa humana.

Em relação à Educação, tanto o seu desenvolvimento quanto o acesso à escola são garantidos na CF/88 a todos os cidadãos sem nenhuma distinção. Os artigos 5º e 205 asseguram, respectivamente, “o direito de todos à educação” e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Portanto, para que todos tenham oportunidade de acesso, faz-se mister a igualdade de oportunidades, independentemente das condições individuais. É neste sentido, então, que a Constituição afirma ser o acesso e a permanência na escola baseados no Princípio da igualdade.

Este princípio é uma garantia de que não serão adotados critérios teóricos ou práticos que afastem ou impeçam o exercício de direitos protegidos e garantidos pela lei. Sua existência também implica respeito às diferenças individuais e a obrigatoriedade de serem oferecidos serviços que atendam às necessidades de todos.

Deste modo, ao lado do direito à igualdade surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. É como defende Souza Santos (2010):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a

necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (p.33).

O reconhecimento da diferença implica o reconhecimento da diversidade humana como um valor, sendo assim não podemos deixar de fazer a distinção entre as diferenças consideradas naturais (espécie humana) daquelas de origem social, econômica e cultural.

Do mesmo modo, adverte Pierucci (2000, p.47.) ao afirmar que “a focalização da diferença acaba roubando perigosamente a cena da igualdade”. Isso porque se pode também pensar no diverso como *o que não é igual* e aí a diversidade passa para uma perspectiva de desigualdades e não apenas diferenças. Em qualquer sociedade há muitas diferenças entre os homens, mas numa sociedade dividida em classes sociais há conflitos, desigualdades e exclusão social.

Santos (No prelo), a respeito da diversidade e da diferença, considera que:

Ambas sempre existiram como constitutivas da condição humana (nunca fomos iguais uns aos outros), e o de que ambas jamais foram *efetivamente reconhecidas* para fins de desenvolvimento ético e moral de um povo, de planejamento de suas políticas e de implementação das práticas sociais (s/p).

Isso implica reconhecer novas formas de organização de mundo, para que aqueles indivíduos com uma história de vida diversa possam vir a participar na construção de novas e melhores ideias, de novas e justas estruturas sociais e políticas, estruturas essas que abarquem diferentes povos. Tal proposta pressupõe o questionamento das relações humanas na sociedade: a participação de cada sujeito, suas vivências e a estrutura das relações sociais. Eis o cerne da inclusão em educação!

Portanto, há a necessidade de se contextualizar o debate acerca da diversidade para se superar os padrões homogeneizadores de se pensar e fazer política educacional, tanto internacional como nacionalmente. Nesse sentido, ao invés de se impor uma visão ocidental eurocêntrica de mundo (cf. Souza Santos, 2010) passa-se a aceitar a política de cada país, seja ele “em desenvolvimento” ou do “Terceiro Mundo”, pensada a partir de sua própria realidade, a fim de responder às prioridades de seu contexto, história, cultura e tradição educativa. Assumir a diversidade implica, pois, em reconhecer o específico e o diverso.

Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo. Fundamento este que orienta a proposta de inclusão em educação, conforme Booth (1998):

Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional (e seus membros) no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de

participar plenamente da vida acadêmica, por conta de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. (apud SANTOS, 1999, p. 3)

No contexto atual, toda política em matéria de educação traz em seu bojo sinais de sua evolução; o que outrora preconizava o direito à educação, hoje, busca responder aos desafios da diversidade humana, tendo como base a garantia de acesso e participação de todos os alunos à escola, assim como à sociedade. Para tanto, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI lembra que as políticas educativas devem ser suficientemente diversificadas e concebidas de modo a não serem mais uma causa de exclusão social (UNESCO, 1996).

Além disso, ainda segundo a referida Comissão, as escolas devem estar voltadas à questão da diferença, por se constituírem como um espaço de encontro de grande diversidade cultural, a fim de romper com a tradicional natureza elitista do sistema de ensino, que possibilita sucesso para alguns enquanto exclui muitos outros. Esses legados estão basicamente arraigados em nossas escolas e na sociedade, por isso não podem ser simplesmente subtraídos pelos políticos ou facilmente transformados por aqueles que planejam as reformas educacionais.

Quanto a isso, Adorno (1996), enfatiza que as:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida a priori (p.1).

Portanto, há que se pensar na formação dos professores, uma vez que as reformas educacionais por si só não são suficientes por não alcançarem os objetivos que propõem porque os mesmos dependem da formação reflexiva do professor. Logo, não bastam as leis; essas demandam a ser pensadas não apenas como meio, mas como um fim em si mesmas.

Contudo, a ruptura da tradição excludente se faz urgente, uma vez que a própria UNESCO (2005) advoga a favor do reconhecimento da diversidade humana, “nessa perspectiva, a educação pode colocar-se como fator de coesão, procurando ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando, por conseguinte, continuar a ser um fator de exclusão social” (p. 17).

Nesse mesmo raciocínio aplicado ao sistema de ensino brasileiro, podemos afirmar que ele oferece oportunidades iguais para todos?

O reconhecimento das questões do pano de fundo que, ao longo da história, dão o tom da discussão sobre o direito de todos à educação fortalece a luta da inclusão em educação nos espaços políticos, na cultura institucional e nas práticas de inclusão, pois fica evidente que os esforços precisam ser multidimensionais e não pontuais. A partir desse nos lançamos às causas que transformaram a educação em uma das mais importantes ferramentas da exclusão.

1.4 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem são documentos resultantes da conferência realizada em Jomtiem, em 1990. Ambos compõem o mesmo documento, sendo dez artigos referentes à Declaração e sete pontos-chave de delineamento do Plano de Ação: introdução, objetivos e metas, princípios de ação, ação prioritária em nível nacional, ação prioritária ao nível regional (continental, subcontinental e intercontinental), ação prioritária em nível mundial e calendário indicativo de implementação para os anos 90.

O documento foi assinado pelos 155 governos presentes que se comprometeram a garantir “uma educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos no prazo de dez anos, ou seja, até o ano 2000¹⁹, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem.

Na Conferência, a pauta em discussão teve como pilar três pontos fundamentais: o acesso à educação básica, o dever da sociedade de incentivá-lo e a busca por parâmetros adequados para o estabelecimento de compromissos amplos, em termos de políticas internacionais. Este objetivo foi reforçado pela emergência de se reverter o quadro crítico em que a educação se encontrava, à época:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às

¹⁹Atualmente, existem vários documentos ratificadores da Declaração de Jomtiem (1990), por não fazer parte de nossa proposta analisá-los, faremos uma breve menção aos mesmos, respeitando a ordem cronológica: A Declaração de Nova Delhi (1993) reitera, em sua carta de intenções, que “[...] com zelo e determinação [serão atingidas] as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos” (p. 1). O Marco de Ação de Dakar (2000) consigna: “Nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade” (p.1).

mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, Preâmbulo).

Diante desta constatação, propôs-se a luta pela revalorização da educação básica, tendo em vista que, a educação pode contribuir para conquistar a paz e a solidariedade internacional, pela possibilidade de “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

A universalização da educação básica, por meio da Educação para Todos, é caracterizada como um dos meios de se alcançar o direito à educação e, conseqüentemente, de se promover a inclusão em educação. Diante disso, pretendemos verificar como o conceito de educação foi trabalhado pelos organismos internacionais na Conferência de Jomtiem e com isso discutir o viés de inclusão em educação anunciada pela mesma:

Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas (UNESCO, 2005, p.7).

A citação acima ilumina nossa concepção de inclusão em educação e nos ajuda a desmitificar alguns equívocos a respeito desta, em face das diferentes discussões, sobretudo as que enfatizam a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, negligenciando as necessidades de aprendizagem do ser humano. Nesse sentido, destacamos a argumentação de Booth (1998), para quem a inclusão:

Parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução de todas as pressões excludentes (Apud SANTOS 2006, p. 24).

Portanto, atingir a Educação para Todos significa minimizar e/ou eliminar quaisquer barreiras à aprendizagem sejam elas física, social, econômica, psicológica e pedagógica e, sobremaneira, incentivar à participação plena de todos nos mais variados âmbitos da sociedade.

A declaração em foco foi elaborada na década de 1990, época em que o contexto mundial foi marcado por substantivas orientações das agências internacionais no campo educacional, o que resultou na sobreposição dos princípios economicistas²⁰ sobre o campo educacional:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p.97).

Nesse contexto, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT) contou com a organização e o patrocínio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD²¹ (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do BM (Banco Mundial). Os copatrocinadores foram o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID (Banco Interamericano do Desenvolvimento), o Ministério Norueguês de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, o FNUAP (Fundo das Nações Unidas para a População) e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

Somem-se a eles os patrocinadores associados: o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (Países baixos) e a OMS (Organização Mundial de Saúde), (TORRES, 2001).

A quantidade de bancos que patrocinaram este evento coloca no centro de nossa discussão o papel da educação frente aos “homens de negócio” (FRIGOTTO, 1995). A presença maciça de bancos cujo ideal é a lucratividade numa conferência que se diz propulsora do desenvolvimento social, no nosso entendimento, é no mínimo questionável. Diante disso, é possível dizer que os acordos e os estudos apresentados no evento foram alinhados com a concepção de educação pautada nos interesses financeiros.

²⁰ Sob as categorias de: qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade e descentralização, os princípios mercadológicos impõem a fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar, esse concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo (FRIGOTTO, 1995).

²¹ O PNUD apesar de ser intitulado como o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, acaba servindo, da mesma forma como a UNESCO e o UNICEF, como um agente técnico, que manipula e prescreve políticas públicas nos países em desenvolvimento, tendo ligação com os interesses do Banco Mundial e FMI, que em alguns casos, servem como organismos transnacionais de financiamento (EVANGELISTA; SHIROMA, s/d).

De acordo com Frigotto (1995), o interesse pela educação permeia a necessidade de preparo da população para o mundo complexo e competitivo que se estrutura. Trata-se do rejuvenescimento da teoria do capital humano como explica o autor:

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, da segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais (FRIGOTTO, 1995, p. 145).

Em que pese a retórica de educação para todos, cumpre lembrar que a justificativa para a prioridade à educação inicial, dada em Jomtiem, já vinha sendo defendida antes pelo Banco Mundial (BM), desde os anos 70 do século passado. No que tange à importância do ensino primário, o foco recai sobre sustentabilidade mundial e sobre "saúde familiar", compreendida como a diminuição do número de filhos.

Aliás, a globalização da política educacional está vinculada à presença dos organismos internacionais que ditam as regras impondo metas universais, sobremaneira aos países em desenvolvimento, haja vista a presença do Banco Mundial, sócio mais forte da Educação para Todos.

Vale ressaltar que o BM, atualmente, é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional, sendo o principal financiador de projetos desenvolvidos internacionalmente (SOARES, 1998). Apesar do crescimento do BM no seu aporte de capitais e na gestão de outros organismos transnacionais, muitas críticas são feitas a respeito de suas estratégias de desenvolvimento e financiamento dos projetos para todo o mundo,

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta. (Idem, *ibidem*, p. 17)

Com esta concepção de desenvolvimento econômico, o BM assume, de forma decisiva, o comando da educação mundial. Os interesses do Banco encontram-se articulados aos interesses neoliberais e uma concepção de educação que os respalde. Conforme Torres (In GENTILI, 2009), o BM e a maioria das instituições identificadas como parte do consenso

de Washington²² impõem duas condicionalidades à elaboração das políticas públicas: a privatização e a redução de gasto público.

Assim, o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, concomitantemente, articula uma política de reforma cultural que busca apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a existência de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 2009).

Enfim, um programa de ordem mundial, que conta com a presença maciça de organismos internacionais, reflete problemas e não soluções, como se fazia crer. Até porque, na década de 1990 do século passado, cresceu a desigualdade econômica e social entre os países do mundo, ao mesmo tempo em que se promovia, por meio da política educacional, a “recuperação de custos” e o incremento da participação econômica das famílias na educação de seus filhos, incentivando programas como “participação comunitária”, “gestão comunitária da escola” ou “autogestão comunitária” (TORRES, 2001).

Isso se reflete em políticas no marco do “alívio da pobreza” e do “foco na pobreza” com programas de compensação, reforçando, no geral, uma visão de escola como local de contenção social e de solução dos problemas derivados da pobreza, ao invés de em espaço sistemático de aprendizagem.

Além disso, os “sócios” de Jomtiem apostaram na Educação para Todos via informação e comunicação atrelados ao desenvolvimento das tecnologias, a saber:

A UNICEF introduziu – no marco da Educação para Todos – o termo “terceiro canal” para se referir ao uso de “métodos modernos e tradicionais de comunicação e ação social” com fins educativos [...]. A UNESCO lançou, em 1996, o “Aprendendo sem Fronteira”, programa supranacional e transdisciplinar interessado em explorar tecnologias alternativas para a aprendizagem, capazes de superar algumas barreiras tradicionais tais como tempo, distância, idade ou circunstância [...]. O Banco Mundial, por sua vez, vem promovendo ativamente a educação à distância, tanto para o trabalho em sala de aula como para a capacitação docente, argumentando que as modalidades à distância tornam-se mais custo-efetivas do que as modalidades convencionais (TORRES, 2001, p.36).

²²O consenso de Washington foi criado pelo economista inglês John Williamson, ex-funcionário do Banco Mundial e do FMI, no qual foram listadas políticas que o governo dos Estados Unidos preconiza para a crise econômica dos países da América Latina, nos anos 80 e 90. Essas medidas de viés neoliberal e voltadas à globalização foram adotadas como imposições na negociação das dívidas externas dos países latino-americanos. Dentre as principais medidas podemos citar: a) abertura da economia por meio da liberalização financeira e comercial e eliminação de barreiras aos investimentos estrangeiros, b) privatizações de estatais, c) redução de subsídios e gastos sociais por parte dos governos, d) desregulamentação do mercado de trabalho, para assim permitir novas formas de contratação que reduzam os custos das empresas e que muitas vezes exploram e prejudicam os trabalhadores. (NEGRÃO, 1998).

Entretanto, em termos gerais, as expectativas colocadas sobre as tecnologias nem de longe se concretizaram, e dentre as razões destacamos que nem todos têm acesso às mesmas e que essas sozinhas não fazem milagres.

Deste modo, a “educação para todos” entra em cena com propósitos amplos, cuja grandeza já se verifica no próprio título, “Educação para Todos”, que de forma impactante gera nos sujeitos sentimento de pertencimento ao sistema educacional assim como uma suposta afirmação na sociedade.

Nesse mesmo espectro, a Declaração de Jomtiem, assume a perspectiva do “direito à educação, como direito fundamental de todos”, em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos (1948). Contudo, em seu artigo primeiro, relativiza este direito ao afirmar que “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura” (UNESCO, 1990, p.1). Como consequência, enfraquece a pretendida universalização por condicioná-la às peculiaridades dos diferentes países, sobremaneira reforçando as desigualdades.

A despeito do destaque mundial à Educação para Todos, cumpre ressaltar que sua implementação foi menos ambiciosa. Por um lado, isso se deu pelo fato de que Educação para Todos não foi projetada como um programa-base. Por outro, o problema das condicionalidades que invertem as prioridades de ação, pois ao invés de se ter como ponto de partida o direito fundamental à educação, se toma como eixo norteador a possibilidade local, limitando a amplitude de ação.

Corragio (2000) também discute a incongruência a respeito da expressão “para todos”, utilizada para nomear a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990):

As novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos [...] Essa proposta supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente: o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletindo a utilização do adjetivo “básico” (p.88).

Ainda assim, a Educação para Todos deu um passo significativo ao reconhecer que todos (crianças, jovens e adultos) têm necessidades básicas de aprendizagem para resolver, sendo essas entendidas de modo amplo:

A possibilidade de que a expansão das oportunidades educativas se traduza em um desenvolvimento significativo de cada pessoa ou da sociedade depende, em última instância, de que as pessoas realmente aprendam como resultado dessas oportunidades, isto é, que adquiram conhecimentos úteis, capacidade de raciocínio, aptidões e valores. Como consequência, a educação básica deve centrar-se na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, em vez de prestar atenção exclusiva na matrícula, na participação contínua em programas

organizados e na realização das exigências necessárias para a obtenção de um certificado. A adoção de enfoques ativos e participativos é de especial importância para garantir a aprendizagem e permitir que aqueles que aprendam desenvolvam todo seu potencial. Por isso, é necessário definir níveis aceitáveis de aprendizagem dentro dos programas educativos, assim como melhorar e aplicar sistemas de avaliação de resultados de aprendizagem” (UNESCO, 1990, Artigo 4).

Conforme Torres (2001), o foco despendido à aprendizagem pressupõe o atendimento voltado ao aluno, sendo ele o ponto de partida e de chegada, mudando a ordem convencional do ensino. Percebemos nesta proposta a vontade de se mudar a escola convencional. Assim, sob esse novo enfoque, a questão de melhorar a educação recai sobre melhorar o ensino e ambas levam a melhorar a aprendizagem.

De modo a elucidar a questão das “abordagens ativas e participativas” nos remetemos a Booth & Ainscow (2002), para os quais a participação em educação significa:

Aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é (p.7).

O viés de participação defendido na declaração também contempla a participação popular nos processos decisórios rumo a uma política educacional democrática. Nesse sentido, incentiva as alianças entre profissionais de educação, famílias, comunidades locais e órgãos governamentais como forma viabilizadora de planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Este ideal democrático de participação consta entre seus princípios de ação:

11. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores - famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. - participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica (UNESCO, 1990, p.18).

Todavia, a proposta acima, que conclama toda a sociedade como parceira do processo educacional deve ser analisada com cautela, haja vista que os “homens de negócio” (FRIGOTTO, 1995) possuem interesses próprios. Apesar da problemática desses parceiros, fica a chamada aos atores que vivenciam a educação: professores, famílias e a comunidade. Nesse ponto, frisamos a importância desses atores conhecerem a espiral da

inspiração das políticas públicas de educação para lutarem com consciência pela educação inclusiva em sua grandiosidade, ou seja, o direito de todos à educação.

Levar a cabo a Educação para Todos implica instaurar políticas multissetoriais capazes de enfrentar de maneira coordenada alguns fatores que incidem na educação e comprometem a possibilidade de aprender, como a pobreza, a desnutrição, desemprego, entre outras, que assolam a sociedade em seu conjunto.

Portanto, se o objetivo último da educação é a aprendizagem, inevitavelmente se deve pensar não só nas necessidades, mas também nas possibilidades daqueles que deverão aprender, para que o diferente passe a ser norma e não exceção nas escolas. A fim de contemplar essas dimensões devemos problematizar as questões dos conteúdos, dos métodos, de enfoques, dos espaços e, sobretudo, do tempo.

O tempo se transformou numa variável-chave no processo de viabilização da aprendizagem. Em face desta constatação, ampliaram-se os estudos, ou seja, prolongou-se o ano escolar com o conseqüente aumento das horas de estudo. Entretanto, ao se desenvolver uma variável isoladamente não se consegue atingir o objeto maior que é a aprendizagem, até porque a variável tempo não se mensura numa relação imediatista e, conseqüentemente, nestes moldes, a mesma não tem relação com o rendimento escolar e muito menos com a aprendizagem.

Adorno (1995) explica que o tempo da educação não é o mesmo que o tempo tecnológico, ou seja, não dá para pensar com rapidez e eficiência, pois o tempo da reflexão decorre de um processo lento que evoca a consciência e, desse modo, este tempo nos é negado. Por esta razão, a educação está voltada às competências para produção e não para a formação humana.

O Brasil acatou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Isso significa, de modo geral, o compromisso do nosso governo perante à comunidade internacional de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Cumpre ressaltar que tem se tornado tradição a afirmação do compromisso brasileiro nas políticas internacionais de educação, o que configura uma forte adesão às mesmas.

Ao elucidarmos as questões do pano de fundo deste documento percebemos a mesma tendência do século XVIII quanto à capacidade do liberalismo de ofuscar seus princípios, carregados de intenções concretas, em princípios aparentemente universais. A compreensão desses mecanismos via a espiral da inspiração nos possibilita pontuar, neste documento, o aprimoramento de interesses de acordo com o sistema social vigente. Sendo assim, a educação subiu de cargo, acumulando funções, ou seja, continua mantendo o *status quo*, mas agora é a

menina dos olhos do mundo financeiro, que vislumbra, por meio dela, a acumulação de capital.

1.5 A Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais²³

Em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, se deu a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Contou com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais, os quais reafirmaram o compromisso de Educação para Todos.

Dela culminou a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação, inspirada na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948). A referida declaração foi idealizada “de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações” (UNESCO, 1994/2005, p.126).

Por ser um documento de intenções e não uma lei, não apresenta obrigatoriedade legal tampouco poder coercitivo. Apesar disso, tem sido utilizado como referência na elaboração e implementação de políticas públicas em muitos países pelo fato de ser considerada, mundialmente, um documento de monta no que se refere à inclusão em educação.

Consta na introdução desta declaração que seus objetivos são a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse objetivo possível. Deste modo, os princípios orientadores do Enquadramento de Ações consistem em 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 proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (...) (UNESCO, 1994/2005 p.126).

²³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Nesta perspectiva, a declaração inova ao apresentar a terminologia alunos “com necessidades educacionais especiais (NEEs)”, cuja abrangência afirma um novo entendimento acerca das “necessidades especiais”, que passam a ser compreendidas como algo que todo aluno, em algum momento e tempo de sua vida, de forma temporária ou permanente, de modo mais ou menos intenso, pode vir a demandar.

O entendimento sobre as NEEs abarca um espectro amplo de possibilidades como as questões de origem, do ambiente familiar, do meio escolar, do meio social, entre outros. Com efeito, compreende o grupo de excluídos da Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990), como, os pobres, os meninos e as meninas de rua ou trabalhadores, as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais, linguísticas, as pessoas com deficiências, com altas habilidades, as crianças de abrigos, entre outros.

Eis a inclusão que defendemos: a de que cada caso é um caso e que cabe à escola dar respostas a cada um. A mudança de perspectiva se dá não só pela ampliação de significado, mas pela inversão de valores no processo de ensino e aprendizagem, pois o que outrora considerava o aluno como ponto de chegada do conhecimento, hoje o toma como ponto de partida. Isso significa que o aluno deixa de ser culpado pelo seu fracasso escolar, pois se admite as influências de fatores extrínsecos a ele, que são geradores de exclusão, garantindo-lhe o direito à diferença.

Portanto, as escolas devem estar voltadas à questão da diferença, por se constituírem em um espaço de encontro de grande diversidade cultural, para que se rompa com a tradicional natureza elitista do sistema de ensino, que possibilita sucesso para alguns, no entanto, exclui muitos outros. Esses legados estão basicamente arraigados em nossas escolas e na sociedade, por isso não podem ser subtraídos pelos políticos ou por aqueles que planejam as reformas educacionais. Diante deste desafio a declaração reconhece que:

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994/2005, p. 131).

A inclusão em educação é um processo que busca responder às diferentes necessidades de todos os alunos por meio da luta pela garantia da participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade. Deste modo, destacamos que a declaração, ao propor uma pedagogia centrada na criança, converge com o arcabouço teórico adotado neste estudo, a saber:

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as

repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade – “uma medida serve para todos” – relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos (Idem, *ibidem*).

A despeito dessa convergência, vale ressaltar que pesquisamos políticas e práticas de inclusão, considerando os "alunos que experimentam barreiras à aprendizagem" como foco de análise mais apropriado do que "alunos com necessidades educacionais especiais". Conforme defendidas por Booth & Ainscow (2002):

Barreiras à aprendizagem e à participação’ proporcionam uma alternativa ao conceito de ‘necessidades educacionais especiais’. A idéia de que as dificuldades educacionais podem ser resolvidas pela identificação de algumas crianças como tendo ‘necessidades educacionais especiais’ tem limitações consideráveis. Ela atribui um rótulo que pode levar a expectativas mais baixas. Ela desvia a atenção das dificuldades experimentadas por outros estudantes que não tenham rótulo, e das fontes de dificuldades nas relações, culturas, currículos, abordagens de ensino e aprendizagem, organização escolar e política. Ela contribui para a fragmentação dos esforços que as escolas fazem para responder à diversidade de estudantes agrupados sob diferentes títulos tais como ‘necessidades educacionais especiais’, ‘Português como uma língua adicional’, ‘minorias étnicas’, ‘superdotados e talentosos’ (p.8).

Pensamos que, sob este ponto de vista, a ênfase na intervenção recaia nas barreiras à aprendizagem, que devem ser identificadas e minimizadas, ao invés de apontar e tratar "defeitos" dos alunos (BOOTH & AINSCOW, 2002).

Os referidos autores, em uma análise muito significativa, apontam os “perigos” inerentes ao conceito de “necessidades educacionais especiais”, a saber:

O conceito de “necessidades educacionais especiais” não é usado neste documento, uma vez que argumentamos que a abordagem com a qual ele se associa é limitada enquanto uma forma de resolver dificuldades educacionais e pode se constituir numa barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas. Ele atribui rótulos que podem levar à diminuição de expectativas. Ao focar as dificuldades experimentadas por alunos categorizados, ele pode distrair nossa atenção das dificuldades experimentadas por outros alunos. Ele pode encorajar alguns professores a pensar que a educação dos alunos de sua turma categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais” seja, primeiramente, responsabilidade de um especialista. Quando as dificuldades educacionais são atribuídas aos déficits de alunos, isto pode obscurecer barreiras à aprendizagem e participação que ocorrem em todos os níveis do sistema, bem como aqueles desenvolvimentos nas culturas, políticas e práticas que irão minimizar as dificuldades educacionais para todos os alunos (idem, p.8).

As Linhas de Ação de Salamanca realçam a importância de valorizar a diversidade, ao sugerir que as “diferenças humanas são normais”, e propor aos sistemas educativos regulares

que reconheçam este fato e com isso efetuem adaptações de acordo com as necessidades individuais das crianças, promovendo a inclusão em educação. Assim proclama:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994/2005, p.133).

Entretanto, a abertura da escola para a diversidade numa sociedade marcada historicamente pela exclusão, segmentação, seletividade e discriminação não se dá de modo fluido. Até porque o caráter legal atribuído à educação para todos como direito possui implicações e gera expectativas diretas no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e suas consequências. Nesse sentido, Bobbio (2004) explica que:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (p. 79-80).

Assim sendo, a realização dessas expectativas e do próprio conteúdo expresso nas Declarações e documentos oficiais que endossam a educação como um direito de todos entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade. Portanto, as leis e declarações que fundamentam o movimento de inclusão não bastam para que esta seja efetivada.

Por outro lado, a ótica dos direitos como ponto de partida poderá nos fazer entender as mudanças sociais em curso. Nas palavras de Bobbio (idem) “a linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais” (p. 9).

A compreensão do significado e do sentido da inclusão em educação é fundamental para que possamos vivenciar experiências inclusivas na sociedade, portanto, a expectativa que se cria é a de compromisso da sociedade neste processo. Tal dimensão está expressa na declaração, quando aponta que a proposta de inclusão tende a extrapolar seus muros, grades e portões, o que a possibilitará criar comunidades inclusivas:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades

abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994/2005, p. 126).

Este trecho evidencia, entre outros aspectos, a ideia de escolas democráticas como o melhor espaço para todos os alunos aprenderem. Notadamente, as implicações desta declaração perpassam pelo reconhecimento da igualdade de oportunidades e do direito de todos à educação. Cumpre ressaltar que o sentido de inclusão em educação adotado nesta declaração está entrelaçado com a ideia de participação, de modo a garantir o princípio da dignidade humana, assim:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade 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. (...)e. É neste contexto que os que têm necessidades educativas especiais podem conseguir maior progresso educativo e maior integração social (UNESCO, 1994/2005, p. 11).

Observa-se que a declaração busca orientar os sistemas educacionais ao proclamar que esses “deveriam ser designados e os programas educativos deveriam ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (Idem, p.126).

Tendo em mente a dimensão política da inclusão em educação, nos deparamos com o desafio do sistema educacional nacional em garantir a criação de escolas inclusivas, pois há no caminho inúmeras ações políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminação de qualquer natureza, possam vir a acolher a todos.

Tais desafios passam pelas condicionalidades impostas pelas agências internacionais, como já foi explicado, e vale lembrar que os recursos destinados ao financiamento da educação, dos países em desenvolvimento, são limitados, dentre outros motivos, pelas restrições impostas da dívida externa.

A partir dessa discussão, podemos ampliar de modo crítico os significados desta declaração. Se por um lado ela reafirma a necessidade de se desenvolver a inclusão em educação, do outro reconhece o fracasso das políticas educacionais de todo o mundo, por não terem sido capazes, depois de aproximadamente 60 anos de discussões, de propiciar a todos a educação obrigatória e de concretizar modificações tanto das políticas quanto das práticas escolares cristalizadas na perspectiva da homogeneização.

Entretanto, não podemos negar que a política de Educação para Todos, propalada pelos organismos e agências de fomento multinacionais, têm apresentado avanços no que

tange ao acesso à educação básica, mas ainda sem resultados expressivos em termos da qualidade das oportunidades educacionais oferecidas. Sobretudo, porque esta problemática resulta das crescentes desigualdades impostas pelo modelo político e sua orientação econômica, ou seja, o modo de produção da sociedade capitalista na qual vivemos.

Portanto, ao se pensar em inclusão, não se pode ter uma visão ingênua, é preciso problematizar o discurso atual de “escolas para todos” para viabilizar caminhos capazes de efetivar a educação emancipadora como defendida por Adorno (2010). Esta perspectiva exige uma reflexão para além do senso comum que atribui à responsabilidade e à sensibilidade individual de professores, dos pais e de voluntários a tarefa da inclusão, caminho este que nos leva às intencionalidades subjacentes das políticas ditas universais.

Desse modo, complementaremos, à luz do nosso arcabouço analítico, a declaração, quando ela afirma que “o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço claro²⁴, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários” (UNESCO, 1994/2005, pp. 132-3). Com esse intuito, tomaremos como palavra-chave o “esforço concentrado”, e por meio dela nos remeteremos às três dimensões: políticas, culturas e práticas.

Imersos na perspectiva de inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002), a educação inclusiva traz em seu bojo três dimensões²⁵: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas. Em outras palavras, são igualmente importantes o sentir, o pensar e o fazer.

Assim, no que tange à política pública educacional, o “esforço concentrado” vai além da instituição de uma declaração; espera-se dela o entrecruzamento com outras políticas públicas, como a de distribuição de recursos financeiros; de programas de saúde, de nutrição; trabalho e emprego; de moradia; de ciência e tecnologia; transportes, de desporto e lazer, entre outros, tendo em vista que as políticas educacionais constituem-se em um dos setores das políticas sociais.

Conforme previsto na própria declaração, a política deve ser fortalecida, em todos os segmentos, por meio da “coordenação entre as autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, emprego e assistência social, deveria se fortalecer em todos os níveis, no sentido de promover convergência e a complementaridade” (UNESCO, 1994/2005, p.138). Assim, do

²⁴ O referido documento ora emprega esforço claro ora esforço concentrado. Nesta dissertação, adotamos esforço concentrado.

²⁵ Para maiores explicações, vide capítulo 3.

mesmo modo que se busca a cooperação e os intercâmbios internacionais, problematizamos a urgência de se chamar às corresponsabilidades entre os diferentes programas de governo.

No que compete à cultura, o “esforço concentrado” invoca a superação dos modelos padronizados em prol da promoção das experiências diversas, ou seja, mudanças substantivas, a fim de transformar a escola em um espaço de todos, onde as diferenças constituem uma oportunidade e não um problema, como prevê a própria declaração:

A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los (UNESCO, 1994/2005, p.140)

Esse mesmo excerto nos remete à dimensão da prática em relação às experiências dos alunos. Nesse sentido, o “esforço concentrado” implica no reconhecimento da diversidade como recurso a ser usado, estimulando nosso modo de pensar e fazer. Portanto, “isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (Idem, p.132).

De modo geral, os instrumentos internacionais proclamadores do direito de todos à educação buscam alinhar políticas públicas em prol da democracia. Tendo em vista o desenvolvimento das políticas, aqui analisadas, pode-se dizer que a inclusão em educação está com o caminho traçado, sendo esse de mão única, ou seja, não tem volta, devido à sua relevância humanitária e, sobretudo, para a manutenção da democracia.

Entretanto, vimos, por meio da espiral da inspiração, como essas políticas se articulam e a que interesses priorizam, mas o que nos interessa é o outro lado da moeda: aquele que resiste e que se faz presente, mesmo que timidamente, no bojo das discussões que vêm se fortalecendo desde o século XVIII: a inclusão na perspectiva do direito de todos à educação. Nesta perspectiva, inferimos o título deste capítulo *EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA – DEMANDA UNIVERSAL*, o qual, nesse momento, é o que nos parece ser legítimo.

Assim, fechamos este capítulo com as palavras de Adorno (2010) a respeito da luta pelo direito de todos à educação, para quem “é preciso lembrar que hoje – e isto é bom – inserem-se no processo milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo” (p. 146). Diante disso, não podemos perder de vista dois pontos fulcrais à inclusão em educação: o direito de todos à educação e que somos todos diferentes!

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PARA TODOS NA PERSPECTIVA NACIONAL

*Digo: o real não está na saída nem na chegada,
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
Guimarães Rosa*

Tendo em vista as mencionadas Declarações no capítulo anterior, buscamos evidenciar em nosso contexto os “graus” de aproximação e de distanciamento do ideal de educação para todos²⁶. Nosso propósito nos aproxima de dois documentos de âmbito nacional sobre a educação: o PNE (BRASIL, 2001) e o PDE (BRASIL, 2007).

Ambos são documentos-base que traçam as estratégias para a educação e como tal sinalizam a perspectiva política adotada para a educação brasileira. Além do mais, por serem os balizadores internos, representam as articulações do país diante da espiral da inspiração. Lembramos que, no momento atual, não há uma política específica de inclusão e, sim o princípio de inclusão dentro de várias de nossas políticas.

Nossa opção por esses documentos decorre das análises de Ball (2006) sobre a pesquisa das políticas educacionais. De modo geral, para o referido autor:

A análise política necessita ser acompanhada por cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispomos a entender os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial “trapaça” das disciplinas da reforma (p.16).

Estes documentos foram analisados, na perspectiva de Adorno (2010), devido à relevância da teoria crítica para o debate das mudanças de valores necessários quando se visa à educação para todos. Alinhados a essa perspectiva, discutiremos inclusão em educação a partir de Booth & Ainscow (2002). Assim, manteremos o fio condutor já puxado no capítulo 1.

De modo a situar a discussão da inclusão em educação no âmbito nacional, buscamos analisar nestes documentos se eles proporcionam a Educação para Todos e como esse direito é definido nos mesmos.

²⁶ A política de Educação Inclusiva foi introduzida nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro através da PNEE – Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994), da nova LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL. Senado Federal: Lei de nº 9394/96, 1997), dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – de Adaptações Curriculares para a Educação de Alunos com NEE (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1999), do PNE - Plano Nacional de Educação (BRASIL. Senado Federal, 2000) e do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL – MEC s/d.). Dados disponíveis em: WWW.mec.gov.br.

Diante disso, salientamos que nossa análise recaiu sobre alguns trechos dos documentos supracitados.

2.1 Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷

O PNE representa a política pública de educação do Estado brasileiro, em face de seu tempo de abrangência ser superior a quaisquer governos que possam vir a passar, a fim de evitar ziguezague na política educacional. A metáfora do Ziguezague (CUNHA, 1991) ilustra a tradição de descontinuidade de programas e políticas públicas que, segundo o autor, decorrem do eleitorismo, do experimentalismo pedagógico e do voluntarismo ideológico, que levam os governantes a imprimirem suas marcas, desfazendo o que estava em curso e projetando um novo plano salvador.

Com o PNE busca-se assegurar a continuidade das políticas dando ao mesmo o caráter plurianual. Mas, isso não assegura sua eficácia, a qual depende do grau de compromisso assumido tanto na formulação quanto na sua implementação pelos governos e, também, pela sociedade.

A despeito deste aparato de blindagem, a marca da descontinuidade está presente nesta política educacional, materializada pela meta sempre adiada da eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil- CRFB (BRASIL, 1988), em seus artigos 212, § 3º e 214, o PNE tem sustentação econômica e diretriz claras, respectivamente:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

(...)

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Essas previsões constitucionais foram revogadas pela lei ordinária de nº 10.172/2001, que aprova o PNE, atenuando os objetivos fixados na Constituição. Assim, a “universalização

²⁷Em 2010, reiniciam-se as discussões para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que, uma vez aprovado, vigorará no período 2011-2020.

do atendimento escolar” foi transformada em “elevação global do nível de escolaridade da população”, sugerindo o afrouxamento das finalidades. Quanto aos meios de financiamento previsto na CRFB/88, no artigo 212, § 3º, o Presidente da República lançou mão de sua prerrogativa de veto sobre o Plano, conforme demonstra Valente e Romano (2002):

O principal item vetado tem a seguinte redação: “elevação, na década, através do esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano”. O outro veto é igualmente curioso: manda que as três esferas do Poder Público, ao elaborarem os orçamentos, respeitem as vinculações e subvinculações constitucionais relativas à educação, bem como os valores necessários à garantia de mínimos padrões de qualidade do ensino (p. 105).

Após esta digressão que demonstra o quanto a legislação educacional representa um campo de disputa entre diferentes interesses, cumpre-nos continuar a ilustrar os dispositivos legais que dão forma e vida ao PNE.

A Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, no art. 7º, § 1º, confere ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a responsabilidade de subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.

Ao MEC, órgão formulador e executor das políticas federais de educação, cumpre não apenas instituir “os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” e assegurar a realização de avaliações periódicas dos seus níveis de implementação, mas, sobretudo, exercer a coordenação do processo de execução do PNE. Subsidiariamente, compete ainda ao MEC a tarefa de incentivar os estados e os municípios na elaboração de seus respectivos planos decenais, em cumprimento ao que estipula o art. 2º da Lei n. 10.172. O Poder Legislativo federal também recebeu a incumbência de acompanhar a execução do PNE (art. 3º, § 1º da Lei n. 10.172).

Já a Lei n. 9.394, de 24 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), dispõe no artigo 9º, “a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Além disso, no artigo 87, o § 1º determina que “a União, no prazo de um ano (...) encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos.”

Notadamente, o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação é complexo. Apesar dos dispositivos legais representarem um avanço de caráter democrático no que tange

à elaboração, não podemos nos furtar de problematizar os desdobramentos que este processo teve em decorrência de interesses diversos.

Foram encaminhados 2 (dois) projetos de lei de PNE à Câmara dos Deputados, sendo um das entidades (sobretudo sindicais ligadas à educação) conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira* liderado pelo deputado Ivan Valente (PT/SP), subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição à Câmara dos Deputados. O outro, do MEC – quanto ao seu substitutivo²⁸, de autoria do Deputado Nelson Marchezan (PSDB/RS), foi aprovado no final de 2000 e, sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 9 de janeiro de 2001.

Segundo Valente (2002), o texto aprovado retrata a correlação de forças que, de modo articulado, contempla os interesses da elite, a quem o MEC representa. Daí a característica peculiar do texto legal apontada pelo autor:

No que interessa aos “de cima” (no caso, a política do governo) temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos “de baixo” que eventualmente não tenha sido possível ou conveniente suprimir, recorre-se à redação “genérica”, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada (VALENTE e ROMANO 2002, p.99).

Diante disso, cabe-nos reconhecer a capacidade (leia-se poder) política que tem o MEC. Em consequência, o documento expressa, de modo geral, que os problemas do sistema educacional brasileiro se concentram na ineficiência, na má formação de professores, na gestão incompetente dos recursos humanos e financeiros e as soluções não dependeriam apenas do Estado, o que para nós está em perfeita consonância com a ordem capitalista.

As intencionalidades subjacentes ao plano lhe dão formato de carta de intenções. Segundo Valente e Romano (2002), “os vetos que FHC impôs à lei, além de radicalizarem tal característica, retiram do PNE precisamente alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado a que fossem inseridos” (p.106).

Conforme Davies (2002), a fragilidade do Plano decorre da lógica racional do capital financeiro internacional que estrutura nossa sociedade e o Estado, que tende a responder à reprodução do capital em detrimento das necessidades humanas. As provas que elucidam o domínio da perspectiva econômica na educação decorrem de instrumentos legais elaborados pela União. Nesse sentido, o autor problematiza as Emendas Constitucionais (ECs) e leis que retiram recursos da educação:

²⁸ O PNE-Lei, embora originário do PNE-substitutivo, é uma cópia quase total do PNE-MEC, no que tange às diretrizes e metas, em decorrência dos vetos presidenciais ao PNE-substitutivo, aprovado pelo Senado e encaminhado a ele para sanção (DAVIES, 2002, p.1).

A EC que criou o Fundo Social de Emergência, em 1994, e posteriormente prorrogada até dezembro de 1999, com o nome de Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), resultou na perda de bilhões de reais para a educação pública em âmbito federal, estadual e municipal, pois desvinculou 20% dos impostos federais destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), assim como 20% do salário-educação. Esse prejuízo, pelo menos para a educação administrada pelo governo federal, continuou de 2000 a 2003, em consequência da prorrogação desta desvinculação, agora com o nome de DRU (desvinculação da receita da União), pela EC 27, de março de 2000. O prejuízo continuará pelo menos até 2007, com a prorrogação da DRU pela Emenda Constitucional 42, patrocinada pelo governo Lula (DAVIES, 2002, pg. 2).

A atitude presidencial está embasada na “cartilha” da lógica economicista, a qual afirma serem os gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural) algo estranho e hostil à política do FMI (VALENTE e ROMANO, 2002). A partir desta análise fica evidente que o PNE tem como base fundante a política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC.

Com isso, alcançamos a que e a quem serve o Plano Nacional de Educação, se é que podemos chamá-lo de Plano Nacional. Basta retomarmos as orientações do Banco Mundial na Conferência de Educação para Todos, discutidas anteriormente, as quais propõem o ensino centrado nas redes de educação à distância, como modelo de eficiência e eficácia, por onde os estudantes podem navegar e acessar a qualquer momento a rede de informações disponibilizada democraticamente.

Contudo, há ressalvas quanto a esse modelo de educação. Nesse sentido, cumpre destacar o posicionamento de Adorno (2010), o autor esclarece que a informação se contrapõe ao conhecimento. Uma vez que, a formação está relacionada com o processo de elaboração do conhecimento e da experiência com a realidade negando, desta forma, a possibilidade do pensar aligeirado imposto pelos meios tecnológicos.

Assim, argumenta o referido autor, “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o não-idêntico, o diferenciado” (p.27). Ou seja, não basta à humanidade estar apta ao trabalho é preciso que os homens se veem como elementos transformadores da sociedade e para isso é preciso que lhe seja possível elaborar o conhecimento, compreender as correlações entre o presente e o passado para, enfim, vislumbrar um futuro cada vez mais humano.

Apesar dos limites históricos e políticos, a elaboração do PNE contribuiu para a consolidação de um documento, com diretrizes e metas, que abrange todos os níveis e

modalidades de ensino, por ser “uma lei de compromisso, a opção ética por um ideal de educação para o País, o pacto político e técnico por metas necessárias” (BRASIL, 2001, p.15).

Este documento está estruturado sobre três pontos-chave: 1. Diagnóstico da situação; 2. Enunciado das diretrizes a serem seguidas; 3. Apresentação dos objetivos e metas a serem atingidos. Desta forma, contempla: I - Introdução, com o histórico, os objetivos e as prioridades; II - Níveis de ensino, que trata da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e da Educação Superior; III - Modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena); IV - Magistério da Educação Básica (formação dos professores e valorização do magistério); V - Financiamento e gestão; e VI - Acompanhamento e avaliação do plano.

Na introdução, o texto deixa claro sua espiral de inspiração tanto de âmbito externo quanto interno. Do âmbito internacional traz em destaque o Compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO, em maio de 2000; a Declaração de Cochabamba, dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para Todos (2000); a Declaração de Hamburgo, sobre a educação de adultos; a Declaração de Paris, sobre Educação Superior; a Declaração de Salamanca, sobre necessidades especiais de educação e os documentos das Nações Unidas e da UNESCO sobre os direitos humanos e a não-discriminação. Do âmbito nacional, comunga com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL. Senado Federal: Lei de n. 9394/96, 1997).

Diante de tantas influências, cumpre-nos levantar do documento trechos que evidenciam os caminhos traçados no que tange à inclusão em educação, por isso optamos em apresentar um *pout pourri* do ideário de inclusão que constrói o documento:

O Plano Nacional foi arquitetado sobre três eixos: a educação como **direito**, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de **inclusão social**. Ela é vista como a estratégia mais eficaz de combate à exclusão, pelo poder que o conhecimento e as habilidades desenvolvidas fornecem à pessoa na sua inserção e participação social (p.21).

1) Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos²⁹ a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino (...); 2) Garantia de ensino fundamental a **todos** os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram(...); 3) Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino a educação infantil, o ensino médio e a educação superior (...) (p.35).

²⁹Atualmente, são nove anos de escolaridade obrigatória de acordo com a lei nº 11.274, de 06/02/2006. Para aprofundamento ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acessado em: 14/10/2010.

De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para **todos** os que a ele não tiveram acesso na idade própria (...) é prioridade oferecê-lo a **toda população brasileira** (p.45).

Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, (...) preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva (...) habilidades para incorporar **valores** éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (p. 57).

As diretrizes do Plano Nacional de Educação apontam para a criação de incentivos e a **retirada de todo obstáculo** para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, estejam concluindo a educação básica com uma sólida formação geral (p. 58) (grifos nossos).

A leitura atenta dos trechos citados acima revela o ideário de inclusão emanado do ideal liberal, no qual o direito é entendido como forma de diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades, como se isso bastasse por si só. Entretanto, é justo reconhecer o alargamento da consciência brasileira sobre o direito à educação. O perigo é limitar o exercício de cidadania à oportunidade de acesso à escolarização.

Esta perspectiva perpassa todo o documento na medida em que o mesmo reconhece as desigualdades sociais e aponta como solução o direito ao acesso à educação sem se responsabilizar por políticas intersetoriais, entre outras omissões. O trecho abaixo ilustra esta problemática:

O problema da exclusão ainda é grande no Brasil. De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. Uma parcela dessa população pode ser reincorporada à escola regular e outra precisa ser atingida pelos programas de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2001, p. 48).

Deste modo, a questão do acesso é uma palavra-chave do PNE, por isso tem como proposta a ampliação da jornada escolar em turno integral. Nesta perspectiva, “o turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (Idem, ibidem, p.23). Essa oferta é entendida como a forma de diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. Em suma, o fato de estar na escola garantiria a diminuição das desigualdades. O que não procede, pois a questão da desigualdade tem como pano de fundo a estrutura social, a concepção econômica, a política de emprego e de salário, assim como de saúde, moradia, educação, lazer e, assim por diante.

Chamamos a atenção para o mecanismo de afrouxamento do Plano. Fato semelhante já

apontado na análise da Declaração de Educação para Todos. Assim está previsto: “Enquanto o PNE estabelece objetivos e metas globais para a Nação, os planos dos entes federados determinarão a participação de cada um no conjunto, o que implica ter, na sua elaboração, duas referências: o desejo nacional e as possibilidades locais” (BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001,p.23). A nosso ver, esta previsão isenta a responsabilidade do Estado quanto à exigência de obtenção de resultados.

A despeito da discussão traçada sobre o PNE acerca da inclusão como direito de todos, nos deparamos com uma incongruência conceitual, a saber:

Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos) quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial (Idem, p.86).

Pois bem, se é uma educação para todos, logo todos somos especiais, não há de haver adjetivação, que nos distinga, na promoção da inclusão. Assim sendo, a educação inclusiva tende a fortalecer grupos ou pessoas que historicamente vem tendo menos chance de participação na sociedade, por terem sido subjugados e/ou silenciados dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

O problema é que a escola é excludente, haja vista velhos e bem conhecidos instrumentos de manutenção da ordem: a evasão e a repetência. Aliás, o descumprimento do direito à educação, seja produzido dentro da escola ou fora dela, merece ser problematizado de modo amplo, a fim de contemplar os âmbitos variados que o influenciam. Nesta perspectiva, é fundamental o aprofundamento a respeito da inclusão em educação, tal como defendido por nós, ou seja, a partir das dimensões de culturas, políticas e práticas.

A fim de combater os efeitos excludentes operacionalizados pela escola, os governos priorizaram a política de correção das distorções idade/séries:

O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade/série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver (BRASIL, 2001, p.47).

A propósito, é essa exclusão que também marginaliza e, por conseguinte, aliena milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro. Não estamos propalando a educação como solução para a desigualdade, o que não aceitamos é que a sua falta cause maior desigualdade, reforçando a hierarquia entre as diferenças.

Fato este, comum em qualquer região do país, e não pontual, como afirma o documento: “a existência de crianças fora da escola e as taxas de analfabetismo estão estreitamente associadas. Trata-se, em ambos os casos, de problemas localizados, concentrando-se em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais” (Idem, p.48). A nosso ver, pode ser agravado nessas regiões, mas é um problema de âmbito nacional que está associado a questões econômicas, sociais, de saúde, de trabalho, entre outras; evidenciando a desarticulação das políticas públicas, que já problematizamos neste trabalho.

A solução apontada também se mostra equivocada por focar apenas o alívio da pobreza, ao assim prever:

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar (BRASIL, 2001, p.49).

Em suma, essa política pública de alívio da pobreza encontra terreno fértil na educação e por meio desta lança programas de bolsas, que não são direitos sociais. De modo diverso, a política inclusiva é aquela que busca assegurar a universalização dos direitos civis, políticos e sociais.

Diante disso, defendemos que o direito à educação implica não apenas a sua garantia e sua efetivação, que demandam medidas de universalização do acesso e da permanência, mas, sobretudo, uma formação humana de modo crítico e reflexivo, para que esteja, de fato, comprometida com um projeto de emancipação e inclusão de todos em todos os âmbitos sociais.

2.2 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) representa a política pública de educação do atual governo brasileiro³⁰, ou seja, é um plano do executivo, criado no governo

³⁰ A redação deste capítulo se deu no último ano de governo do presidente Lula. Mantivemos a redação inicial, uma vez que a nova presidente, Dilma Rousseff, representa a continuidade daquele governo.

Lula, cujo conteúdo contempla alguns princípios e diagnósticos já estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE).

A despeito de as ações do PDE incidirem sobre aspectos do PNE, sua condição de plano, em sentido próprio, vem sendo questionada. Saviani (2009, p.25) lhe confere o caráter de programa de ação por entender que o PDE não se define como estratégia para o cumprimento das metas do PNE, pois “não parte do diagnóstico, das diretrizes dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este”. Conforme o autor, faltam-lhe elementos essenciais que caracterizam um plano.

O PDE foi oficializado por meio do decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, sob a égide de um conjunto de programas de melhoria do sistema educacional, que abrange a gestão educacional, a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, as práticas pedagógicas, a avaliação, a infraestrutura física e os recursos pedagógicos.

Tem como objetivo dar consistência e organicidade à política de descentralização, garantindo a articulação entre a União, estados, Distrito Federal e municípios. Para isso conta com o Plano de Ações Articuladas (PAR), que é o instrumento jurídico orientador do novo regime de colaboração entre os entes federativos. Além disso, propõe a ação compartilhada entre gestores e educadores locais, assim como da participação das famílias e da comunidade.

O PDE está estruturado numa pluralidade de ações e programas, quase inteiramente baseados em decretos e isso é especialmente problemático, tendo em vista o tradicional ziguezague na política pública que vem marcando educação brasileira. Barão (2009) elenca os documentos que fundamentam o PDE, respectivamente:

1. Empresários do Movimento Todos pela Educação. Metas do Movimento Todos pela Educação. (2006);
2. UNICEF/MEC. Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. (Junho de 2007);
3. BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No decreto constam os seguintes aspectos (O Plano de Metas é o programa estratégico do PDE): a) Diretrizes que pautam o compromisso da União com os Municípios, o Distrito Federal e os Estados; b) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); c) Sobre a Adesão ao compromisso; d) Da Assistência Técnica e Financeira da União; e) Do Plano de Ações Articuladas (PAR);
4. Conjunto de portarias, portarias normativas, editais, resoluções, convênios, leis, decretos, portal do professor e demais legislação que institucionaliza cada uma (sic) dos 41 programas que constam no PDE;
5. MEC. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (p.11).

Dentre estes documentos daremos ênfase a dois em específico: Empresários do Movimento Todos pela Educação- Metas do Movimento Todos pela Educação (2006) e ao

Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas – MEC (BRASIL, 2007); por entendermos que ambos atendem aos objetivos propostos neste estudo.

2.2.1 Empresários do Movimento Todos pela Educação. Metas do Movimento Todos pela Educação - TPE

O nome dado à agenda dos empresários traz em seu bojo um forte apelo ideológico ao difundir a ideia de que o sucesso da educação depende do envolvimento de “todos” (indivíduos e organizações). Notadamente, a relação Estado/empresários e organismos internacionais não tem fortalecido o dever do Estado com a manutenção da escola pública, pelo contrário, tem produzido o seu afastamento.

À luz desta proposição, problematizaremos a evidente relação do público/privado na educação brasileira. Num contexto de derrotas e avanços do capital, a esfera privada ganhou mais força e o que era público, isto é, potencializado público na política educativa, sofre o processo de comodificação (LEHER, 2005). Em outras palavras, a conversão das coisas que eram pensadas como públicas e agora são pensadas como próprias da esfera mercantil ou pelo menos que devam estar ligadas à esfera do mercado.

Neste contexto, buscamos desvelar os ideais mercadológicos que sustentam esta política pública de educação. Assim, pensamos ser de suma importância trazer à tona o tipo de empresa que sustenta esse programa.

Os principais patrocinadores³¹ são: Banco Real, Dpaschoal, Instituto Unibanco, Odebrecht, Fundação Itaú Social, Gerdau (indústria de aço), Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, Suzano (indústria de papel e celulose). Há também as parcerias estratégicas com a ABC, (empresa de propaganda), Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, DM9 DDB (agência de publicidade), Rede Energia (setor privado de geração de energia). A rede de apoio é constituída pelas seguintes empresas: Fundação SM (editora), Fundação Victor Civita, Alexandria (no site não há informação alguma sobre esta instituição), Friends (agência de áudio), Rede Record, McKinsey&Company (empresa de consultoria de gestão), Microsoft, Fundação Santillana (o Grupo Santillana é o braço editorial do Grupo Prisa, principal empresa de comunicação em língua espanhola), Instituto Paulo Montenegro (ONG), Amigos da Escola, Canal Futura.

³¹ Disponível em: [HTTP://www.todospelaeducacao.com.br](http://www.todospelaeducacao.com.br).

Dadas estas circunstâncias, podemos inferir que o PDE representa o setor empresarial e financeiro. Todavia, essa não é a característica específica da educação brasileira. Neste estudo, estamos demonstrando a lógica mercadológica que reveste as políticas públicas de educação por meio da espiral da inspiração.

Outro fato relevante se apresenta pela ausência dos professores. O PDE institucionaliza esse quadro com o agravante de ser um plano pensado pelo setor empresarial, isso caracteriza a deslegitimação dos professores como interlocutores da política educacional.

Essa perspectiva revela a lógica mercadológica que refuncionaliza os professores e a principal ressignificação passa pelo deslocamento dos mesmos enquanto trabalhadores intelectuais para os profissionais que fazem tarefa docente. Uma coisa é fazer docência, outra coisa é executar tarefas docentes, ou seja, quem executa não é, necessariamente, o intelectual, o que pensa.

Em seu lançamento, foram apresentadas cinco metas: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos deverão estar na escola; Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos e Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Essas metas constituem-se num rol de boas intenções, até que se prove o contrário. Nesse sentido, Saviani (2009) aponta as contradições entre o discurso e a prática dos empresários:

1. De um lado, os empresários exigem isenções fiscais que beneficiem os seus negócios e, ao mesmo tempo, criticam os gastos públicos e [propõem] o enxugamento das contas governamentais e [exigem] a redução do tamanho do Estado, eles estão inviabilizando qualquer possibilidade de ampliação dos investimentos públicos na educação (p. 44);
2. Muitos destes empresários são contra o financiamento da educação superior. No entanto, é preciso lembrá-los de que a formação de professores é, e deve ser cada vez mais atribuição da educação superior. E, sem professores bem formados, as metas da educação básica não poderão ser atingidas. Portanto, sem uma forte ampliação do financiamento público ao ensino superior, a busca de melhoria da qualidade da educação terá dificuldades de chegar a resultados significativos (idem);
3. A tendência dominante entre os empresários de considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvida pelo voluntariado, ficando subjacentes os interesses mais específicos – que alimentam o desejo de ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas (p.45)

Estes argumentos nos permitem questionar os reais compromissos da agenda empresarial. É reconhecido que nenhum país do mundo teve desenvolvimento social e econômico sem educação, portanto, conhecimento é poder, mas é também uma via fundamental para a justiça social, acesso aos direitos e oportunidades iguais para todos.

Apesar de este discurso ser o mote da agenda TPE, cumpre ressaltar que ao desvincular a Educação Básica da Educação Superior, os empresários corroboram a tendência histórica da elite dominadora, a qual estabelece propostas e políticas que fragmentam e restringem a perspectiva de formação humana.

O posicionamento, na prática, dos empresários do movimento - TPE contraria o próprio PDE (2007), que propõe mudar as falsas oposições instauradas na política educacional do país. Dentre elas, destacamos a oposição entre educação básica e educação superior fundamentada no documento da seguinte forma, “como se pode pensar em reforçar a educação básica se a educação superior, debilitada, não lhe oferecer suporte mediante formação de bons professores em número suficiente?” (p.7-8); e continua:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais (p.10).

Observa-se que o PDE com sua previsão contra as falsas oposições respalda, por meio da educação, o princípio da igualdade de oportunidades. O problema está nas brechas do sistema político, que permite aos “homens de negócio” (FRIGOTTO, 1995) almejarem lucros, mesmo que para isso seja preciso “cortar gastos” na educação.

Ao lado disso, os investimentos defendidos pelo TPE, em termos percentuais, devem alcançar o patamar de 5% do PIB até 2021, seguindo a linha adotada pelo Banco Mundial, que afirma que os recursos para educação são suficientes, e que o problema relaciona-se à ineficiência da gestão. Contrapondo a esta visão, lançamos mão da argumentação de Leher (2010),

No Brasil, os recursos para toda a educação pública são de 3,5% do PIB, virtualmente é impossível manter um sistema de educação que funcione. Temos hoje 170.000 escolas públicas, mas mais de 100.000 não conseguem garantir 4h de aulas por dia. Notadamente, nosso sistema educacional não garantiu sequer uma materialidade que permita o direito à educação (s/p).

A magnitude das disparidades presentes no País é um problema central de nossa história política e econômica. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reconhece essa desigualdade e propõe chegar em 2022, bicentenário da Independência, em 5% do PIB. Mas será este o percentual ideal de investimento na educação?

A Finlândia gasta 13% do PIB. Aliás, o ensino em todos os níveis e o material escolar são pagos pelo setor público, neste país. O salário inicial do professor é de 1.800 euros (aproximadamente R\$ 4.500), podendo chegar a 5.000 euros, e todos têm mestrado. Nestas condições, entendemos o porquê os adolescentes finlandeses têm os melhores resultados nas avaliações de aprendizado feitas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE³²).

Esses dados nos ajudam a compreender que 5% do PIB em educação, como proposto pelo TPE, são insuficientes para realizar mudanças substantivas no país. A partir dessa lógica, percebemos a omissão dos empresários acerca de pontos nevrálgicos da educação, tais como: valorização do magistério, democratização da gestão educacional e infraestrutura mínima das escolas.

A temática da qualidade da educação também está presente no discurso dos empresários da educação e, conseqüentemente, do MEC. Por meio da apreciação crítica deste adjetivo podemos apontar dois equívocos. O primeiro de cunho ideológico, pois ao se proclamar educação de qualidade, nela está implícita a ideia de desqualificação e não é isso o que ocorre, o que falta é a formação à resistência que aponta para a emancipação por meio da experiência (ADORNO, 2010). O segundo resulta do reducionismo adotado pelos mentores, que não só conferem o caráter ideológico da educação de qualidade como também a enquadram na prática da avaliação, conforme previsto nas metas do PDE, que transformam o IDEB³³ em indicador de qualidade. Em outras palavras, o que conta são os padrões de desempenho dos alunos obtidos nas provas e nada mais. Este reducionismo é criticado por Saviani (2009), que o denomina de “pedagogia de resultados”, cuja fundamentação encontra-se na teoria pedagógica das competências. O citado autor explica:

Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (p. 45).

³² Conforme o relatório de 2009 da OCDE, o ranking geral do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, consta em 1º lugar a China, em 2º a Coreia, em 3º a Finlândia e, em 53º o Brasil. (Folha.com). Dados disponíveis em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/841804-brasil-fica-em-53-lugar-em-prova-internacional-que-avalia-capacidade-de-leitura.shtml>. Acessado em: jan/2011.

³³ O IDEB foi criado pelo MEC a partir dos estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, focando o rendimento dos mesmos por meio da pontuação em exames padronizados, aplicados nos anos finais de cada ciclo do ensino fundamental e no último ano do ensino médio. O instrumento avalia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como os indicadores de fluxo: taxas de promoção, repetência e evasão.

A educação como posta se resume ao desenvolvimento de competências para a produção e não para formação humana. Conforme Adorno (2010), as políticas de formação que focam o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento da reflexão crítica deixam de problematizar as imposições sociais que geram as exclusões.

Segundo Ball (2006), o setor público, em geral, vem passando por uma reforma que se reflete de forma decisiva na educação, sendo a desregulação, a transferência e a autonomia aspectos centrais deste discurso. Essa tendência consiste numa nova forma de gerencialismo ou modelo de organização centrado na lógica de mercado que desvaloriza a burocracia estatal por ser pouco produtiva, baseando-se na suposta autonomia, disciplina, responsabilização e mútua regulação.

Sendo assim, as políticas educacionais vêm acompanhando esta tendência de democratização como um instrumento na busca por uma “educação de qualidade”, com o objetivo de reduzir os gastos governamentais e de envolver diretamente a comunidade nas escolas.

2.2.2. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas - MEC

Após a implementação do PDE, o MEC publica o livro *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*, lançado pelo Ministro Fernando Haddad na abertura da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2007. Esta publicação está estruturada em três partes: 1. Razões e Princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação; 2. O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação; 3. O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação.

De pronto destacamos do livro a espiral da inspiração que orienta a formulação da política pública educacional engajada nas questões da desigualdade, do desenvolvimento, da equidade e assim por diante. Dentro deste padrão trazemos o seguinte trecho:

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio, através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace. [...] O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos

mútuos. [...] Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende da potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (BRASIL, 2007, p.6-7).

O texto acima se encontra aparentemente em plena harmonia com os ideais de inclusão em educação. Contudo, precisamos, em uma análise mais profunda, entender os mecanismos elaborados para viabilizar o conteúdo expresso. Com esse intuito nos debruçaremos sobre os pilares que sustentam esta política.

O PDE está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social. Esses, de acordo com o MEC, possuem como diretriz:

O fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada. O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo (idem, p.37).

Diante disso, nos perguntamos: O que estes pilares significam? Por meio deles se promove a inclusão tal como defendemos? À luz das questões apontadas, buscaremos a explicação para cada um desses pilares.

Visão Sistêmica

Este pilar tem como princípio combater o que o PDE considera as falsas oposições entre educação básica e educação superior; educação infantil e ensino fundamental e médio; ensino médio e educação profissional; alfabetização e educação de jovens e adultos; educação regular e educação especial, instauradas pela visão fragmentada da educação, cuja base era os princípios gerencialistas e fiscalistas, que classificava os investimentos em educação como gastos, ficando à mercê da conveniência administrativa ou fiscal. Com intuito de romper com esta fragmentação o MEC propõe:

A visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as

políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente (BRASIL, 2007, p.10).

A visão sistêmica consiste na compreensão do todo a partir de uma análise global das partes e da interação entre elas, fazendo com que várias forças, internas ou externas, atuem num sistema em funcionamento, procurando entender a influência das partes entre si. Assim sendo, a principal característica da visão sistêmica é estudar as partes levando em consideração o seu papel na estrutura do todo. Em síntese, significa contextualizar as partes para entender o funcionamento do todo.

Para Morin (2008), a noção de sistema sempre foi de noção-apoio, a qual denomina todo o conjunto de relações entre constituintes que formam o todo. O autor explica:

O paradigma novo que a ideia de sistema traz, Pascal já havia exprimido: *Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como reconhecer o todo sem reconhecer particularmente as partes*. Essa proposição, na lógica da simplificação, conduz a um impasse designado por Bateson pelo nome de *Double bind*: as duas injunções (conhecer as partes pelo todo, conhecer o todo pelas partes) parecem dever anular-se num círculo vicioso no qual não se vê nem como entrar, nem como sair (p.259).

Contudo, o autor extrapola a ideia de círculo vicioso ao considerar o sistema não apenas uma unidade global que pode ser compreendido pelas macrounidades; para ele a relação é *unitas multiplex*.

Nesta perspectiva, o todo é mais que as partes e as partes são mais que o todo. O primeiro se dá pela inter-relação entre as partes que se encontram e produzem algo novo no todo, e o segundo se dá pelo fato de o todo impor restrições às singularidades das partes. Diante dessas relações complexas, o próprio todo é mais que o todo, por retroagir sobre as partes e vice-versa. Assim, o todo é mais do que uma realidade global, é um dinamismo organizacional (MORIN, 2008).

A despeito da relevância desta perspectiva, Morin (idem) reconhece a incipiência deste processo de análise, visto que, “a problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico” (p. 175). O autor justifica o lugar marginal no qual colocaram a discussão da complexidade pelo mal entendimento dos seus fundamentos, explicando que:

O primeiro mal-entendido consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar (...). O segundo mal-entendido consiste em confundir a complexidade com a completude. Acontece que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. (...) de fato, à aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões (...). Ao aspirar a multidimensionalidade, o

pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (pp. 176-77).

Pelas análises de Morin (2008), pudemos compreender que a visão sistêmica defendida pelo MEC não dá conta da problemática da qual a educação faz parte. Por outro lado, a resistência à perspectiva da complexidade fortalece, de certa forma, o que o MEC em seu discurso tenta combater: a dicotomia. Sendo assim, ficam as perguntas: Que conhecimentos estamos produzindo? Para que e para quem são construídos?

Para Loureiro (2005, p.1478), em se tratando do campo educacional, a abordagem sistêmica pode trazer problemas. Ao estar centrada no indivíduo, tende a converter a atividade educativa em pedagogia do consenso, prevalecendo o interesse de adaptar o indivíduo ao meio. Em consequência, o que se vislumbra é uma perspectiva conservadora de educação a partir da qual o professor assume por função possibilitar aos indivíduos em situação de aprendizagem o ajuste e a aceitação a determinado modo de organização social como se este fosse a-histórico.

Territorialidade

A proposta de demarcar territorialmente as ações do PDE permite, segundo o MEC, identificar as regiões que foram relegadas ao descaso nos últimos anos e que necessitam ser resgatadas para lograr a equidade educacional no país, assim:

Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (BRASIL, 2007, p. 6).

Para entendermos este enlace precisamos considerar a estrutura de governo que decorre do federalismo brasileiro em relação à educação. A mesma foi moldada por intermédio de um conjunto legislativo: a Constituição de 1988, a Emenda n. 14, a Lei do Fundef, a LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE. Todos trouxeram em seu bojo a questão do reordenamento político e institucional em favor da municipalização do ensino fundamental.

A municipalização teve vantagens e desvantagens. Da primeira destacamos a oportunidade de se desenvolver novas experiências, delimitadas territorialmente e

beneficiadas pela proximidade do poder. Da segunda, trazemos à tona a acentuada desigualdade socioeconômica e, conseqüentemente, os diferentes níveis de desenvolvimento da educação escolar nas unidades subnacionais, sejam os estados ou municípios.

O Brasil chegou, ao final do século XX, com altos índices de analfabetismo e de evasão escolar, que denunciam o grau de desigualdade e de exclusão social que caracteriza o capitalismo no país (CARBONARI, 2004). A fim de enfrentar esse problema, o PDE propõe o enlace entre as dimensões educacional e territorial, o qual pretende atingir estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais por meio do arranjo educativo.

Acontece que o conceito de arranjo educativo tem inspiração no arranjo produtivo, cujo foco de análise incide sobre as relações entre as empresas e entre estas e as demais instituições dentro de um espaço geograficamente definido, assim como a privilegiar o entendimento das características do ambiente onde estas se inserem, ou seja, critério estritamente empresarial voltado à acumulação de capital (WEBER, 2008). Em suma, como é possível aproximar lógicas e dinâmicas tão diferentes?

Nesse sentido, parece que é a lógica de mercado que define o tipo de educação que se desenvolverá em determinada região. No que diz respeito a essa questão, o PDE pretende potencializar políticas educacionais que se reforcem mutuamente num mesmo território, por sua vez “disponibiliza” um rol de programas arrolados no Plano que estimulam a “qualificação do processo de ensino e aprendizagem”, como por exemplo, o Projeto de Lei n. 919, de 2007 que prevê a formulação de um catálogo nacional dos cursos tanto para o nível superior quanto para o médio de tecnologia. Diante disso, lançamos mão da apreciação crítica de Krawzcky (2008). Para ela, “o PDE considera o território como categoria principal para o aumento do poder regulatório do governo federal” (p.813), uma vez que a proliferação de municípios propiciou, entre outras coisas, o enfraquecimento do poder regulatório do governo federal, devido à autonomia dos estados e municípios, consubstanciada na Constituição de 1988.

Seguindo a argumentação de Krawzcky (2008), ressaltamos a análise ponderada da autora sobre os pontos positivos e negativos desse enlace:

No cenário político-administrativo atual de fragmentação da educação pública é, sem dúvida, importante o enlace entre educação e ordenação territorial, tal como enunciado no PDE. No entanto, corremos o risco de encurralar territorialmente a compreensão das desigualdades educacionais. A segmentação da educação pública, que expressa a complexa situação da desigualdade educacional no País, manifesta-se em múltiplas formas além da territorial, tais como a socioeconômica (público/privada) e aquela interna a cada uma das redes educacionais Públicas (p.105).

Essa análise nos remete à teoria da complexidade de Morin (2008), a qual nos adverte que é preciso respeitar o fenômeno estudado nas suas diversas dimensões. Conforme as palavras do autor, a título de exemplo, “não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos, etc.” (p. 177).

Desenvolvimento

A preocupação com o desenvolvimento está expressa no plano de modo articulador entre as políticas intersetoriais. Assim, proclama que:

A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desenvolvimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende da potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (BRASIL, 2007, p. 7).

Assim, o desenvolvimento integrado inclui garantir acesso à alimentação, moradia, trabalho, saúde, educação, cultura e lazer, assim como assegurar o respeito a direitos civis e humanos, e a oportunidade de participação política. Assim, o desenvolvimento se apresenta como um desafio complexo, sujeito à influência de inúmeros fatores e substancialmente condicionado ao processo contínuo de crescimento econômico.

Dito isso, retomamos o caminho dentro da espiral da inspiração que nos leva ao Banco Mundial (BM). Devido ao fato de o BM ser composto primordialmente por economistas e não educadores, o seu objetivo final - seja a eficiência econômica, a liberdade de mercados ou a globalização do capital - é mensurado quantitativamente, ou seja, critérios estritamente econômicos. Dentro deste parâmetro, entendemos o porquê de o BM priorizar os investimentos em educação básica, nos países em desenvolvimento: por resultar no aumento do produto interno bruto.

Ao contrário do que possa parecer, esta situação perpetua a hegemonia dos países desenvolvidos sobre os em desenvolvimento. Coraggio (1996) explica que:

Se tal argumento na renda presume que o principal recurso de um país em desenvolvimento é um *pool* ou reservatório de trabalhadores baratos e flexíveis, produzindo bens e serviços para exportação, o verdadeiro aumento de renda será realizado não nos países em via de desenvolvimento, mas pelos consumidores de tais bens (localizados nos países industrializados) (p. 168).

Diante disso, fica claro que os mecanismos de desenvolvimento do país, os quais, em sua maioria, são provenientes de empréstimos, estão sujeitos à ordem internacional.

Regime de Colaboração

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe, em seu artigo 211, que as esferas de governo se organizarão em regime de colaboração. Esta previsão, por um lado, “significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007, p. 10). O outro lado da questão da descentralização é assegurar que prefeitos, secretários de educação e demais burocratas locais estejam preparados para gerir com eficiência e eficácia o aumento das responsabilidades e a grande entrada de recursos em seus orçamentos.

Essa estrutura condiz com a agenda das agências internacionais, dentre elas destacamos a pauta que prevê alterações na esfera da gestão da educação para países em desenvolvimento. Deste modo, entra em cena o regime de colaboração, o qual se impôs por meio de condicionalidades impostas pela União.

Em síntese, a educação pública em estruturas federativas faz com que cada ente federado tenha diferentes atribuições, tanto em termos de responsabilidades quanto de prioridades de atuação, reforçadas pela necessidade de manutenção e expansão de seus respectivos sistemas de ensino.

O marco da política do PDE, no que confere ao regime de colaboração, é a criação de um Fundo contábil, conhecido como Fundeb, em substituição ao Fundef³⁴. Essa proposta dá continuidade à política de Fundos, com expressão estadual, como estratégia para dinamizar o financiamento dos gastos em educação. Em geral, a escolha por um processo de financiamento e gasto público dessa natureza é defendida por ser um arranjo de fontes de recursos públicos, que assim reunidos possibilitam melhor eficiência e eficácia em sua utilização, diante das necessidades e deveres na área de educação. Por meio deste arranjo pretende-se melhorar o processo de gestão, permitir a definição clara de responsabilidades das

³⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), um fundo fiscal que juntou os recursos das dotações orçamentárias dos estados e municípios e passou a distribuí-los de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes estaduais ou municipais de cada estado, ficando a União responsável pela complementação necessária, no caso de as escolas não receberem o mínimo designado por aluno. Em 2006, o Congresso Nacional aprovou umalei pela qual esse Fundo passou a contemplar também a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, sendo denominado agora Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (Fundeb).

unidades federadas e a prioridade na resolução de problemas, como condições relevantes para a ampliação do acesso, melhoria da qualidade e o aumento da eficiência sistêmica.

Castro e Duarte (2008) analisaram a gestão e a organização educacional por esfera de governo e concluíram que o regime de colaboração aprofundou a segmentação de políticas e acentuou as diferenças locais, como também restringiu o foco das políticas educacionais nos últimos dez anos ao ensino fundamental, enquanto o ensino de nível médio e o de nível superior tiveram perdas financeiras importantes, em razão de a União ter deixado de executar a sua ação supletiva e redistributiva.

O PDE trabalha com a lógica da massificação do sistema educacional (LEHER, 2010, s/p). Nesse sentido, o autor problematiza que não se trabalha com o conceito de Sistema Nacional da Educação, que é uma luta histórica, porque não dá para manter em um país de dimensão continental como o nosso, com problemas educacionais tão graves, uma miríade de escolas dispersas em todo território, em municípios paupérrimos. Em suma, a União se desobriga da educação, na prática, mas retém 66% dos tributos brasileiros e toda responsabilidade da educação está vinculada aos estados e municípios. Apesar do engajamento de alguns municípios, o que fica é a falta de recursos. Na análise de Leher (2010):

A principal medida educacional do governo Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação, expressa a agenda dos setores dominantes, servindo de referência para que estados e municípios se lancem em corrida rumo às parcerias público privadas, principalmente com organizações que lideram o “Todos pela Educação”, como Itaú-Social, Ailton Senna, Roberto Marinho, Vitor Civita, entre outros (s/p.)

Na forma em que se encontra, o papel do governo federal resulta no controle maior e sistemático nos entes federados; o atrelamento dos recursos voluntários do MEC aos resultados do IDEB; e a interlocução direta com as unidades escolares, por meio, principalmente, da definição de metas para cada uma delas e da manutenção do Programa Dinheiro Direto na escola, iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que associa recursos adicionais à aprovação do projeto pedagógico da instituição.

Responsabilização

A responsabilização, ou *accountability*, é definida como um dos imperativos na consecução dos propósitos do PDE, juntamente com a mobilização social. Conforme o documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas”, trata-se de uma exigência na execução da política educacional, uma vez que:

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar, necessariamente, a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2007, p.11)

Um dos instrumentos indicados para isso é a adoção de medidas de prestação de contas ou *accountability*. Entre estas, incluem-se a publicização das informações, a participação em avaliações externas promovidas pelo governo federal e o recebimento de recursos e assistência técnica condicionados ao cumprimento de metas estabelecidas em planos de ação com vistas à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, conforme o previsto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

Segundo Afonso (2009), os programas de *accountability* educacional diferem em uma série de aspectos. Apesar disso, alguns elementos comuns podem ser destacados: a) Foco no aprendizado do aluno, o qual pode ser aferido por testes padronizados. Apesar dos indicadores avaliarem informações extras como frequência e evasão, o peso maior recai sobre os resultados dos testes; b) Professores e gestores são corresponsáveis pelos resultados de seus alunos; c) Presença de um sistema de incentivos para que os responsáveis pela educação dos estudantes moldem suas ações com o objetivo de que seus alunos obtenham bons resultados nos exames. O sistema de incentivos pode conter, ou não, prêmios e punições atrelados aos resultados dos alunos.

Para que os programas de *accountability* possam contribuir para mudar práticas no chão da escola, seria fundamental que os atores das instituições tivessem autonomia para realizá-lo. Entretanto, o instrumento criado para a possível consecução desta autonomia se resume na elaboração de rankings entre as instituições de ensino. Ao implementar a lógica de classificação por meio da avaliação, a nosso ver, o PDE apresenta dois problemas fulcrais: desprestigia o trabalho docente e desconsidera realidades díspares.

Nesse contexto, destacamos que todas essas políticas de avaliação são externas aos professores, tornando o trabalho pedagógico do professor irrelevante e esvaziando o trabalho docente. Além do mais, as estatísticas extraídas das provas não dão conta da problemática em que a educação brasileira está inserida, por estabelecerem um padrão de aquisição de conhecimento inadequado para um país como o Brasil, de dimensão continental, cujas disparidades entre as regiões se evidenciam nesse sistema. Em suma, esta ação reducionista segue tendência mundial de uma avaliação puramente quantitativa da educação.

O princípio da gestão democrática do ensino público (artigo 206, VI), incorporado, a partir das pressões populares, em nossa carta magna, não garante de forma automática a efetivação do mesmo.

O PDE reconhece esse limite e lança mão do termo mobilização social como meio de aproximação da escola com a sociedade. Contudo, esse termo induz a organização da sociedade a assegurar a consecução do que está estabelecido no PDE e não a atuar na formulação e definição das estratégias de implementação, ou seja, há o incentivo, desde que seja para coadunar com o que está posto.

Assim surge o Decreto 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e determina às administrações locais implementarem ações que contribuam para a mobilização da sociedade e a partir de uma diretriz específica orienta a organização de comitês locais do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Os comitês devem ser constituídos por representantes de associações, empresários, sociedade civil, trabalhadores, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional, com o objetivo de acompanhar as metas de evolução do Ideb e mobilizar a sociedade para a consecução do PAR (Brasil, Dec. 6.094/07, Diretriz XXVIII).

O compromisso com a criação do comitê local durante a implementação do PAR é condição para que o município pleiteie a participação no programa. As outras condições são: envio ao MEC de informações sobre a realidade local e a visão de ações adequadas ao desenvolvimento da educação básica; e recebimento da consultoria do MEC, com participação dos dirigentes municipais e representantes da sociedade civil na formulação do Plano de Ações Articuladas (Brasil, Res. CD/FNDE, 47/07, e Res. n. 29/07).

O que se deduz, a partir desse aparato legal, é que se trata de uma política paliativa, que surge como válvula de escape às pressões por investimentos na educação.

2.3 Para não encerrar o assunto...

Por meio da análise crítica conhecemos a espiral da inspiração de importantes documentos que embasam o ideário de inclusão em educação. Nesse processo apontamos alguns limites dos mesmos, pois outras questões tão relevantes quanto as que foram levantadas por nós poderão ser apontadas por outros pesquisadores. Mas não demos por encerrada nossa análise: cumprimos uma etapa; agora, se faz necessário avançar quanto às possibilidades e, nesse sentido, nos deteremos nas concepções expressas nos documentos e dos professores da instituição, assim como sobre suas práticas acerca da inclusão em educação.

Em conclusão desta parte, compreendemos, pela espiral da inspiração, as políticas públicas educacionais como parte do contexto social e político, atreladas com os interesses de grupos dominantes, o que explica a manutenção do *status quo* no cerne das mesmas, ainda que formalmente identificadas com a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária; são efetivamente definidas pelas orientações do modelo socioeconômico.

Mas porque isso ainda acontece? Noronha (2006) explica que a partir dos séculos XIII e XIX a ideologia liberal é difundida por meio do ensino moderno via escolarização obrigatória. Gradativamente, a burguesia se consolidou no poder excluindo os setores oprimidos da antiga ordem feudal que apoiaram a vitória da nova classe, dos ideais de justiça e participação real na nova sociedade. A fim de elucidar esse processo a autora recorre a Lopes (1981):

Cria-se uma nova concepção formal, jurídica e política de igualdade, de liberdade e de justiça, mediada pelo papel do Estado, visando substituir a igualdade real. O estado burguês, neste processo, toma a si a tarefa de instruir o povo como forma de se legitimar no poder. A gênese da instrução pública está intimamente ligada a esse fato. Era preciso tornar a sociedade coesa, difundindo uma concepção única de mundo, produzir certo tipo de senso comum articulando interesses das camadas subalternas aos interesses que se organizavam como dominantes. No interior desta concepção formal e jurídica de direito, a instrução pública constitui um direito de todos, porque a luta pela ruptura e superação da ordem feudal trouxe o capitalismo e este institui a instrução pública como direito formal de todos (apud NORONHA, 2006, p.44).

Puxando o fio da meada, elucidamos que a questão da universalização da educação básica está em todos os documentos analisados, o que demonstra certa fragilidade estrutural, que nega a educação para todos. A respeito da convergência observada quanto aos termos constantes das diferentes declarações, vale trazer à tona a observação de Shiroma et al.:

O grau de homogeneidade entre as formulações, diagnósticos, justificativas e recomendações encontrado nos documentos não surpreende. Não raro, são os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas. Disseminando argumentos favoráveis à reforma (2007, p.85).

Convém notar que a lógica dos organismos internacionais, que dá origem às orientações das políticas educativas, expressa bem a urgência em combater a exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar. Todavia, será que os caminhos forjados propiciarão oportunidades igualitárias para todos? Além disso, de que modo superaremos as barreiras à participação e à aprendizagem, questões que estão além do mero acesso?

Mas, nem tudo está perdido. É possível, dentro desta couraça, virar o jogo, pois acreditamos veementemente numa educação capaz de conscientizar as pessoas quanto às

condições de vida na sociedade, para romper com a reprodução da ideologia do capital. A ela denominamos educação emancipadora e genuinamente inclusiva.

CAPÍTULO 3

PROBLEMATIZANDO OS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Enquanto tudo funciona suavemente e conseguimos o que queremos fazendo o que fazemos, não há necessidade de grande esforço de reflexão ou justificção. É quando insatisfação ou dúvida aparece que um novo nível de reflexão é requerido. Dúvida aparece em uma variedade de situações que são diferentes para diferentes pessoas. (...). Genericamente dúvida aparece quando percebemos discrepância entre um estado desejado e um estado corrente. Perceber uma discrepância na maioria das vezes chama por uma mudança e coloca em movimento uma busca por novas e mais acuradas estratégias, para diminuir a diferença.

Ackerman

Em face da conquista do direito de todos à educação, consolidado nos Estados democráticos, cumpre-nos refletir sobre suas implicações. O nosso estudo abarca a inclusão em educação, numa perspectiva ampla, a qual reitera os princípios democráticos de participação social plena.

Buscaremos compreender seus princípios, suas contradições e suas dimensões, as quais estão em consonância com a sociedade contemporânea.

Portanto, em relação aos princípios abordaremos a inclusão em educação sob a perspectiva crítica, no pensamento de Adorno (2010). Em concordância com o pensamento de Adorno, não basta incluir para que se transformem as questões de poder, de segregação, do autoritarismo e da exploração da sociedade contemporânea, é preciso desenvolver uma educação emancipadora para se efetivar o direito de uma escola pública democrática e genuinamente inclusiva.

No que tange às contradições, buscaremos compreender a complexa relação dos processos de inclusão/exclusão. Nesse sentido, a inclusão em educação precisa ser pensada também na ordem social, econômica e psíquica. Isso significa, então, reconhecer suas tensões mais sutis, o que lhe confere a característica de um processo sem fim.

No que compete às dimensões, assumimos compreender os processos de inclusão/exclusão à luz das seguintes: das *culturas*, das *políticas* e das *práticas* (BOOTH e AINSCOW, 2002), pelo fato de o chão da escola se forjar no bojo destas dimensões, as quais se configuram numa relação fluida e dinâmica de correlação.

Logo, cabe uma indagação e, portanto, uma reflexão sobre as razões pelas quais a inclusão nos desafia. Como privilegiar o discurso da diversidade humana, numa sociedade homogeneizadora, indiferente e competitiva? Em face deste questionamento, desenvolvemos a articulação de conceitos-chave destes autores, a fim de vislumbrar as possibilidades de transformação da sociedade por meio da educação.

3.1 A Teoria Crítica e a Inclusão em Educação

As políticas públicas de inclusão são uma resposta à sociedade que se desenvolveu de acordo com o sistema de acúmulo de capital, cujo cerne é a produção de incluídos/excluídos, em todas as dimensões da vida humana: social, trabalho, educação, saúde, psíquica, entre outras. Este processo de produção dos incluídos/excluídos tem como aliadas as instituições de educação, que reforçam as disparidades e ratificam as seleções, naturalizando-as.

Diante disso, nossa análise dos processos de inclusão/exclusão está amparada na teoria crítica, com ênfase no pensamento de Adorno (2010). O referido autor pensou a educação capaz de combater à violência, isso é, à barbárie, por meio da educação emancipadora. Sendo assim, desenvolveremos algumas categorias adornianas, como emancipação, adaptação, consciência, autoridade e diversidade, de modo a compreendermos as condições objetivas, materiais e sociais que produzem a exclusão na sociedade contemporânea.

A despeito do discurso propalado nas declarações e nos documentos de monta tanto de âmbito internacional como nacional em prol da diversidade humana, cumpre ressaltar que o cenário não mudou. Vivemos na mesma sociedade, que tem como característica primeira a produção de acúmulo de capital. Então, como é que suas próprias políticas deflagram e controlam as chamadas mudanças? Ou a proposta da inclusão em educação não é para mudar, mas sim para manutenção do *status quo*? Conforme a UNESCO (2003), são três as justificativas que sustentam o ideário de escolas inclusivas:

Educacional: a necessidade de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas implica o desenvolvimento de formas de ensinar que trabalhem com as diferenças individuais e, assim, beneficie a *todas* as crianças;

Social: escolas inclusivas podem mudar atitudes em relação às diferenças por meio de uma educação conjunta de todas as crianças e formar a base para uma sociedade justa e não-discriminatória;

Econômica: é mais barato estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas do que desenvolver um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças. Se, é claro, essas escolas inclusivas oferecerem educação efetiva a todos os seus alunos, então elas também são uma forma mais eficiente de promover Educação para Todos (p. 19).

Pelo trecho acima, podemos aferir o teor das motivações que são humanas e também econômicas. Assim, de um lado, a inclusão em educação busca garantir o direito à educação de todos os alunos, independentemente de suas características ou dificuldades individuais, para construir uma sociedade mais justa. Por outro, representa a saída que permite a redução de gastos e, por conseguinte, promove o aumento dos lucros.

A propósito, se a política pública de inclusão em educação busca celebrar as diferenças entre os estudantes, ou seja, trata-se de empreender uma postura ativa na identificação de barreiras que qualquer estudante possa vir a encontrar na busca de oportunidades educacionais, como esse avanço pode significar custo menor ou baixos investimentos? Não seria o contrário, devido às demandas que requerem fortes investimentos na formação de professores, na valorização da classe trabalhadora, na aquisição de materiais, na melhoria das condições de trabalho, na viabilização do acesso de todos, na articulação entre políticas intra-setoriais como educação, saúde, trabalho e, assim por diante?

Portanto, a questão que se coloca é a seguinte, “para onde a educação deve conduzir os indivíduos?” (ADORNO, 2010, p. 139). O próprio autor nos dá a resposta que é à formação dos indivíduos na sociedade contemporânea para a emancipação e para a autonomia. Nesta perspectiva, o foco recai sobre a educação que está sendo oferecida para todos e não nas diferenças que comprometem o modelo de educação homogeneizadora, que mantém o *status quo*.

Para Adorno (2010), a educação não é mera transmissão de conhecimentos e, sim, na emancipação, isto é, a formação para a liberdade intelectual, para a convivência saudável e o desenvolvimento da consciência, para fazer escolhas com responsabilidade e justiça. Em outras palavras, a educação para a emancipação prima pela educação humana, plural e solidária.

Entretanto, há uma fronteira tênue entre as possibilidades de formação crítica e reflexiva (emancipação) e a manutenção da ordem vigente (adaptação). À maneira do sistema capitalista a educação é adaptação para a reprodução social. Por um lado, a adaptação não tem compromisso com o desenvolvimento do indivíduo para a emancipação e por outro, é necessária para possibilitar a orientação dos mesmos em sociedade, assim como para sua participação social, por lhes transmitir os conhecimentos básicos da sociedade com vistas à sua reprodução.

O problema é que a escola atual deixa muito a desejar quando a formação se reduz à mera adaptação promovendo, exclusivamente, a conservação social, como afirma Adorno (2010):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (p.143).

Essa ambivalência, segundo o mesmo autor, pode ser superada por meio da experiência. Na escola, a experiência resulta do conhecimento teórico que nos diferencia, ou seja, está atrelada à elaboração de conhecimentos e da experiência com a realidade. Adorno (2010) explica que, “a experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual forma o sujeito em sua “objetividade” (p. 24). Isso equivale a dizer que a experiência não é possibilitar o mero contato com os objetos e, sim a possibilidade de cada aluno elaborar o conhecimento na experiência com os demais indivíduos.

A partir desta observação podemos entender a crítica de Adorno (2010) à postura de professores frente à sua prática docente, os quais transformam seu trabalho em adaptação ao invés de reflexão, quando afirma que “mas se adquirimos essa experiência mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência” (p. 147).

Em face desses apontamentos, compreendemos a importância de se propiciar aos alunos do colégio as experiências típicas da educação inclusiva, entendidas como espaço “onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir” (ADORNO, 2010, p. 17). O colégio ao celebrar as diferenças assume o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulado pela aproximação, pela convivência e pela experiência com o outro, sempre diferente.

Se é por meio da educação emancipadora que se pode promover a participação consciente e efetiva dos indivíduos na sociedade, indo ao encontro da inclusão em educação, entendida em sentido amplo, ou seja, de promover a participação efetiva (nas decisões e mudanças) dos estudantes, em qualquer instância social, de que forma pode-se desenvolver a consciência crítica? Uma vez que, somos diversos não apenas em aparência, mas também em experiências, desejos e aspirações?

Diante desta complexidade, partimos para o reconhecimento do processo de conscientização conforme Costa (2005), que o considera “sempre inacabado e contraditório, referindo-se a uma aproximação crítica das instâncias sociais, envolvendo desde as formas de consciência mais primitiva, até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, transformadora” (p. 130).

Em outras palavras, o processo de conscientização pressupõe uma postura curiosa e problematizadora diante do conhecimento e do mundo, que nos possibilite perceber o imperceptível, ouvir o indizível e, quiçá, entender melhor as intenções que movem as ações. Adorno (2010) explica que “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais (...)” (pp. 67-8). Nesse sentido, “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (Idem, p. 143).

Cumprido destacar nas palavras de Maar (2010) o enfoque atribuído à consciência, na perspectiva da teoria crítica:

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A “consciência” já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria “de”, mas ela “é”. Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social (Apud ADORNO, 2010, p.16).

Isso implica em promover o conhecimento das questões materiais e objetivas, isto é, sociais, políticas e econômicas que geram os processos de inclusão/exclusão na sociedade contemporânea. A falta de consciência aprofunda a lacuna que existe entre a organização social vigente e a ação transformadora do indivíduo na sociedade em que vive.

Imersos sobre as dimensões de *construção de Culturas*, de *desenvolvimento de Políticas* e da *orquestração de Práticas de inclusão* (BOOTH & AINSCOW, 2002), vislumbramos entender os espaços sociais que configuram a ambivalência de mudança ou de manutenção da ordem vigente. Assim, recorreremos à análise de Adorno (2010) sobre o sistema de Estado democrático propalado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pelo qual se vislumbra, desde então, o ideário da inclusão para uma educação emancipadora:

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos de processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; e, de fato, a delegação parlamentar da vontade popular torna esta muitas vezes uma questão difícil nos modernos Estados de massa (ADORNO, 2010, p. 35).

Portanto, a sociedade avança no discurso, mas se mantém rígida (conservadora) quanto às possibilidades de mudança. Para Adorno (2010), forma e conteúdo são

indissociáveis, entretanto, o trecho acima revela a dissociação de ambas, pois a forma democrática por si só não assegura a participação plena das pessoas na sociedade. Assim sendo, é preciso desenvolver o conteúdo, ou seja, compreender o conceito para que se efetive o espaço democrático e inclusivo para todos.

A cisão se instaurou na medida em que atribuímos ênfase à organização política secundarizando a elaboração do conceito. Portanto, a postura democrática não elimina as contradições do seio escolar, ao contrário, discutir sobre as fragilidades da democracia é importante para a formação na e para este sistema, que exige consciência sobre suas contradições inerentes. Considerando as explicações de Adorno (2010), depreendemos o desafio posto, de que o sistema democrático é, dentre todos os sistemas político, aquele que abre possibilidades de participação, mas, simultaneamente, aquele que demanda plena consciência de seus partícipes.

No dizer de Costa (2004), complementando a análise crítica de Adorno, (2010) a respeito da democracia,

A democracia demanda indivíduos emancipados e a urgência de uma sociedade e escola democrática e emancipadora parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculos para o acesso e permanência nas diversas instâncias sociais. Uma sociedade inclusiva e de todos é, sobretudo uma sociedade justa e humana (p.62).

A análise que identifica a fragilidade do sistema democrático tem como pano de fundo indivíduos não emancipados, evidenciando um dos caminhos que perpetuaram as desigualdades por meio da educação democrática. Nas palavras de Adorno (1996):

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” - a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (p.393).

A análise de Adorno (idem) explicita a impossibilidade de desenvolvimento da educação emancipadora numa sociedade burguesa, pois os elementos formativos inassimilados (semi-entendidos) fortalecem a coisificação da consciência, o que caracteriza o nível mais elevado de alienação. Contra isso, o autor defende um processo educacional capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças, tendo em vista que para o referido autor, os indivíduos são capazes de resistir ao processo de sua própria alienação.

Embora a escola não seja a protagonista de grande transformação social, é nela que se desenvolve a conscientização do indivíduo (estudante) sobre as condições objetivas e materiais da sociedade de classe. Logo, cabe a ela revelar outras possibilidades de vida aos seus estudantes para que eles não reproduzam, inconscientemente, a ordem vigente.

Longe de assumir esta faceta, a escola se “protege” demasiadamente na ideia de autoridade institucional, uma vez que, a autoridade pessoal se diluiu nas relações instituídas nas escolas. Essa postura reforça o modo tradicional de pensar a escola, no qual se consolidaram formas fixas e rígidas de controle. Adorno (2010) reconhece a importância da instância de autoridade na formação humana, contudo adverte que a manutenção indefinida da mesma prejudica o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, e assim explica:

Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos de estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (p. 177).

A permanência da atitude autoritária deriva da indiferença tão peculiar à formação do indivíduo em nossa sociedade, que nega o outro em prol de sua autoconservação. A naturalização da autoridade institucional, materializada através de regras e normatizações, hierarquizantes e excludentes, reproduz a dissociação entre conteúdo e forma em relação à educação. A propósito, efeito similar ocorreu com o sistema da democracia.

A cisão entre conteúdo e forma inviabiliza o desenvolvimento da emancipação. Isso se evidencia, segundo Adorno, nas prioridades adotadas pela escola, que fez da instrumentalização dos estudantes para o mundo do trabalho o seu foco, sem problematizar o porquê isso é necessário. Essa “escolha” minimiza a formação cultural, defendida pelo autor, como uma importante ferramenta de transformação da ordem vigente. Pois a arte possibilita o estudante a pensar para além do que está posto na sociedade.

Essa redução na formação deflagra o objetivo central da educação conforme Adorno (2010, p. 137), “Que Auschwitz não se repita”, pois a manifestação da barbárie está presente na frieza da sociedade atual. As causas que possibilitaram Auschwitz estão presentes na sociedade não apenas pela segregação social, mas sobremaneira dentro de nós mesmos através de preconceitos, dos estereótipos, da intolerância ao diferente, entre outras. Isso significa que não estamos imunes à violência, por sermos produto da cultura que a produz. Assim, explica Adorno (Idem):

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (p. 159).

Assim, lutar contra a barbárie equivale a fortalecer o direito de todos à educação. Eis o ponto de convergência entre teoria crítica e o ideário de inclusão em educação, isto é, compreender a complexa correlação entre as três dimensões (culturas, políticas e práticas), com intuito de desenvolvermos, no cotidiano do colégio, a formação intelectual e as relações humanas mais inclusivas.

Portanto, por meio da *construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas*, cujas dimensões propõem a minimização e/ou eliminação das mais diversas barreiras à participação e à aprendizagem, sejam elas sociais, econômicas, religiosas, pedagógicas, físicas, e psicológicas; almejamos perspectivas concretas de mudanças no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a dimensão da *construção de culturas* (BOOTH & AINSCOW, 2002) nos ajuda a apreender a educação que contemple a diversidade. Para isso, trazemos à tona, novamente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com o intuito de destacar as expectativas deste documento quanto à modificação dos aspectos culturais e sociais, por meio da convivência com todos e entre todos.

O referido documento defende que “o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (p. 4). Em suma, a inclusão em educação se faz importante, sobretudo para promover a experiência e para superar as barreiras sociais via humanização, como defendido por Costa (2005), para quem “a proximidade estreita com os outros homens e, por conseguinte, a afiliação em grupos que possibilitam o contato imediato, é uma condição óbvia do sentimento de humanidade, de modo em geral” (p.130).

Entretanto, a pouca experiência em relação ao desconhecido, que se instaurou no cotidiano escolar, facilita o desenvolvimento de resistência, não no sentido da crítica e, sim da prática de defesa, como estratégia dos membros da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e gestores) de sobrevivência em meio às complexas relações humanas que ali se encontram. Essa reação, por sua vez, deflagra ações individualistas, preconceituosas e indiferentes com a especificidade de cada um.

Para além da dimensão subjetiva, há a institucional que reforça os valores excludentes por meio da classificação e, sobretudo, da competição; prática naturalizada no cotidiano de

qualquer colégio. Em relação à esta prática Adorno (2010) adverte que, “a competição é um princípio contrário a uma educação humana” (p.161).

Para se contrapor à cultura institucional arraigada em princípios excludentes é necessário trazer à baila os valores intrínsecos à competição, tais como a rivalidade, o coletivo sobre o individual, a heteronomia, a disputa, a suspeita, a tensão e, assim por diante. Essa dinâmica institucional vem de encontro à *orquestração de práticas inclusivas* (BOOTH & AINCOW, 2002). Portanto, abrimos um parêntese para ilustrar a orquestração de práticas excludentes.

A competição reflete os valores da sociedade de classe; logo, “ganhar” e “perder” são transmitidos, desde a mais tenra idade, em qualquer instância social. Essa construção sócio-histórica que proporciona ao indivíduo o espaço da disputa para se manter na sociedade precisa ser problematizada no colégio, para que seja minimizada e/ou eliminada, em prol dos valores inclusivos, dentre os quais destacamos a solidariedade, a autonomia, a cooperação e a confiança.

Para além da cultura institucional, há as condicionalidades que forjam as políticas públicas de educação. O modelo propalado pelo PDE que prima pela mensuração dos resultados, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), está indo de encontro à perspectiva de educação emancipadora e genuinamente inclusiva, quando propõe avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro o rendimento desses através da pontuação em exames padronizados.

Diante disso, corroboramos a análise feita por nós, no capítulo 2, de que esta é uma política condescendente com o Banco Mundial, que tem como intuito estimular a eficiência e a eficácia tanto das instituições quanto as humanas, revelando desta forma a primazia da “pedagogia dos resultados” (SAVIANI, 2009, p. 3).

O exercício de explicitar o percurso da competição atrelado à culturas, à políticas e às práticas, revela a importância de se compreender os valores da sociedade de classe a partir da espiral da inspiração, pois os mesmos se forjam numa relação complexa cuja dinâmica precisa ser considerada para se vislumbrar uma sociedade promotora de valores inclusivos.

O plano do pensamento filosófico-crítico de Adorno (2010) nos ajuda a pensar a respeito do *para que* e o *porquê incluir*, devido à relevância desta teoria no debate sobre as mudanças de valores necessários, quando se visa à educação para todos e à análise crítica do conhecimento produzido, até então, sobre inclusão.

Sendo assim, o processo de reflexão crítica ilumina as barreiras que dificultam o processo de inclusão na sociedade contemporânea, que não são os intrínsecos ao indivíduo

(cognitivos, físicos) e, sim os produzidos pela ordem social vigente, uma vez que o fundamento da sociedade de classe é produzir incluídos e excluídos.

Portanto, nossa crítica recai sobre a escola padronizada, que ainda reluta em reconhecer as diferenças e acolhê-las. Mas, mais do que isso, estamos questionando toda a estrutura educacional, desde os seus objetivos até os seus valores que negam a apropriação do conhecimento via reflexão e, por conseguinte, a formação humana pautada no reconhecimento da diversidade humana.

Desta constatação, nos resta chamar atenção sobre a consequência social da pedagogia da homogeneização desenvolvida pela escola: A Violência. Trazendo à tona, mais uma vez, o pensamento de Adorno (2010), para quem “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (p.137). A questão é lutar por uma educação que seja promotora da emancipação, ao invés da reprodução das desigualdades, de modo que, como afirma Adorno, “a sociedade burguesa possui em suas mãos os germes do progresso da humanidade e de sua própria destruição” (Apud COSTA, 2005, p. 31).

A partir disso, não cabe mais a pergunta se a política pública de inclusão em educação é para mudar ou manter o *status quo* e, sim, de explorar suas possibilidades em prol de mudanças, a fim de construirmos uma sociedade mais humana, conforme lembra Maar:

Educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (Apud ADORNO, 2010, p.27).

3.2 As contradições nos processos de inclusão/exclusão em educação

Ao se articular os princípios teóricos da inclusão em educação com a realidade educacional de países marcados pelas desigualdades sociais, as contradições da proposta de inclusão aparecem. A análise da “dialética exclusão/inclusão” procura compreender as diferentes dimensões da exclusão, dentre as quais “(...) a qualidade de conter em si a sua negação e de não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2008, p.8).

Cumpramos ressaltar que essa forma "perversa" subverte os ideais democráticos e o ideário de educação para todos, à medida que, em nome do barateamento da provisão educacional, limita o processo de inclusão à mera recolocação de excluídos, ou não-segregação dos que estejam em vias de serem excluídos.

De acordo com Sawaia, a expressão “dialética exclusão/exclusão” é utilizada para explicitar as contradições e complexidades da exclusão social. Entendida por Souza Santos (apud SAWAIA, 2008) como “conceito-processo” capaz de indicar o “movimento” e não a “essencialidade” que as palavras “exclusão” e “inclusão” assumem no contexto atual, de modo que “ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas e invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação” (idem, p. 108).

Entender o caráter processual da “dialética inclusão/exclusão” é fundamental para se compreender a sua complexidade, pois a mesma “só adquire sentido quando recheado com a vida pulsante nos diferentes contextos históricos” (SOUZA SANTOS, apud SAWAIA, 2008). Em outras palavras, não cabe a elaboração de modelos fixos de inclusão, pois cada caso é um caso, isso quer dizer que a cada exclusão identificada, caberá diferentes propostas de inclusão. Booth & Ainscow (1998) argumentam que:

"Nesta visão mais abrangente, inclusão e exclusão estão tão ligadas a participação e marginalização em relação a raça, classe, gênero, sexualidade, pobreza e desemprego quanto estão às preocupações tradicionais em educação especial com aqueles alunos categorizados como tendo baixo rendimento, comportamentos desviantes ou como sendo incapazes" (Apud SANTOS, 1999, p. 6).

Assim, entendemos os desafios que perpassam a questão em todas as dimensões da vida humana, de modo que não dá para tratar de inclusão de uma única forma como, por exemplo, de grupos isolados e sim de identificar e minimizar e/ou eliminar todas as barreiras à participação efetiva de qualquer ser humano na arena social. Assim explica Santos (2003):

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (p.81).

Portanto, falar de inclusão em educação sem considerar a realidade social excludente, a que a maioria dos povos está condenada, é realizar uma análise limitada da mesma. Assim entendemos que:

Uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de desigualdade de renda – como se observa no Brasil. Essa desigualdade de renda ou riqueza, por sua vez, pode implicar uma distribuição desigual de poder político, na medida em que a riqueza gera influência sobre o sistema político. E a desigualdade de

poder político reproduz a desigualdade educacional, já que os detentores do poder não utilizam o sistema público de educação, não tem interesse em sua qualidade, dependendo apenas de escolas particulares (FERREIRA, 2000, 155).

Em nosso contexto educacional a “dialética inclusão/exclusão” é consequência de uma trama que define a política pública educacional. A esfera política reflete a ordem econômica com seus valores relacionados à competitividade, à ética da concorrência, à valorização das leis de mercado e à ordem neoliberal que impõe reformas de Estado na direção de privilegiar o aspecto econômico sobre o social.

O resultado, conforme demonstramos na análise das políticas públicas³⁵ são os limites intrínsecos à implementação da política inclusiva, como defendida por nós. Esses limites transformam o discurso da inclusão em meio de governamentalidade, conforme Veiga-Neto e Lopes (2007):

Em suma, toda a discursividade *das e em torno das* políticas públicas pode ser compreendida como estratégica para o governo das populações. (...) Afinal, se aquilo que está em jogo é executar o melhor – mais efetivo, mais econômico, mais permanente – governo da população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem. Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (pp.947-8).

O autor, deste modo, problematiza o modo de organização da sociedade burguesa, que fez da exclusão, explícita ou velada, o modo de manutenção do *status quo*. Assim, se em certo momento histórico bastava limitar o acesso à educação e, hoje, não o é mais, a estratégia atual consiste em assegurar o direito sem, no entanto, eliminar os “velhos” mecanismos de exclusão.

Nesse sentido, os estudos de Sawaia (2008) revelam que as formas de incluir e reproduzir a miséria, dentro da sociedade ocidental contemporânea, variam e podem se manifestar de maneira contraditória, “quer rejeitando-a e expulsando-a da visibilidade, quer acolhendo-a festivamente, incorporando à paisagem como algo exótico (p.108). No cotidiano

³⁵ Vide o Capítulo 2.

fica cada vez mais visível a exclusão social, a violência, o individualismo exacerbado, o desemprego, entre muitos outros.

Saber que a política educacional está sendo pautada pelos critérios próprios do mercado e, mesmo assim, pressupor que a escola, por si só, pode romper com o ciclo da pobreza, é desconhecer a realidade. Logo, a Educação para todos implica melhorar a distribuição de renda, que por sua vez remete a distribuição do poder, assim como possibilidade de participação efetiva de todos, nos mais diversos âmbitos sociais.

Enfim, recorreremos à escola não como a salvadora da pátria, mas sim como a possibilitadora de se desenvolver a autonomia dos indivíduos para que todos tenham consciência das circunstâncias reais e vislumbrem caminhos até então inimaginados. Daí a importância de se acreditar, nas palavras de Sawaia (2008):

Ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social. A utopia e a crença no sujeito da ação e na possibilidade de uma ordem social sem exclusão, não remete a uma visão de *happyend* ou ao paradigma da redenção, comum nas ciências humanas tanto positivista quanto críticas, dos anos 60 a 80 (p.12).

De fato, as desigualdades proporcionam oportunidades diferenciadas, todavia a diferença de escolaridade não é a causadora de toda desigualdade, mas é um fator fundamental em sua reprodução. Diante disso, cabe-nos problematizar os fatores que limitam as oportunidades educacionais na democracia.

Se o mote da inclusão é a garantia do direito à igualdade de oportunidades e à celebração da diferença, a exclusão lhe nega por meio de lacunas, de barreiras e de ausências o que é de direito de todos. De acordo com Booth & Ainscow (2002):

Tal como a inclusão, a exclusão é pensada de modo amplo. Refere-se a todas aquelas pressões excludentes, temporárias ou prolongadas, que atrapalham a participação total. Elas podem se resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização. Inclusão refere-se à minimização de todas as barreiras em educação, para todos os estudantes (p.7).

É certo que muitas exclusões que ocorrem nas escolas, apesar de estarem nela, não são dela, haja vista a desigualdade social oriunda da má distribuição de renda que assola o país. Outro fator relevante da ordem política que tem reflexos no âmbito educacional é a pouca aplicação de recursos públicos na formação de professores, tal precariedade nega os pressupostos para uma verdadeira formação desses profissionais.

Por outro lado, há problemas que estão na escola e são dela, como a desumanização implantada pela sociedade de classe, que vem promovendo o afastamento do professor de seus alunos e da comunidade onde trabalha; a despolitização dos professores, a falta de diálogo; a desunião entre os diferentes segmentos dentro da escola e a cultura institucional homogeneizadora, entre outros.

Deste modo, os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuam excluindo indivíduos, ao estabelecer que só “podem” ter acesso aqueles que tenham preparação prévia ou condições de acompanhar a aula. Ou seja, a escola está aberta somente aos alunos considerados dentro dos padrões homogeneizadores.

Assim se forja a escola democrática, propagadora da igualdade de todos e promotora de competições. Nas palavras de Dubet (2003), “a escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!” (p. 41). Esta postura isenta a escola de rever suas estruturas, de se recriar para contemplar a diversidade.

Até quando a escola se deterá em desenvolver uma formação calcada na meritocracia, na competição e na exclusão, quando deveria se contrapor à ordem social vigente, inflamando sentimentos, pensamentos e ações inclusivos?

3.3 As dimensões das culturas, das políticas e das práticas inclusivas

Entendemos a inclusão em educação como decorrência do Estado democrático em razão deste ter como fundamento o direito de todos à educação. Com base nessa premissa pretende-se garantir a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a paz entre os povos. Posto que,

Toda educação de ideário democrático está alicerçada nos ideais de inclusão. Sendo assim, é preciso reajustar os objetivos e currículos refinando o tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, do processo avaliativo e da organização do trabalho pedagógico, a fim de subsidiar a prática docente e, por conseguinte, favorecer a aprendizagem do aluno (SANTOS e LEME, 2010a, p.151).

Adotamos como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre inclusão, compreendida em três dimensões: *Construção de Culturas, Desenvolvimento de Políticas e Orquestração de Práticas Inclusivas*, que são parte do Index para a Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002).

Desenvolvemos os principais conceitos desses autores em diálogo constante com Santos (1999, 2000, 2001, 2003, 2010b, 2010c, 2010 prelo), Santos & Paulino (2008), Santos,

Melo & Fonseca (2009) e Santos, Silva & Fonseca (2010a), por serem os autores que “traduziram³⁶” e vêm ampliando as discussões acerca destas dimensões teórico-metodológicas. Lembramos que este arcabouço conceitual referenda o nosso trabalho tanto na discussão teórica quanto na metodológica, sendo adotado como dimensões (categorias) definidas *a priori* (BARDIN, 1977), em nosso estudo.

Em face destas dimensões, a questão da inclusão é analisada de modo abrangente, conforme o entendimento abaixo:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica rejeitar, questionar e problematizar por princípio, práticas preconceituosas e discriminatórias nas relações escolares; ou seja, a exclusão de qualquer membro da comunidade escolar, particularmente os alunos. Para isso, a instituição escolar que pretende seguir uma política de Inclusão em educação desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a participação (como poder de decisão) de cada aluno (SANTOS e LEME, 2010a, p.156).

De acordo com Santos (1999), a inclusão em educação é um processo que promove a participação e reduz a exclusão de alunos de diferentes culturas, do currículo e de comunidades em centros locais de aprendizagem. Devido a sua abrangência a inclusão é entendida como um processo permanente que depende do contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino (BOOTH & AINSCOW, 2002).

Deste modo, a inclusão em educação não se resume à inserção de deficientes no sistema educacional, ao contrário, abarca um contexto amplo, que engloba todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação. Sendo, portanto, “um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena (...) de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres” (SANTOS, 2003, p.81).

Em consequência, os objetivos da inclusão em educação envolvem mudanças fundamentais na sociedade e de nossas percepções sobre o potencial humano e sobre nossas ações. Seus fundamentos assentam-se nas oportunidades oferecidas para todos os alunos e no acolhimento à diversidade humana.

Vale ressaltar que não estamos negligenciando as relações sociais ao nos apropriarmos da educação como direito associando-a ao ideário de inclusão em educação como possibilidade de se efetivar o princípio da dignidade humana. O problema da exclusão não se

³⁶Adotamos o conceito de tradução de acordo com Hall (2006), conforme o autor “as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (segundo Homi Bhabha) chama de “Tradução”.

resume em saber quem é o excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores. Como defende Santos (No Prelo):

A inclusão, na medida em que é processo de luta contra mecanismos de exclusão, e na medida em que as sociedades caracterizam-se pelas marcantes desigualdades (que só geram exclusões, embora não devessem nem precisassem ser assim), muito provavelmente, não terá um estado final ao qual chegar (s/p).

A reflexão sobre a inclusão em educação não se restringe apenas a desvelar as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gêneros, entre outras; e sim a de desnaturalizar a exclusão social. Portanto, defender a diversidade corresponde não só a ensinar ao outro a entender as diferenças, como também a emancipá-lo como ator do processo de transformação das relações sociais em busca da construção de espaços de direito para todos.

A inclusão em educação representa o contraponto à homogeneização padronizada de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Portanto, teoricamente, a inclusão visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade (SANTOS & PAULINO, 2008).

Longe da ideia de uma escola que transformará a sociedade, assume-se aqui a perspectiva de uma educação que poderá colaborar e participar do processo de emancipação do homem (ADORNO, 2010). Isto inclui, então, o reconhecimento da diversidade humana como riqueza em potencialidades diversas a serem alavancadas em todos os âmbitos sociais, mormente nas instituições de ensino.

Todavia, Santos (2010b) traz à tona as barreiras que dificultam o autêntico reconhecimento da diversidade, nesse sentido aponta três desafios, sendo eles:

1) a dificuldade que temos na supracitada “abertura de nossas fronteiras” a todos (o que nos remete à dimensão de *culturas*); 2) o fato de que as leis, sozinhas, não garantem, igualmente, que tal abertura se verifique (o que nos faz pensar na dimensão das *políticas*); e 3) porque em termos do cotidiano, esta abertura ainda é a exceção, e não a regra (o que nos leva à dimensão das *práticas*) (p.5).

Deste modo, percebemos o quão intrínsecas estas dimensões são umas das outras. Contudo, recorreremos ao recurso pedagógico para elucidar as especificidades de cada qual e com isso esclarecer a relação dinâmica e fluida que as complementam o tempo todo e estão presentes tanto nas relações humanas quanto nas institucionais. Conforme Booth & Ainscow (2002), as três dimensões são compreendidas da seguinte forma:

A dimensão *Criando CULTURAS Inclusivas*:

Esta dimensão trata da construção de uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, em que todos são valorizados como fundamento/base para o mais alto sucesso de todos os alunos. Ela se relaciona ao desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados por todo o staff, alunos, membros do Conselho Comunidade-Escola e famílias/pais, que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados em escolas de culturas inclusivas orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola.

A dimensão *Produzindo POLÍTICAS Inclusivas*:

Esta dimensão trata de assegurar a inclusão no coração do desenvolvimento da escola. Permeando todas as políticas, de forma que elas contribuam para melhorar a aprendizagem e aumentar a participação de todos os alunos. Considera-se como apoio todas as atividades que aumentam a capacidade de uma escola em responder à diversidade de seus alunos. Todas as formas de apoio são agrupadas em uma estrutura única e são vistas a partir das perspectivas dos alunos e de seu desenvolvimento, ao invés da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão gestor da educação.

A dimensão *Desenvolvendo PRÁTICAS Inclusivas*:

Esta dimensão se refere à elaboração de práticas educacionais que reflitam as culturas e políticas inclusivas da escola. Ela se preocupa em assegurar que as atividades de sala de aula e extracurriculares encorajem a participação de todos os alunos e sejam planejadas a partir de seus conhecimentos prévios e experiências fora da escola. Ensino e apoio são integrados para a administração da aprendizagem e para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da escola e das comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (p. 4).

Estas três dimensões consubstanciam uma condição para se atingir a educação emancipadora e genuinamente inclusiva. A partir disso, problematizaremos os princípios que sustentam cada dimensão.

A perspectiva de *cultura*, adotada neste estudo, engloba um conceito abrangente, que confere identidade aos grupos e se expressam pelos seus modos de vida, de agir, de sentir, de interpretar o mundo, de se relacionar, etc. O reconhecimento desta dimensão está associado a outras, tais como a ideológica, a política, a social, assim como pelas contribuições das diversas identidades culturais que se tornam significativas e necessárias para a construção de sociedades inclusivas.

Portanto, é por meio da participação dos indivíduos em diferentes instituições sociais que se moldam os relacionamentos dentro e fora de cada instituição, de acordo com as especificidades que a englobam, criando uma “cultura institucional”, com sua estrutura, regras e até formas de funcionamento. Como explica Forquin (1995),

Incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (p. 10).

Pelo exposto, depreendemos que a “cultura institucional” se forja por meio de um conjunto de regras, normas e valores que se materializam pelas palavras, documentos e práticas disseminando formatos específicos de adaptação. Sendo assim, inclusão em educação, envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam. Em outras palavras, é um processo que busca responder às diferentes necessidades de todos os alunos por meio da luta pela garantia da participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade.

No âmbito de *políticas*, consideramos todo o arranjo que visa a orientar a rotina institucional, conforme explica Santos (2010b):

Políticas podem ser as leis mais gerais e os arranjos relacionais (partidários ou não) tendo em vista o alcance de certos objetivos em nível mais amplo, mas também referem-se ao universo diário da escola. Assim, são exemplos de políticas: planejamentos de aula, ementas de matérias, grade curricular, circulares internas e externas à escola, ofícios, o PPP, projetos didáticos, regras disciplinares (da escola ou de uma turma), cardápios semanais e assim sucessivamente. Todo e qualquer documento que tenha por objetivo lançar diretrizes para as práticas, são considerados como políticas (p.17).

Cumpramos ressaltar que a gama de instrumentos que constituem esta dimensão existe em face das diferentes perspectivas culturais e, por sua vez, possibilita práticas inusitadas das, até então, pensadas para o momento histórico vivido de cada sociedade. Logo, esta dimensão influencia e é influenciada pelos aspectos culturais e práticos.

Assim, se acreditamos e nos mobilizamos para uma educação emancipadora e genuinamente inclusiva não faz sentido mantermos leis, normas e regras homogeneizadoras. Apesar da complexidade que constitui o seu inverso, as políticas públicas apontam para transformações do pensar, mesmo que lentas, dos modos de sentir e de agir.

A dimensão da *prática* expressa os modos de efetivação das culturas e das políticas de inclusão em educação na escola, e englobam as estratégias de ensino-aprendizagem

desenvolvidas pelos professores, o trabalho desenvolvido pelos gestores, a relação alunos/professores (pensando que todo gestor é professor)/funcionários/pais e comunidade. A rigor, é uma dimensão complexa que requer dos atores reflexão constante, a fim de não secundarizar os princípios da democracia e da dignidade da pessoa humana em nome de um pseudoconforto relacionado às condições de saber e de poder calcados em práticas excludentes.

Nós todos vivemos estas contradições no cotidiano escolar, na medida em que existem pessoas dentro de uma instituição, por exemplo, que valorizam (ou não) certos aspectos em que as políticas da instituição manifestem outros valores expressa ou implicitamente. Enfim, estamos num palco, numa arena social repleta de possíveis embates, mas também de encontros. Aí reside a complexidade do tema:

Algumas pessoas falam como se pudéssemos identificar escolas [instituições] que sejam ou não sejam “inclusivas” (...) Uma escola inclusiva pode ser considerada como aquela que inclui, que valoriza igualmente todos os alunos das comunidades locais ou da vizinhança, e que desenvolve abordagens de ensino e aprendizagem que minimizam agrupamentos com base no rendimento ou nas deficiências (...) Tal escola inclusiva é um ideal alusivo, que só existiria quando nenhuma diferença fosse desvalorizada na sociedade (BOOTH & AINSCOW, 1998 apud SANTOS, 2000, p.74).

Cumpramos ressaltar que o presente estudo fortaleceu nossa ideia de que para atingirmos o ideário de educação para todos é necessário focar nossas atenções na identificação e na quebra de barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes dentro das variadas comunidades educacionais (BOOTH & AINSCOW, 2002).

Assim, barreiras à aprendizagem e à participação apontam para o cerne do problema, tendo em mente que “podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais (...) na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados” (Idem, *ibidem*, p. 8).

Dito isso, cumpre-nos elencar as mudanças suscitadas pelo ideário de inclusão em educação (BOOTH & AINSCOW, 2002), a fim de que possamos sempre tê-las em mente como norteadoras do nosso sentir, pensar e agir:

- Valorizar igualmente todos os estudantes e pessoal.
- Aumentar a participação de estudantes e reduzir sua exclusão das culturas, currículo e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes na localidade.
- Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”.

- Aprender a partir das tentativas de superar as barreiras ao acesso e participação de certos estudantes, a fim de promover mudanças que beneficiem os estudantes de modo mais geral.
- Enxergar a diferença entre estudantes vistos como recursos de apoio à aprendizagem, ao invés de serem vistos como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito que os estudantes têm a uma educação em sua localidade.
- Melhorar as escolas tanto para o Pessoal como para os estudantes.
- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade, no desenvolvimento de valores, bem como no aumento do sucesso (escolar).
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades.
- Reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade (p. 7).

Diante deste elenco de possibilidades potencializadoras do ideário de inclusão em educação que traz em seu cerne o direito de todos à educação, lembramos que essas retratam o pensamento de Adorno (2010) quanto à emergência de desbarbarização do indivíduo pela educação, pensamento em plena consonância com Booth, quando afirma que:

A necessidade de se pensar inclusivamente em educação nunca foi tão importante quanto nesta última década. Temos sido dolorosamente lembrados do quanto a paz e a estabilidade ficam abaladas quando a diversidade deixa de ser valorizada.(Apud SANTOS, 2001, p. 30).

Capítulo 4

PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Os aprendizes da ciência devem ter constância, constância e constância, modéstia, ou seja, nunca admitir que se sabe tudo, e, em terceiro lugar, paixão: a ciência demanda dos indivíduos grande tensão e forte paixão

Pavlov

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, que tem como alicerce a abordagem “quali-quantitativa”, com foco no Estudo de Caso.

Tendo em mente que a metodologia pode ser considerada o farol que indica o melhor caminho ao navegador, entendemos que nossa escolha metodológica representa a trajetória que vamos percorrer para alcançar os objetivos traçados por nós. Isso implica elucidar como a pesquisa foi realizada, ou seja, explicar toda ação desenvolvida. Por isso, tratamos neste capítulo do método de trabalho adotado, da forma de coleta de dados, do tempo previsto para se processar a pesquisa, das características da população envolvida, da sua amostra representativa e do tratamento dos dados.

Ademais, explicitamos nossa identificação com o “norte acadêmico” adotado, por ser fator fundamental que reflete a opção teórico-metodológica que é a espinha dorsal deste estudo.

4.1A investigação “quali-quantitativa³⁷” em Educação: o Estudo de Caso

A escolha da metodologia está intrinsecamente articulada com o referencial conceitual-analítico utilizado. Neste caso, investigamos os processos de inclusão/exclusão na perspectiva do index para inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002). Referencial que vem sendo discutido e problematizado por Santo & Paulino, 2008; Santos, Melo & Fonseca, 2009 e Santos, Silva & Fonseca, 2010a, no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE.

Reconhecemos a impossibilidade de neutralidade do pesquisador pela sua história de vida, com suas crenças e valores que lhe direcionam as “escolhas”, os vieses, as percepções,

³⁷ Nomeamos nossa investigação de “quali-quantitativa”, tendo em vista as apreciações de Minayo & Sanches (1993), de que as aproximações quantitativas e qualitativas não são antagônicas e sim complementares, embora de natureza diferente.

assim como a identificação com o referencial teórico que embasa a pesquisa. Diante dessas circunstâncias, queremos ressaltar a singularidade deste estudo que, alinhado ao referencial teórico, promoveu problematizações e interpretações relevantes para a construção do conhecimento.

Encontramos motivação no pensamento de impulso criador de Fazenda (2001), que representa os avanços alcançados em cada trabalho acadêmico. Em consonância com esse entendimento, consideramos esta dissertação como um passo a mais de contribuição na produção do conhecimento e não no mero encaixe de dados e percepções, tomando o referencial teórico como um molde a ser preenchido.

Logo, acreditamos que “o que cabe, de fato, a cada um de nós é simplesmente colocar um tijolo, se eu tiver me compenetrado da intencionalidade do projeto do prédio, desse projeto coletivo que dirige a construção do edifício do saber” (idem, p. 34). Portanto, não temos a presunção de esgotar o assunto, reconhecendo a complexidade do mesmo e a importância de ser tratado de diferentes perspectivas teóricas, contudo, temos a consciência de que fizemos um trabalho sério, rigoroso e apaixonado.

Fazemos parte do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Trata-se de uma instituição acadêmica, cuja característica principal é a produção de conhecimento com enfoque sobre os processos de inclusão/exclusão em educação, que se tornou referência para todos os seus pesquisadores.

Diante disso, trazemos em destaque como o LaPEADE defende a inclusão em educação:

Vai muito além de uma simples definição que a contraponha a outros tantos termos. Vai muito além de poder ser um mero estado ao qual chegamos e no qual tendemos a “estacionar”. Inclusão, como já dissemos inúmeras vezes (SANTOS, 1999/2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2007) é processo sem fim (SANTOS, MELO & FONSECA, 2009 p. 7).

Por conseguinte, sua missão³⁸ é “apoiar e promover a participação e a diversidade em educação nas dimensões culturais, políticas e práticas das instituições e sistemas educacionais e contribuir para o desenvolvimento, disseminação e acompanhamento do conhecimento científico-acadêmico a respeito de inclusão em educação” (LaPEADE, 2003).

Ano após ano, essa missão se materializa por meio dos estudos defendidos pelos graduandos, mestrandos e doutorandos do Laboratório. Assim, o referencial conceitual-analítico dos processos de inclusão/exclusão compreendido pelas dimensões de construção de

³⁸ Disponível em: www.lapeade.com.br. Acessado em: 21/10/2010.

culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas inclusivas (BOOTH & AINSCOW, 2002) vem ganhando credibilidade acadêmica, nos cenários nacional e internacional.

Em relação à análise e interpretação dos dados, adotamos a articulação entre as análises qualitativa e quantitativa, por propiciarem uma reflexão mais detalhada do objeto em foco, tendo em vista o nosso interesse em discutir os processos de inclusão/exclusão respaldados em dados cuja representação seja relevante ao nível do contexto em foco, assim como propiciar elementos variados que nos possibilitem problematizar as dimensões conceitual-analíticas adotadas neste estudo.

A comunhão de ambas se deu pelo fato de que, pela perspectiva qualitativa geramos análises interpretativas de dados e pela perspectiva quantitativa é possível complementar o olhar interpretativo.

Conforme Goldenberg (1998), “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (p. 53). Bogdan & Biklen (2000) apresentam cinco características desse tipo de investigação: (1) a fonte direta é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa é descritiva; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 47-51).

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Entretanto, as autoras advertem que “nem todos os estudos de caso são, portanto, qualitativos” (p. 18). Daí a importância de explicitarmos as características fundamentais do estudo de caso, sendo elas: visar à descoberta; enfatizar a interpretação em contexto; buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; usar uma variedade de fontes de informação, revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas; procurar representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Cumpramos ressaltar que os estudos de caso também podem ser empregados em pesquisas quantitativas, uma vez que em determinadas áreas do conhecimento a quantificação de dados é imprescindível para a análise em profundidade do objeto (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, recorreremos à abordagem quantitativa como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos. Muitos autores (ALVES-MAZOTTI &

GEWANDSZNAJDER, 2004; MINAYO & SANCHES, 1993), atualmente, apontam para superar a contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, para tanto defendem a articular dessas duas vertentes.

Minayo & Sanches (1993) assinalam que a pesquisa qualitativa “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões [...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos” (p.247), e a pesquisa quantitativa “atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos [...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (p.247). Dessa forma, os autores afirmam que “do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. [...] Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (p.247).

Ao cruzarmos as características da pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan & Biklen (2000) com as especificidades do estudo de caso reveladas por Lüdke e André (1986), podemos afirmar que nossa pesquisa contempla os requisitos apresentados pelos autores e por isso a denominamos de estudo de caso “quali-quantitativo”.

O nosso interesse por este procedimento de análise se deu pela importância de se “iluminar” os dados, por meio de números e percentagens, a fim de perceber a relevância das questões de pesquisa no contexto em foco, e com isso ter mais subsídios para a problematização dos dados, pois temos como propósito pensar sobre o processo de inclusão/exclusão no contexto escolar em sua plenitude, a fim de compreender a sua relação na sociedade como um todo.

Além disso, assumimos os pressupostos epistemológicos inerentes ao estudo de caso. Partimos do princípio de que o conhecimento se configura como algo em constante (re)construção. Logo, entramos em campo tendo em mente que o caso é um todo complexo e não a mera soma de suas partes constituintes. Em função disso, recorreremos a diferentes fontes de informações. Outro ponto fundante, consiste em reconhecer que a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas, o que por sua vez torna imperativa a apresentação, no relato da pesquisa, das diferentes e até mesmo conflitantes possibilidades de analisar o objeto (ANDRÉ, 2005).

Conforme Yin (2005), um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando, para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefatos. Assim o fizemos, pois desenvolvemos a análise documental,

elaboramos um questionário misto e produzimos um caderno de campo por meio de observação das reuniões semanais, que contam com a participação de professores, alunos e membros da equipe gestora.

Quanto à tipologia do estudo de caso, Martins (2006) explicita que pode ser exploratório, descritivo e experimental. Para explicar a diferenciação das mesmas o autor faz alusão à sua obra:

Não serão abordados os estudos experimentais, raros em Ciências Sociais Aplicadas. As diferenças entre as categorias exploratória e descritiva são tênues, já que toda investigação científica tem caráter exploratório e descritivo, alterando apenas algumas ênfases. Como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvem fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados (p.11-12).

Nesse sentido, Yin (2005) ratifica que o grau de qualidade do Estudo de Caso está na habilidade do pesquisador em manejar as evidências, uma vez que não existem receitas ou fórmulas fixas para orientar a análise. Portanto, é preciso ter a habilidade de incorporar à investigação as percepções ou insights, as emoções e as intuições, isso implica na entrega ou no envolvimento, ‘por inteiro’, do pesquisador para com o objeto.

Pela nossa compreensão, esse processo de autonomia consiste na liberdade no uso da razão, que requer do pesquisador um sólido conhecimento crítico, ética, compromisso, afincamento, perseverança e problematização para não vir a reproduzir em seu trabalho as ideologias existentes e sim fornecer instrumentos para desvendá-las e com isso promover a conscientização e possibilitar a reflexão que emancipa o homem.

Segundo Yin (2005, p.89), “o protocolo é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa e destina-se a orientar o pesquisador a conduzir o estudo de caso”. Para o autor um protocolo completo deve apresentar quatro grandes itens: visão geral da pesquisa, procedimento de campo, questões do estudo de caso e guia para o relatório final. No tocante ao protocolo, esclarecemos que todo esse rigor constitui nossa dissertação do início ao fim.

Em síntese, a nossa investigação constitui um estudo de caso “quali-quantitativo” na medida em que nos permite compreender “por que” determinadas situações ou fenômenos ocorrem em um colégio específico, a partir de um número estatisticamente representativo de sujeitos. A utilização de múltiplas fontes para coleta de dados viabiliza o cruzamento de informações e

a triangulação de métodos, permitindo convergência de dados (YIN, 2005), tornando a pesquisa mais robusta e melhor fundamentada.

Enfim, nosso propósito é desenvolver um estudo de caso “atraente”, que conforme Yin (idem) precisa ter:

Engajamento, instigação e sedução – essas são características incomuns dos estudos de caso. Produzir um estudo de caso como esse exige que o pesquisador seja entusiástico em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos (p. 197).

4.2 Escolha e caracterização do campo: o caso do Colégio Estadual Vicente Jannuzzi

A pesquisa de campo foi realizada no colégio estadual Vicente Jannuzzi, situado na Avenida das Américas, 6.120, Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. Atende ao público do ensino médio nos três turnos, sendo que à noite desenvolve também a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos.

Os dados apresentados nesta dissertação foram coletados ao longo do ano letivo de 2010, durante os meses de maio a dezembro. Cumpre ressaltar que a entrada em campo do grupo de pesquisadores do LaPEADE³⁹ foi em 2008, em decorrência de uma solicitação de apoio feita pelo colégio ao NAPES⁴⁰, que entrou em contato com o LaPEADE. Na ocasião, nos foi informado que o colégio precisava de ajuda a respeito do processo de exclusão de um aluno com Síndrome de Asperger que vinha sofrendo *Bullying*⁴¹.

Diante desta solicitação, o grupo foi a campo e estabeleceu uma rotina de visitas ao longo da semana durante todo o ano de 2008. Nesse período foram coletados muitos dados por meio das observações, conversas que viraram relatórios que subsidiaram as discussões do grupo sobre o “problema”. Após esse levantamento de campo, o grupo desenvolveu atividades voltadas aos alunos e aos professores.

Tendo em vista a receptividade dos membros do colégio, assim como as avaliações positivas dos mesmos acerca do trabalho desenvolvido pelo Lapeade na instituição, o grupo se

³⁹ Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. Vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, desde 2003. Para maiores esclarecimentos vide Silva e Fonseca, 2010.

⁴⁰ Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – NAPES, conforme preconiza a Resolução nº 2, oferece serviços de apoio pedagógico especializado aos professores e aos alunos com necessidades educacionais especiais.

⁴¹ É um termo em inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* - «tiranete» ou «valentão») ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender. Para aprofundamento do tema ver: *Bullying – Cartilha 2010- projeto Justiça nas escolas*. Disponível em: www.cnj.jus.br/images/Justica_nas_escolas/cartilha_web.pdf.

motivou em buscar recursos para dar continuidade a esse trabalho. Assim, elaboramos um projeto de pesquisa para a CAPES, junto ao Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP.

O projeto⁴² da pesquisa *Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da Educação* foi aprovado com bolsas de apoio às pesquisas de mestrado e doutorado. Em 2009, entramos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e por paixão entramos nesse projeto e viramos bolsista da CAPES.

Durante o ano de 2009, concentramos os esforços na assinatura do convênio PROESP/UFRJ com a SEEDUC - (Secretaria Estadual de Educação). Enfim, em 2010 voltamos ao colégio, período em que coletamos os dados empíricos desta pesquisa.

No colégio há aproximadamente 2652 alunos, sendo 982 do turno da manhã. Para atender à demanda, o colégio conta com 140 professores, sendo 63 do turno da manhã. Cumpre ressaltar que, assim como a pesquisa maior, esta dissertação tem como foco o turno da manhã.

O colégio está localizado ao lado de um condomínio da Barra, portanto, não é cercado por morros, em consequência, os alunos vêm de relativamente longe, pois são oriundos de bairros como Cidade de Deus, Jacarepaguá, Alto da Boa Vista, dentre outros. Essa relativa distância parece aumentar a ausência dos responsáveis pelos alunos no colégio e, de certa forma, favorece o distanciamento dos professores em relação ao contexto em que vivem os alunos. Por outro lado, a “boa” localização transforma o colégio em palco de inúmeros projetos. Numa breve pesquisa no Google localizamos alguns, dentre eles destacamos o do Greenpace⁴³, do judoca Flávio Canto⁴⁴ e do Jovens Turistas⁴⁵, promovido pela secretaria de educação do Estado.

⁴² Disponível na íntegra, em anexo.

⁴³ Disponível em: <http://conscienciaconsumir.blogspot.com/2009/10/greenpeace-no-vicente-jannuzzi.html>. Acessado em 19/10/2010.

⁴⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15193. Acessado em 19/10/2010.

⁴⁵ Participaram 80 alunos da rede pública estadual com bom desempenho escolar tiveram a oportunidade de conhecer a cidade do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, aprender sobre cultura, história, arte e esporte. Os alunos participantes, selecionados em nove escolas estaduais do município de Japeri, na Região Metropolitana, ficaram três dias no Rio de Janeiro para visitar pontos turísticos famosos e participar de atividades educativas. Na chegada, os visitantes foram recepcionados no Colégio Estadual Vicente Januzzi, na Barra da Tijuca, pelo Governador Sérgio Cabral, pela Secretária de Estado de Educação, Tereza Porto, alunos e professores da unidade, devidamente preparada para hospedar o grupo. Informações disponíveis em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais.asp?EditeCodigoDaPagina=1910>. Acessado em: 19/10/2010.

Já em campo, presenciamos o processo de mudança da gestão, uma vez que a gestora atingiu a idade de aposentadoria compulsória. Enquanto a aposentadoria não foi oficializada, muito burburinho e ânimos exaltados pairaram no ar por parte dos professores, que temiam pela incerteza de quem assumiria o colégio.

A propósito, a posse da nova direção foi resultado da organização interna de um grupo de professores, funcionários, alunos e pais que se mobilizaram para impedir que a indicação do novo gestor recaísse em pessoa externa à instituição. Esse movimento, assim foi descrito pelo jornal on-line⁴⁶ do sindicato estadual dos professores:

...Organizaram um abaixo assinado entre alunos e responsáveis, construíram um Projeto Político Pedagógico e os nomes de uma equipe de direção para substituir a diretora que está se aposentando. Estes trabalhadores, os alunos e responsáveis se prepararam para evitar qualquer possibilidade de uma intervenção naquela unidade escolar.

Diante da iniciativa da comunidade escolar desta unidade, a secretária de Educação Tereza Porto, enviou à escola, por duas vezes, o subsecretário Executivo, Júlio César da Hora, para avaliar o grau de mobilização e a possibilidade de uma intervenção da SEDUC naquela escola. Júlio não tem do que se queixar. Foi recebido na escola de forma educada, mas firme. A escola, seja na reunião com os professores, seja na reunião no pátio com professores, funcionários, alunos e responsáveis, deixou claro que já discutiu, formulou e tem uma nova equipe de direção para substituir a diretora que agora se aposenta. O grupo, de forma organizada, apresentou reivindicações de mais funcionários, inspetores de alunos, melhores salários e condições de trabalho. Como condição para um melhor funcionamento da escola propõe a eleição de um Conselho Escolar para a futura gestão e comunicaram que realizarão um Seminário de Gestão, de dia inteiro, logo após a nomeação da nova equipe de direção.

Cumpramos destacar que de fato houve a mobilização. Entretanto, cabem algumas observações. Nem todos os professores assinaram o abaixo assinado; o documento apresentado à secretária foi o Projeto Político Pedagógico para o triênio 2011 a 2013, sua temporalidade expressa o caráter emergencial de sua elaboração, esse fato foi omitido pela reportagem; o secretário realmente foi à escola ouvir a reivindicação e, infelizmente, não conseguimos presenciar esses encontros, pois ocorreram em dias da semana em que não estávamos no colégio.

Esse movimento contou com o apoio do grêmio estudantil⁴⁷. Achamos pertinente apresentar o texto que foi postado no blog no dia 15 de novembro de 2010, a saber:

⁴⁶ Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1499. Acesso em: 19/10/2010.

⁴⁷ Informações disponíveis no site do grêmio *Mais Revolução*: <http://maisrevolucao.blogspot.com/>. Acessado em 07/11/2010.

Como todos sabem, vamos começar o mês de Outubro com uma nova direção na escola, com a Saída da Diretora Suely Caravana, muitos políticos estão indicando novos diretores para nossa escola. Porém não é isso que queremos, TODOS (alunos, professores, gremistas e funcionários), estamos unidos para que o Anderson assuma a direção da escola. Mas nem todos sabem quem é o Anderson, por isso, nós integrantes do GRÊMIO, realizamos uma "entrevista/conversa" com ele.

QUEM É ELE?

Nome: Anderson Barros Lencastre

- Se formou em Biologia na Universidade Gama Filho em 1984 (UGF);
- Pós-Graduação em Educação em 1986 também na Gama Filho (UGF);
- Pós-Graduação em Meio Ambiente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 1992;
- Se formou em Química pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) em 1998;
- Mestrado em Educação pela Faculdade São Bernardo (FASB) em 2002;

ONDE JÁ TRABALHOU?

- Professor da Faculdade de Vassouras (90 à 95);
- Professor do Colégio Arte e Instrução (91 à 98);
- Professor do Colégio Anglo Americano (94 à 03);
- Diretor do Colégio Ulysses Guimarães (94 à 96);
- Coordenador Pedagógico do Ulysses Guimarães (03 à 07);
- Professor do Colégio Faria Brito (03 à 06);
- Professor da Faculdade de Campo Grande (00 à 05);
- Trabalhou na Metro X na área do Protocolo entre 2007 à 2009 como: *Auxiliar Administrativo; Assistente Administrativo; Gerente Administrativo.*

E desde então tem trabalhado no Jannuzzi.

OBJETIVOS:

- Viabilizar a utilização da sala de Informática;
- Melhorar a comunicação entre os funcionários;
- Melhorar a Organização;
- Fazer com que o horário estipulado seja válido;
- Fazer Mudanças estruturais;
- Reativar a AEE⁴⁸ (sic) e fazer com que ela trabalhe junto à Direção.

E é por isso e muito mais que apoiamos que ele seja o próximo diretor do nosso colégio. Vamos nos unir para que tudo de certo. A hora é essa gente!

⁴⁸ A sigla AEE, conforme o MEC significa, Atendimento Educacional Especializado. Em uma conversa informal com a diretora adjunta perguntamos o significado de tal sigla, foi quando ela afirmou que houve erro de digitação, pois no contexto em questão se trata da AAE: Associação de Apoio à Escola.

A reivindicação do grupo foi atendida por parte da secretária do Estado; logo, tomou posse o diretor indicado por alguns integrantes do colégio. Cumpre destacar que assim que assumiu o cargo, o gestor declarou apoio ao projeto de inclusão que está sendo desenvolvido pelo Lapeade no colégio.

4.3 Limitações da pesquisa

Em relação aos limites desta pesquisa, destacam-se 2 aspectos: o PPP inacessível e a demora da entrada em campo.

O acesso a qualquer documento de âmbito interno requer relação de confiança, de credibilidade do estudo, assim como da disposição ao diálogo entre as partes. Tolo engano! Essas características, que julgávamos serem necessárias para obtenção do material, não foram suficientes quando o momento político da gestão se mostrou abalado por diversas razões, situação esta um caso à parte, que apresentaremos com intuito de auxiliar outros pesquisadores sobre os desafios inerentes ao campo.

Sobre o tempo, como afirma ilustríssimo poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987):

*Quem teve a idéia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.*

Industrializou a esperança, fazendo-a funcionar no limite da exaustão.

*Doze meses dão para qualquer ser humano se cansar e entregar os pontos.
Aí entra o milagre da renovação e tudo começa outra vez, com outro número e outra vontade de
acreditar que daqui pra diante vai ser diferente.*

A ilusão produzida sobre o tempo, retratada pelo poeta, evidencia as circunstâncias de aligeiramento em que a produção do conhecimento foi introduzida. Indubitavelmente, o tempo da CAPES é diferente do tempo do chão da escola. Acontece que isso só é perceptível para quem está na escola e vivencia as questões de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas e, sobretudo, as questões humanas decorrentes destas dimensões, que sinalizam a complexidade inerente a qualquer instituição de ensino. Apesar do tempo aligeirado de formação no mestrado, não deixamos de acreditar que esse é um meio de problematizar e dialogar, potencializando a formação para a resistência.

4.3.1 Cadê o Projeto Político pedagógico – PPP?

Em abril de 2010, marcamos uma reunião com a diretora do colégio com intuito de explicar as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, acerca do projeto que vinha sendo desenvolvido desde meados de 2008, cuja interrupção em 2009 se deu pela burocracia em razão da assinatura de convênio entre UFRJ/SEEDUC, com apoio da CAPES.

Nesse dia, apresentamos à gestora a equipe de pesquisadores do Lapeade, o projeto oficial e a ouvimos. No decorrer da conversa ficou claro o apoio da mesma à pesquisa. Nesse ínterim solicitamos o acesso aos documentos que orientam as ações do colégio, em especial o Plano Político Pedagógico - PPP.

Imediatamente, a diretora apanhou o documento e começou a folheá-lo, dizendo que a versão ali presente era um rascunho e que a versão oficial estava em sua residência. Essa providência foi tomada, segundo ela, a fim de evitar o extravio do mesmo.

Enquanto mostrava o PPP, explicou que o documento foi produzido por ela como trabalho final de um curso de pós-graduação em gestão e que o mesmo tirou nota 10. Percebemos, de imediato, a manifestação de orgulho perante o trabalho realizado, entretanto, ao perguntarmos sobre a participação dos professores e funcionários na elaboração do mesmo, a diretora desconversava, focando a atenção em algum ponto do documento.

A despeito da resistência quanto à entrega do PPP, se mostrou solícita quanto ao acesso ao Plano de Gestão do Colégio, sobre o qual realizamos a análise de conteúdo a ser apresentada no capítulo 5, deste estudo.

Nesse dia, ficou combinado que a versão oficial do PPP nos seria disponibilizada assim que voltássemos ao colégio. Diante do prometido, voltamos muitas vezes à sala da direção, mas todas em vão. Com o passar do tempo, por meio dos frequentes encontros com os professores, viemos a saber que nem eles tiveram acesso ao documento que baliza, ou pelo menos deveria balizar, as ações do colégio.

Até que fomos informados do processo de aposentadoria compulsória da mesma, que culminou num desgaste político interno. Enfim, nessas circunstâncias mantivemos a polidez diante do processo de instabilidade interna e não insistimos na solicitação do documento. A mesma se aposentou e com isso ficou a promessa que não se cumpriu!

O “novo” diretor, “velho” conhecido da escola, pois foi diretor-adjunto da gestão passada, nos recebeu. Nesse encontro, apresentamos o que já havíamos realizado no colégio e entregamos todos os documentos e materiais da pesquisa. Além disso, ouvimos algumas propostas do diretor que vinham ao encontro dos nossos objetivos. Essa reunião despertou em nós *“outra vontade de acreditar que daqui pra diante vai ser diferente”* (ANDRADE, 1902-1987).

Ao solicitarmos, em novembro, o novo Projeto Político Pedagógico - PPP, que foi elaborado pela equipe diretiva da nova gestão como documento de apresentação do seu programa, que foi entregue à Secretária Estadual de Educação, de imediato, o diretor se prontificou a nos disponibilizar o documento via email. Como não recebemos de pronto, reforçamos o pedido várias vezes. Felizmente, depois de um mês de constantes solicitações obtivemos o documento, cujo conteúdo foi analisado no capítulo 5.

4.3.2 O tempo urge!

O tempo que é disponível à pesquisa de mestrado (dois anos) é um fator que nos limita em relação à ampliação da investigação, pois tais questões necessitariam ser investigadas em mais instituições escolares. Contudo, acreditamos que o Estudo de Caso desenvolvido por nós tende a contribuir para a discussão da temática, ao propiciar novas reflexões, novos olhares e novas indagações, na medida em que propõe a aproximação do pesquisador com a parte burocrática e humana de uma instituição escolar de ensino médio da rede pública, localizada no município do Rio de Janeiro.

Além disso, passamos praticamente o ano de 2009 resolvendo a parte burocrática, a fim de obtermos a autorização para a entrada em campo. Tudo começou com o processo de assinatura do convênio da pesquisa maior, que tem como um de seus desdobramentos esta dissertação. Foram várias idas e vindas à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro- SEEDUC, muitas reuniões para apresentação de documentos e explanação do projeto, até chegarmos ao departamento jurídico da secretaria. Após a coleção de pareceres e reenvio de documentos, bem como solicitação de ajustes e novas assinaturas por mais de três vezes, o convênio foi assinado.

4.4 População e Amostra

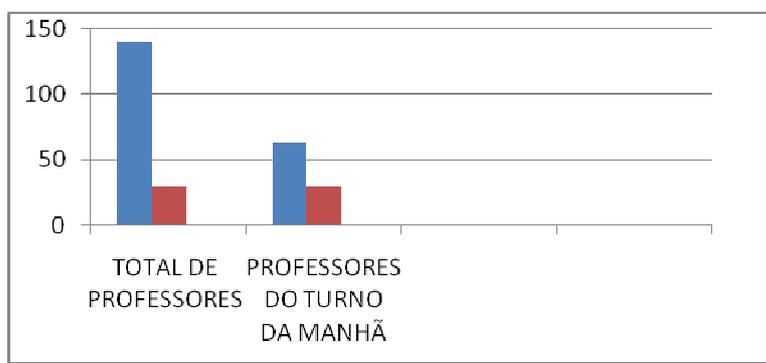
Como universo da pesquisa adotamos a representatividade do corpo docente do colégio, que conta com o total de 140 professores. Como critério de delimitação focamos os professores do turno da manhã. Lembramos que este critério foi adotado em consonância com a pesquisa maior, à qual estamos vinculados. Assim, a população deste estudo foi constituída pelos professores que lecionam no turno da manhã, cujo total informado é 63.

Conforme Rizzini, Castro e Sartor (1999) “denomina-se amostra o conjunto de indivíduos selecionados dentre uma população que se quer investigar. A amostra é, portanto, parte da população a ser investigada” (p.73). Para a amostragem, embora o porcentual de 10 a

12% seja usualmente considerado representativo estatisticamente, não nos limitamos a ele, e assim nos propusemos a atingir o maior número possível de professores.

Esse esforço resultou na coleta de 30 questionários ou 47%. Portanto, conseguimos abarcar quase a metade da população em foco, ou seja, os 63 professores que trabalham no turno da manhã. O fato de a pesquisa ser realizada apenas no turno da manhã, a nosso ver, não desqualifica a representatividade dos dados na discussão sobre a instituição como um todo, uma vez que se tomarmos como referência o universo de professores teremos como representatividade 21% do corpo docente. Conforme ilustra o gráfico 1:

GRÁFICO 1: A REPRESENTATIVIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA



O gráfico 1 nos ajuda a visualizar a população atingida em perspectivas diferenciadas. Se considerarmos o bloco “total de professores” que é constituído pelos 140 professores que compõem o colégio nos três turnos (barra em azul) e pelos 30 questionários aplicados (barra vermelha), alcançamos a amostra de 21%. Agora, se considerarmos o bloco “professores do turno da manhã” que é constituído por 63 professores dos quais 30 responderam ao questionário, obtivemos a amostragem de 47%. A elaboração dessa análise se faz necessária, uma vez que os dados levantados não expressam apenas as percepções dos professores do turno da manhã, tendo em vista que muitos professores têm jornada dupla dentro do colégio.

Cumprir destacar, que essa característica dos participantes, ou seja, os mesmos professores trabalharem em turnos diferentes na mesma escola, não minimiza a complexidade da instituição como um todo. A propósito, ouvimos algumas vezes dos membros da comunidade escolar, que a escola, na verdade, eram três e não somente uma, por ser totalmente diferente em cada turno.

Diante disso, trazemos à tona a discussão que Minayo (2001) faz sobre a questão da amostragem na pesquisa qualitativa. Segundo ela, deve haver uma preocupação menor com a generalização; entretanto, há a necessidade de um maior aprofundamento e abrangência da

compreensão, pois lidamos com sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos, significados e motivações desse determinado grupo de indivíduos em relação ao problema proposto.

4.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados:

Segundo Goldenberg (1998), os procedimentos representam “o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar” (p. 62). Dessa forma, cabe ao pesquisador decidir pelos procedimentos de coleta de dados mais adequados aos objetivos da pesquisa. A mesma autora acrescenta: “o importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos” (1998, p 62).

O Estudo de Caso deve, impreterivelmente, ocupar-se de mais de uma técnica de coleta e análise de dados (LÜDKE e ANDRE, 1986; ALVES-MAZZOTTI, 2004; YIN, 2005). Logo, os dados são recolhidos de modo “ecletico, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo” (LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 52).

Assim, para atender aos objetivos dessa pesquisa, elegemos como instrumentos de coleta de dados: a pesquisa documental, o questionário misto e a observação participante. A integração desses instrumentos tem como principal objetivo enriquecer, o máximo possível, a descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

Por meio deles, efetuamos a triangulação, ou seja, estabelecemos a combinação de métodos heterogêneos, capazes de trazer à baila resultados contrastantes ou complementares que possibilitam uma visão caleidoscópica do fenômeno em estudo, constituindo-se em um dos caminhos de busca de credibilidade perante a comunidade científica (SPINK, 2000).

A seguir, descrevemos como se processou a coleta dos dados e explicamos cada um dos instrumentos de coleta, uma vez que a descrição do processo de coleta de dados é relevante para a credibilidade dos resultados.

4.5.1 Análise Documental

O objetivo da análise documental é identificar, em documentos, informações que sirvam de subsídio para responder questões de pesquisa. Uma vez que os mesmos representam uma fonte natural de informação, pois “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 39).

Nesse trabalho, pretendemos por meio deste instrumento conhecer um pouco mais sobre as percepções e pensamentos enraizados no cotidiano escolar e social que são manifestados na redação dos documentos acerca dos processos de inclusão/exclusão.

Ademais, a coleta de dados em documentos serve para complementar as evidências obtidas através de outras fontes. Ademais, tem como pontos fortes a estabilidade ao longo do tempo, a exatidão e cobertura ampla, já como pontos fracos destacamos a seletividade tendenciosa e o acesso indisponível, entre outros (YIN, 2005).

Em relação aos documentos, é necessário considerar os tipos, o critério de escolha, e o período analisado. Portanto, em relação aos critérios de escolha, priorizamos documentos que, de certa forma, orientam toda a comunidade escolar. Assim, chegamos ao Plano de Gestão do colégio. Além deste, elegemos a análise do Plano Político Pedagógico - PPP que por inúmeras razões (vide o item 4.3 Limitações da Pesquisa) não nos foi disponibilizado pela gestão passada. Essa barreira à pesquisa foi superada, de certa forma, por meio do acesso ao Projeto Político Pedagógico - PPP do triênio 2011-2013, documento que representa as concepções e intenções acerca dos processos de inclusão/exclusão da atual gestão.

4.5.2 Questionário⁴⁹ aos professores

Para levantamos as percepções e as práticas desenvolvidas e vivenciadas no colégio pelos professores, a respeito dos processos de inclusão/exclusão em educação, aplicamos um questionário misto.

O mesmo foi organizado com duas páginas (Apêndices A e B). Na primeira, fornecemos explicações sobre o propósito da pesquisa, salientamos o sigilo sobre as informações e nos dispusemos a fornecer os resultados da mesma, após sua conclusão. Na segunda, dispusemos as questões formatadas de modo variado, a fim de mantermos a atenção e o interesse do respondente, com o intuito de obtermos os dados com maior grau de detalhe possível.

Assim, dividimos essa parte do questionário em dois tópicos de informação: o primeiro contém 4 questões de tipo complete, referentes aos dados pessoais. Já o segundo, um pouco mais extenso, com 7 questões, nas quais mesclamos perguntas do tipo fechada, aberta e complemento de frase. Nesse tópico buscamos levantar os dados sobre os processos de inclusão/exclusão.

⁴⁹ Ver na íntegra no apêndice B.

Dentre essas 7 questões, elaboramos duas com base na evocação livre, a fim de verificar a frequência das palavras que vêm à tona quando interpelamos sobre a inclusão em educação. Fundamentamos nossa opção em Bardin, 1977. Conforme a autora, essa técnica também é conhecida como *teste por associação de palavras* que “permite, em psicologia clínica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo” (p.52). Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005) esclarecem que este tipo de técnica de coleta de dados no campo das representações sociais permite trazer à lembrança, de forma espontânea e descontraída, elementos característicos da realidade de um grupo social e torna possível “o alcance de dois objetivos: o de estudar os estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros do grupo; e a visualização das dimensões estruturantes do universo semântico específico das representações sociais” (p.576), ou, nas palavras de Bardin (1977), para quem “é utilizado para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que engendram” (p.52).

Submetemos as respostas destas duas questões ao software EVOC⁵⁰, o qual nos forneceu a análise quantitativa da frequência de evocação. Apostamos, também, no aprofundamento da técnica de evocação livre, por meio de procedimentos complementares à evocação, solicitando a sinalização das duas palavras que julgassem mais importantes e a sua justificativa, por extenso, caracterizando, dessa forma, a questão do tipo aberta.

Desse modo, essas duas questões (2.1 e 2.2) ficaram com três comandos, na sequência: Solicitação da evocação de quatro palavras que vinham à cabeça quando o assunto é *inclusão em educação*. Em seguida, marcar com um X ao lado das duas palavras que consideram mais importantes. Por fim, justificar em um espaço determinado por que consideraram as palavras assinaladas mais importantes.

Portanto, produzimos questões capazes de nos fornecer dados “quali-quantitativos”. No capítulo 5, apresentaremos a análise desses dados à luz do referencial conceitual-analítico adotado nesta dissertação.

O questionário-piloto foi aplicado em dois colégios distintos da rede pública de ensino médio, sendo respondido por 10 professores. Nosso objetivo foi o de identificar possíveis falhas tanto de extensão quanto de significado, pois não queríamos cometer o equívoco de construir frases ambíguas ou utilizar termos específicos do meio acadêmico ou até mesmo cansar os participantes. Após sua aplicação, verificamos que o mesmo não precisaria ser alterado. Cumpre destacar, que todo o processo tanto de elaboração do questionário quanto a

⁵⁰Software livre de registro, disponível em: www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm.

aplicação do questionário-piloto teve a supervisão de nossa orientadora de pesquisa prof. Dr^a Mônica Pereira dos Santos.

Diante desse resultado, planejamos a aplicação do mesmo junto ao grupo de discussão, semanal, constituído por professores, alunos e coordenadores do colégio. No primeiro momento, apresentamos e explicamos os objetivos deste instrumento ao grupo e a pertinência do mesmo dentro da pesquisa maior. Lemos juntos e ninguém manifestou qualquer dúvida sobre o mesmo.

Em seguida, pedimos ajuda ao grupo de professores para a aplicação dos questionários junto aos seus pares, pois consideramos que deste modo o índice de retorno seria maior. Prontamente, todos os membros se mostraram solícitos quanto à solicitação, assim, entregamos um envelope contendo 10 questionários para cada um dos professores. Explicamos que se aplicassem a metade dos questionários seria o suficiente, inclusive a coordenadora de turno aproveitou que estávamos na hora do intervalo e imediatamente distribuiu a sua “cota” na sala dos professores.

Combinamos que o retorno dos questionários respondidos se daria na próxima reunião, na semana seguinte. No dia combinado, nenhum membro apresentou o material combinado, e as explicações foram de toda ordem: “esqueci em casa”, “não encontrei o pessoal ainda”, “perdi o envelope”, “era para aplicar essa semana?”, “fiquei enrolado com provas por isso não tive tempo”.

Diante disso, mudamos imediatamente a estratégia. Perguntamos quem poderia nos acompanhar nas salas de aula para entregar a cada professor em mãos, naquela semana. Prontamente, duas pessoas se dispuseram. Assim foi feita a aplicação do questionário, em 3 dias diferentes da semana contamos com a ajuda ora da coordenadora de turno ora de uma professora.

A entrega em mãos do questionário, realizada em cada sala de aula, despertou reações diversas entre os professores. Apesar de sermos conhecidos, pois estamos presente no colégio uma vez por semana, as recepções dos professores foram variadas, o que de certa forma explicitou o sentimento de cada um sobre a nossa constante presença no colégio.

As reações passaram pelo acolhimento, interesse, alegria de participar, desinteresse, descrédito e até mesmo pela nossa proibição de entrada na sala. O grau de receptividade influenciou na nossa prévia explicação sobre o instrumento. Apesar disso, mantivemos um padrão base de informações, no qual explicávamos o objetivo, o sigilo das informações, o porquê de ser dirigido aos professores, sempre apontando que todas essas informações estavam presentes na carta de apresentação (apêndice A), que é a página de rosto do

questionário. Em seguida, nos colocávamos à disposição e explicávamos que estaríamos na sala de professores para tirar possíveis dúvidas e para recolher o instrumento. Esse informe delimitou o tempo de retorno do questionário, que em nossa avaliação funcionou, pois a maioria dos professores trouxe o questionário respondido na hora do intervalo e poucos responderam durante o mesmo.

A devolução também foi curiosa, alguns entregaram tecendo algum tipo de comentário sobre o tema, outros simplesmente entregaram e poucos, especificamente 2, enfatizaram o relato de suas experiências com alunos deficientes, mostraram fotos da turma de “especiais” que estava no celular, explicaram o descaso da prefeitura e deixaram o questionário de lado, em branco sobre a mesa da sala dos professores. Outros não responderam e nem foram para a sala de professores na hora do intervalo.

Por questões éticas, os 30 questionários preenchidos foram identificados por números, a fim de preservar a confidencialidade dos participantes. A apresentação seguida da discussão dos dados coletados faz parte do capítulo 5.

4.5.3 Observação-Participante

A observação possui como ponto forte tratar do acontecimento em tempo real e captar o contexto do evento, no entanto, consome muito tempo, é seletiva, e existe a possibilidade do evento ocorrer de forma diferenciada em função da presença do observador (YIN, 2005).

Segundo a terminologia de Lüdke e André (1986), nossa posição foi de “observador como participante”. Nesse sentido, explicitamos ao grupo desde o início nossa identidade de pesquisador e os objetivos da pesquisa. Esta postura evitou problemas éticos, garantiu a cooperação do grupo e facilitou a aplicação dos questionários. As observações foram registradas no diário de campo, onde no ato dos encontros anotávamos palavras-chave e, em seguida, já em casa, registrávamos a reunião em detalhes.

A observação participante pede planejamento e rigor no que vai ser observado. Nesse sentido, mantivemos nosso foco nas três dimensões do referencial conceitual-analítico desenvolvido por Booth & Ainscow (2002) no Index para Inclusão e nas dimensões da teoria crítica (ADORNO, 2010), no que tange à educação para a emancipação.

Desenvolvemos uma rotina semanal de trabalho, nesse sentido participamos das reuniões do grupo coordenador⁵¹. Essas reuniões foram marcadas de acordo com as

⁵¹O Grupo coordenador faz parte do Projeto maior ao qual estamos vinculados, para maiores explicações vide Projeto da Pesquisa em anexo A.

possibilidades dos professores interessados em participar. Assim, estabeleceu-se que as reuniões semanais seriam de 1h e 30min de duração, em dia fixo da semana, com horários intercalados, sendo um encontro antes do intervalo e o seguinte após o intervalo e assim sucessivamente. A proposta de intercalar os horários foi sugerida pelos próprios professores que se dispuseram a pensar em atividades diferenciadas nesses dias, a fim de contemplar o conteúdo a ser cumprido nas turmas e, sobretudo, não reduzir o tempo de sua presença sempre nas mesmas turmas de aluno. Além disso, acompanhamos o calendário escolar, pois na semana em que, no dia do nosso encontro, não fosse haver aula, geralmente devido aos feriados, transferíamos para outro dia da mesma semana.

Todo o processo de liberação dos professores da sala de aula contou com o apoio da gestão, que permitiu não apenas nossa entrada em campo, mas nossa permanência em contato com os professores.

As reuniões contam com um *quórum* quase sempre constante. No início éramos 11, sendo duas coordenadoras, quatro professores, um aluno e quatro pesquisadores. No segundo semestre, ocorreu a entrada de mais duas professoras e uma aluna assim contamos, no momento, com 14 integrantes.

Nossa dedicação tem sido intensa, em face de um cotidiano que muitas vezes se mostra desafiador. A propósito, acreditamos que nossa presença constante contribuiu para gerar confiança entre os membros participantes do grupo coordenador.

Mas adquirir a confiança do grupo não foi fácil. Dentre os inúmeros desafios, a urgência e o cuidado maior foi o de deixar claro, discutindo e provando, que os nossos interesses enquanto pesquisadores convergiam com o dos professores em relação ao colégio. Somente pelo reconhecimento dessa cumplicidade de interesses, que se deu com muito trabalho, é que foi possível, aos poucos, consolidar e ampliar a participação dos professores e timidamente de alunos nesses encontros semanais.

Só depois desta identificação é que encontramos entrada para aplicar o questionário desta pesquisa, pois tínhamos receio de os professores acharem que estávamos preocupados somente com este trabalho, como, de fato, foi relatado pelos membros nos momentos de autoavaliação da participação deles no grupo e do colégio em geral em relação a pesquisa maior. Os mesmos relatavam os comentários negativos dos outros professores (não participantes) acerca do projeto, dentre eles destacamos o discurso do “interesse próprio da Universidade”, como se fosse impossível a instituição de ensino superior estar interessada nos problemas do “chão da escola”.

Por meio desta experiência, pudemos inferir que esses professores apresentam o ranço produzido historicamente que desvinculou teoria da prática, o qual colocou seus saberes à margem das discussões. Essa questão foi tratada com cautela para não alimentar mais equívocos em relação ao mundo acadêmico com o chão da escola.

Dos encontros semanais produzimos, mediante notas e manutenção do diário de campo, registros sistemáticos de nossa observação participante. Assim, registramos 31 encontros, conforme ilustra o quadro 1:

QUADRO 1: INFORMAÇÕES SOBRE OS DIAS E COMO OS DADOS FORAM COLETADOS

Dias da Observação-Participante	Atividades Desenvolvidas
06/05/2010	Encontro com todos os professores
17/05/2010	Conversa com a Coordenadora
31/05/2010	Encontro com todos os professores
14/06/2010	Grupo coordenador
21/06/2010	Grupo Coordenador
28/06/2010	Grupo Coordenador
12/07/2010	Grupo Coordenador
09/08/2010	Grupo Coordenador
16/08/2010	Grupo Coordenador
23/08/2010	Grupo Coordenador
26/08/2010	Lançamento-divulgação do Boletim Informativo
30/08/2010	Grupo Coordenador
06/09/2010	Grupo Coordenador
13/09/2010	Grupo Coordenador
20/09/2010	Grupo Coordenador
27/09/2010	Grupo Coordenador
28/09/2010	Aplicação do questionário
30/09/2010	Aplicação d questionário
07/10/2010	Grupo Coordenador
14/10/2010	Aplicação do questionário e Grupo Coordenador
18/10/2010	Grupo Coordenador
21/10/2010	Grupo Coordenador
28/10/2010	Encontro com todos os professores
04/11/2010	Ciclo de Palestras
08/11/2010	Grupo Coordenador
16/11/2010	Grupo Coordenador
22/11/2010	Grupo Coordenador
24/11/2010	Reunião com a direção
29/11/2010	Grupo Coordenador
06/12/2010	Encontro com os prof. do turno da manhã
15/12/2010	Conselho de Classe

Informações extraídas do Caderno de Campo.

Nesses encontros as pautas eram definidas pelo grupo de professores e alunos participantes do grupo coordenador em relação aos processos de exclusão/inclusão que ocorrem no cotidiano do colégio. Os pesquisadores do Lapeade coordenam as discussões problematizando-as, fortalecendo o respeito à opinião do outro, exercendo o movimento de fala e escuta de todos os membros, instigando à reflexão, desenvolvendo atividades de sensibilização de professores e alunos acerca dos processos de inclusão/exclusão.

As discussões de todas as questões em pauta foram respaldadas pelo Index para Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002), por ser um material de apoio de discussão que abarca todos os membros (gestores, professores, alunos, pais, funcionários e a comunidade do entorno) de qualquer instituição de ensino no desenvolvimento de espaços cada vez mais inclusivos.

4.6 Base teórica para análise dos dados⁵²

Partimos da premissa de que “desprovido de uma base teórica, um Estudo de Caso não passa de um relatório ingênuo sobre manifestações dos dados. Como nos lembra Martins (2006), para quem “os dados só falam através de teorias” (p.18).

Brandão (2002) problematiza a importância de se adquirir o *habitus* científico, e esclarece que o mesmo:

Exige tempo e esforço: *os materiais de pesquisa*, sejam dados quantitativos ou informações e representações sociais colhidas por questionário ou entrevista, *não são dados*. Há todo um trabalho prévio de construção de um corpo de hipóteses, derivado de um conjunto de escolhas teóricas que é indispensável para delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação (p.31).

Inspirados pelas reflexões apontadas, trazemos à tona o referencial teórico adotado neste estudo. Tendo em mente que nosso desejo é contribuir para a elaboração do conhecimento, propomos articular um diálogo entre a teoria crítica na perspectiva de Adorno (2010) com os estudos de inclusão em educação elaborados por Booth & Ainscow (2002).

Nesse sentido, adotamos as categorias que sustentam as teorias dos referidos autores. Assim situamos, em nosso estudo, a discussão elaborada por Adorno (2010) acerca da educação para a emancipação em articulação com o referencial teórico-analítico de Booth & Ainscow (2002) sobre criação a de *culturas*, o desenvolvimento de *políticas* e a orquestração de *práticas* inclusivas, por acreditarmos que ambos teóricos desenvolvem uma abordagem ampla a respeito da educação que possibilita apreendê-la na realidade complexa.

⁵² Nesta seção apresentamos de forma sucinta os referenciais teóricos adotados nesse estudo, a fim de não ficarmos repetitivos, pois tratamos detalhadamente dos mesmos no capítulo 3.

Buscamos articular um diálogo profícuo entre esses dois teóricos aproximando-nos da fonte, o que não nos impede de trazer à tona autores que comunguem com suas ideias. Nesse sentido, buscamos estabelecer o diálogo com outros interlocutores.

Portanto, no que tange à inclusão em educação trouxemos à tona os estudos de Santos & Paulino (2008), Santos, Melo & Fonseca (2009) e Santos, Silva & Fonseca (2010a), por se tratarem de estudos sobre a inclusão em educação que não se restringem à inserção de pessoas com deficiências no sistema educacional e sim que defendem a diminuição das barreiras à aprendizagem sofridas pelos alunos e o aumento da participação destes nas diferentes áreas de suas vidas.

Quanto à teoria crítica, também nos apropriamos dos estudos de Costa (2004, 2005) pela relevância de sua produção na perspectiva teórica crítica em consonância com o pensamento de Adorno (1995, 1996, 2010), nos ajudando a problematizar acerca da inclusão na contemporaneidade.

4.7 Procedimentos de Análise

Segundo Yin (2005) “a análise dos dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar, ou do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo” (p. 137).

Optamos pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977) por se tratar de uma técnica de análise da comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa (MARTINS, 2006). Ademais, é ainda uma técnica de pesquisa que permite fazer inferências válidas para um determinado contexto através da investigação do conteúdo simbólico de mensagens. Essas mensagens, e conseqüentemente, sua investigação, podem ser abordadas de diferentes formas e vistas sob diversos ângulos (Lüdke& André, 1986).

Por sua vez, compreende um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977). De acordo com Triviños (2007), essa definição de Bardin volta-se ao estudo das comunicações entre os indivíduos, enfatizando o conteúdo das mensagens e os aspectos quantitativos do método.

Portanto, pode-se afirmar que a análise de conteúdo é uma técnica que pode ser aplicada tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa, desde que se considerem as especificidades de cada qual. Assim, na primeira, o que serve de informação é a frequência

com que surgem certas características do conteúdo, enquanto que, na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 1977).

O método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso. Deste modo, o texto é o meio de expressão do sujeito, no qual o pesquisador busca categorizar as unidades do texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

Em suma, a análise de conteúdo visa, portanto, “a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (MINAYO, 2010).

Assim, neste estudo aplicamos esta técnica no plano de gestão do Colégio e no Projeto Político Pedagógico – PPP do triênio 2011-2013 (âmbito documental), no questionário misto aplicado aos professores e nas anotações do diário de campo (observação participante).

O procedimento de análise organiza-se em torno de categorias. Essa técnica desenvolve um processo de classificação, colocação em gavetas ou caixas (BARDIN, 1977) e permite uma abordagem quantitativa no sentido de, após o agrupamento do material em diferentes categorias, construir uma tabela de frequências (ou de porcentagens) dos enunciados assim classificados (L'ÉCUIER, 1999).

A categorização gera classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. As classes são batizadas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador. Portanto, os critérios para categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. Além deles, Bardin (1977) indica a possibilidade de uma categorização com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias *a posteriori*, elaboradas após a análise do material.

Bardin (idem) indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade. Entretanto, as três dimensões conceitual-analíticas adotadas neste estudo não se excluem mutuamente, pelo contrário, elas se complementam e se inter-relacionam todo o tempo, por representarem as múltiplas facetas do mesmo objeto e por isso estão presentes o tempo todo nas relações humanas e institucionais.

Cumprе ressaltar que as dimensões da construção de *culturas*, do desenvolvimento de *políticas* e da orquestração de *práticas* são colocadas separadamente por uma questão organizacional e para melhor entendimento sobre o que significa cada uma delas. Todavia,

cada qual traz em seu bojo a pertinência, a objetividade e a produtividade que lhe garante o atributo de categoria conceitual-analítica.

Para garantirmos a objetividade da análise, submetemos os dados coletados a duas pesquisadoras do laboratório sendo as duas doutorandas em educação do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Desse modo, nossa análise das unidades decompostas, assim como a categorização, foi verificada e reproduzida pelas referidas pesquisadoras, que a partir dos critérios indicados puderam fazer a mesma decomposição e operar a mesma classificação.

Sendo assim, partimos para a análise de conteúdo com categorias definidas *a priori*, as quais embasam o arcabouço conceitual-analítico adotado neste estudo, o index para inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002), que apresenta como pilar três dimensões: criação de culturas inclusivas, desenvolvimento de políticas inclusivas e orquestração das práticas inclusivas.

A primeira categoria de análise consiste na **dimensão da criação de culturas inclusivas**, na qual foram agrupadas palavras, frases e expressões que indicassem ações receptivas, colaboradoras e estimulantes, às quais possibilitassem discussões acerca dos aspectos de natureza mais básica, como valores, percepções, conceitos, representações, relações, sentimentos, interpretações e simbolismos que os sujeitos atribuem às coisas na medida em que delas participam ou são marginalizados, assim como os princípios e valores que pudessem orientar as políticas e as práticas do contexto institucional.

A segunda categoria de análise foca a **dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas**, em que agrupamos palavras, frases e expressões que permitem a discussão sobre os objetivos ligados ao processo educacional de desenvolvimento da instituição e as intenções das propostas de inclusão ou minimização da exclusão que são concretizadas nas estratégias institucionais, nos documentos que regem as instituições como nos Projetos Político-Pedagógicos-PPP, Plano de gestão, nas regras ou acordos disciplinares ditos ou escritos, enfim, nas diretrizes e norteamentos das ações que buscam a inclusão. Ressaltamos que essa dimensão reflete os valores e os princípios presentes nas culturas por meio de normas e documentos oficiais que regem a instituição.

A terceira categoria de análise engloba a **dimensão de orquestração das práticas de inclusão** e foram agrupadas a ela as unidades de sentido que remetem à discussão acerca das ações dos membros da instituição (em específico os professores), que visam a promover a participação plena dos alunos tanto em seu processo educacional quanto na vida cotidiana da escola.

Nesse sentido, é importante enfatizar que ao realizarmos a Análise de Conteúdo, destacamos as palavras, frases e expressões presentes em **todo** o material coletado (questionário misto, caderno de campo, plano de gestão e projeto político pedagógico), e não em sua dimensão específica. Sendo assim, percebemos inferências que remetiam à dimensão da orquestração das práticas de inclusão, em questões relativas à dimensão da criação de culturas de inclusão. Assumindo, desta forma, a complementaridade que compõe o trio: culturas, políticas e práticas.

Dessa forma, após realizar a análise das técnicas e instrumentos separadamente, trabalhamos com a triangulação de processos metodológicos (MINAYO et al, 2006; SPINK, 2000), a partir da qual realizamos a combinação dos métodos e técnicas desenvolvidos neste estudo. Compreendemos a triangulação da seguinte forma:

É um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicos de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Eu uso na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (Minayo, 2006, p. 29).

Assim sendo, articulamos os dados das três técnicas de coletada de dados (análise de documentos, questionário e caderno de campo), ação que nos possibilitou uma “checagem” das adequações das análises feitas em separado. Assim, entendemos que, a partir da triangulação nos foi possível puxar o fio condutor (a lógica interna) da dissertação e, com isso aprofundar alguns pontos de nossa reflexão.

Desse modo, a triangulação realizada nesta dissertação teve como intuito elevar a confiabilidade dos dados, uma vez que a mesma é uma forma de reforçar os conceitos, as abordagens e a elaboração dos resultados.

Capítulo 5

REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA

Hoje, a maioria das escolas está muito distante do que pretendemos que ela seja; limita-se, quando muito, a transmitir um saber não se sabe bem a serviço de que ou de quem está. Isso exclui, impossibilita, impede, elimina e destrói. Exclui todo aquele que não corresponde a um modelo previamente elaborado. Impossibilita o caminhar junto da diversidade. Impede, em alguns, o desenvolvimento. Elimina muitas possibilidades de troca. Destrói os sonhos de muitos.
Evair Abenheim

A inclusão em educação envolve todos os membros do colégio (alunos, professores, funcionários, gestores, pais e comunidade) em efetiva participação (decisões e mudanças) e concebe as diferenças como possibilidades diversas a serem exploradas na relação pedagógica. É nesta perspectiva que pretendemos examinar como se aponta a inclusão na dinâmica do cotidiano e nas práticas desenvolvidas no colégio objeto da investigação por nós investigado.

Pretendemos compreender como ocorrem os processos de inclusão/exclusão, a fim de conhecer como surgem as barreiras que comprometem a participação de todos e a aprendizagem dos estudantes e com isso conhecermos os desafios do processo de mudança pró-inclusão. Diante disso, investigamos os documentos da instituição e levantamos as percepções, concepções e impressões dos professores sobre os processos de inclusão/exclusão em educação da e na instituição em foco.

Embasados nas seguintes dimensões: construção de *culturas*, desenvolvimento de *políticas* e orquestração de *práticas* (BOOTH & AINSCOW, 2002), que constituem o referencial conceitual-analítico adotado neste estudo, em diálogo com a teoria crítica de Adorno (2010), realizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) dos documentos, dos questionários e do caderno de campo.

Para concluir, apresentaremos a triangulação dos dados obtidos pelos diferentes instrumentos de coleta, cujo intuito é dimensionar e compreender as relações, as percepções, as interpretações e as ações, próprias desta instituição educacional.

5.1 O que “revelam” os documentos oficiais da escola?

Os dados apresentados a seguir foram construídos a partir de fontes documentais obtidas do colégio em foco. Lembramos que de acordo com esse referencial conceitual-analítico entendemos documentos desde as leis até as cartas pessoais redigidas com intuito de orientar as ações dos membros do colégio.

A análise de conteúdo recaiu sobre os seguintes documentos: o Plano de Gestão 2003-2010 e o Plano Político Pedagógico - PPP do triênio 2011-2013. No que tange a este faremos apontamentos sobre as intencionalidades registradas no mesmo, pelo fato de o documento ter sido planejado para ser implementado no ano de 2011. Fato compreensível, tendo em vista que a nova gestão assumiu em outubro de 2010. Isso não inviabiliza nosso trabalho, ao contrário, teremos a chance de refletir sobre o mesmo e com isso contribuir com o seu processo de implementação, apontando os pontos fortes e fracos e subsidiando, desta forma, a gestão escolar e os próximos passos a serem tomados na pesquisa maior, à qual estamos vinculados.

Quanto ao Plano de Gestão 2003-2010 teremos a chance de analisar as intenções registradas. Assim, por um lado, conheceremos a política inclusiva do colégio e, por outro, compreenderemos como se desenvolvem, no interior de uma instituição, as barreiras à aprendizagem e à participação.

Lembramos que não abordaremos os documentos minuciosamente, nos limitando à abrangência dos elementos que forem pertinentes à nossa discussão.

O Plano de Gestão

O documento denominado Plano de Gestão foi elaborado em 2003, na gestão da prof. Suely Caravana das Chagas Cunha. Os critérios de elaboração não foram esclarecidos, de modo que ter sido da mesma forma que o Projeto Político Pedagógico - PPP (documento a que não tivemos acesso⁵³) pela própria gestora sem conhecimento da comunidade escolar.

Trazemos em destaque o trecho que reforça nossa suposição, por ser essa única menção sobre o processo de elaboração do PPP do colégio. O mesmo compõe o rol de responsabilidades específicas da secretaria do colégio, incumbindo-a de “assumir a responsabilidade na construção do PPP” (p.27). Depreendemos, deste modo, que os critérios de participação estabelecidos no processo de elaboração foram antidemocráticos, uma vez que

⁵³ Para maiores esclarecimentos ver capítulo 4.

o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE prevê a participação de toda a comunidade escolar, da seguinte forma:

- XVI- envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XX- acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de educação, as políticas públicas na área da educação e garantir condições, sobretudo, institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas (Decreto n. 6.094, de abril de 2007).

De que adianta a existência de um documento norteador de ações que não contempla os anseios, as ideias e as discussões de toda comunidade escolar? Que legitimação possui, se ele não foi discutido com os principais atores (professores, pais e alunos)? De que forma, o conteúdo expresso neste documento possibilita a inclusão? À luz destas questões desenvolvemos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Torna-se necessário fazer a apresentação da estrutura do documento, a fim de situar o leitor sobre o mesmo para, em seguida, apresentar os resultados da análise de conteúdo.

O Plano de Gestão possui 31 páginas e está dividido em 6 partes, sendo elas: Introdução; Capítulo II – Diagnóstico da Instituição; Capítulo III – Construção do Conhecimento; Capítulo IV – Procedimentos e Ações; Capítulo V – Projetos e Capítulo VI – Plano de Gestão Financeira

Na introdução, o documento propõe uma nova concepção de colégio, a fim de responder às transformações sociais decorrentes da era da informação. Realidade que impõe ao colégio a necessidade de se reestruturar tanto na dimensão física quanto curricular. Dessa forma, defende uma educação voltada à racionalidade crítica e emancipadora, elencando propostas a serem desenvolvidas tanto pelos professores e alunos como pela própria gestão, conforme expresso abaixo:

Do ponto de vista do professor, esse deverá assumir a educação continuada ao longo de sua vida, perante a imprevisibilidade e a constante mudança, exigindo novos contextos de atuação;

Do ponto de vista do aluno é mister que se analise as práticas de formação que trazem para o centro a construção do seu próprio saber, compartilhando com os outros sua construção e a sua utilização;

Do ponto de vista da escola, a análise se desenvolve sobre a organização aprendente e qualificante, uma Escola reflexiva (p. 2).

A perspectiva adotada neste documento sinaliza a preocupação da gestão no que tange às mudanças sociais, econômicas e políticas, às quais a formação humana vem sendo submetida. Diante da conjunção desses fatores, o desafio do colégio é orquestrá-los de modo inclusivo.

O capítulo II apresenta a análise, o planejamento e as perspectivas das relações entre escola e a comunidade. Inicia problematizando a dificuldade de se estabelecer a participação dos pais, tendo em vista que os mesmos não moram no entorno do colégio. Curiosamente, afirma que “é verdade que só neste ano de 2003 é que quase 400 pais vieram à nossa 1ª reunião” (p.3). Isso fragiliza o argumento adotado no documento e nos faz questionar sobre as causas que extrapolam as condições de trabalho, moradia e vida dos pais; será que isso indica uma cultura institucional de resistência do colégio à participação dos pais?

Em contrapartida, elenca a participação da sociedade civil representada pelo Rotary, Faculdade Estácio de Sá, Associação de Alcoólicos Anônimos – AAA, Laboratório Shering, entre outros. É preciso dizer que este tipo de atuação não traz em seu cerne o princípio da participação efetiva que defendemos, ou seja, poder de decisão na instância pública. Ademais, alguns destes não agem como meros colaboradores, visto que o colégio ao abrir espaço à participação de instituições não governamental, como por exemplo, a Faculdade Estácio de Sá, que tem em seu cerne os princípios de mercado, isto é, do lucro e do aluno como cliente, está indo de encontro a sua propalada educação voltada à racionalidade crítica e à emancipação humana.

Outro fator relevante, é que tais instituições não substituem a parceria entre a família e a escola, uma vez que o apoio da família é crucial para o desenvolvimento da formação de seus filhos. Assim, esta integração visa o objetivo mais caro da humanidade que é “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (UNESCO, 1948, art. XXVI, inciso 2).

Nesta seção, também encontramos informações de que tal gestão se instaurou por eleição. Essa característica é fundamental para uma gestão inclusiva, que pressupõe uma liderança forte, legitimada pelo voto da comunidade e uma proposta de gestão clara.

A proposta de gestão denominada Florescer pode ser resumida pela ampliação dos espaços no colégio em harmonia com o existente, culminando em uma “mega estrutura proativa”, isto é, que possibilite a participação de todos, nas seguintes condições:

Portanto essa mega estrutura terá que ser pensada e estruturada em conjunto com a comunidade Escolar para que a administração com regras conscientes, por parte de seus componentes, possa agir para a total harmonização de relacionamento humano nesta unidade de educação sem o que nada se desenvolverá (p. 5).

Sendo assim, assume o compromisso de desenvolver uma gestão transparente, com objetivos claros e papéis bem definidos e articulados. Dessa forma, permite a participação de todos os membros, abarcando desde o planejamento até a efetivação do projeto. Nesse

aspecto, propõe o desenvolvimento da cultura corporativa entrelaçada com os 21 objetivos da instituição, que contemplam tanto o âmbito funcional como o cognitivo, o social e o emocional, conforme destacado, respectivamente:

- Levar o educando a valorizar a sua inclusão digital, desenvolvendo o seu aprendizado na Tecnologia da Informática (p.7);
- Levar o educando a desenvolver o espírito crítico em suas análises, ações e procedimentos (p. 7);
- Desenvolver junto à comunidade escolar a estrutura de valores éticos, morais e espirituais e sociais nos educandos (p.8);
- Gerir pessoas de forma motivadora e integradora formando uma verdadeira equipe de colaboradores podendo assim desenvolver o empoderamento (p.9).

Cada um desses objetivos representa significativamente a abordagem inclusiva, por estimularem o desenvolvimento da autonomia, atender às necessidades acadêmicas e sociais dos alunos e encorajando a sinergia entre os membros do colégio, sinalizando que pela união (equipe) se conseguirá realizar muito por todos.

Além disso, enumera 21 estratégias para se alcançar os objetivos propostos. Merece destaque um ponto referente ao item “metas e estratégias para atingir os objetivos” o que prevê “oportunizar aos estudantes da 3º série o direito de escolha no início do ano de pertencer a turmas otimizadas para o vestibular” (p.12). Para efetivar essa proposta anuncia que irá consultar a legislação e a Coordenação X⁵⁴ e caso seja autorizado será “planejado no sábado letivo de novembro” (ibidem), para isso lançará mão de um questionário que levantará as expectativas dos alunos do 2º ano quanto a sua inclusão no que diz respeito à continuação dos estudos ou pela entrada no mercado de trabalho. Esse processo resultaria em turmas diferenciadas.

Verificamos, por meio desta proposta, como se efetiva os processos de inclusão/exclusão nesta instituição de ensino. Lembramos que o direito de todos à educação, conclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), não restringe a escolha para se formar um cidadão ou um empregado, muito menos de selecionar turmas com esse critério. É evidente que essa proposta decorre da entrada no mundo do mercado no educacional, como discutido nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, que prima pelo desenvolvimento de competências e habilidades.

O conceito de competências é polêmico e Mausés (2009) evidencia a dificuldade de se estabelecer um consenso apontando as contradições dentro do pensamento de Perrenoud (1999). Assim, a autora argumenta que “esse autor, em diferentes momentos insiste sobre o fato de que as competências não “dão as costas” para o conhecimento (...) mas é o mesmo

⁵⁴ O colégio está vinculado a Coordenadoria Regional Metropolitana X.

autor, quem diz que, para desenvolver as competências, é preciso diminuir os conhecimentos” (p.292).

Ora, que tipo de educação está sendo privilegiada? Parece que o colégio está cedendo à pressão internacional (a espiral da inspiração) que prioriza a educação técnica? Esta reação vai ao encontro das políticas públicas de educação que são desenvolvidas em nosso país, conforme discutimos no capítulo 2.

Ressaltamos que durante nossa permanência no colégio não soubemos de turmas otimizadas para o vestibular, nem tampouco da aplicação de questionário. Entretanto, presenciamos discussões, nas quais professores participantes do grupo coordenador manifestaram apoio a essa proposta.

Ainda nesta seção, apresenta de forma muito sucinta as características da escola, sem contextualizá-la com precisão. Lembramos que para se planejar algo é preciso conhecer detalhadamente a realidade, na qual o plano busca intervir, como afirma Vasconcellos (2009)⁵⁵:

Alguns aspectos básicos devem estar presentes na elaboração do projeto pedagógico de qualquer escola. Antes de mais nada, é preciso que todos conheçam bem a realidade da comunidade em que se inserem para, em seguida, estabelecer o plano de intenções - um pano de fundo para o desenvolvimento da proposta. Na prática, a comunidade escolar deve começar respondendo à seguinte questão: por que e para que existe esse espaço educativo? (revista on-line).

Em contrapartida, descreve minuciosamente o que denomina de indicadores de sucesso. Esses indicadores revelam os problemas que a escola enfrentava, à época, como evasão, repetência, entre outros.

Indubitavelmente, o documento evoca a participação de todos mencionando reuniões constantes, mas não esclarece como isso se desenvolveria considerando a rotina escolar. Lembramos que o documento só explicita um sábado de novembro considerado como dia letivo para planejar, especificamente, sobre as turmas diferenciadas.

Que a propósito é uma ação totalmente excludente, a opção de organizar turmas diferenciadas. Essa organização estabelece uma falsa igualdade, uma vez que a diferença constitui a humanidade. Ademais, a compreensão da diferença está atrelada ao princípio da igualdade de oportunidades, diante disso se torna inadmissível a oferta de cursos ou de organização de turmas que afrontam esse princípio em nome do respeito às diferenças. Até

⁵⁵Reportagem on-line. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/planejar-objetivos-427809.shtml>.

porque as diferenças enriquecem a aprendizagem, ou melhor, é com a diversidade humana que aprendemos.

O capítulo III aborda sobre a construção do conhecimento, mais especificamente sobre o currículo. Nessa seção, menciona os quatro pilares da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Além disso, faz menção a um artigo 26 que explicita as bases curriculares, mas não informa a fonte. Estamos diante da única referência de cunho internacional, que pelo contexto pudemos inferir que se trata do Relatório Delors (1996) para a UNESCO e não de um documento elaborado pela mesma, como as declarações que subsidiam a discussão do ideário de inclusão em educação.

Nesta seção instituí o que seria a parte diversificada da matriz curricular, que tem como objetivo atender à diversidade cultural, social e econômica de seus alunos. Além disso, demonstra interesse na formação continuada de seus professores acerca das Tics (Tecnologias de Informação e Comunicação). Nesse sentido, almeja a articulação de métodos: a interdisciplinaridade, a contextualização e a tecnologia cujo destaque é a menção sobre a filosofia do colégio, que adota a concepção de aprendizagem de Vygotsky.

No capítulo IV encontramos discriminados os procedimentos e ações incorporados em competências atribuídas a todos os membros e setores da instituição. Assim prevê que, “não existe compartimentalização dentro da Equipe Escolar, mas sim diferenciação de funções de forma que o não cumprimento de normas em um dos setores da Escola afetará, com certeza, o outro” (PLANO DE GESTÃO, p.23).

Nesta perspectiva, encontramos discriminadas ao longo deste capítulo todas as competências dos membros, em separado. Essas atribuições foram organizadas em 4 categorias: Maturidade afetiva, Senso de responsabilidade e dever, Desempenho e Conservação.

Organizamos, em forma de quadros⁵⁶ (2 e 3), as informações concernentes a este tópico, com o objetivo de visualizarmos como a gestão pensa a instituição. Tendo em mente que no documento está frisado a diferenciação de funções, nos interessa saber até que ponto os critérios utilizados fomentam o trabalho em equipe. Eis a previsão no que tange às competências dos membros:

⁵⁶Os quadros foram construídos com intuito de organizar todas as informações que constam no capítulo IV documento Plano de Gestão.

QUADRO 2: AS COMPETÊNCIAS DOS MEMBROS

Membros da Instituição	Competências			
	Maturidade Afetiva	Senso de Responsabilidade e Dever	Desempenho	Conservação
Corpo Docente	X	X	X	-
Corpo Discente	X	X	X	-
Funcionários	X	X	X	X

Fonte: Quadro adaptado do Plano de Gestão.

Do quadro 2, qual o lugar destinado aos gestores? O modo como o plano foi construído parece isentá-los de responsabilidades. Além disso, a gestão democrática precisa compartilhar as responsabilidades para que se possa efetivamente promover a participação de todos. Ademais, por que cabe somente aos funcionários a conservação?

Para podermos compreender esta divisão, explicaremos os elementos que compõem a categoria Desempenho. Tendo em vista que a mesma deve ser observada pelos três perfis de membros (corpo docente, corpo discente e funcionários) e, a nosso ver, esta categoria sugere algo parecido com a de conservação.

Em relação a esta, cumpre destacar que o tratamento legal dispensado aos membros é diferenciado. Assim, ao corpo docente não encontramos menção alguma, no que diz respeito à conservação; ao corpo discente está previsto “conservar o patrimônio da escola” (p.24) e aos funcionários cabe a “participação dos projetos que visam à conservação física e social da instituição” (p.25).

Assim, conforme podemos perceber, as duas menções são diferentes, pois, enquanto aos alunos incumbe, tão somente, evitar a depredação, sobre os funcionários recaem atribuições que sugerem teor financeiro, como, por exemplo, aderir ao projeto⁵⁷ rifa ou ao projeto festa junina para arrecadar verbas ou até mesmo de doações de material ou do tempo de trabalho (horas-extras) para cumprir com a conservação social da instituição.

As informações sobre a categoria Desempenho, de certa forma, tangenciam a categoria Conservação. Mas, também foram formuladas sugerindo a hierarquização entre os membros, uma vez que não atendem a todos, pois vimos que ao corpo docente não foram dispensadas normas de conservação. Além do mais, não nos ajudaram a entender o porquê caber somente aos funcionários a conservação.

⁵⁷ Projeto rifa e projeto festa junina são fictícios, os mesmos foram imaginados por nós, na ordem de exemplo.

Para melhor detalhamento das informações trazemos o quadro 3, que ilustra as competências por setores. Vejamos em detalhes:

QUADRO 3: AS COMPETÊNCIAS DOS SETORES

Setores da Instituição	Competências			
	Maturidade Afetiva	Senso de Responsabilidade e Dever	Desempenho	Conservação
Orientação Educacional	X	X	X	-
Orientação Pedagógica	X	X	X	-
Orientação de Turno	X	X	X	-
Secretaria	X	X	X	-
Recursos Humanos	X	X	X	-
Biblioteca	X	X	X	-
Tele Posto	X	X	X	-
Núcleo de Tecnologia Educacional	X	X	X	-
Grêmio	X	X	X	-

Fonte: Quadro adaptado do Plano de Gestão.

Como demonstra o quadro 3, a nenhum destes setores compete a conservação do colégio. Para pensarmos sobre tal questão, trouxemos o trecho que explicita o conceito de conservação adotado neste documento, a saber:

Conservação – manter limpo e asseado o espaço físico, cumprir horário e cronograma para atividades de limpeza (sic), zelar pelo bom uso de equipamentos e materiais e manutenção das instalações da escola e em especial da Biblioteca, manter a arrumação da Escola, manter sempre vivo o espírito de equipe entre os colegas (p.25).

Ainda que esta previsão seja para contemplar os funcionários tercerizados, que geralmente são pessoas responsáveis pela limpeza e pela cozinha, este entendimento, a nosso ver, corrobora com a velha dicotomia entre trabalho intelectual e braçal. Essa perspectiva fragmenta os setores e rompe com o desejo de todos terem objetivos em comum. Diante disso, como manter vivo o espírito de equipe entre os colegas?

Ademais, zelar pelo bem público é dever de todo funcionário, conforme o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro (2006) previsto em seu capítulo II – Dos Deveres, art.39, X, da seguinte forma: “zelar pela economia e conservação do material que lhe for confiado” (p.59). Diante disso, percebemos que o entendimento de conservação expresso no documento cabe o cumprimento da legislação estadual, para a qual a conservação

é dever de todos os funcionários. Portanto, o documento foi construído de forma equivocada e some-se a isso o agravante de estar infringindo a lei.

Outro ponto fraco é a ausência dos alunos nos processos de decisões no colégio. No plano de gestão o grêmio estudantil só aparece como mais um setor da instituição, como consta no quadro 2, que trata das competências dos setores. Em momento algum foram planejados a discussão, o apoio e até mesmo a articulação dos interesses dos alunos com a gestão.

O capítulo V trata dos projetos como eixo de contextualização de conteúdos. Para isso prevê um projeto geral que engloba todo o colégio com duração entre 6 meses até um ano sobre o meio ambiente, mas não explica o processo de elaboração, implementação, desenvolvimento e avaliação do mesmo. Além deste, cita projetos desenvolvidos pontualmente por professores e não assume uma postura proativa quanto ao apoio e expansão dos mesmos, pelo contrário, planeja desenvolver o projeto tira-dúvidas, sem o envolvimento dos professores. Para isso, conta com a ajuda dos amigos da escola.

O capítulo VI é a apresentação de um balancete para 2005, o que lhe confere o caráter de Plano de Gestão Financeira dirigido à AAE⁵⁸ do colégio. A proposta prevê a distribuição de recurso financeiro cujo montante é de R\$ 14.400,00. Não especifica a origem do dinheiro, apenas prevê a sua aplicação de forma a contemplar os diversos setores do colégio. Assim, define que 19,4% dos recursos serão aplicados nos serviços em geral, 19,4% para assistência ao aluno, 20,8% para aquisição de materiais diversos, 20,8% para compra de material permanente (mobiliário) e 14,9% para a formação continuada dos professores.

A partir de nossa discussão sobre o Plano de Gestão do colégio, pudemos observar a intenção de se promover uma importante mudança na cultura institucional, transformando a gestão em ponto fulcral de articulação do conjunto de medidas e de estratégias político-educativas de cunho democrático. Como política, a escola prioriza a comunicação e o trabalho em equipe, todavia, no nosso entendimento, a dinâmica do projeto inviabiliza suas próprias propostas inclusivas, tornando-se de certa forma um documento de cunho excludente.

Para realizar a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) adotamos importantes cuidados metodológicos e dentre eles o de submetemos nossos dados ao crivo de duas doutorandas do programa de pós-graduação da UFRJ, vinculadas ao LaPEADE⁵⁹, com intuito de assegurar o bom grau de concordância, de razoabilidade e de aceitabilidade dos mesmos pela comunidade científica. Assim, todas as categorias que foram desenvolvidas nesta dissertação foram,

⁵⁸ A sigla AAE: Associação de Apoio à Escola.

⁵⁹ Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.

também, analisadas e discutidas pelas pesquisadoras supracitadas, estudiosas de longa data do referencial conceitual-analítico adotado neste trabalho.

Em nossa análise, desdobramos as três dimensões analíticas em categorias, que podem ser definidas como a unidade global (ou tema) que comporta um sentido comum amplo e que caracteriza, do mesmo modo, a variedade de enunciados, sob as quais podem ser reunidas, a despeito de suas eventuais diferenças. Assim, o objetivo primeiro da categorização é o de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1997, p.120).

Dito isso, apresentamos os resultados gerais da análise de conteúdo do Plano de Gestão acerca das três dimensões conceitual-analíticas, na tabela 4:

TABELA 4: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DO PLANO DE GESTÃO

DIMENSÕES	Nº	%
Criação de culturas inclusivas	39	33
Desenvolvimento de políticas inclusivas	42	35
Orquestração de práticas inclusivas	37	31
TOTAL	118	100 ⁶⁰

Os dados da tabela 4 representam a convergência dos núcleos temáticos das três dimensões que organizam o sistema categorial. As dimensões foram desdobradas em categorias, que foram inferidas de acordo com as previsões do documento. Pelos números apresentados podemos avaliar que o documento foi construído em equilíbrio com as dimensões de culturas, de políticas e de práticas, embora a dimensão de políticas tenha tido leve destaque.

Que significado tem a categoria de políticas, neste documento? Será apenas pelo teor do texto, afinal, por se tratar de um plano de gestão espera-se que o mesmo trate de políticas ou este resultado aponta para a democratização do colégio? Diante deste resultado podemos considerar que a escola elaborou um documento politizado⁶¹?

⁶⁰ O somatório das porcentagens corresponde a 99%. Como estamos trabalhando com valores aproximados mantivemos, na tabela 1, o total de 100%.

⁶¹ “Ser politizado é entender como funcionam as relações de poder em cada sociedade e no mundo em geral. É compreender que, por trás das relações de troca no mercado existem relações de exploração. Que, por trás das relações de voto, existem relações de dominação. Que, por trás das relações de informação, há um processo de alienação. Ser politizado, no mundo de hoje, significa compreendê-lo no marco das relações capitalistas de acumulação e de exploração. Representa entender o mundo no marco da hegemonia imperial estadunidense, baseada na força militar e na propaganda do modo de vida estadunidense. Ser politizado é compreender que tudo o que existe foi produzido historicamente, pelas relações entre os homens e o meio em que vivem. Ou melhor, entre os homens, intermediados pelo meio em que vivem. E que, portanto, tudo o que foi construído pelos homens pode ser desconstruído e reconstruído. Que tudo é histórico. Que a própria separação entre

Para entendermos melhor esses resultados precisamos apresentar as correspondências que foram estabelecidas e, por conseguinte, problematizá-las. Assim, nos quadros seguintes trataremos à tona as categorias que formaram as três dimensões analíticas adotadas *a priori*, neste estudo.

Criação de Culturas Inclusivas

Na tabela 5 visualizamos os resultados obtidos quanto à categorização⁶² da dimensão de culturas. Ressaltamos que para elaborar a categoria é necessário compreender o sentido empregado nas palavras-chave ou unidades de registro, trabalho que requereu muita leitura. Vejamos:

TABELA 5: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DA CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS DO PLANO DE GESTÃO

CATEGORIAS	Nº	%
Meritocracia	5	13
Equipe	10	26
Competitividade	5	13
Autonomia	5	13
Competências e Habilidades	7	18
Cidadania	7	18
TOTAL	39	100 ⁶³

As categorias foram elaboradas tomando como base o entendimento da dimensão de construção de culturas e extraindo do texto palavras/frases/expressões que nos remetessem à mesma. Assim, a categoria **meritocracia** representa palavras/frases/expressões como empenho individual, recompensa, esforço próprio, sucesso individual e desempenho. **Equipe** comporta palavras/frases/expressões do tipo esforço comum, integração entre os componentes do colégio e relevância de cada um para a escola. **Competitividade** engloba palavras/frases/expressões que remetem aos estágios no mercado de trabalho, empreendedorismo. **Autonomia** diz respeito a palavras/frases/expressões sobre elaboração do conhecimento, reflexão, espírito crítico e responsabilidade. **Competências e Habilidades** focam palavras/frases/expressões que remetem ao mundo do trabalho, qualidade e eficiência.

sujeito e objeto - que nos aparece como "dada" - é produzida e reproduzida cotidianamente mediante relações econômico-sociais alienadas.(...). Emir Sader (In: Revista [Caros Amigos](#), abril de 2007).

⁶² Lembramos que todas as categorias desenvolvidas por nós passaram pelo crivo de pesquisadoras da UFRJ, estudiosas do referencial conceitual-analítico adotado.

⁶³ O somatório das porcentagens corresponde a 101%. Como estamos trabalhando com valores aproximados mantivemos, na tabela 5, o total de 100%.

Cidadania traz à tona palavras/frases/expressões de harmonia, emancipação, ausência de preconceitos, ética, solidariedade, direitos e deveres.

Por essas três dimensões (culturas, políticas e práticas) consubstanciarem a discussão sobre os processos de inclusão/exclusão, obtivemos categorias inclusivas e excludentes, no que tange à dimensão de culturas. Segundo a perspectiva da teoria crítica, isso não poderia se diferente, pois a sociedade burguesa cultiva valores excludentes. Nas palavras de Horkheimer e Adorno (1985), “a falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração” (p.13). Assim, a sociedade burguesa nutre a competitividade e a meritocracia de modo naturalizado. Além disso, não podemos esquecer que a “escola estabelece, reproduz e perpetua tradições” (BOTO, 2003, p.384), a fim de adaptar os indivíduos até as últimas consequências, isto é, igualando-os indiscriminadamente e naturalizando as exclusões.

As categorias meritocracia e competitividade estão em oposição à equipe, autonomia, competências e habilidades e cidadania. A propósito, a categoria competências e habilidades não está isenta de críticas. Esta representa a aproximação do mundo educacional do mercadológico. No nosso entendimento, esta transposição fragiliza o papel da escola, que deixa de ser um espaço democrático de socialização e de produção de conhecimento e, sobretudo, de formação humana para prestar serviço ao mundo econômico.

Bronckart & Dolz (2004), citados por Sousa e Pestana (2009), apontam a polissemia da noção de competência e ressaltam a sua maior característica:

[...] Embora a própria definição dessas competências continue sendo eminentemente flutuante e hesite entre as categorias do “ser” e do “dever ser”, a principal tonalidade consiste em considerar que elas realçam mais *savoir-faire* que saberes, e mais capacidades metacognitivas que o domínio de saberes estáveis [...] (p.12).

Nesse sentido, desenvolver competências é o mesmo que armazenar recursos para resolução de problemas, revelando o caráter prático e utilitarista da pedagogia das competências.

Apesar de existirem previsões de cunho inclusivo frágeis na possibilidade de efetivação e contraditórias em si, podemos inferir que essas superam as de cunho excludente. Portanto, a força deste documento está na possibilidade de se organizar a rotina da instituição por meio de colaboração da equipe escolar, que pressupõe a articulação entre gestores, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade do entorno. Conforme demonstram os trechos selecionados:

Numa convivência sadia, desenvolvendo a base para realizarmos na Escola, uma grande equipe (p.4);

Acreditamos que em dois anos, a Escola funcionará como uma verdadeira equipe, um por todos e todos por um, professores, alunos, funcionários, pais, a comunidade em torno (p.5);

A escola é um só corpo, cada um é parte do todo (p.23).

Nossa análise não elimina os problemas quanto aos valores excludentes que estruturam o documento, apenas levanta as possibilidades, mesmo que seja no papel, de se almejar uma instituição focada e aberta à participação, pois trabalhar em equipe requer a união de todos os integrantes em prol de objetivos em comum. Será que este objetivo foi alcançado?

Pensando nas congruências e incongruências entre as intenções e os fazeres, discutimos no item 5.2, deste capítulo, o levantamento das percepções e impressões dos professores quanto aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no colégio. Com esses dados teremos condição de aprofundar, mais a frente, a discussão sobre as culturas, políticas e práticas inclusivas desenvolvidas nesta instituição.

Desenvolvimento de Políticas Inclusivas

Lembramos que a dimensão política institui e é instituída pelas dimensões de culturas e práticas e vice-versa. Isso significa que a mesma representa mudanças culturais desenvolvidas ao longo da história da humanidade e delimitações entre fronteiras de práticas consideradas viáveis e inviáveis. Não podemos esquecer que a política não define as ações (embora as orientem), essas são orquestradas de acordo com as peculiaridades de cada sociedade, assim como de cada instituição (BALL, 2006).

Sobre a dimensão de políticas, desenvolvemos as categorias apresentadas na tabela 6:

TABELA 6: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DO PLANO DE GESTÃO

CATEGORIAS	Nº	%
Dispositivos legais	5	12
Currículo	11	26
Acessibilidade	3	7
Formação continuada	2	5
Gestão democrática	18	43
Parcerias/Projetos	3	7
TOTAL	42	100

As categorias foram obtidas da seguinte forma: **dispositivos legais** remetem às referências de documentos tanto de âmbito internacional como nacional, como declarações, leis, regimentos, entre outros. No que se refere à de **currículo**, consideramos toda menção sobre conteúdos, horários, desempenho e avaliação. Quanto à **acessibilidade**, incluímos

referências sobre a estrutura do prédio e a organização dos espaços que permitam tanto a circulação com segurança quanto a participação de todos. Sobre a **formação continuada**, consideramos todas as menções sobre incentivo ao estudo e reflexão dos professores; **Gestão democrática** contempla as referências de participação nas decisões de todos os membros da instituição em foco; **Parcerias/Projetos** englobam todas as referências sobre trabalhos dinamizados em forma de projeto, assim como as atividades que envolvem a sociedade civil (empresas, ONG'S).

Conforme o levantamento geral ilustrado na tabela 4 de categorização/distribuição dos núcleos temáticos relativos às três dimensões do plano de gestão, a dimensão de políticas foi a que apresentou um leve destaque e dentre suas categorias (tabela 6), sobressaiu a de gestão democrática, com 18 menções. Dessas, apresentaremos alguns trechos:

Democratização do relacionamento e a participação efetiva de todos nas decisões (p.3);
 Soluções coletivas do ponto de vista do educando e do educador (p.8);
 Atender de forma eficiente e eficaz o corpo docente e discente da EU, através de um sistema de feedback permanente (p.9);
 Conselhos de pais, alunos e professores para agilizarem as tomadas de decisão coletiva (p.10);
 Assegurar uma estrutura horizontal (p.15).

Por meio desses trechos percebemos que a ênfase recai sobre o papel do diretor, apesar de constar a preocupação com a relação professor/aluno. Essa perspectiva reforça nossa análise sobre a intenção de se promover uma cultura institucional focada no papel da gestão de cunho democrático como propulsora de ações político-pedagógicas articuladas com toda a comunidade escolar.

Entretanto, a dinâmica em que se estabelece o documento não garante uma efetiva participação, mesmo quando a incentiva. Desse modo, as previsões deste documento parecem cumprir com a perspectiva legal tendo em vista a espiral da inspiração, com a qual o colégio precisa estar em consonância para não infringir as normas, uma vez que a ordem jurídica de caráter democrático se impôs na área educacional.

Chegamos a esta conclusão ao pensar sobre a instância do conselho de escola, que, conforme a LDB, Lei nº 9.394/96 estatui:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo como as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como podemos verificar, o conselho de escola é um órgão institucionalizado de participação da comunidade escolar na gestão, mas não é a única forma. Há outros meios de se promover a participação dos pais, como o contato permanente com o cotidiano do colégio, celebrar parcerias, promover discussões de apoio/formação dos pais ou responsáveis para que possam compreender a cultura institucional e, deste modo, participar efetivamente das decisões do colégio.

Vale ressaltar que a escola não educa apenas via conteúdos programáticos, mas também pela sua conduta, que se expressa nas relações cotidianas de todos os seus membros. Daí a importância de uma gestão democrática capaz de construir o sentimento de pertença, na medida em que promove o envolvimento das pessoas nas decisões e nas mudanças, desenvolvendo, dessa forma, em cada membro da instituição o sentimento de ‘nosso colégio’.

As categorias currículo, acessibilidade, formação continuada e parcerias/projeto enfatizam a problemática do ensino que se desenvolve no interior do colégio. Pensando nisso, nos perguntamos que finalidades este ensino busca alcançar? Que procedimentos são adotados? O compromisso político embasa as finalidades e procedimentos de ensino adotados?

Lembramos que o documento enfatiza um ensino de cunho crítico e emancipador, mas concomitantemente se preocupa com a capacitação dos estudantes para atender à demanda do mercado de trabalho. Tendo em vista o pensamento crítico de Adorno (1995), não podemos prescindir da análise da categoria trabalho, uma vez que a mesma é central para a submissão do indivíduo às expectativas do mundo burguês. Logo, cumpre destacar que o referido autor concebe a sociedade desvinculada do trabalho:

O fato de que alguns vivam sem ocupar-se do trabalho material e gozem de seu espírito como o Zarathustra de Nietzsche, esse injusto privilégio implica que tal coisa seria possível para todos; ainda mais em um nível das forças produtivas técnicas que permite vislumbrar a dispensa universal do trabalho material, sua redução a um valor limite (p.213).

Na perspectiva adorniana, o trabalho não deveria ser a base da existência humana e lembra que isso é perfeitamente concebível, se considerarmos o desenvolvimento tecnológico e a riqueza já produzida. Para complementar a crítica acerca da categoria trabalho, trazemos à tona o pensamento de Costa (2005), para quem:

A sociedade burguesa acaba por adaptar todos os homens à pseudonecessidade do trabalho que acaba por se tornar justificativa da vida humana, estabelecendo sua dominação e levando à homogeneização. A vida torna-se, então, reduzida à sobrevivência do trabalho, não encontrando para além dele outra significação (p.159).

Desse modo, o colégio, por meio deste documento, parece valorizar a educação não como fim em si mesma, mas sim como meio de se almejar um lugar no mercado de trabalho. Esse aspecto reduz a formação humana e como consequência exclui seus estudantes das esferas sociais, por não potencializar a reflexão que leva à participação efetiva em qualquer âmbito social.

Ademais, a escola não deveria acreditar que só educa pelas disciplinas, ela educa como um todo. Jerome Bruner (2001), a esse respeito, considera que:

O currículo de uma escola não trata apenas de ‘matérias’. A principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola. É esta a experiência de escola que a maioria dos alunos tem e que determina, por sua vez, o significado que eles atribuem à escola (Apud PARO, 2010, p.64).

No que tange à categoria projetos/parcerias destacamos do documento (Plano de Gestão) a estratégia de “convidar líderes partidários para demonstrarem as ideologias políticas que lhe são pertinentes” (p.16). O que isso significa? Parece mais uma inculcação ideológica. Não seria pertinente propor debates e discussões sobre projetos desenvolvidos pelos políticos? Como também discutir acerca das necessidades local e regional com os nossos representantes no legislativo?

Nesta perspectiva, vem a calhar problematizar mais um objetivo citado no Plano de Gestão, “estabelecer contato com o DETRAN⁶⁴ para que a travessia dos alunos e professores seja segura” (p.12). Este objetivo aponta para algumas limitações internas do próprio documento, como a ausência de informações essenciais que contextualizem o colégio, pois afinal, que travessia é essa? Que tipo de perigo pode ocorrer? Essas informações também facilitariam a elaboração de soluções e/ou formulações de projetos a serem discutidos por toda comunidade escolar junto ao DETRAN e não simplesmente “estabelecer contato”.

Esse mesmo trecho em destaque pode ser discutido à luz da questão de acessibilidade. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos de (2004), acessibilidade compreende a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (p.10). Essas normas asseguram o direito de todos de ir e vir com segurança, ou seja, o acesso à escola deve ser protegido de todas as formas possíveis e, conforme aponta o Plano de Gestão, este direito básico não está sendo cumprido.

⁶⁴Em referência ao Departamento de Trânsito do Estado do Rio de Janeiro.

A questão de segurança do lado de fora da instituição nos remete a pensar dentro dela. Para isso recorreremos aos “critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade” (ABNT, 2004, p.9). Lembramos que o grande pilar do Projeto Florescer (Plano de Gestão) é a construção de um novo prédio. Diante disso, verificamos como se deu a observação dessas medidas de segurança no mesmo.

Em relação à estrutura do colégio, encontramos apenas uma menção acerca da acessibilidade, a mesma diz que:

Conseguimos que fosse construída uma quadra poliesportiva coberta, com vestiários e banheiros, e também, teremos um prédio já em início de construção, que deverá estar pronto para receber uma população de 1000(mil) alunos novos no ano de 2005, com 10 salas, banheiros, *rampas de acesso às salas já existentes* (p.5). (grifos nossos).

Este trecho ilustra certa despreocupação com as normas da ABNT (2004) de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, uma vez que não cita a previsão de construção de rampas do prédio que está em construção. Some-se a isso o fato de até o final do ano letivo de 2010 (período de transição da gestão), a previsão de se construir rampas de acesso nos blocos “antigos” não foi efetivada. Isso significa que o prédio é inacessível, a exceção se dá pelo fato de no pavilhão “novo” haver salas no térreo. Logo, não há barreiras às salas de aula que ficam no térreo, contudo para o segundo andar só é possível via escadas.

A propósito, a questão da inacessibilidade do colégio apareceu no questionário aplicado aos professores como práticas excludentes, e não apenas deste modo, pois foi registrada como justificativa que inviabiliza o processo de inclusão, conforme, os exemplos abaixo:

R.1 Quando o aluno é cadeirante e não há rampa de acesso para que ele chegue à sala de aula ou circule pela escola;
R.19 Nossa escola não possui rampa de acesso às salas de aula. Portanto, um aluno cadeirante não poderia estudar em nossa unidade escolar.

Essas duas respostas tratam da mesma questão, só que de modo diferente. Enquanto a primeira transmite consciência da inadequação do colégio, parecendo denunciar tal situação, a segunda sugere um profissional despolitizado e excludente, pois sua resposta indica que cabe somente ao cadeirante procurar escolas acessíveis, como se o colégio (leia-se comunidade escolar) fosse isento de responsabilidades.

No que compete à categoria formação continuada, no documento está restrita ao acesso às TICs, com o intuito de usufruir do Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE, do

qual é sede por ser um colégio polo da rede. O problema é que raramente os professores conseguem ter acesso ao laboratório. Um dos professores do grupo coordenador explicou que a dificuldade de acesso aumenta pelo fato desses funcionários não estarem diretamente sob a responsabilidade da gestão do colégio, o que acarreta horários muito flexíveis que incompatibilizam ações internas (caderno de campo).

Em suma, apesar de ser a política a dimensão de destaque neste documento, a mesma deixa a desejar, pois conforme problematizamos, o documento não é politizado, e, além disso, é contraditório. Entre as causas, destacamos a falta de mecanismos que garantam a participação de todos. Marcamos, também, como ponto fraco e preocupante, o descaso quanto à promoção de discussões acerca das políticas públicas.

Eis a grande questão do nosso trabalho. Por que os membros do colégio estão alheios às discussões de políticas públicas de educação? Elucidamos no capítulo 1 a possibilidade e a necessidade de se transitar pelas mesmas (a espiral da inspiração), a fim de conhecê-las, discuti-las e compreendê-las para que possam ser incorporadas no planejamento da instituição e desenvolvidas conforme as necessidades locais.

Essa ausência de reflexão retroalimenta as exclusões, a despeito dos avanços políticos. Nesse sentido, Horkheimer e Adorno (1985), problematizam que “a humanidade não é autônoma e na qual os direitos humanos ainda não tenham sido realizados [em uma] medida mais concreta e decisiva do que a atual” (p. 147). Isso produz uma lacuna entre o direito afirmado e o direito usufruído, portanto o que está no papel não se concretizou no cotidiano. Em outras palavras, os direitos humanos no discurso estão no centro, enquanto que na prática ainda são periféricos.

Nesse sentido, vale lembrar a questão levantada por Bobbio (2004) acerca dos direitos humanos, para quem se faz, agora, necessário, protegê-los. Essa argumentação reforça nossa convicção a respeito da política, que não deve ser pensada apenas por quem a elabora e, sim, por quem a vivencia. O problema é que esta instância foi alijada das instituições de ensino e da formação humana.

Orquestração de Práticas Inclusivas

Em relação à dimensão de práticas de inclusão em educação, lembramos que a mesma abrange as ações de todos os membros da escola, a fim de promover a participação plena dos estudantes tanto no processo educacional como nas relações que se estabelecem no cotidiano do colégio. Essa dimensão foi desdobrada nas categorias que compõem a tabela 7:

TABELA 7: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO PLANO DE GESTÃO

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Metodologia	18	49
Atendimento educacional diferenciado	9	24
Divulgação	3	8
Construção/Manutenção	3	8
Atividade extraclasse	4	11
TOTAL	37	100

Essas categorias foram obtidas do seguinte modo: **Metodologia** abarca o desenvolvimento didático-pedagógico como pesquisas, interdisciplinaridade, palestras. Por **Atendimento educacional diferenciado** entendemos reforço, recuperação paralela, trabalho em grupo, monitoria. **Divulgação** é toda menção à socialização de informações entre as instâncias do colégio. **Construção/manutenção** diz respeito à toda referência sobre reformas, aumento de instalações, aquisição de materiais diversos. **Atividade extraclasse** no que se refere à formação cultural fora dos muros do colégio.

Essa dimensão expressa em suas categorias valores inclusivos e excludentes em consonância com a categoria de culturas, uma vez que por meio da cultura institucional é que se elaboram critérios práticos de inclusão/exclusão de grupos ou indivíduos, devido aos modos estabelecidos de se compreender e interpretar os acontecimentos no interior da instituição.

Discutiremos as categorias a partir de dois eixos: Um representa a forte relação entre práticas e cultura institucional, abarcando as categorias de metodologia, atendimento educacional diferenciado e atividade extraclasse. O outro revela a intensa relação entre práticas e políticas marcado pelas categorias de divulgação e de construção/manutenção. Adotamos esses eixos por questão de conveniência, portanto não estamos negando a interdependência destas três dimensões e sim assinalando que ora uma ora outra prevalece, fato que nos permite organizá-las em separado.

Do primeiro eixo destacamos metodologia, afinal foi a categoria de práticas inclusivas mais mencionada, com quase 50%. Em relação à aprendizagem apareceram enfaticamente questões como investigação, reflexão e o trabalho colaborativo atendendo, dessa forma, os objetivos do plano, uma vez que os métodos de ensino precisam refletir a política adotada no colégio.

Além disso, as previsões que contemplam o atendimento educacional diferenciado estão em consonância com o ideário de inclusão em educação que conclama o direito de todos

à educação, indo ao encontro do que defendemos ao longo do trabalho sobre o princípio da igualdade. A nosso ver, igualdade não significa o mesmo para todos, mas oportunidades diferenciadas que permitam a participação equalizada de todos.

Nesse sentido, o plano de gestão contempla a diversidade humana, o que demonstra o avanço, mesmo que em passos lentos, da escola em prol da inclusão em educação. O reconhecimento da diversidade é uma questão muito complexa e precisa ser discutida no interior das instituições de ensino. Santos (2010b) problematiza que:

Embora a diversidade tenha sempre existido, ela nunca foi *reconhecida*. Nem nas práticas educativas anteriores à instituição da escola, tampouco depois. As ideologias subjacentes a cada projeto de educação, conforme as diferentes épocas históricas e em consonância com suas respectivas propostas de sociedade, não a colocaram no foco do planejamento pedagógico, menos ainda das práticas (p.3).

Portanto, o Plano de Gestão aponta para a possibilidade de diálogo, a fim de promover o desenvolvimento humano de modo orquestrado (harmônico), quando institui que “organizaremos junto com os alunos regras de conduta e de punição para a transgressão destas através do professor orientador da Turma, eleito por ela” (Idem, p.17).

Essa proposta representa um avanço acerca das possibilidades de se ouvir os alunos. Por outro lado, de que adianta estabelecer regras isoladas na sala de aula e descontextualizadas da escola como um todo? Mais uma vez a gestão se isenta de assumir compromissos diante da comunidade escolar e demonstra preocupação apenas com o cumprimento de conteúdos sistemáticos, atendendo aos objetivos cognitivos e funcionais, mas e quanto aos objetivos emocionais e sociais? As relações humanas são desenvolvidas em todos os âmbitos do colégio, assim como muro afora, por isso é importante que essas regras sejam discutidas em assembleias de modo a serem reformuladas e adaptadas para a instituição como um todo.

Em relação à categoria extraclasse, cumpre destacar que essa contempla a categoria de formação cultural de Adorno (1996). Para o referido autor “*bildung*⁶⁵” abarca a adaptação e autonomia. A adaptação pode ser entendida como a forma básica de reconhecimento dos indivíduos, por veicular as orientações básicas para os indivíduos se orientarem no mundo, em outras palavras, promove a conservação social. A autonomia, por sua vez, significa o avanço acerca do entendimento da sociedade, pois possibilita aos indivíduos, já de posse dos pressupostos básicos, a reflexão e a compreensão da mesma. Portanto, pela formação cultural se desenvolve a educação emancipadora, uma vez que a mesma funciona como uma

⁶⁵Formação Cultural é, ao mesmo tempo, adequação e autonomia.

ferramenta potencializadora do pensar e, por sua vez, permite aos indivíduos irem além do que é imposto na sociedade.

O segundo eixo de análise abarca as categorias divulgação e construção/manutenção, que julgamos como altamente relevantes, pois por meio delas é que se podem viabilizar outras de modo coerente e efetivo. Essas remetem à organização interna do colégio e estão diretamente articuladas à política assumida pela gestão.

Em relação à categoria divulgação (prática de comunicação) está vinculada à política de equipe, que por sua vez esta atrelada às responsabilidades claras e objetivas, ou seja, as regras do jogo, como, por exemplo, os padrões viáveis para se estabelecer o diálogo profícuo e respeitoso com toda a comunidade escolar.

Quanto à categoria construção/manutenção percebemos ao longo do plano que busca atender às necessidades mínimas para a consecução dos objetivos. Assim, propõe que “procuraremos ativar as obras internas para que as ações e procedimentos escolares não sejam prejudicados” (p.17).

Enfim, o plano de gestão, no mínimo, precisa ser detalhadamente considerado por todos para que seja o instrumento viabilizador de culturas, políticas e práticas inclusivas que, potencialmente, parece ser.

O Projeto Político Pedagógico – PPP do triênio 2011-2013

Este documento foi pensado pela atual gestão durante o ano de 2010, período de transição de gestão. Ele representa o calendário de planejamento do novo Projeto Político Pedagógico – PPP do triênio 2011-2013 do colégio. Ao longo de suas três páginas estão definidas a base teórica, o papel da comunidade escolar e o cronograma de discussão, elaboração, implantação e avaliação do PPP.

O documento foi elaborado com duas partes. A primeira contém a justificativa com os objetivos; A segunda contextualiza historicamente o processo pelo qual o novo PPP deverá ser pensado e para isso projeta as etapas de elaboração, implementação e avaliação ao longo dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013. Cumpre destacar que estivemos semanalmente no colégio no ano de 2010 e não presenciamos e nem soubemos de atividades relacionadas à elaboração do novo PPP. Como já informamos, este documento surgiu no final de 2010, como proposta política da atual gestão nas discussões com a secretária de educação do Estado do Rio de Janeiro, no período de “escolha” da nova gestão.

Sua fundamentação teórica está embasada na teoria crítica de Paulo Freire. Sob esta perspectiva, pretende-se construir uma escola “cidadã que pressupõe a constituição de

relações sociais efetivamente democráticas e igualitárias no campo educacional” (p.1). A nosso ver, essas intenções revelam o desejo de se construir um PPP inclusivo, ou melhor, de propostas inclusivas por encorajar a participação de todos os segmentos que compõem o colégio.

Diante desta promissora proposta, pretendemos compreender como se vislumbrou consolidar a natureza inclusiva na rotina do colégio. Ademais, discutiremos as intenções registradas na perspectiva do referencial conceitual-analítico de Booth & Ainscow (2002), que engloba as dimensões de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Por meio da análise de conteúdo dos núcleos temáticos do documento, chegamos às três dimensões analíticas: culturas, políticas e práticas inclusivas; como ilustrado na tabela 8:

TABELA 8: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP

DIMENSÕES	Nº	%
Criação de culturas inclusivas	11	27.5
Desenvolvimento de políticas inclusivas	17	42.5
Orquestração de práticas inclusivas	12	30
TOTAL	40	100

O destaque entre as três dimensões recaiu sobre a de políticas, com 17 menções. Acreditamos que esse dado é influenciado pela própria natureza do texto analisado, isto é, por se tratar de um documento e, como tal, prevaleceu o teor político. Contudo, esse quadro não consegue elucidar a abrangência das políticas planejadas, nem mesmo se são inclusivas ou excludentes.

Cumpramos ressaltar que os processos de inclusão/exclusão no interior de uma instituição de ensino podem muitas vezes ser subestimados e até vistos com simplicidade e naturalidade. A fim de se evitar estes ruídos de entendimento e as “pseudosoluções”⁶⁶, reforçamos, como já discutido anteriormente, que o processo de inclusão precisa afetar a todos e não um grupo específico. Nisso reside a complexa relação entre os processos de inclusão/exclusão que tratamos no capítulo 3. Tendo em mente esta complexidade, desenvolveremos uma análise atenta sobre o documento.

Criação de Culturas Inclusivas

⁶⁶Falsas soluções.

Para aprofundar as discussões elucidaremos como foram obtidas as categorias⁶⁷ que sustentam os dados das dimensões de estudo. A tabela 9 ilustra os dados das categorias da dimensão de culturas:

TABELA 9: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP

CATEGORIAS	Nº	%
Equipe	6	54
Autonomia	3	28
Normas	2	18
TOTAL	11	100

Essas categorias foram extraídas do texto por meio de palavras/frases/expressões que nos remeteram à dimensão culturas. Assim, consideramos **Equipe**: toda menção que invoca o envolvimento coletivo; **Autonomia**: a referência aos estudos de Paulo Freire e a perspectiva crítica; **Normas**: regras em geral.

Diante das seis vezes ou (54%) em que apareceu a palavra equipe, percebemos que neste documento também prevalece o desejo de se desenvolver uma gestão democrática. Essa tendência está de acordo com o Estado democrático de direito no qual vivemos e, por conseguinte, em consonância com nossa Carta Magna (BRASIL, 1988), conforme a previsão do art. 206, VI, “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Comumente, o princípio da gestão democrática no âmbito educacional prima pela eleição de diretores, mas não de modo caricato, como o gerente de empresas que busca resultados a qualquer custo, e sim pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

Conforme discutimos anteriormente, a democracia só funciona se houver a promoção da participação de todos. No âmbito educacional espera-se uma gestão transparente com compartilhamento de responsabilidades e a divulgação plena de informações. No nosso entendimento, o documento expressa a formação de uma equipe democrática e genuinamente inclusiva, ao prever que:

As ações planejadas a serem desenvolvidas pela equipe Diretiva no ano letivo de 2011 têm por objetivo dinamizar e fazer cumprir as metas propostas pelo projeto político pedagógico, que neste ano de 2010 foi retomado e iniciada sua reconstrução, com o objetivo de propiciar um trabalho integrado com toda a comunidade escolar, de forma a garantir a qualidade e a eficácia da atividade-fim da escola: o processo educativo de ensino-aprendizagem (p.1).

⁶⁷Lembramos que toda a categorização desenvolvida nesta dissertação foi submetida ao crivo de estudiosas do referencial conceitual-analítico.

Conforme podemos verificar no trecho citado, a gestão assume o compromisso de fazer cumprir as metas. Isso pressupõe vertentes que consubstanciam o trabalho em equipe, como eleger prioridades, apontar maneiras de atingi-las e integrar esforços. Logo, estamos acreditando que a intenção dos gestores é constituir uma equipe com toda a comunidade escolar e não apenas consolidar a equipe administrativa.

Ademais, não podemos nos esquecer que a consolidação do trabalho em equipe requer tempo e muito estudo. Os esforços para driblar a questão do tempo e do apoio ao estudo são evidentes no PPP, nele constam várias formas de discussões, como por exemplo, plenária, grupos de estudo e avaliações internas.

A despeito deste avanço, os mecanismos de efetivação revelam certo aligeiramento das discussões, pois esses encontros foram planejados esparsamente, isto é, com um intervalo de tempo longo, o que acaba comprometendo os resultados a serem alcançados.

Este problema decorre da dificuldade de qualquer instituição de educação pública quanto à variável tempo. Esta questão precisa ser pensada à luz das políticas públicas de educação que não viabilizam espaços e tempo de estudo aos professores dentro da instituição em que trabalham, não remuneram dignamente as horas de trabalho incentivando a dupla jornada, dentre outras vicissitudes, que precarizam o trabalho docente. Desse modo, “o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua condição material” (ADORNO, 2010, p. 105).

Enfim, reconhecemos que mesmo uma gestão democrática precisa superar barreiras objetivas para conseguir se efetivar. Apesar disso, acreditamos que seja possível uma reformulação do calendário atual, no que tange à promoção de espaço e tempo para discussão em grupo. Esta proposta está disposta ao longo do PPP, da seguinte forma:

JULHO (2010) – Grupo de Estudos para a definição da proposta teórico-metodológica do PPP;

AGOSTO (2010) – Grupo de Estudos realizado nos três turnos sobre o Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Lei n. 5597 de 18/12/2009), que serviu de parâmetro para a reconstrução do Plano Político Pedagógico da escola;

SETEMBRO (2010) – Realização da Plenária para elencar os principais problemas da Unidade Escolar e traçar as ações possíveis, cujo documento será encaminhado à SEEDUC, em função do novo modelo de gestão para o colégio, proposto pela comunidade escolar;

FEVEREIRO (2011) – Semana de planejamento – Estudo sobre a Educação Libertadora de Paulo Freire;

MAIO (2012) – Grupo de Estudos tendo como objetivo o aprofundamento teórico da Pedagogia de Paulo Freire, e tendo por objeto de estudo o livro “Pedagogia do Oprimido”;

OUTUBRO (2012) – Grupo de Estudos cujo tema deverá abordar a Pedagogia de Paulo Freire sobre a perspectiva da conjuntura global e local;
 FEVEREIRO (2013) – Semana de Planejamento - Discussão aprofundada sobre as metas e ações ainda não plenamente atingidas em nossa U.E. e constante no nosso PPP (...);
 JULHO (2013) – Grupos de Estudos para análise qualitativa dos dados coletados e estabelecimento de novas metas e ações (p. 2-3).

Como podemos ver, ao longo do ano de 2010 foram planejados 3 (três) momentos, para 2011 está previsto apenas 1 (um) momento, para 2012 foram planejados 2 (dois) momentos e, finalmente, para 2013 também foram previstos 2 (dois) momentos. Em nossa opinião, a forma como esses momentos de estudo e reflexão foram planejados não surtirão efeitos no cotidiano.

Ademais, ficamos com a impressão de que os gestores se “esqueceram” de articular a parceria instituída com a universidade pública, no caso a Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, para planejar e sistematizar as discussões da melhor forma possível, pois estamos no colégio desenvolvendo o index para inclusão em parceria com o grupo coordenador, formado por professores, alunos, coordenadores do colégio e pesquisadores da UFRJ⁶⁸. Respaldamos nossa análise no fato da equipe de apoio pedagógico participar do grupo coordenador da pesquisa maior, portanto, a mesma poderia articulá-la a proposta da nova gestão.

Essa característica de aligeiramento de discussões no interior da escola será discutida tendo em vista o referencial conceitual-analítico. Assim, no que tange à dimensão de políticas esta falta de tempo para as discussões além de inviabilizar uma discussão efetiva, não integra a comunidade escolar. Talvez seja necessário promover outros meios de participação como, por exemplo, os fóruns de alunos (BOOTH & AINSCOW, 2002), bem como incentivar os professores a participarem de outros fóruns⁶⁹ e, assim por diante.

No que compete à dimensão de culturas, ressaltamos que os valores inclusivos da instituição precisam estar claros e vivos em todos os âmbitos do colégio. Portanto, é preciso que “os profissionais, os gestores, os alunos, pais/responsáveis da escola compartilhem uma filosofia de inclusão” (Idem, p. 41).

⁶⁸Diante deste dado, o grupo de pesquisadores da pesquisa maior está re-planejando sua inserção no colégio para o ano de 2011.

⁶⁹ A título de exemplo vale citar o recém criado fórum Estadual de Defesa da Educação Pública, no qual professores universitários junto dos professores do chão da escola e alunos da rede pública discutem as políticas públicas de educação em prol de mudanças. Para maiores informações vide: <http://br.groups.yahoo.com/group/forumemdefesadaeducacaopublica/?prop=eupdate>.

A dimensão de práticas emperra na dificuldade dos docentes em rever a própria prática. A escola inclusiva só será viável quando os professores perceberem a importância de refletirem sobre as práticas uns dos outros, pois, é só por meio de experiências compartilhadas sobre as salas de aula é que os professores serão estimulados a refletir sobre os estilos de ensino de cada um e, assim, promover mudanças em suas próprias práticas (BOOTH & AINSCOW, 2002).

No que tange à categoria autonomia⁷⁰, conforme posto no documento, os grupos de estudo e as discussões estão atreladas ao desenvolvimento da mesma, sobretudo dos professores e dos gestores. No entanto, onde estão os alunos, pais e funcionários? Diante disso, cabe investigar o sentido que está sendo empregado, no PPP, os conceitos de equipe diretiva, comunidade e comunidade escolar, e com isso, percebermos quem cabe em cada um deles.

Ao longo de suas três páginas, encontramos 12 menções a respeito das palavras em foco, as quais ilustramos abaixo:

- “Toda **Equipe Diretiva desta U. E.** deverá ser responsável pela implementação e articulação necessária para a realização plena deste projeto (p.1);
- “Integrar **a comunidade** à Unidade Escolar, visando maior comprometimento por parte desta, com a educação de seus filhos (p.1);
- “A **comunidade escolar**, através de reuniões formais e informais, manifestou o desejo de reconstruir o Projeto Político Pedagógico do colégio (...)” (p. 2);
- “Trabalhar em prol de uma melhor relação entre a escola e a **comunidade** (p.2);
- “Planejamento de ações pela **Equipe Técnico-Pedagógica** do colégio (p.2);
- “Documento será encaminhado à SEEDUC, em função do novo modelo de gestão para o colégio, proposto pela **comunidade escolar**” (p.2);
- “Aplicação do questionário de Pesquisa à **comunidade escolar** (p.2);
- “Tratamento dos dados obtidos com a pesquisa aplicada à **comunidade** (p. 2);
- “Finalização dos levantamentos estatísticos para compor a realidade da escola e posterior apresentação à **comunidade escolar**” (p.2);
- “Preparação de questionário avaliativo sobre o PPP realizado no triênio (2011 a 2013) junto à **comunidade escolar** (p.3);
- “Aplicação do questionário avaliativo junto à **comunidade escolar**” (p.3);
- “Divulgação de documento, junto à **comunidade escolar** (p.3). (Grifos nossos).

Pelos trechos em destaque podemos inferir que a palavra comunidade se refere ao grupo específico de pais, comunidade escolar abarca professores, alunos e funcionários, ao menos em tese, enquanto que equipe diretiva parece se restringir ao diretor e adjuntos e à equipe de orientação e coordenação pedagógica. Será que tem mais gente neste pacote?

⁷⁰Nas palavras de Paulo Freire (2007), para quem “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 22).

Isso demonstra a cultura institucional arraigada em modelos de hierarquização e delimitação de espaços à participação. A nova gestão deseja desenvolver o trabalho colaborativo, mas não percebe que está promovendo trabalho solitário. A questão é que o plano do colégio precisa enfatizar a importância da colaboração de todos (equipe diretiva, professores, alunos, pais, funcionários); esses precisam ser vistos como membros plenos no processo de formação de políticas, e como tal, na tomada de decisões.

No que tange à categoria normas, vamos pensá-la a partir dos processos de inclusão/exclusão da cultura institucional, ou seja, da padronização e para a superação deste, a compreensão do outro. Parece-nos que o documento não está priorizando a questão da diversidade quando define o estabelecimento de “metas que garantissem a melhoria da relação entre/com alunos e definir regras de disciplina” (PPP- p.2). Ao fomentar a criação de culturas inclusivas, novas formas de lidar com as diferenças e de existir se manifestarão. Mas, a escola não consegue se desvencilhar da cultura institucional que prima pela normatização, conforme explica Santos (2010b):

A escola também direciona e normatiza; define o que se deve e o que sai da norma; o que é conveniente conforme os padrões e valores de dada época e o que não é. Isto significa dizer que o trato da e com a *diversidade* em sala de aula como um todo é um desafio porque ela representa, justamente, aquilo que foge à tradição criada, reproduzida e defendida na e pela escola (p. 274).

Isso demonstra a “velha” necessidade de se instaurar, no interior da instituição, regras (políticas) de disciplina em nome da ordem e do bom andamento da instituição. Não estamos defendendo o *laissez-faire*, só estamos pontuando que a cultura institucional precisa apoiar a autonomia de seus discentes por meio da reflexão em meio a um ambiente afetuoso e atencioso e, acima de tudo, participativo. No nosso entendimento, este é o ingrediente essencial para que o colégio se torne um “espaço onde aprender seja prazeroso” (PPP - p.2).

Na compreensão de Adorno (2010), os “jogos de emancipação” são perfeitos para envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem de modo autônomo. Como explica o autor:

Todos os “jogos de emancipação”, tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil na administração, adquirem outro significado na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas (p. 182).

É válido destacar que cada instituição vai planejar de modo diferenciado a participação de todos os membros da comunidade escolar. Nossa intenção não é a de trazer receitas ou uma lista de ações que poderiam ser implantadas e, sim, a de cutucar, remexer e apontar que não só pode como deve ser diferente o trato com a diversidade humana dentro das instituições de ensino.

Desenvolvimento de Políticas Inclusivas

Em relação à dimensão de políticas, elucidamos as categorias que a sustentam, ilustradas na tabela 10:

TABELA 10: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP

CATEGORIAS	Nº	%
Dispositivos legais	2	12
Formação continuada	3	18
Avaliação	5	29
Gestão democrática	7	41
TOTAL	17	100

Essas categorias foram elaboradas por meio de palavras/frases/expressões que contemplaram o significado expresso na dimensão de políticas. Assim, consideramos como **Dispositivos legais** as referências sobre leis, decretos, assim por diante; **Formação continuada**: toda menção que apóia os estudos do corpo docente; **Avaliação**: todas as estratégias de levantamento de dados; **Gestão democrática**: toda ação que visa à participação efetiva da comunidade escolar.

Ficou claro, a partir dos dados, que o plano não prioriza o aprofundamento sobre os dispositivos legais. Em momento algum foram mencionadas as declarações que consubstanciam a discussão de inclusão em educação, embora esteja previsto o estudo do Plano Estadual de Educação. Apesar da importância deste estudo, defendemos que esta política precisa ser compreendida na espiral da inspiração, a fim de que os membros da comunidade escolar possam vir a compreender os campos de disputas e sua relevância para, enfim, pensar no seu significado *in lócus*.

A categoria formação continuada abarca os momentos de estudo, assunto já discutido anteriormente. Esta meta já vem sendo desenvolvida no cotidiano da instituição por meio do grupo coordenador, que semanalmente estuda o index para inclusão. Como já discutimos, faltam articulações entre o que se tem e o almejado.

Esperamos avanços neste sentido, tendo em vista que a gestão já manifestou apoio à proposta de um curso de extensão direcionado aos professores, planejado pelo LaPEADE⁷¹. Talvez o próximo passo a ser dado seja coordenar a proposta de estudo acerca da teoria crítica na perspectiva de Paulo Freire ao index para inclusão, diálogo perfeitamente articulável, uma vez que o esta dissertação possui como espinha dorsal a aproximação da teoria crítica na perspectiva de Adorno (2010) com o index para inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002).

A categoria de avaliação representa o movimento de reflexão constante sobre as metas e, por conseguinte, dos métodos e da participação dos membros. Enfim, sugere uma atenção sobre as várias formas de colaboração para o andamento do PPP. Destacamos como ponto alto deste plano a previsão de “promover a avaliação semestral dos Projetos Pedagógicos realizados na Unidade Escolar, para que possam ser reformuladas as ações” (p.3).

Dentre as categorias da tabela 10, coube, mais uma vez, o destaque na dimensão de políticas à categoria gestão democrática, com mais de 40% de menções no documento. Ao longo deste trabalho, indicamos o que se espera de uma gestão democrática, a fim de complementar essa discussão nos apropriamos da análise de Cury (2010), acerca do papel de quem representa o interesse de todos:

Cabe a quem representa o interesse de todos, sem representar o interesse específico de ninguém, dar a oportunidade de acesso, a todos, desse valor que desenvolve e potencializa a razão individual e o abre para as dimensões cognitivas, sociais e políticas. O mandato legal de quem administra um estabelecimento escolar público o torna um representante de posturas, atitudes e valores centrados na democracia (p. 127).

Disso se pode deduzir a importância de representantes legítimos, movidos por condutas democráticas, curiosos diante do desconhecido e, sobretudo, cientes do eterno devir que nos constitui.

Orquestração de Práticas Inclusivas

Entenderemos a dimensão de práticas a partir das análises de suas categorias, mencionadas na tabela 11:

TABELA 11: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP

SUBCATEGORIAS	Nº	%
Investigação	6	50
Debate	3	25
Resolução de Problemas	3	25
TOTAL	12	100

⁷¹Esta informação compõe o material coletado no Caderno de Campo.

Essas categorias foram desenvolvidas a partir de palavras/frases/expressões que nos remetessem a dimensão de práticas. Assim, consideramos **Investigação**: todos os meios desenvolvidos para coletar dados acerca da comunidade escolar; **Debate**: a prática de discussão em grupo; **Resolução de Problemas**: a prática pedagógica contextualizada.

A categoria **investigação** traz em seu bojo o anseio de conhecer a realidade que compõe a comunidade escolar. Esta meta consiste na aplicação de um questionário de pesquisa sociométrico com a comunidade, cujo intuito é obter um levantamento estatístico da “realidade” escolar. A nosso ver, esta meta é fundamental para o desenvolvimento de políticas inclusivas, pois possibilita acessar dados que podem viabilizar o planejamento de ações inclusivas no interior do colégio.

Entretanto, todo método de coleta de dados, por si só, não possibilita elementos detalhados para responder a questões específicas (MINAYO, 2006). Portanto, para aprofundar uma discussão se faz necessário a aproximação da realidade sob vários ângulos. Sendo assim, para os fins a que se propõe a referida investigação, acreditamos ser pertinente o uso de outros métodos de pesquisa, como por exemplo, a entrevista.

Ademais, quem irá responder este questionário sociométrico? Se levarmos a questão sob a tônica da teoria crítica, compreenderemos que se refere a todos. Lembramos que a imprecisão do termo comunidade escolar gera dúvidas que não podem existir em um PPP. A nosso ver, antes da elaboração deste instrumento se faz mister a discussão teórica para, então, focar as ideias e os anseios.

A categoria debate representa um avanço por sugerir a superação do trabalho isolado entre os professores e, sobretudo, minimizar a distância do colégio com os pais, como foi apontado no questionário pelos professores:

R.8 A falta de diálogo com a comunidade, a distância que nos isola da realidade que nos cerca.

R.22 Não penso no aluno como um todo e quando não trabalho em equipe.

R.14 Eu paro meu programa ao ver “injustiças” e tento resolver, tento ajudar, o que me frustra muito, pois na maioria das vezes não consigo.

Essas respostas ilustram, mais uma vez, que ninguém sozinho consegue efetivar práticas inclusivas. É preciso, sim, “acreditar (culturas), reconhecer (políticas) e transformar (práticas)” (SANTOS, 2010b). Em outras palavras, há a instância pessoal (sentir) que nos move para o conhecimento/questionamento (pensar) para além do que está posto e nos possibilita mudar (agir).

Esse quadro de práticas inclusivas fica completo com a categoria de resolução de problemas, em face de sua objetividade acerca do professor, conforme demonstrado abaixo:

Melhorar a prática pedagógica (p.2);
 Abordar a pedagogia de Paulo Freire sobre a perspectiva da conjuntura global e local (p.3);
 Discussão aprofundada sobre as metas e ações ainda não plenamente atingidas em nossa U.E. (p.3).

Do modo como foi tratada no PPP, percebemos que a prática não está sendo reduzida à racionalidade técnica, uma vez que busca o aprofundamento teórico e aproximação com a política do colégio. Essa perspectiva, a nosso ver, devolve ao professor o seu papel de trabalhador intelectual e não mero “entregador” de conhecimentos.

5.2 Como os professores pensam a inclusão em educação?

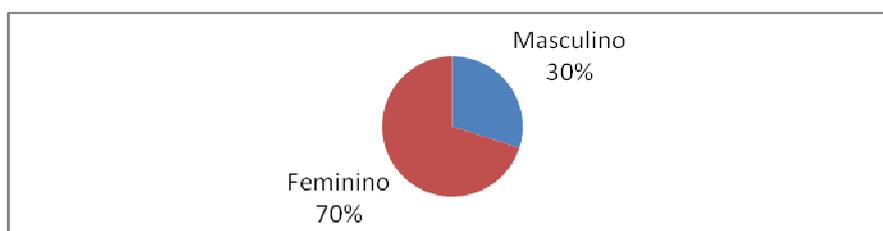
Temos que pensar sobre as concepções e opiniões colhidas junto aos professores como reflexo dos processos de inclusão/exclusão da sociedade contemporânea, no qual estão inseridos e foram formados. Por isso, assumimos como tarefa problematizar as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão por meio da espiral da inspiração, a fim de elucidar que os processos que “desembocam” no chão da escola resultam de uma dinâmica complexa, que precisa ser conhecida por todos os membros da instituição de ensino.

Nessa perspectiva, compreender como os professores lidam com os processos de inclusão/exclusão no colégio é possibilitar uma discussão mais palpável para o chão da escola, tendo em vista a possibilidade de desvelar as influências com que esses processos constituem e são constituídos dentro do colégio.

Para isso buscamos saber: Quem são esses profissionais? Em que foram formados? Há quanto tempo estão na lida? Essas questões, devido à relevância para este estudo, fizeram parte do nosso questionário. Assim sendo, levantamos o perfil destes membros da instituição perguntando a área/disciplina, a idade, o sexo e o tempo de serviço.

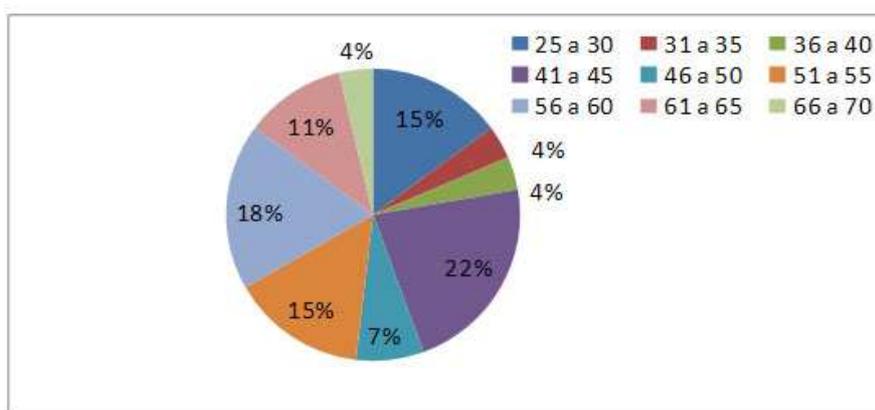
Apresentamos, inicialmente, o gráfico 2 de gênero. Verifica-se nesse quadro o percentual de professores participantes da pesquisa, ou seja, nove (9) homens e vinte e uma (21) mulheres. Notadamente, há a predominância do gênero feminino. Isso demonstra questões culturais, políticas e práticas acerca desta profissão.

GRÁFICO 2: PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO GÊNERO



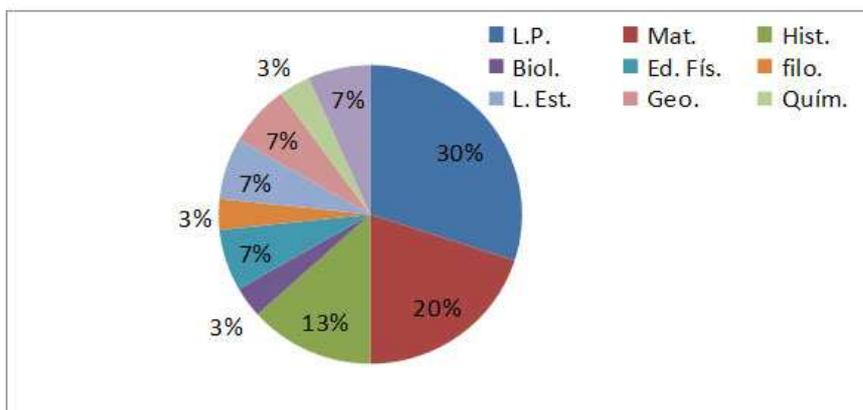
A distribuição por idade dos professores (gráfico 3) configura-se da seguinte forma: quatro (4) até 30 anos, um (1) até 35 anos, um (1) até 40 anos, seis (6) até 45 anos, dois (2) até 50 anos, quatro (4) até 55 anos, cinco (5) até 60 anos, três (3) até 65 anos e um (1) até setenta anos. Portanto, a maioria dos professores tem entre 41 e 45anos e 56 a 60 anos. Logo, são professores com bagagem e experiência de vida. Resta-nos saber, se as experiências profissionais acumuladas propiciaram práticas inclusivas.

GRÁFICO 3: PERCENTUAL EM RELAÇÃO À IDADE

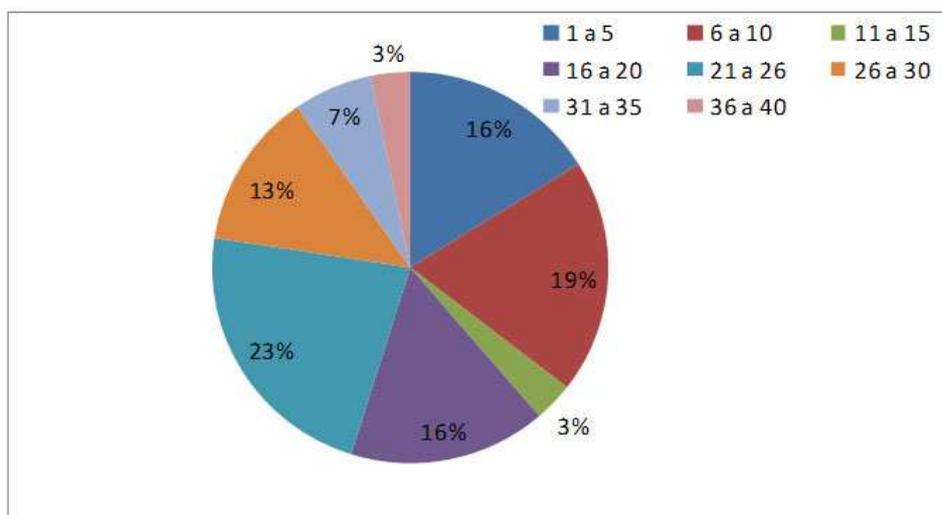


O gráfico 4 (abaixo) demonstra a relação em percentual de formação acadêmica. As abreviaturas significam respectivamente: Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia, Educação Física, Filosofia, Língua Estrangeira, Geografia, Química e Física. Notamos que a metade dos participantes corresponde exatamente à soma das áreas de português e matemática. Isso se deu em razão do quantitativo de aulas destas duas disciplinas ao longo da semana, demonstrando clara predominância política em relação ao campo de currículo. Além disso, cumpre destacar a predominância da área de humanas, cujo somatório corresponde a 67%, enquanto que a de exatas corresponde a 30% e a biológica a 3%.

Será que a representação por área pode influenciar os resultados a favor de práticas inclusivas? Ou a área pouco influencia, revelando a predominância de culturas (concepções, percepções, sentimentos) inclusivas ou excludentes? Vejamos os resultados no gráfico 4:

GRÁFICO 4: PERCENTUAL EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO ACADÊMICA

Quanto ao tempo de profissão destes professores, resumido no gráfico 5, a distribuição se deu da seguinte forma: cinco (5) até 5 anos de exercício, seis (6) até 10 anos de exercício, um (1) até 15 anos de exercício, cinco (5) até 20 anos de exercício, sete (7) até 25 anos de exercício, quatro (4) até 30 anos de exercício, dois (2) até 35 anos de exercício e apenas um (1) até 40 anos de exercício. Notamos que o destaque fica, mais uma vez, com os professores mais experientes, no caso com mais tempo de exercício da profissão.

GRÁFICO 5: PERCENTUAL DO TEMPO DE PROFISSÃO EM ANOS

Esses gráficos já nos permitem pensar acerca do perfil que predomina no colégio, ou seja, professores mais velhos e com mais tempo de trabalho. Isso demonstra, de certo modo, que os professores escolheram trabalhar nesta instituição, uma vez que os critérios de atribuição de aulas favorecem aos professores com mais anos de profissão.

Quais seriam os motivos desta escolha? Foi, então, que começamos a compreender uma fala, ou melhor, a análise de uma professora registrada em nosso caderno de campo. A mesma diz o seguinte, “O Jannuzzi é vitrine pelo excelente acesso, por não estar em lugar de risco, não ter vínculo com a comunidade do entorno, é escola polo e recebe muita verba”.

Diante disso, perguntamos: Os professores acreditam que com essas condições (escola vitrine) não terão problemas com os alunos, com a comunidade e com o colégio? A análise da professora aponta para certa minimização de conflitos. Resta-nos saber, em que medida essa característica de “colégio vitrine” propicia a inclusão?

Ao submetermos as questões de evocação livre à análise de frequência e de sua relação com o grau de importância atribuída pelos participantes no software EVOC⁷², obtivemos dados quantitativos relevantes acerca das percepções, crenças e valores dos professores que serão tratados qualitativamente na perspectiva teórica adotada.

A primeira questão de evocação livre foi estruturada da seguinte forma: “2.1) Escreva, no quadro abaixo, **quatro palavras** que vêm à sua cabeça quando o assunto é *inclusão em educação*. Marque um X ao lado das duas palavras que você considera mais importantes”. Complementando-a, segue o pedido de justificativa da escolha. Por meio dela chegamos aos resultados da tabela 12:

TABELA 12: FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO (TOTAL DE PROFESSORES PARTICIPANTES 30. SENDO: 21 (70%) FEMININO E 9 (30%) MASCULINO.)

Palavras que expressam valores inclusão em educação	As mais evocadas dentre os 30 questionários e %	Nº de vezes que a palavra foi marcada como mais importante em relação à frequência e %
Participação	7 e/ou (23%)	2 e/ou (29%)
Respeito	6 e/ou (20%)	4 e/ou (67%)
Oportunidade	5 e/ou (17%)	3 e/ou (60%)
Igualdade	5 e/ou (17%)	4 e/ou (80%)

A tabela 12 permite verificar as crenças, concepções e valores dos professores acerca da inclusão em educação. Notamos que as 4 (quatro) palavras mais evocadas pelos participantes são reveladoras por trazerem em seu cerne a perspectiva de inclusão como direito de todos à educação, sendo este o princípio fundamental da educação emancipadora e genuinamente inclusiva.

A escola sempre foi, mas com a obrigatoriedade do ensino básico ficou acentuado, o *locus* de concentração de muitos outros totalmente diferentes entre si. Entretanto, tal

⁷² Software livre de registro, disponível em: www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm.

diversidade foi descaracterizada pela escola em razão da predominância de políticas e práticas de equalização dos anseios, das experiências e dos sonhos, por não saber lidar com a diversidade. Em oposição a essa tendência, os professores deste colégio demonstraram, nos questionários, afinidades com os valores inclusivos, logo, especulamos a possibilidade destes membros “contaminarem” as políticas e práticas do chão da escola e, com isso estabelecerem uma relação inclusiva com o desconhecido. Será isso possível?

Para aprofundarmos nossa análise sobre as palavras mais evocadas e marcadas como mais importante (dados da última coluna da tabela 12), trouxemos as justificativas apresentadas pelos participantes. Lembramos que nem sempre as escolhas foram justificadas, isso explica o número (menor) de justificativas expostas abaixo:

- R21. A **participação** tem um papel importante na inclusão em educação;
- R24. **Participação** nas atividades e com seus colegas de turma;
- R10. O **respeito** é o dever de todo trabalho;
- R22. **Respeitando** o próximo, de modo geral, você supera as dificuldades;
- R4. Incluir não significa, em educação, pelo menos, dar as mesmas metodologias, mas adequar o que se ensina a quem vai receber a informação;
- R13. Porque todos merecem ter as mesmas **oportunidades** de avaliação e aprendizagem;
- R19. Acredito que o termo inclusão esteja diretamente associado à **igualdade**; (grifos nossos).

Por esses destaques percebemos a contemplação da existência humana nas suas diversas possibilidades. Essa constatação nos leva a crer que esses professores reconhecem as diferenças e acreditam que as mesmas devam ser valorizadas (trabalhadas) no chão da escola, resta saber se suas práticas condizem com seus ideais.

Sendo assim, continuamos a análise, só que agora considerando todas as respostas dadas à questão 2.1., pois acreditamos na importância de se analisar todos os dados coletados imersos nas dimensões de culturas, políticas e práticas, pela relação direta que essas dimensões têm com o chão da escola. Pensando nisso, categorizamos⁷³ todas as justificativas e obtivemos os dados da tabela 13:

TABELA 13: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DA PERGUNTA 2.1.1 DO QUESTIONÁRIO

DIMENSÕES	Nº	%
Criação de culturas inclusivas	11	52

⁷³ Ressaltamos que todas as categorias foram validadas por pesquisadoras estudiosas do referencial conceitual-analítico adotado.

Desenvolvimento de políticas inclusivas	8	38
Orquestração de práticas inclusivas	2	10
TOTAL	21*	100

*Dos 30 questionários que foram respondidos, 9 justificativas estavam em branco.

Os números da tabela 13 indicam que os participantes ressaltaram seus valores, conceitos, percepções e emoções acerca da inclusão, arraigados na dimensão de culturas inclusivas. Tal informação nos faz problematizar sobre a desproporção das três dimensões (52%, 38% e 10%), respectivamente, que pode ser interpretada como reflexo da conhecida cultura institucional de isolamento, de hierarquização e da falta de participação desses membros em outras instâncias, para além da sala de aula. Esta manifestação dos professores, de certa forma, traz à tona problemas quanto à efetivação do trabalho em equipe, tão propalado pelo Plano de Gestão e pelo PPP.

Em relação à segunda questão de evocação livre, foi solicitado: “2.2) Escreva, no quadro abaixo, **quatro palavras** que expressem o que uma *escola inclusiva deve ter*, Marque um X ao lado das duas palavras que você considera mais importantes.”, seguida do pedido de justificativa. Com ela procuramos conhecer o posicionamento dos professores quanto aos processos de inclusão/exclusão no chão da escola. Assim, chegamos aos resultados ilustrados na tabela 14:

TABELA 14: FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES ACERCA DA ESCOLA INCLUSIVA (TOTAL DE PROFESSORES PARTICIPANTES 30. SENDO, 21 (70%) FEMININO E 9 (30%) MASCULINO)

Palavras que expressam valores que a escola inclusiva deve ter	As mais evocadas dentre os 30 questionários e %	Nº de vezes que a palavra foi marcada como mais importante em relação à frequência e %
Capacitação	9 e/ou (30%)	5 e/ou (55%)
Infraestrutura	8 e/ou (27%)	5 e/ou (62%)
Tecnologia	5 e/ou (17%)	0 e/ou (0%)
Psicólogos	5 e/ou (17%)	3 e/ou (60%)

As quatro palavras mais evocadas (tabela 14) revelaram, de certa forma, as políticas públicas na espiral da inspiração. A nosso ver, a questão da tecnologia perpassa todos os incentivos (leia-se projetos educacionais) econômicos do Banco Mundial (discussão do capítulo 2); a infraestrutura nos remete às adaptações de espaços, materiais afins, entre outras como aponta o documento da UNESCO (2003); capacitação e apoio demandam ao mesmo tempo o compromisso pessoal e coletivo; o primeiro demanda assumir que nunca sabemos tudo, o segundo reconhece a importância de se estabelecer parcerias.

Dito isso, trouxemos à tona algumas justificativas dos participantes com o intuito de levantar os sentidos empregados nas quatro palavras, são elas:

R4. A ampliação do conhecimento possibilita a diversificação, a qual pode incluir tecnologia.

R. 16 Porque é necessário um profissional para trabalhar o emocional e a escola precisa fornecer material adequado para este tipo de trabalho.

R. 24 Palestras para informação e atualização de como tornar cada vez mais consciente do fato em questão. Acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno.

Até onde pudemos investigar, as quatro palavras mais evocadas parecem explicar um suposto caráter rígido e estanque entre a escola e seu objetivo maior, que é formar a todos em todas as suas instâncias. Essa característica possibilita certa transferência do “problema”, como se os professores dissessem “não estamos preparados”, “não temos condições”, e “não cabe a nós lidar com as diferenças”. Essa relação de afastamento reflete o que Adorno (2010) denomina de “formação heterônoma”, ou seja, o professor “tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (p.124), em detrimento da formação autônoma, que consiste na reflexão e autodeterminação.

Com essa análise não pretendemos atribuir a pecha de culpados aos professores, isso evidenciaria uma análise simplista dos processos de inclusão/exclusão em educação; além disso, não estamos procurando culpados e sim compreender a complexa dinâmica dos processos que engloba dimensões concretas como a econômica, a política, a social e pedagógica, tanto quanto à dimensão subjetiva.

Parafrazeando Paulo Freire (2007), se a escola não pode mudar tudo alguma coisa ela pode; então, ao chão da escola compete à dimensão pedagógica e esta invoca responsabilidades de todos os membros da comunidade escolar, como destacado por um dos participantes, “porque o resultado de uma escola inclusiva não depende somente do grupo de professores, mas de toda a comunidade escolar, inclusive dos pais de alunos” (R.12). Apesar de o professor, em sua análise, não ter citado a Declaração de Salamanca (1994), a sua concepção de inclusão vai ao encontro da perspectiva da escola e sociedade inclusiva propalada pela referida declaração.

Portanto, espera-se da comunidade escolar atitudes autônomas capazes de minimizar e/ou eliminar as exclusões da instituição de ensino em foco.

Ademais, a análise crítica sobre as duas últimas categorias da tabela 14 (tecnologia e psicólogos) aponta fragilidade de formação, uma vez que não cabe nem à tecnologia nem aos psicólogos a solução das exclusões que existem no chão da escola. A tecnologia pode facilitar se a mediação humana for consciente e autônoma. Adorno (2010) denomina de consciência

coisificada a prioridade humana em relação à técnica e, por conseguinte, com a tecnologia, advertindo que:

(...) na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios --- e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana --- são fetichizados, porque os fins --- uma vida digna --- encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (p.132).

À medida que condicionamos a inclusão ao emprego da técnica, estamos, indubitavelmente, secundarizando a dimensão humana. De certa forma, os dados não apontam radicalmente a adesão cega e irrestrita à tecnologia: a despeito de haver 5 (cinco) evocações, nenhuma foi indicada como a palavra mais importante. Bom sinal!

Em relação à categoria outros profissionais especializados, como os psicólogos, também sugere a transposição de papéis. Não podemos perder de vista que o trabalho do psicólogo é lento e longo, cujos resultados no âmbito escolar dependem da associação de esforços. Isso quer dizer que ninguém consegue resolver sozinho qualquer tipo de exclusão, o que precisamos é aliar esforços para instituir objetivos em comum, como propalam o Plano de Gestão e o Projeto Político Pedagógico – PPP.

Diante disso, cumpre verificar as justificativas que foram dadas a respeito das palavras mais evocadas (conforme ilustrado na última coluna da tabela 14). Lembramos mais uma vez que nem todas as palavras foram justificadas, isso explica o quantitativo exposto abaixo:

- R4. A **ampliação do conhecimento** possibilita a diversificação;
- R8. Sem **infraestrutura** todo projeto de inclusão fica comprometido. A **capacitação** de todos os funcionários da unidade escolar é fundamental para uma ação coordenada em busca da inclusão;
- R12. Porque o resultado de uma escola inclusiva não depende somente do grupo de professores, mas de **toda a comunidade escolar**, inclusive dos pais de alunos;
- R14. O **tempo** do professor com o aluno é muito reduzido às vezes não detectamos o problema;
- R16. Porque é necessário **um profissional** para trabalhar o emocional;
- R 24. Palestras para **informação e atualização** de como tornar cada vez mais consciente do fato em questão;

Pelas justificativas expostas, podemos perceber que os professores, de modo geral, contam com iniciativas alheias para estudar e intervir. Diante disso, ressaltamos a importância da formação de grupos de estudo dentro do colégio, conforme previsto pelo PPP, com a ressalva de se estabelecer uma rotina permanente de reflexão e discussão, conforme apontamos em análise anterior.

Os dados totais da questão 2.2, considerando todas as evocações categorizadas nas dimensões analíticas adotadas, apontam destaque para a dimensão de políticas, conforme podemos verificar na tabela 15:

TABELA 15: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DA PERGUNTA 2.2.2 DO QUESTIONÁRIO

DIMENSÕES	Nº	%
Criação de culturas inclusivas	7	29
Desenvolvimento de políticas inclusivas	14	58
Orquestração de práticas inclusivas	3	13
TOTAL	24*	100

*Dentre os 30 questionário respondidos, 6 justificativas ficaram em branco.

Para entendermos o que isso significa, trouxemos algumas justificativas:

R1. Acredito que o respeito é o princípio de tudo, somos diferentes, porém iguais em direito;

R3. Porque os alunos têm o direito de saber tudo que uma escola oferece e cobra;

R20. É necessário que existam regras e que essas regras sejam válidas para todos: alunos, professores e funcionários. Sempre levando em conta as diversidades;

R23. Escola cuja gestão só se interessa em ouvir fofocas sobre os professores vira uma lástima como o V. J.;

R27. Planejamento e PPP levam ao desempenho e desenvolvimento do trabalho qualificado, isto é, inclusivo.

Por estas justificativas podemos inferir que os professores estão clamando por organização, por planejamento, por entendimento e, sobretudo, por respeito mútuo. Em regra são ações primordiais para que se estabeleça a gestão democrática e inclusiva.

Outro aspecto essencial desta dissertação é perceber, na escrita dos professores, se há coerência entre o pensar e o agir, por isso foram introduzidas as seguintes questões no questionário: “2.3) Eu sou inclusivo quando _____ 2.4) Eu sou excludente quando _____”. Apostamos nestas questões com o intuito de promover a sensibilização sobre as práticas. Acreditamos que ao instigarmos a reflexão dos professores acerca de suas ações, classificando-as em inclusivas ou excludentes, seria um momento de introspecção, de reflexão e, quiçá, de reformulação. Aqui fica uma proposta que vale a pena ser investigada por outros pesquisadores.

De imediato, consideramos de suma importância conhecer como os professores compreendem os processos de inclusão/exclusão, que ocorrem na relação deles com o cotidiano escolar. As questões 2.3 e 2.4 foram formuladas tendenciosamente na dimensão de práticas inclusivas e excludentes. Esta tendência nos possibilitará verificar como esses membros da comunidade compreendem a correlação entre seu trabalho (prático) com as dimensões de culturas, políticas.

Pela análise das respostas, obtivemos os dados da tabela 16, a saber:

TABELA 16: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DAS PERGUNTAS 2.3 E 2.4 DO QUESTIONÁRIO

DIMENSÕES	Nº	%
Criação de culturas inclusivas	20	33
Desenvolvimento de políticas inclusivas	13	22
Orquestração de práticas inclusivas	27	45
TOTAL	60	100

Esses dados revelam que as barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes são construídas e mantidas cotidianamente, por serem fruto de nossas concepções, crenças e valores (culturas), pelo modelo de gestão (política) e pelas reações possíveis de cada professor (práticas). Elas também evidenciam a contradição entre discurso e prática dos professores, pois se por um lado eles manifestam ideais inclusivos, por outro reconhecem que materializam práticas excludentes. Estes resultados apontam para a necessidade de reorganização do colégio, a fim de materializar os ideais de inclusão que os professores têm dentro de si mesmos.

Como já dito, a lente de aumento sobre o referencial conceitual-analítico permite-nos captar a dimensão predominante em relação às outras, mas não perdendo de vista a correlação direta entre as três dimensões. Dito isso, ilustraremos algumas respostas que, a nosso ver, enfatizaram a dimensão de culturas ora inclusiva ora excludente, nas perguntas 2.3 ou 2.4, a saber:

Questão 2.3: Sou inclusivo quando

R.1 Respeito às diferenças entre meus alunos e procuro auxiliá-los nas dificuldades.

R.2 Não discrimino e permito (aceito-as) com amor as diferenças étnicas, sociais e cognitivas.

R.7 Trato meus semelhantes (alunos, professores, funcionários, etc.) de forma humana!!!

R.25 Reconheço que toda pessoa pode aprender.

Questão 2.4: Sou excludente quando

R.9 Ignoro as pessoas que realmente precisam de uma oportunidade.

R.11 Coloco diferenças entre os seres humanos.

R.20 Não dou atenção para as dificuldades dos meus alunos ou não lhes esclareço quanto aos meios ou formas de estudo e compreensão dos conteúdos.

R.25 Discrimino pessoas portadoras de deficiência.

R.28 Não compreendo as diferenças culturais e de entendimento que o aluno já traz de suas vivências anteriores.

Diante destas respostas, percebemos que o potencial inclusivo precisa ser lapidado dentro da instituição de ensino. Acreditamos que os valores inclusivos podem ser fortalecidos politicamente; nesta perspectiva, é preciso considerar o professor dentro da instituição e vice-

versa. Esta análise é plausível diante dos “apelos” que apareceram em algumas respostas das questões 2.3 e 2.4, acerca da relação entre professor e instituição, a saber:

Questão 2.3: Sou inclusivo quando

R.6 Estou comprometida com o projeto político pedagógico da escola em que trabalho.

R.11 Aceito as regras de uma escola inclusiva.

R.13 Estou totalmente informado.

R.21 Posso participar e ter as mesmas oportunidades na vida.

Questão 2.4: Sou excludente quando

R.13 Por falta de informação, não tenho condição de participar.

R.17 Preciso aplicar as regras de avaliação (o que acredito ser algo necessário).

R.21 Em algum aspecto me é negada a participação.

R.22 Não penso no aluno como um todo e quando não trabalho em equipe.

R.23 Não ensino conteúdo e fico só defendendo os direitos dos alunos a não aprenderem nada.

R.24 Não consigo atingir o meu objetivo para o aluno.

R.26 Não me envolvo com a escola fora do meu horário (não participativo).

As respostas apontam relevantes questões a serem pensadas sob o âmbito político do colégio, como planejamento, trabalho em equipe, circulação de informação, currículo, avaliação e, assim por diante.

Além disso, percebemos dentre a dimensão de práticas as que estão voltadas à diversidade humana e as que estão arraigadas culturalmente em valores excludentes que precisam ser reavaliadas, como por exemplo, as questões de deficiência, de normalidade, tempo, entre outras, como apontam as respostas a seguir:

Questão 2.3: Sou inclusivo quando

R.4 Respeito a origem de meu aluno e tento, de formas variadas, levá-lo ao aprendizado que não vai estigmatizá-lo.

R.12 Procuro aproveitar o que cada um tem de melhor, respeitando a individualidade e a heterogeneidade dos alunos.

Questão 2.4: Sou excludente quando

R.3 Não participo de tarefas extraclases.

R.5 Faço uma atividade seletiva ou eliminatória.

R.6 Sinto-me desanimada com os empecilhos encontrados para o bom desenvolvimento do projeto.

R.14 Quando o aluno me procura e não lhe dou atenção, quando vejo uma “injustiça” (discriminação) e fecho os olhos.

R.15 Sou professora que trabalho de forma que leva todos os alunos a compreensão, pois os vejo individualmente.

R.16 Não tenho tempo disponível para atender esse tipo de aluno.

R.18 Não quero ouvir.

R.19 Sou omissa não participo aos alunos e colegas professores uma informação pertinente à escola.

R.27 Não consigo administrar o caos.

R.30 Entro em sala de aula e inicio minha prática diária.

Essas “falas” anunciam as dificuldades dos professores diante da diversidade humana, isso pode ser reflexo de uma instituição que não estabeleceu princípios norteadores, deixando os professores à deriva. A nosso ver, a instituição pelo PPP tateia o ideário de inclusão em educação, faltam-lhe propostas claras e entendimento sobre o que significa para uma instituição de ensino assumir como meta a orientação inclusiva. Nesse sentido, Santos (2006) explica que:

Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. (p.1).

Reconhecemos que a organização de cada instituição escolar é única, apesar de todas terem um tronco comum traçado pelas diretrizes políticas. Esta especificidade precisa ser compreendida pela relação dos partícipes no cotidiano da instituição. Diante disso, desenvolvemos a questão “2.5) Descreva uma situação escolar que no seu entender é excludente”, a fim de conhecer as exclusões que a cultura institucional promove no seu cotidiano.

Devido à natureza da questão, ocorreu a predominância da dimensão de políticas, resultado já esperado por nós. Contudo, esta questão foi reveladora na medida em que os professores apontaram culturas e práticas excludentes, que quando somadas alcançam 50% das respostas, como podemos verificar na tabela 17:

TABELA 17: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DA PERGUNTA 2.5 DO QUESTIONÁRIO

DIMENSÕES	Nº	%
Criação de culturas inclusivas ⁷⁴	7	25
Desenvolvimento de políticas inclusivas	14	50
Orquestração de práticas inclusivas	7	25
TOTAL	28*	100

Dentre os 30 questionários, duas respostas ficaram em branco.

As exclusões explicitadas trazem à tona as fragilidades da instituição em foco, que precisam ser pensadas à luz das dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Situamos, na visão dos professores, os processos excludentes no que tange às culturas:

- R.7 Tratar o aluno como um número em classe.
- R.10 Quando há discriminação.
- R.15 Trabalhar de forma universal, vendo todos de forma igual em sua capacidade de raciocínio lógico.
- R.16 Eu, como educadora, não ter preparo para lidar com alunos incluídos.

⁷⁴ Lembramos que estamos refletindo sobre os processos de inclusão/exclusão. Portanto, ao discutirmos inclusão estamos automaticamente assumindo as exclusões, isso explica a permanência do termo inclusivo em todas as dimensões da tabela 14.

- R.21 Aqueles alunos que precisam de orientação psicológica e ficam na escola abandonados em seu problema.
 R.28 Quando um aluno é simplesmente punido sem um acompanhamento de suas motivações indisciplinadas.
 R.29 Quando um aluno homossexual é assumido, os alunos o excluem.

Constatamos por estas respostas certa frustração dos professores no que tange à hierarquização da diferença, perigo apontado por Souza Santos (2010) em relação ao direito à igualdade e à diferença. É preciso desmitificar o sentido reducionista da hierarquização das diferenças, uma vez que a diferença tem como fundamento a manifestação da condição de existência humana, condição que nos torna iguais com o mesmo valor existencial.

No que tange à dimensão de políticas, tivemos as seguintes situações em destaque, nas respostas à pergunta 2.5:

- R.1 Quando o aluno é cadeirante e não há rampa de acesso para que ele chegue à sala de aula ou circule pela escola.
 R.6 Receber um aluno cego sem ter um professor preparado para recebê-lo, sem material adequado (ex; braile), sem interação com a família do aluno, etc;
 R.8 A falta de diálogo com a comunidade, a distância que nos isola da realidade que nos cerca.
 R.9 Há um aluno na turma 3005 com necessidades especiais que praticamente não apresentou nenhum progresso por falta de estrutura (humana e material) por parte do sistema educacional do Estado do RJ.
 R.12 O sistema de avaliação, pois exclui aqueles alunos que não são “bons” em produção escrita, não valorizando os outros “saberes” dos alunos.
 R.13 Por falta de livro didático para todos os alunos muitos não têm como participar da aula e fazer as tarefas de casa.
 R.14 Os alunos com dificuldade de aprendizagem (nota baixa em certas matérias) desde o 2º bimestre e o colégio não tem como oferecer uma recuperação paralela, o professor pode até dizer que faz isso, mas não faz. Turmas com mais de 45 alunos, dar a matéria nova e ao mesmo tempo trabalhar com os que ainda não entenderam o conteúdo passado, isso não existem! Teria de haver um reforço (como em muitos colégios particulares). Para não haver reprovação em massa, os alunos são empurrados para a série seguinte. Os alunos sabem que estão fadados ao fracasso.
 R.17 Uma escola que aceita alguém com necessidades especiais sem dar as mínimas condições para o seu desenvolvimento.
 R.19 Nossa escola não possui rampa de acesso às salas de aula. Portanto, um aluno cadeirante não poderia estudar em nossa unidade escolar.
 R.20 Por exemplo, quando a escola deixa os portões abertos durante todo o dia, permitindo que os alunos entrem e saiam à hora que quiserem. No meu entender isso deixa o aluno despreparado para a vida, tirando-lhe a consciência do que é necessário para a vida escolar e futura vida profissional.
 R.22 O grande número de evasão escolar e o alto índice de reprovação.
 R.25 Quando a instituição normatiza, pune e separa as pessoas.
 R.27 Avaliação sem parâmetros educativos.
 R.30 A educação pública brasileira de um modo geral é excluyente, mesmo quando cria políticas pseudo-inclusivas.

Os dados revelam que no lugar de princípios democráticos e genuinamente inclusivos, a lógica que domina é a do controle, da homogeneização e da classificação. Esse contexto,

alicerçado em bases político-pedagógicas excludentes, gera dilemas aos professores que se veem pressionados pelas normas da instituição e massacrados pelos maus resultados dos alunos. Essa situação que se instaurou no ensino público precisa ser enfrentada por quem vive a educação pública. Por isso, entender as políticas educacionais de educação levando em conta a espiral da inspiração possibilitará aos membros de cada instituição de ensino “traduzir” ou “incorporar” metas viáveis e significativas para todos os membros da comunidade escolar, que sejam condizentes com o cotidiano.

Na sequência, apresentamos as respostas cuja ênfase recaiu sobre a dimensão de práticas na pergunta 2.5:

R.2 Intolerância e atitudes autoritárias de alguns professores em relação a grupos ou turmas mais indisciplinadas, ou melhor, mais difíceis.

R.3 Falta de participação dos professores com os alunos com tarefas extraclases.

R.5 Atividade que requer o máximo da capacidade física dos alunos.

R.11 Identificar nos alunos os mais educados, mais comportados e dentro da sala de aula excluir os outros de sua atenção.

R.18 Formar turmas só com alunos repetentes.

R.24 Quando apenas intensifico os estudos dos melhores alunos.

Não devemos perder de vista, que a prática é definida pelos valores, crenças e princípios que nos formam e modelamos em sociedade. Mesmo assim, se constatamos culturas excludentes, essas podem ou não levar a práticas excludentes. Isso implica em problematizar que, embora os professores apresentem essas práticas rotineiramente, eles mesmos afirmam a precariedade e a fragilidade das políticas adotadas na instituição. Lembramos que as dimensões não são lineares podendo subsidiá-las umas às outras ou não.

5.3 O cotidiano escolar condiz com a diversidade cultural e humana?

O caderno de campo contém todas as anotações que foram feitas por nós durante as 31 vezes que tivemos no colégio, ao longo do ano de 2010. Tendo em vista as três dimensões analítico-metodológicas de nosso estudo, anotávamos palavras-chave no caderno de campo no ato das reuniões do grupo coordenador ou durante as conversas e até circulando pela escola. Em casa, ainda no mesmo dia, desenvolvíamos o relatório. Para minimizar nossa subjetividade, compartilhávamos nosso registro com a equipe de pesquisadores da UFRJ, deste modo confirmávamos, acrescentávamos e até relativizávamos algumas anotações.

Este trabalho culminou na tabela 18, que apresenta o quantitativo das três dimensões, a saber:

TABELA 18: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS ÀS TRÊS DIMENSÕES DO CADERNO DE CAMPO

DIMENSÕES	Nº	%
Criação de culturas inclusivas	21	40
Desenvolvimento de políticas inclusivas	18	34
Orquestração de práticas inclusivas	14	26
TOTAL	53	100

Pelos dados gerais, no cotidiano escolar, prevalecem as culturas inclusivas. Diante deste resultado, queremos entender como se aponta a inclusão na dinâmica cotidiana. Para isso, apresentaremos os acontecimentos do cotidiano desdobrados em nossas dimensões de análise.

Criação de Culturas Inclusivas

Na tabela 19, podemos verificar as categorias da dimensão de culturas inclusivas, além de seu percentual em relação ao número de vezes em que presenciamos discussões acerca do tema:

TABELA 19: CATEGORIA/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS DO CADERNO DE CAMPO

CATEGORIAS	Nº	%
Equipe	6	28
Outros profissionais	5	24
Deficiência	5	24
Normas	5	24
TOTAL	21	100

Imersos no cotidiano do colégio, o que nos possibilitou o contato constante com os professores (na sala de professores, na reunião do grupo coordenador, no bate-papo nos corredores, no conselho de classe), chegamos à categoria equipe. Esta representa o desejo destes membros em trabalhar em equipe, em traçar uma unidade de atuação e, sobretudo, de se estabelecer um consenso em relação aos problemas que vão surgindo no cotidiano do colégio.

Além disso, constatamos que os professores “reclamam” do “salve-se quem puder” que foi instaurado na instituição, mas também verificamos que isso de certa forma possibilitou uma zona de conforto para alguns. Sendo assim, ressaltamos que a participação está associada, também, ao trabalho colaborativo e à coesão dos professores. Este é um pilar que precisa ser levantado pela gestão por meio de diálogo, transparência e objetos claros e bem definidos em relação às responsabilidades destes membros.

No cotidiano também sobressaiu a questão do apoio de outros profissionais tanto de âmbito administrativo, pois o colégio não tem inspetores, quanto de apoio pedagógico, como já foi apontada a questão dos psicólogos. Vale ressaltar, que logo no início da pesquisa maior fomos interpelados sobre como se daria nosso apoio permanente, se teríamos uma sala e assim por diante. Esta postura indica que alguns professores pensam que seja possível “tirar o problema” da sala de aula para outrem resolver e depois de tudo “acertado” eles realizarão o seu trabalho.

Portanto, a questão do diferente, de não saber lidar com a diferença humana é marcante. A maior dificuldade está com os “deficientes”, apesar de ter ficado claro no Conselho de Classe pelo número de retenção e de dependência que nem a instituição em si, nem os professores consideram as diferenças humanas. Quanto à instituição em si, percebemos no Conselho certo desconforto da coordenação em relação às exclusões via retenção ou dependências, mas nenhuma ação concreta. Isso demonstra que o trabalho de apoio aos professores da equipe diretiva deve ser constante ao longo do ano e não no final do ano letivo, no ato do conselho. Quanto aos professores, houve uma intervenção entre eles digna de transcrição. A situação reflete a reação de protesto de um professor em relação à reprovação, no seu entender, de um bom aluno. Essa reação, a nosso ver, demonstra indignação, uma vez que o outro professor reprovou alunos em massa. Assim ocorreu a cena:

(Depois de muitas reprovações anunciadas pelo professor 2...)

Prof. 1: Essa aluna? Ah não, professor, tem algum problema aí.

Prof. 2: Tem, ela não estuda (gargalhada geral). Talvez seja o trabalho do professor, tenho que me reciclar. (irônico). (Caderno de Campo).

Percebemos por este breve e revelador diálogo, que cabe ao aluno se adaptar. Na visão do professor 2, ele não tem nada a ver com a dificuldade da aluna. Esta postura revela que nesta instituição prevalece a cultura de mérito, de classificação e, sobretudo, de punição. Cumpre ressaltar que também foi no Conselho de Classe que percebemos avanços quanto à inclusão, ao menos alguns professores manifestaram discordância da atitude excludente de alguns colegas de trabalho. Como podemos observar nas falas seguintes:

Prof. 3: Poxa, esse aluno melhorou tanto. Ele já é repetente e vai reprovar de novo?(caderno de Campo).

Prof. 4: Gente, já é a terceira vez que este aluno fica de dependência!(idem).

Prof.5: Esses dois alunos melhoraram muito, vamos passá-los!?(ficaram em dependência) (idem).

Prof.6: Essa, a gente não pode reprovar. Ela é de circo, então é só dar nota (idem).

A impressão que fica destas falas é a de que alguns professores estão sensibilizados em relação à questão da diversidade humana. Mas, ficou evidente que nem todos os

professores, ali presentes no conselho de classe, compreendem esta questão. Eis um dos pontos fulcrais para esta instituição ser inclusiva: os professores precisam acreditar que as diferenças nos enriquecem e nos valorizam.

A categoria normas engloba a todos os membros da instituição⁷⁵. Os professores estão cansados de ver outros membros faltarem e ter o ponto assinado, os alunos entram e saem à hora que bem entendem no colégio, circulam livremente pelo pátio durante o horário de aula. Os alunos reclamam que mal tiveram aulas de algumas matérias; ora o professor tira licença, ora não dá aula. Esses exemplos demonstram uma cultura institucional confusa e instável, conforme ouvimos várias vezes, tanto de professores quanto de alunos: “o Jannuzzi é o colégio da desordem”.

Além disso, revelam uma gestão nada democrática, por não delegar responsabilidades e cobrá-las. Quanto a isso, a nova gestão se posicionou imediatamente. Deu transparência ao livro ponto, frisou horário de entrada e saída de todos os membros, transita pelos corredores e ajuda na organização dos espaços verificando porque alunos estão para fora, articula horários quando o professor atrasa ou falta. Enfim, caminha para promover uma estabilidade na rotina institucional.

Desenvolvimento de Políticas Inclusivas

No que tange à dimensão de políticas, os destaques ficaram para as categorias expressas na tabela 20:

TABELA 20: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DO CADERNO DE CAMPO

CATEGORIAS	Nº	%
Gestão	13	72
Avaliação	3	17
Formação continuada	2	11
TOTAL	18	100

A categoria gestão, no cotidiano, até onde pudemos investigar, se apresentou muito delicada. Muitos professores manifestavam insatisfação, para esses a administração era injusta, obscura e centralizadora. Para outros, a gestora fazia o que podia e sempre tinha como meta agradar a todos. Mas, em comum, todos os professores reclamavam pela falta de apoio

⁷⁵ Lembramos que neste estudo os funcionários em geral não foram ouvidos. Embora os alunos não façam parte do nosso foco, na nossa rotina tivemos muito contato com os mesmos e achamos pertinente citar, mesmo que sem muito aprofundamento, as suas opiniões. Essas fazem parte dos registros do nosso Caderno de Campo.

nas horas de conflito com os alunos, pela desinformação constante e pelas decisões centralizadas. Conforme podemos perceber na fala de um dos professores:

As informações sobre concursos só são divulgadas para uma panelinha e quando a gente fala em intervenção na escola vocês (se dirige ao grupo gestor) dizem não! Os alunos não estão aqui para dizer o que eles acham da escola. Esse aluno não tá só perdido, ele tá decepcionado (Caderno de Campo).

Discutiremos sobre a categoria avaliação levando em conta o Conselho de Classe, onde presenciamos o “jogo” ora inclusivo ou excludente devido à força que esta categoria possui nas mãos dos professores.

Ali, ficou claro que a avaliação que o professor faz não representa apenas um instrumento de medição dos resultados cognitivos, ela incorpora relações desenvolvidas no decorrer do trabalho, os preconceitos e lugares-comuns, entre outras. Esse caráter subjetivo transforma este instrumento em algo mais excludente do que já é em si mesmo, ao se transformar em instrumento de vingança, numa arma que dá “forças” a quem a possui. Isso ficou claro no conselho ao ouvirmos o relato de uma professora que resolveu “castigar” os alunos por não participarem de suas aulas, reprovando-os. Em momento algum esta professora pensou sobre sua prática e muito menos mostrou algum tipo de reflexão sobre o que a falta de educação dos alunos e a ausência dos mesmos em sua aula pode significar.

Essas questões elevam em prioridade máxima a categoria formação continuada. É evidente que todos precisam estudar, ter (ao menos) um referencial teórico norteador para que, juntos, possam refletir e planejar ações inclusivas. Vale ressaltar que há vários doutores e mestres em sala de aula e apenas um participa do grupo coordenador. O que acontece com os outros? Durante o intervalo, observamos que geralmente esses membros sempre estão com materiais diversificados, o que de certa forma sugere práticas diversificadas e inclusivas.

De qualquer forma, nunca manifestaram interesse em participar, socializar e cooperar. Inclusive, um deles deu a seguinte justificativa: “vocês (dirigindo-se aos pesquisadores da UFRJ) têm bolsas, ganham para estar aqui e nós, o que vamos ganhar para entrar no grupo coordenador? Eu trabalho o dia todo, não posso sair da sala de aula sem me prejudicar” (Caderno de Campo). Desta fala fica a dica, o colégio precisa criar espaços de estudo e de discussão, mesmo que a política do Estado não privilegie esta prática. Fica ainda, relativamente evidente, a visão de profissional de educação que professores como estes têm: a de que seja um mero entregador de conteúdos, um tarefeiro, destinado a executar, tão simplesmente, omitindo-se de seu potencial papel de intelectual orgânico, como diria Gramsci.

Orquestração de Práticas Inclusivas

Por fim, analisaremos as categorias que sustentam a dimensão de práticas, ilustradas na tabela 21:

TABELA 21: CATEGORIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS RELATIVOS À DIMENSÃO DA ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO CADERNO DE CAMPO

CATEGORIAS	Nº	%
Envolvimento dos Professores	6	43
Teoria e Prática	4	28.5
Recuperação	4	28.5
TOTAL	14	100

A questão de envolvimento dos professores se revelou caótica. O trabalho em conjunto, no momento, parece ser impossível. Apesar de sempre estarem conversando, rindo, compartilhando assuntos diversos, nunca presenciamos um planejamento de colaboração de trabalho. Pelo contrário, os discursos sempre revelam o isolamento, o desinteresse sobre o trabalho do parceiro. Cabe aqui um relato de um professor:

Desenvolvi um grande projeto sobre os aspectos sociais e econômicos do bairro. Deu ufa! para fazer com que todos os alunos (três turnos) se interessassem, mas consegui. Deu muito trabalho e ninguém quis se unir ao projeto. Até no dia da culminância, que foi a exposição dos trabalhos, os professores não participaram, nem os meus amigos. Eles saíam com os alunos da sala de aula, deixavam eles no pátio e iam embora. Eu ainda perguntava: vocês não querem conhecer o trabalho que seu aluno fez? Era a mesma coisa que nada (Caderno de Campo).

Esta questão vem sendo pensada pela gestão. Em uma das reuniões que tivemos com o diretor, ele deixou claro sua preocupação com a desarticulação dos professores da mesma área. Diante disso, ele começou a organizar a documentação interna com foco na identificação dos profissionais, pois sua intenção é a de promover no período de planejamento (fevereiro de 2011) o encontro de professores por área, a fim de construir planejamento com tronco comum.

Sobre a nossa questão quanto à influência da formação acadêmica facilitar ou não o processo de inclusão, verificamos ao longo do ano que uma coisa não está diretamente atrelada à outra, pois tivemos o apoio significativo de dois professores da área de exatas, um de biológicas e três de humanas, no grupo coordenador. Enfim, nos parece que a questão é cultural, como indicam algumas falas dos mesmos:

Prof.1: “Quero um Jannuzzi melhor, pela minha convicção de vida acredito em mudanças” (Caderno de Campo);

Prof.2: “Acredito no “contágio”, somos articuladores de uma possível mudança”(Idem.);

Prof. 3: “É doação de tempo com o intuito de aprender e de trocar” (Idem.);

Essas falas deixam claro que tudo tem que fazer sentido, o professor precisa acreditar na transformação e no seu papel como fundamental nesta rede social de inclusão/exclusões, em especial no âmbito da educação.

A questão dos conteúdos desvinculados da vida real foi retratada de modo polêmico entre os professores. Alguns consideram que o conteúdo é de difícil compreensão por natureza, outros já responsabilizam os alunos por falta de estudo, há àqueles que se sentem desmotivados para desenvolver propostas inovadoras. Por outro lado, existem professores preocupados com esta desconexão entre teoria e prática e promovem atividades vinculando-as.

Essas visões, sem generalizar, revelam a tradição pautada no conteúdo pelo conteúdo. Isso é extremamente preocupante, pois de que adianta esta educação, que nega aos alunos a oportunidade de viverem experiências diversas? Adorno (2010) adverte que “sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão” (p.150). Essa prática torna a escola tediosa e até sem propósito, por não ser um espaço de reflexão, de questionamento, de reformulação e de elaboração de conceitos.

Pela análise do Projeto Político Pedagógico – PPP, vislumbramos mudanças significativas acerca da desconexão entre teoria e prática, pois o mesmo adotou como referencial a teoria crítica de Paulo Freire, que prima pela valorização da experiência de mundo. Portanto, ao assumirem esta perspectiva, estão sinalizando o desejo de romper com esta velha tradição, que perpetua as exclusões.

A categoria de recuperação no cotidiano da instituição se revelou problemática. Um dos pontos relevantes é o próprio calendário escolar, que não prevê (ou previa, pois não tivemos acesso ao novo calendário) um intervalo hábil de se recuperar alguém entre as provas finais e a prova de recuperação. O outro é a dificuldade, apontada pelos professores, de se trabalhar paralelamente os alunos com dificuldades concomitantemente com a turma lotada e desenvolvendo conteúdos novos, para cumprimento do programa. Essas dificuldades dão um caráter frágil a este mecanismo de inclusão e gera indignação nos professores, conforme a resposta abaixo:

R.14 Os alunos com dificuldade de aprendizagem (nota baixa em certas matérias) desde o 2º bimestre e o colégio não tem como oferecer uma recuperação paralela, o professor pode até dizer que faz isso, mas não faz. Turmas com mais de 45 alunos, dar a matéria nova e ao mesmo tempo trabalhar os que ainda não entenderam o conteúdo passado, isso não existe! Teria de haver um reforço (como em muitos colégios particulares). Para não

haver reprovação em massa, os alunos são empurrados para a série seguinte. Os alunos sabem que estão fadados ao fracasso (Questionário).

No nosso entendimento, este aspecto precisa ser analisado pela comunidade escolar. Sua complexidade deve ser destrinchada, pois a responsabilidade por esta prática excludente compete a todos os membros (gestores, professores, alunos e pais). É inconcebível que a ferramenta inclusiva da recuperação seja perpetuada hipocritamente, devido à falta de ações planejadas e articuladas na instituição escolar.

5.4 A Triangulação

A fim de demonstrar a clareza teórica e aprofundarmos a discussão sob diversas óticas, utilizamos a triangulação de processos metodológicos (MINAYO et al, 2006; ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004), por propiciar a integração do conjunto de técnicas apontadas nas três análises que fizemos: a análise documental do Plano de Gestão e do Projeto Político Pedagógico – Triênio 2011 -2013; a análise do questionário misto e a análise do caderno de campo, cuja produção se deu com a nossa permanência no colégio.

A triangulação é a combinação de métodos heterogêneos, capazes de trazer à baila resultados contrastantes ou complementares que possibilitam uma visão caleidoscópica do fenômeno em estudo, constituindo-se em um dos caminhos de busca de credibilidade perante a comunidade científica (SPINK, 2000). Isso explica nossa opção pela triangulação de métodos.

Das três análises que efetuamos, montamos um quadro geral que as conjuga para melhor visualização das dimensões apontadas na pesquisa e contempladas no cotidiano do colégio.

TABELA 22: RESULTADOS GERAIS DOS TRÊS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Instrumentos de coleta de dados	CULTURAS		POLÍTICAS		PRÁTICAS		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Documentos	50	43	59	47	49	48	158	100
Questionário	45	39	49	39	39	38	133	100
Caderno de Campo	21	18	18	14	14	14	53	100
TOTAL	116	100	126	100	102	100	344	100

GRÁFICO 6: PERCENTUAIS GERAIS DAS TRÊS ANÁLISES

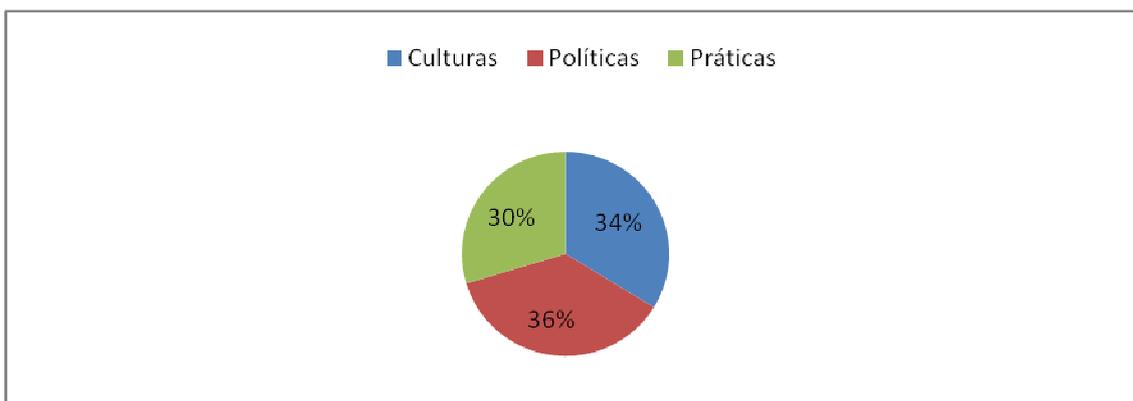
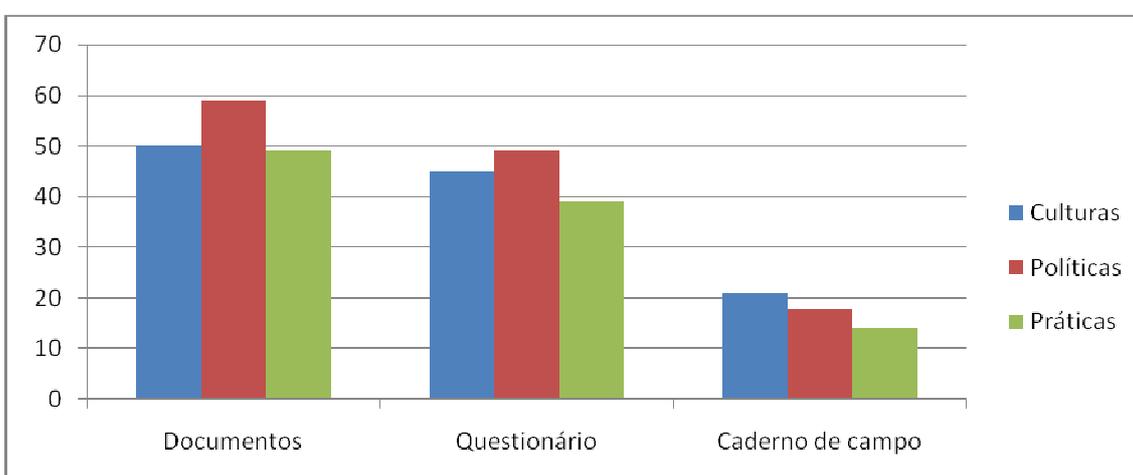


GRÁFICO 7: COMPARAÇÃO DAS ANÁLISES



Com base nesses dados, fizemos o mapeamento de todas as dimensões analisadas nesse estudo: *a dimensão da criação de culturas, a dimensão do desenvolvimento de políticas e a dimensão da orquestração de práticas* inclusivas. Conforme o quadro geral, obtivemos o maior resultado para a **dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas**. A exceção se deu na nossa observação diária com as anotações do caderno de campo.

Quanto a esta peculiaridade do caderno de campo, cabe destacar que no cotidiano observamos que no colégio, na prática, os professores ocupam lugar de destaque com suas crenças, valores e percepções que medeiam a cultura institucional. Por meio desta experiência compreendemos as relações que perpassam a vida cotidiana do colégio. Nesse sentido, cumpre destacar o potencial em si dos professores de transformar o cotidiano de uma escola, para exemplificar, trouxemos à tona a observação feita por um aluno, seguida da análise de uma professora:

Aluno: Até hoje só tive três aulas de português, a professora vive tirando licença.

Professora (pensando alto, não em resposta ao aluno): Professor anda doente, cansado de vocês (Caderno de Campo).

A situação descrita pelo aluno e a análise da professora ilustram que no cotidiano do colégio há diversos problemas, como: Que tipo de relação tem se estabelecido entre alunos e professores? Que medidas o colégio toma a respeito?

A propósito, também observamos que o colégio (leia-se gestão) parece ficar de mãos atadas a respeito da falta de professores, uma vez que a demanda deve ser suprida pela Secretaria de Estado. Observamos que a falta de professores acarreta turmas com tempos de aula vagos. Como pudemos verificar, há turmas que só começam a ter aula no segundo tempo. Some-se a isso as licenças médicas e o caos está instaurado.

De certa forma, também percebemos, no conselho de classe, que a gestão espera mais compromisso dos professores em relação aos alunos que ficam circulando pelos corredores ou no pátio durante o horário de aula. O agravante é que os professores solicitaram providências a respeito e a coordenadora devolveu o pedido. A nosso ver, há duas visões antagônicas sobre o mesmo problema. Na visão dos professores, cabe à direção dar conta dos alunos que ficam circulando, seja qual for o motivo. Na visão da gestão, o professor deixa o aluno livre e por isso há muitos alunos circulando em horário indevido. De qualquer forma, já mencionamos que vimos o recém empossado diretor circulando pelo colégio, orientando os alunos para as salas de aula e até proibindo o uso de bonés.

A aproximação da direção com os alunos não foi apenas para manter a ordem. Observamos que o diretor desejou a participação dos mesmos na escolha, por eleição, do diretor adjunto. Esta proposta gerou polêmica entre os professores, pois a maioria manifestou indignação quanto à proposta de os alunos votarem. Diante da reação dos professores, parece-nos que a escolha foi feita no gabinete da direção.

Até onde pudemos investigar, percebemos certo distanciamento dos professores em relação à gestão e aos alunos. Talvez isso seja em decorrência do período de transição da gestão, apesar de os gestores serem conhecidos no colégio, pois o atual diretor e sua adjunta eram, respectivamente, diretor adjunto e orientadora pedagógica da gestão passada. Mesmo assim, parece que os professores estão apreensivos, como se as mudanças viessem “de cima para baixo”. Sobre o distanciamento com os alunos, parece que os professores estão desanimados e desestimulados. Notamos que várias vezes sobressaíram queixas do tipo “os alunos não têm educação”, inclusive uma vez ouvimos a seguinte análise, “o aluno é quem tem que se adaptar, ser safo” (idem);

Por outro lado, professores do grupo coordenador da pesquisa manifestaram interesse em mudar o foco, ao invés de ressaltar as dificuldades, valorizar as experiências positivas, e assim foi feito. Na 2ª edição do Boletim Informativo⁷⁶, parabenizamos (demos visibilidade na escola) os alunos que foram para a segunda fase das Olimpíadas de Matemática e destacamos os alunos que participam do Projeto Brasileirinho que receberam uma homenagem da Academia Brasileira de Letras (ABL).

Por estas questões pudemos perceber o quão importante são os professores para a transformação de cultura institucional. Se é que podemos falar em prioridades, parece-nos que temos uma em relação aos professores, esses precisam ser ouvidos, se tornarem partícipes para assumirem suas corresponsabilidades neste processo de mudança e não ficarem esperando pelo que virá “de cima para baixo”. Enfim, para minimizar a relação de exclusão, entendida como instrumento de proteção, a que o professor recorre, como indica o discurso de um professor: “tem professor que se exclui e não faz esforço para se incluir, não participam pelo simples fato de não quererem” (Caderno de Campo).

Vejamos os resultados da triangulação⁷⁷ de culturas inclusivas na tabela 23:

TABELA 23: CRIAÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS

Dimensão de Criação de Culturas Inclusivas	Nº	%	Exemplos de Inferências
Análise Documental	50	32	Melhorar as relações interpessoais na escola, promovendo um relacionamento harmonioso entre todos da Unidade escolar, para a realização de um trabalho educativo onde ensino-aprendizagem sejam prazerosos (PPP do triênio 2011/2013, p.1).
Análise do Questionário	45	34	R12 Porque acredito que é só através do diálogo com os alunos é que aprendemos a valorizar as diferenças e, inclusive, a estimular estas diferenças entre os alunos.
Análise do Caderno de Campo	21	40	A ideia é somar. Isso não é compreendido pelos alunos devido ao caos que a escola vinha passando. Daí vem a esperança de com a nova direção as coisas venham a melhorar (professor).

A **dimensão de criação de culturas inclusivas** teve grande representatividade (34%), ficando atrás somente da **dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas** (36%).

Pela triangulação da dimensão de culturas inclusivas, foi-nos possível verificar o movimento pela inclusão, no desejo de somar, de unir e de dialogar. Portanto, a proposta de

⁷⁶Vide o Boletim Informativo na íntegra no anexo B. Esse material foi produzido pelo grupo coordenador da pesquisa *Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação*, como forma de potencializar a circulação de informações pelo colégio, uma vez que a falta de informação foi detectada como uma das principais barreiras à aprendizagem e à participação.

⁷⁷ Os dados que constituem as tabelas 20, 21 e 22 foram selecionados após a discussão geral sobre todo o material coletado com suas respectivas análises por duas doutorandas do programa de pós-graduação da UFRJ junto a nós.

trabalho (políticas), num plano ideal, deve estar incorporada na ação pedagógica (práticas) e ambos sob o regimento da orientação inclusiva (culturas) do colégio. Isso demanda assumir um trabalho educacional de emancipação para que se efetive a participação dos membros da comunidade escolar, conforme defende Santos (No Prelo):

Falar em um movimento que priorize relações mais justas e igualitárias entre povos e nações implica reconhecer e incentivar o direito à participação. Assim sendo, não há como promover práticas sociais inclusivas sem a garantia de oportunidades de participação social. Entendo a participação social em dois importantes sentidos: o de *pertencer a* e o de *decidir sobre* alguma coisa (s/p.)

No entanto, parece que este pressuposto está sendo negado aos alunos e pelos indícios aos professores também, não por razões de legitimação de poder da gestão e, sim, pela manutenção do *status quo*, tão desejada por todos. Ou seja, apesar de os professores clamarem por mudanças, esses apostam suas cartas no apoio de outros profissionais; ainda não assumiram sua parte porque educar para a emancipação dá trabalho, assumir uma prática politizada incomoda, exige estudo, posicionamento, e acima de tudo, rever suas crenças, valores e percepções, mexendo fundo nas bases que nos constituem neste planeta.

Enquanto esta reviravolta não é assumida, fica fácil criticar o governo, a direção, os pais e, até mesmo, o professor. Nesse sentido, a prática política precisa ser exercida por todos. Para aprofundarmos este debate, vejamos os dados triangulados da dimensão de desenvolvimento de políticas, na tabela 24:

TABELA 24: DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS

Dimensão do Desenvolvimento de Políticas de Inclusão	Nº	%	Exemplos de Inferências
Análise Documental	59	37	O eixo norteador principal que conduz todas as questões tratadas coletivamente na reformulação do Projeto Político Pedagógico é a construção de uma escola cidadã que pressupõe a constituição de relações sociais efetivamente democráticas e igualitárias no campo educacional (PPP do triênio 2011/2013, p.1).
Análise do Questionário	49	37	R1 Acredito que o respeito é o princípio de tudo, somos diferentes, porém iguais em direitos.
Análise do Caderno de Campo	18	34	Nesse momento, nesta escola, só vai dar na linha dura. Não vai dar pela camaradagem. Eu não vejo organização para discutir, não é brigar com o diretor e na secretaria, precisa de decisão política-desenvolver grupo político para dar conta dos problemas internos e externos (professor).

A inclusão em educação reafirma os Direitos Humanos (1948), uma vez que concebe as diferenças como oportunidades a serem exploradas em prol da diversidade. Entretanto, a

escola ainda procura homogeneizar, remanejando os alunos para salas onde, supostamente, todos estariam no mesmo nível. Este equívoco também foi apontado pelos professores no Conselho de Classe, eles pediram para que sejam revistos os critérios de organização das turmas, pois na visão deles (e na nossa também) não dá para continuar pensando em organizar turmas fortes e fracas, com a justificativa de que assim os alunos poucos estudiosos não serão influência negativa para os bons e que turmas homogeneizadas, mesmo que por baixo, propiciará um trabalho mais efetivo.

Vejam os comentários de um professor, durante o Conselho de Classe, a respeito de uma turma homogeneizada: “esta turma (de repetentes) é o desânimo em pessoa. Eles não querem participar, estão com baixa autoestima, parece que já se conformaram com isso” (Caderno de Campo). Nesse sentido, em momento diferente, outro professor relatou que “os alunos que estão fadados ao fracasso não têm coragem de se direcionar e solicitar ajuda aos professores” (Caderno de Campo).

Diante disso, podemos inferir que este colégio está tratando de modo simplista a tarefa de remover as barreiras à aprendizagem e à participação. Booth e Ainscow (2002) lembram que é preciso existir uma política inclusiva de apoio em geral, que seja clara a todos os membros do colégio. Talvez o primeiro passo tenha sido planejado, o de conhecer a comunidade escolar, por meio do questionário sociométrico, pois para se construir um projeto Político Pedagógico Inclusivo é preciso conhecer com quem se está lidando. Isso inclui os alunos, familiares e os professores.

A propósito, já conhecemos a dissimulação política que tira de foco o modelo de sociedade e de escola competitivo e excludente que promovemos para centralizar na má formação dos professores. A formação continuada é importantíssima, conforme esclarecemos em outro momento, mas não podemos perder de vista que a exclusão em educação corresponde ao contexto psicológico, histórico, social e econômico, em suas dimensões culturais, políticas e práticas (SANTOS & PAULINO (2008), SANTOS, MELO & FONSECA (2009) e SANTOS, SILVA & FONSECA (2010a), cujas questões foram desenvolvidas ao longo desta dissertação.

Nesse sentido, cumpre destacar a questão de parcerias com a sociedade civil, isto é, a relação entre público e privado no que tange às escolas. Estas parcerias são incentivadas tanto pelo Plano Nacional de Educação- PNE (2001) quanto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE (2007), e foram desenvolvidas pelo colégio com a Universidade Estácio de Sá. Inclusive esta parceria se encontra registrada no Plano de Gestão.

É importante ressaltar que o Estado vem subsidiando, com recursos públicos diretos e indiretos, o setor privado de modo sistemático, desde a ditadura empresarial-militar. Fernando Henrique Cardoso- FHC, presidente da República, foi generoso na concessão de benefícios para as instituições ditas filantrópicas e subsidiou o crescimento do setor empresarial (particular) com vultosos recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento - BNDES. Com o ProUni, o governo Lula (ex-presidente) avançou na transferência de recursos públicos para as instituições com fins lucrativos (Leher, 2010). O mesmo autor explica que:

Na raiz desses posicionamentos, encontra-se a defesa de que é na sociedade civil que se realiza a democracia, a liberdade e a satisfação plena dos anseios dos indivíduos. Em contrapartida, o Estado é compreendido como o espaço do autoritarismo e da burocracia. Assim, os termos em conflito – privado versus Estatal – terminam por excluir do debate a esfera pública, e, portanto, as políticas universais e as lutas em defesa de uma esfera pública no Estado. Em outros termos, o par em conflito afasta do campo de análise a tese de que o público (*publicus, pòblicus*), os direitos de todo o povo, resultam das lutas de classes (s/p).

É por toda esta trama que o colégio abre suas portas para uma instituição de ensino superior privada, com o intuito de “ampliar os horizontes” destes estudantes. Isso foi afirmado pela diretora da gestão passada, que nos disse, orgulhosa, que “os melhores alunos do colégio ganham isenção da taxa do vestibular e muitos até da taxa de matrícula” (Caderno de Campo). Mas, isso não é assunto apenas da gestão passada, pois presenciamos, na atual gestão, o dia da feira da Estácio no colégio, no qual professores e alunos ofereceram os cursos desenvolvidos na faculdade e ressaltaram as possibilidades de bolsas de estudo, ou seja, dinheiro público indo para o setor privado em nome da igualdade de oportunidades.

Diante disso, quais serão os ideais que sustentarão o novo Projeto Político Pedagógico? Neste pé, está longe de ser o da teoria crítica de Paulo Freire. Notadamente, a escola pública não tem consciência a serviço de que ou de quem está.

Em relação à triangulação da dimensão de orquestração de práticas inclusivas, destacamos os dados da tabela 25:

TABELA 25: ORQUESTRAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Dimensão de Orquestração Práticas Inclusivas	Nº	%	Exemplos de Inferências
Análise Documental	49	31	Estabelecendo metas que garantissem a melhoria da relação entre/com alunos e definir regras de disciplina, tornar o colégio um espaço onde o aprender seja prazeroso, de modo a garantir a frequência e a permanência dos alunos do colégio; trabalhar em prol de uma melhor relação entre escola

			e comunidade; melhorar a prática pedagógica, definindo novas opções teórico-metodológicas; melhorar as condições de trabalho e de ensino aprendizagem (PPP do triênio 2011/2013, p. 2)
Análise do Questionário	39	27	R4. Incluir não significa em educação, pelo menos, dar as mesmas metodologias, mas adequar o que se ensina a quem vai receber a informação;
Análise do Caderno de Campo	14	26	Aquele curso que fizemos da Síndrome Asperger ajudou muito o meu trabalho com o aluno X (professor).

Quem se beneficia na escola inclusiva? Diante dos exemplos de inferências citados na tabela 25, a resposta é TODOS! Embora a **dimensão de orquestração de práticas inclusivas** tenha apresentado o menor índice percentual geral nas três análises, foi a dimensão pela qual verificamos maior compreensão, em âmbito discursivo. Isso demonstra que raramente encontramos alguém que seja contra a inclusão em educação, o problema é como incorporá-la em nossas práticas e, por conseguinte, em nossas vidas.

Uma das principais barreiras à aprendizagem e à participação se forja no preconceito. Costa (2005) explica que “o preconceito é, principalmente, a ausência da reflexão crítica acerca do objeto-alvo, impossibilitando a experiência e, conseqüentemente, dificultando sua diferenciação” (p.126). Assim, um dos resultados do preconceito é o desenvolvimento de estereótipos.

A inclusão em educação é importante, sobretudo, para promover a experiência e seu maior desafio é contribuir para o processo de conscientização dos professores sobre a precariedade de suas práticas, que não dão conta nem dos alunos ditos “normais”. Desse modo, comungamos com Adorno (2010) acerca da educação emancipadora, por propiciar a reflexão crítica, para que os indivíduos possam pensar para além do que é imposto pela sociedade.

A esse respeito, cumpre ressaltar uma conversa entre vários professores acerca de um aluno X, com Síndrome de Asperger:

Professor 1: Eu não posso me dedicar a um aluno especial;

Professor 2: O aluno X progrediu com minhas novas intervenções. Ele jamais conseguiria esses progressos se estudasse em uma escola com pessoas iguais a ele;

Professor 3: O aluno X não está aqui para aprender física, mas para se socializar e aprender o que for possível aprender;

Professor 4: O aluno X também progrediu. Ele é ótimo em cálculos e eu faço uma avaliação diferente para ele (Caderno de Campo).

O professor 1, até então, não deu aula para o aluno X. A falta de experiência propiciou o desenvolvimento de estereótipos acerca da diferença deste aluno. Isso prova o quão prejudicial é negar o convívio com outro, especialmente no âmbito educacional. Ademais, o

professor 3 revela atitude comiserativa e não é isso que defendemos. É preciso conhecer, descobrir e inventar novas práticas, a fim de se beneficiar a todos os alunos, pois todos tendem a ganhar quando se planejam atividades que contemplam a diversidade humana.

Infelizmente, os alunos portadores de deficiências não são os únicos estereotipados no colégio, há também os homossexuais (gays ou lésbicas), que sofrem discriminação tanto dos professores quanto dos alunos. Descobrimos isso em momentos distintos. O primeiro foi após uma reunião do grupo coordenador com professores e alunos, na qual uma aluna manifestou o medo que tinha, quando veio para o colégio, em circular pelo pátio na hora do intervalo. Alguns professores não deram muita importância ao fato, reação no mínimo preocupante. Ao encerrarmos o encontro, um professor revelou, em particular, que tal aluna é lésbica. Ficamos chocados! Isso explica o que para ele(s)? Seja lá o que for nenhum professor relatou que o currículo prevê a discussão crítica sobre a opressão de certos grupos.

A percepção dos alunos, de modo geral, foi captada por meio de nossa incursão no cotidiano da instituição, que se deu ora no grupo coordenador ora em atividades desenvolvidas no colégio. Nessas atividades constatamos a dificuldade dos mesmos em relação à sexualidade. A saber:

Aluno 1: Tenho amigos e amigas homossexuais, respeito, mas, porém, não aceito. Deus fez homem e mulher, macho e fêmea e tudo que fuja a isso é desobediência a Deus, ou seja, pecado;

Aluno 2: Meu amigo sofre homofobia sendo que ele é hetero. Tenho vários amigos bissexuais e eu os respeito, pra mim são como os outros;

Aluno 3: Minhas amigas são lésbicas e os outros garotos ficam mexendo com elas;

Aluno 4: Já vi bater num veado na frente de todos e ninguém fez nada;

Essas falas revelaram que tudo o que é desconhecido é uma ameaça à sociedade, eis a base do preconceito. Ademais, indicaram que a formação humana não está sendo priorizada neste colégio. Sendo assim, os alunos não só não estão aprendendo conteúdos, como também não estão sendo humanizados na escola. Isso pode ser corroborado pelas falas abaixo:

Aluno 6: Alguns idiotas da minha sala pensam que ser gay é preconceito e sobre o bullying que várias pessoas sofrem e ficam caladas por medo e talvez com essas palestras poderia ajudar essas pessoas que se escondem e acabam se matando por desgosto ou ficam loucas com o preconceito que carrega nos ombros que acaba preocupando os pais.

Aluno 7: O colégio precisa conversar mais com os alunos sobre o assunto e apoiar os gays.

Mas, como mudar isso? Booth e Ainscow (2002) apontam a importância de se investigar se “os alunos são consultados sobre o apoio que precisam?” (p.74). Nesse sentido, damos destaque a uma experiência de consulta que foi desenvolvida no colégio pela gestão

passada. A diretora queria implantar o Projeto Cuidar⁷⁸ e para tal resolveu investigar a compreensão dos alunos a respeito do tema. Para isso, elaborou um mural interativo, no qual os alunos respondiam à pergunta: O que é cuidar?

Pelo que percebemos, as respostas não foram as esperadas e por isso o mural foi desmontado e nele foi anexado o seguinte recado:

Lamentamos que a mensagem do projeto Cuidar não tenha sido compreendida. Daí... atendendo ao desejo de muitos...assim fica melhor sujo...pixado (sic).
DESCUIDADO!

Esse exemplo ilustra que não adianta perguntar com respostas prontas ou o que se deseja ouvir. Tudo o que envolve a comunidade escolar deve ser pensado pela mesma. No que tange ao mural da direção, percebemos que as ações não podem ser tomadas sem antes preparar os alunos. Ficamos com a impressão de que faltou sensibilização para o tema e diálogo entre as partes. Além disso, a escolha do mural como instrumento de coleta de dados não foi adequada, há outras estratégias de aproximação dos alunos.

Portanto, a orquestração de práticas inclusivas precisa refletir as peculiaridades dos alunos, enfatizar o seu crescimento emocional, assim como os objetivos acadêmicos. De que maneira isso será realizado? Em conjunto, com propostas inusitadas, entendendo a inclusão como um processo, e não como um estado final ideal, pois o porvir sempre trará novidade em relação ao desconhecido. Nesse sentido, comungamos com Santos (2010b):

O mundo com que sonhamos depende de nós agora, e não amanhã ou depois. Nem ficou no passado, pois estamos sempre recriando nossa história. Este mundo se faz aqui e agora, por meio da compreensão e transformação de nossas *culturas, políticas e práticas* no sentido do *reconhecimento efetivo* do Outro (p.11).

⁷⁸ No Plano de Gestão apenas consta a intenção de se promover no colégio o Projeto Cuidar, em nenhum momento o mesmo foi explicitado ou citada alguma referência sobre o mesmo.

Considerações finais

Para que se desabroche a mais insignificante das flores, é necessário o trabalho de mundos.
Oscar Wilde

Ao iniciarmos este estudo tínhamos em mente como objetivo principal o de *Analisar as aproximações e os afastamentos das Recomendações internacionais e os Planos desenvolvidos no Brasil, que consolidaram o direito universal à educação, no que tange à cultura institucional e às práticas de uma escola estadual de ensino médio localizada na cidade do Rio de Janeiro*. Para a consecução do mesmo, adotamos os seguintes objetivos específicos:

1. Discutir criticamente as Recomendações internacionais e os Planos desenvolvidos no Brasil, mais especificamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), assim como o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), por serem documentos-chave de orientação às políticas de Inclusão em Educação;
2. Examinar os documentos da instituição (Plano de Gestão 2003-2010; Projeto Político Pedagógico – 2011-2013) a fim de identificar possíveis orientações que sigam as Recomendações e os Planos mencionados no objetivo anterior, assim como desvelar o teor inclusivo e/ou excludente registrado nos mesmos.
3. Investigar as concepções e as práticas dos docentes acerca da inclusão em educação;

Cumpramos destacar que o nosso problema de pesquisa envolve a articulação dos três objetivos acima, ou seja, compreender o processo de “tradução” *in locus* das Declarações Internacionais e dos Planos desenvolvidos no Brasil nos documentos da instituição, assim como na prática docente, no que tange aos processos de inclusão/exclusão em educação.

Para tanto, elaboramos algumas questões norteadoras de estudo, sendo elas: Como a instituição escolar interpreta e adere, em seus documentos, às recomendações internacionais e aos Planos desenvolvidos no Brasil (PNE e PDE) no que compete à inclusão em educação? Como o direito de todos à educação é compreendido pelos docentes? Que práticas são estimuladas pela escola e quais são desenvolvidas pelos docentes, a fim de minimizarem as barreiras à aprendizagem?

Para responder a essas questões levantamos contextos, ressaltamos interesses e, sobretudo, pesquisamos o nível de compreensão dos atores do cotidiano escolar, no contexto que engloba desde as políticas públicas educacionais até suas práticas.

A partir dos resultados obtidos neste estudo, é possível destacar:

Em relação à análise crítica da literatura, apontamos os avanços e as barreiras em relação à diversidade humana. Isso implicou na discussão do processo de elaboração que traz à tona os bastidores políticos, ou melhor, os interesses que as fundamentam, bem como as possibilidades que são oferecidas que buscam atender, de certa forma, aos apelos da sociedade.

Nesse sentido, desenvolvemos a espiral da inspiração, na tentativa de ilustrar a linearidade e a correlação entre diferentes instâncias sociais, com intuito de esclarecer que as leis, declarações e documentos afins estão interligados. Sendo assim, enfatizamos o princípio financeiro, que é comum a todas essas instâncias. Como vimos nos capítulos 1 e 2 os “homens de negócio” (FRIGOTTO, 1995) são os pensadores e articuladores das diretrizes educacionais.

A conclusão a que se chega é que essas políticas representam uma forte tessitura a favor dos interesses privados, embora conclamem o direito universal à educação. Essas vias antagônicas que estruturam as leis representam a sociedade em si, pois esse espaço social se constitui como uma arena de embates, discussões e lutas de interesses distintos. Como explica Cury (2010):

A política social, aí compreendida a educacional, é um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa. Esse movimento, por sua vez, encontra no próprio Estado uma arena de disputa de interesse. Não há, assim, uma dominação absoluta das forças dominantes sobre o conjunto da sociedade civil. Essa última resiste porque nem todos os seus sujeitos ocupam os mesmos lugares sociais (pp. 184-185).

Portanto, estar na sociedade de modo anestesiado, ou seja, despolitizado, é consentir com o avanço dos interesses privados na educação. As consequências já foram discutidas nos capítulos 1 e 2. Entre elas, destacamos a educação ser alvo de lucro de quem vive de juros e empresários de modo geral, o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, o ranqueamento das instituições educacionais, do pouco investimento no setor público, a precarização do trabalho docente, a inserção nos colégios de todos os alunos de modo inconsequente, entre muitos outros.

Diante disso, assegurar o direito de todos à educação requer dos membros da instituição escolar o conhecimento das bases que forjam estes documentos, para que possam vislumbrar as possibilidades de mudanças, para além do que está posto.

Por sua vez, a espiral da inspiração pressupõe conhecer o enfoque internacional, reconhecê-lo em âmbito nacional e discuti-lo nas instâncias sociais em âmbito local. Essas etapas são faces da mesma moeda e cabem a todos os membros da comunidade escolar, mas de modo especial ao professor. O problema é que este não assumiu seu protagonismo político e, por conseguinte, a dimensão política deixou de existir nas escolas, como se isso não fizesse parte da formação humana. Em nossa pesquisa, por exemplo, não foram poucas as vezes em que a desmobilização docente apareceu como fator relevante a alguns dos atrasos e obstáculos que enfrentamos, com justa exceção feita aos professores participantes do Grupo Coordenador da mesma.

Sendo assim, perguntamos: de que adianta instituir legalmente a participação, como por exemplo, gestão democrática, conselho escolar, grêmios estudantis, se a participação e mobilização, que podem promover uma educação emancipadora, apta a desenvolver a capacidade de decisão, discussão e reflexão parecem estar ausentes?

Em suma, a questão da politização demanda uma reflexão sobre a formação política dos professores e, mormente, em retomar a função social desta profissão. Isso pressupõe uma mudança cultural, pela qual se priorize a reflexão coletiva, a fim de mobilizar conhecimentos, experiências, desejos em prol de mudanças e novas práticas pedagógicas, pois os professores têm em suas mãos a oportunidade de construir os processos inclusivos, indo ao encontro da diversidade humana.

Em relação ao chão da escola, percebemos o quão distante permanecem os membros do colégio (gestores e professores) das principais diretrizes que fundamentam a inclusão. Assim, a despeito da existência desses instrumentos legais de âmbito internacional e nacional instituindo as políticas públicas que clamam pelo direito universal à educação, os dados extraídos do cotidiano escolar revelaram que pouco ou quase nada foi mencionado nos documentos balizadores do colégio, assim como pelos professores.

Esta conclusão decorreu da análise de documentos (Plano de Gestão 2003-2010 e Projeto Político Pedagógico PPP – triênio 2011-2012), nos quais se percebe a existência de barreiras entre as intenções proclamadas e as possibilidades de implementação das mesmas.

A única menção de cunho internacional no Plano de Gestão se refere aos 4 pilares da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Já o PPP se posiciona de modo incipiente na espiral da inspiração, quando menciona que para elaborar

seu plano é preciso conhecer (estudar) o plano estadual de educação. Essa previsão revela que os gestores têm plena consciência das responsabilidades que são desdobradas nas instâncias administrativas, contudo não promove a articulação com outras instâncias políticas. Portanto, esta previsão não garante o pensar sobre novas possibilidades e, sim, apenas conhecer as que foram postas.

Em relação ao nosso objetivo de conhecer o quão inclusivo ou excludente se apresentam as intenções registradas nos documentos do colégio, cumpre destacar que: no Plano de Gestão evidenciamos que apesar de o mesmo ser potencialmente inclusivo, não prevê como colocar em prática as ações previstas, tendo em vista o cotidiano escolar. Por outro lado, o PPP apresenta mecanismos viabilizadores, ou melhor, facilitadores de implementação de suas propostas.

Deste documento (PPP), queremos ressaltar a previsão de grupo de estudos, que funciona, conforme nosso entendimento, como um instrumento inclusivo, por representar uma iniciativa de monta em prol aprofundamento teórico, da discussão em grupo e do compartilhamento de experiências.

O diálogo com alunos, funcionários e pais não foi contemplado no Plano de Gestão, ao contrário do PPP, no qual encontramos menções. Ressaltamos que a nova gestão (PPP) pretende integrar a comunidade, mas não explicita como. De certo modo, o PPP avança no sentido de conhecer a comunidade escolar, entretanto, não vislumbra a mesma como interlocutora nos processos de decisão.

A questão que se coloca é que na estrutura do colégio, ou melhor, em sua organização documental, precisam estar claros os processos de participação de toda a comunidade escolar, pois como discutimos ao longo desta dissertação, ninguém sozinho promoverá a inclusão social e educacional. O desafio está em promover parcerias qualificadas com os professores, alunos, pais e funcionários. Defendemos, pois, a parceria do público para o público, a exemplo do que estamos desenvolvendo nessa instituição.

Em campo, pudemos constatar a desarticulação entre as diferentes instâncias do colégio e, mais do que isso, percebemos a complexa relação que institui as dimensões de culturas, políticas e práticas no bojo da instituição em foco. Chegamos a esta constatação por meio da análise dos três instrumentos de coleta de dados (documentos, questionário e observação-participante), pela qual verificamos o desequilíbrio entre o que se prega e o que se faz.

A despeito desta constatação, apontamos no material coletado em campo as possibilidades em prol da inclusão. Isso explica a maneira como a instituição e os professores

desenvolveram sua compreensão a respeito da temática em foco. Diante disso, alertamos para a necessidade de todos os membros da instituição escolar, nela e por ela, desvendarem as possibilidades dos instrumentos políticos; o que demanda a reflexão desde o âmbito internacional até a elaboração e consecução local.

Enquanto isso não for concretizado, permanecerá o fosso entre o que é proclamado e o que é praticado. Essa peculiaridade evidencia que no discurso (leis, declarações, planos e instrumentos afins) a inclusão é tema central, sugerindo a adesão ao discurso politicamente correto. Em contrapartida, os atores que vivenciam o cotidiano escolar sentem na pele a dificuldade de se efetivar tais normas.

No que diz respeito às concepções dos professores do colégio em foco, no que tange à inclusão em educação, é possível afirmar que para esses, o Estado se apresenta como barreira à consecução do ideário da inclusão, pois o mesmo desenvolve o aporte documental e não viabiliza os recursos necessários para atender à demanda. Tal entendimento é válido, mas não explica o espectro que envolve as barreiras que dificultam a plena realização deste ideário.

Se considerarmos apenas a perspectiva apontada pelos professores, não avançaremos na compreensão desta questão. Paraphrasing Bobbio (2004), as normas por si só não resolvem os “problemas”, pois as mesmas dependem da interpretação e da participação da sociedade, que lhe definirá o tom. Portanto, avançar na discussão sobre inclusão em educação é trazer em cena as dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas*, levando em conta a complexidade que as compõe no cotidiano do colégio.

Embora os professores que participaram da pesquisa tenham evocado palavras que aludem à inclusão como direito universal à educação, percebemos, de modo geral, os mesmos não encaram os desafios da prática neste sentido. Essa característica aponta para a complexidade inerente aos processos de inclusão/exclusão, tendo em vista as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão. Merece destaque o pensamento de Mittler (2003), acerca dos professores:

Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja apenas como uma outra inovação (p. 184).

A relevância da proposição do autor pôde ser constatada no cotidiano do colégio, tendo em vista as formas de agir dos professores em face dos mais distintos modos de

compreensão de cada um, em relação ao tema, que acaba por individualizar a articulação entre teoria e prática.

De acordo com a análise dos questionários aplicados aos professores, a inclusão em educação, em teoria, é compreendida em consonância com os valores em prol da dignidade da pessoa humana indo ao encontro dos direitos conquistados ao longo do tempo. Porém, na prática, se mostra incipiente e tímida. Há que se ressaltar, no entanto, pela nossa incursão no cotidiano, que constatamos algumas práticas desbravadoras em relação à inclusão.

Sendo assim, destacamos algumas das práticas que fazem a diferença no colégio. Enquanto umas são desenvolvidas em forma de projetos, outras fazem parte do desenvolvimento das aulas diárias. Ambas têm em comum a convicção dos professores, que vislumbram um mundo melhor por meio da educação. De revelador e motivador, vale ressaltar que essas práticas são desenvolvidas em disciplinas totalmente distintas como filosofia, matemática, física, biologia, português, língua estrangeira e história.

Essas práticas reverberam para além dos muros da escola. Portanto, além de serem motivadoras, estimuladoras e promotoras de autoestima dos alunos, as mesmas têm relevância social, pois abarcam a formação cultural e a orientação para escolhas futuras. Parafraseando Adorno (2010), a formação cultural permite aos alunos pensarem para além do que esta posto pela sociedade.

Entretanto, foram também observadas algumas dificuldades de comunicação e de articulação uns com os outros; dentre os fatores que possibilitam tal descompasso estão a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e o desânimo, dentre outros. Tais empecilhos engrossam o rol de barreiras à participação e à aprendizagem que precisam ser superados em conjunto, isto é, pela comunidade escolar. Esta união parece ser a fórmula mais plausível em prol de mudanças, pois pensar em equipe possibilita a todos os membros conhecerem as dificuldades específicas de cada um. Diante disso, torna-se necessário discutir as barreiras objetivas e subjetivas à inclusão para que se atinjam outros modos de pensar e agir.

Nesta perspectiva, a expressão-chave é compartilhar para aprender uns com os outros, pois cada membro desenvolve seu jeito próprio de lidar com os desafios do cotidiano escolar. Nessa relação, há que se resgatar a importância de cada um dentro da unidade escolar, e com isso consolidar o entendimento de que há ações que precisam ser planejadas e executadas em separado, para que alavanquem o desenvolvimento do planejamento em comum.

Por estas práticas compreendemos que a consecução das políticas públicas demanda o reconhecimento e o envolvimento dos membros da instituição escolar. Esta constatação revela que a inclusão não pode ser compreendida como mais uma mera política de governo, mas que

ela é muito maior do que isso, uma vez que seus fundamentos fazem parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que vêm sendo lapidados, desde então, por outras declarações (JOMTIEM (UNESCO, 1990); SALAMANCA (UNESCO, 1994)), dentre outras. Daí ser de suma importância que os mesmos assumam o seu protagonismo, para que a inclusão represente, de fato, também no colégio, uma conquista em prol da dignidade de seus partícipes.

A percepção dos professores em relação ao imbricamento entre culturas, políticas e práticas foi considerada um dos achados desta pesquisa. Urge problematizar os resultados que foram alcançados por meio da pergunta 2.5: “descreva uma situação escolar que no seu entender é excludente”, na qual os mesmos reconheceram a correlação entre as três dimensões. Isso foi corroborado pelos números da tabela 17, em que 50% das respostas apontaram para a dimensão de políticas e 25% para culturas e 25% para práticas.

O destaque da dimensão política, no nosso entendimento, corresponde ao teor político da pergunta, que enfatiza a instituição escolar. A surpresa ficou por conta da equivalência das outras duas dimensões. Esses dados refletem que o ideário de inclusão precisa ser problematizado, na escola, considerando as três dimensões.

Da análise dos resultados apresentados na tabela 22, pudemos perceber a significativa influência que as dimensões representam como um todo no cotidiano escolar. Com o somatório geral, chegamos aos seguintes resultados: culturas (116 ou 34%), políticas (126 ou 36%) e práticas (102 ou 30%).

Temos a consciência de que nosso trabalho não esgota as discussões no entorno do problema. Longe disto, o nosso interesse é o de colocar os professores no centro das discussões, quando o assunto for política. Pois, como vimos, as políticas públicas de educação só se efetivarão quando forem criticamente compreendidas, questionadas e ressignificadas de acordo com as especificidades locais. A nosso ver, aos professores é a quem cabe melhor este papel.

A despeito de todas as nossas considerações, não podemos prescindir dos limites das mesmas. Assumimos a impossibilidade de se generalizar os resultados obtidos, visto que cada professor, em momentos distintos, lida com os processos de inclusão/exclusão de modo diferenciado. A complexidade de relações e interrelações que constituem os atos em si, de qualquer ser humano, foi explicada por Morin (2008), com o termo ecologia dos atos:

O ato de um indivíduo ou de um grupo entra num complexo de inter-retroações que o fazem derivar, desviar e, por vezes, inverter seu sentido; assim, uma ação destinada à paz pode, eventualmente, reforçar as

probabilidades da guerra; inversamente, uma ação que reforce os riscos de guerra pode, eventualmente, proporcionar a paz (intimidação) (p. 118).

A ecologia dos atos revela o quão fluidas e imprevisíveis são as ações humanas na arena social. Tendo em vista esta complexidade, o Lapeade vem construindo o referencial conceitual-analítico na relação dialética, ou seja, reconhece a complexidade das relações contraditórias dos processos de inclusão/exclusão imersos na complexa relação entre as dimensões culturais, políticas e práticas. Assim, explica Santos (2010b):

A complexidade *dialética* reside em que as dimensões, além de apresentarem forte potencial contemplativo e explicativo de fenômenos sociais (em particular os processos de inclusão/exclusão), não se hierarquizam em importância: todo fenômeno humano e social as contém e estão nelas contidos, a um mesmo e só tempo e espaço, ainda que aparentemente imperceptíveis, por vezes (p.7)

Cumprimo-nos ressaltar que, quando iniciamos esta dissertação o grupo estava em direção à construção deste referencial conceitual, que ao longo dos anos vem se consolidando. Sendo assim, optamos por não adotar o mesmo em detalhes metodológicos (embora o tenhamos feito em termos de princípios), neste trabalho, uma vez que entendemos que o referencial conceitual-analítico de culturas, políticas e práticas (BOOTH&AINSCOW, 2002), contemplaram as interpelações e anseios que deram forma e vida a esta dissertação.

Entretanto, reconhecemos que o pesquisador precisa compreender para além do que foi visto, dito, demonstrado, planejado e efetivado e, nesse sentido, acreditamos que a estrutura dialética será um caminho a seguir.

Sob tais condições, surgem novas questões em relação aos processos de inclusão e exclusão em educação como, a quantas anda a formação continuada desses professores? O quanto mexeu com as crenças e os valores dos professores quando os instigamos a pensar sobre suas práticas? Quais serão as barreiras a serem superadas para a elaboração e consecução de um PPP genuinamente inclusivo? Que estratégias de apoio mútuo serão desenvolvidas, para que se consolide uma educação emancipadora e inclusiva?

Da análise política apontamos uma lacuna, o não desdobramento da mesma no Plano Estadual de Educação. Portanto, não sabemos como ressoa o ideário de inclusão nesta dimensão. Sem dúvida isso instiga outros pensares e outras possibilidades que precisam ser investigados por futuras pesquisas.

Em suma, constatamos que a percepção de inclusão em educação como um elemento de transformação social está presente, mas ainda de forma seminal no colégio. Logo, o estudo, a pesquisa, a politização de si e do outro, o pensamento crítico, o planejamento, o

compartilhamento de experiências são ações intrínsecas ao desenvolvimento deste ideário, afinal “para que se desabroche a mais insignificante das flores, é necessário o trabalho de mundos”!!!

REFERÊNCIAS

ABNT NBR9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**, Rio de Janeiro; ABNT, 2004.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez.1996.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Palavras e Sinais: Modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, pp. 57-70, maio/agosto 2009.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Fatiando o Tempo**. Disponível em: <http://www.carlosdrummonddeandrade.com.br/>.

BALL, Stephen. Sociologia Política e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal da pesquisa recente sobre política e política educacional. IN: **Currículo sem fronteiras**. V 6, no. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública**. Rio de Janeiro: SEPE, 2009.

BARBOSA, Rui. **Oração aos Moços**. Edição popular anotada por Adriano da Gama Kury. 5ed. Casa Rui Barbosa, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**: tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, n. 12. Portugal: Porto, 2000.

BOOTH, Tony. Et alii (orgs.) Preventing Difficulties in learning. Apud SANTOS, Mônica Pereira. Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: uma revisita à inclusão. **Educação em Foco**, vol.4, n.2, set/fev. 1999/2000, pp.47-56.

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

BOTO, Carlota. A Civilização escolar como projeto político pedagógico da Modernidade: Cultura em classe, por escrito. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, pp. 378-397, dezembro 2003.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos.** Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2002.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2005/Lei/L11114.htm.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.094**, de 24/4/2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília: 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.094** de 24 abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá providências. Publicado no DOU em 10.02.2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação fundamental, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual e sua pertinência para o estudo da aprendizagem nas ações de linguagem? In: SOUSA, Clarilza Prado; PESTANA, Maria Inês. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-151, jan./abr. 2009.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Apud PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 2010.

CARBONARI, Francisco. Municipalização do ensino: das velhas práticas as novas perspectiva. In: MARTINS, Maria Angela; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.), **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

CASTRO, Jorge Abrahão de e DUARTE, Bruno de carvalho. **Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas**. Brasília: Ipea, 2008.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2 ed. São Paulo : Saraiva, 2001.

CORRAGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGS latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo : Cortez, 2000.

CORRAGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação. In: Tommasi, Livia De; Mirian Jorge Warde; Sérgio Haddad (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p.75-123.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação e teoria Crítica da escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói: EdUFF, 2005.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas de formação de professores; questões acerca da inclusão escolar, educação e diversidade. In: **Cadernos de ensaios e pesquisas do Curso de pedagogia da UFF**, n.9 – Niterói – RJ, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Intelectual e educador / organização e introdução** Cynthia Greive Veiga. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

DALLABRIDA, Darcy. **Educação Popular em processo: um estudo de caso de ensino médio alternativo em Nova Ramada/RS**. Mestrado (Dissertação em Educação nas Ciências) - Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2004.

DAVIES, Nicholas. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. São Bernardo do Campo: **ANPAE**, 2002. pp. 117-143. (Cadernos ANPAE ; n. 1).

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Caderno de Pesquisa**, n.119, julho/2003.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global, s/d.** Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/eventoquitoeducacaoparaaliviodapobreza.pdf>.

FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Francisco H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais sobre a juventude**. São Paulo: Edusp, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.79-108.

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

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KRAWZCKY, Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Revista Caderno de Pesquisa**, n. 135, outubro 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300013

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual**. 6. ed. São Paulo: E.P.U; 1980.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica – Teoria da Ciência e Prática da Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

L'ÉCUIER, René. *Méthodologie de L'analyse développementale de contenu* in: KASZAP, Margot. **Introduction à l'analyse qualitative** – notas de curso, Université Laval, Quebec, 1999.

LEHER, Roberto. **Neoliberalismo se apropria da idéia de “inclusão” para privatizar a educação.** N.308, Nov/Dez 2010. Disponível em: <http://www.mst.org.br/jornal/308/realidadebrasileira>.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reforma sem projeto. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 34, p. 46-54, mai. 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria crítica. In: Ferraro Junior, L. A. (org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução Na Revolução Burguesa do Século XVIII.* São Paulo: Loyola, 1981. Apud NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2006. 2006

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

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCONI, Marina & LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução e pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, Antonio dos Reis. **Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2008.

MELLO, Celso D. de Albuquerque. **Curso de direito internacional público.** Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odésio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUSA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 19 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOREIRA, Maria Consolata. **Formação de professores: Um repensar das práticas pedagógicas na 1ª série do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. Publisher Brasil, 1998.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

NUNES, Claudia Maria Costa. **A máscara da inclusão: Um estudo sobre a progressão parcial como política escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2008.

OLIVEIRA, Cláudio Brandão (Org. e notas). **Estatuto dos funcionários civis do Estado do Rio de Janeiro**. 5 ed. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2006.

OLIVEIRA, Denise C. MARQUES, Sergio C., GOMES, Antonio Marcos T. & TEIXEIRA, Maria Cristina T. V. **Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antonia, S. P., CAMARGO, Brígido V., JESUÍNO, Jorge C. NOBREGA, Sheva M. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2005, pp.573-603.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 3ed.atual. São Paulo: Max Limonad,1997.

SADER, Emir Simão. **O que é ser politizado**. *Revista Caros Amigos*, v.1, p.40-41, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. **Para uma Concepção Intercultural dos Direitos Humanos**. In; Sarmiento, Daniel. IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SANTOS, Cristina Silva dos. **Trajetória de estudos de uma professora para compreender a produção do ideário de inclusão em um modelo social excludente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira; OLIVEIRA, Renato José. Além da visão liberal de tolerância: Um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade. **Contexto & Educação**. Universidade de Ijuí. Ano XIV, nº 56 - Outubro/Dezembro 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro**. INTEGRAÇÃO – ano 10, no.22 – 2000.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Escola para Todos – um Olhar pelo Mundo**. Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp.27-34.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão**. Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. p. 63-70. Setembro, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa**. ENDIPE – XIII Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino – Recife – Pernambuco, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Et al. **Projeto da Pesquisa: Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação**. LAPEADE, UFRJ-CAPES, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele pereira de Souza; MELO, Sandra Cordeiro. **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SILVA, Ana Patrícia da; FONSECA, Michele Pereira de Souza. **Universidade e Participação: Os ecos das pesquisas**. Rio de Janeiro: UFRJ/PR5, 2010a.

SANTOS, Mônica Pereira dos. LEME, Erika Souza. **Inclusão/Exclusão o que pensam os licenciandos, em período de formação inicial, das universidades públicas do Rio de Janeiro, Cabo-Verde, Córdoba e Sevilha?** In: SANTOS, Mônica Pereira dos; SILVA, Ana Patrícia da; FONSECA, Michele Pereira de Souza. **Universidade e Participação: Os ecos das pesquisas**. Rio de Janeiro: UFRJ/PR5, 2010a. pp.153-167.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual**. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (orgs.). **Coleção Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condições Típicas, Educação do Campo, Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Indígena e Coesões Raciais e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010b, pp.269-291.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Construindo uma cultura inclusiva de avaliação. IV CBEE – VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR, São Carlos, 2010c.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão, Diversidade e Diferença. (No Prelo).

SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SAVIANI, Dermeval. PDE- **Plano de Desenvolvimento educacional**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamaparina, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. “Banco Mundial: políticas e reformas” In TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1998, pp. 15-40.

SPINK, Mary Jane P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2ed. – São Paulo: Cortez, 2000, p. 63-92.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello; SARTOR, Carla S. D. **Pesquisando: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

TAVRARES, Marcelo Leonardo. **Previdência e Assistência Social Legitimação e Fundamentação Constitucional Brasileira**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ed. – 15. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política nacional – elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien.

UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: MACHADO, Adriana Marcondes (et al.) **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. pp.125-155.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acessado em janeiro de 2010.

UNESCO, Fundamentos da nova educação/Jorge Werthein e Célio do Cunha. Brasília : Brasil, 2005.

UNESCO, **Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: UM DESAFIO & UMA VISÃO** - Documento conceptual, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/inclusive>.

UNESCO, **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

UNESCO, DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, 1996.

UNESCO, **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**, Nova Delhi- Índia: 1993.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos. **Revista Nova escola**. Janeiro 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/planejar-objetivos-427809.shtml>.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e a Governamentalidade**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007, pp.947-946. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e o PDE: o que muda? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008, p. 305-318.

APÉNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(a) professor(a):

O Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE, que se constitui em campo de atividade de pesquisa, ensino e extensão voltado para as questões de inclusão em educação, está realizando uma pesquisa intitulada *Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da educação*, cujo objetivo geral é proporcionar um exame detalhado das possibilidades de incremento da aprendizagem e da participação em todos os aspectos da escola para todos os alunos, através do engajamento no planejamento do desenvolvimento institucional, na escolha de prioridades necessárias às mudanças, na implementação de inovações e elaboração de material didático-pedagógico e na revisão do progresso das mesmas.

Este trabalho dará suporte para uma dissertação de mestrado em inclusão em educação a ser desenvolvida no PPGE-UFRJ com apoio da Capes, por mim, Erika Souza Leme sob orientação da Prof. Dr^a Mônica Pereira dos Santos.

Salientamos que, todas as informações fornecidas neste questionário serão consideradas estritamente confidenciais e os dados reservados para uso exclusivo da pesquisa. Caso seja de seu interesse, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição após a conclusão do trabalho.

Certos de sua indispensável colaboração, agradecemos antecipadamente.



Prof^a. Dr^a Mônica Pereira dos Santos

Mstd^a. Erika Souza Leme

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Questionário de Pesquisa: *Inclusão/exclusão - das políticas públicas ao cotidiano escolar*

1) Dados pessoais

Professor de que área/disciplina _____ Idade _____
 _____ Sexo _____ Tempo de magistério _____

2) Dados sobre inclusão/exclusão

2.1) Escreva, no quadro abaixo, **quatro palavras** que vêm à sua cabeça quando o assunto é ***inclusão em educação***. Marque um X ao lado das duas palavras que você considera mais importantes.

2.1.1) Por que você considera as palavras assinaladas as mais importantes?

2.2) Escreva, no quadro abaixo, **quatro palavras** que expressem o que uma ***escola inclusiva deve ter***. Marque um X ao lado das duas palavras que você considera mais importantes.

2.2.2) Por que você considera as palavras assinaladas as mais importantes?

2.3) Eu sou inclusivo quando

2.4) Eu sou excludente quando

2.5) Descreva uma situação escolar que no seu entender é excludente:

Muito obrigada!!!! a sua contribuição é imprescindível para a minha pesquisa.

Erika Souza Leme

ANEXOS

ANEXO A: PROJETO DA PESQUISA: OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO COMO DESENCADEADORES DE POSSÍVEIS SOLUÇÕES AOS TRANSTORNOS GLOBAIS DA EDUCAÇÃO

I. Universidade Federal do Rio de Janeiro

II. Coordenação:

Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos⁷⁹

LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – FE/UFRJ.

III. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ

Título: OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO COMO

DESENCADEADORES DE POSSÍVEIS SOLUÇÕES AOS TRANSTORNOS GLOBAIS DA EDUCAÇÃO

IV. Resumo:

A demanda para a realização desta pesquisa surgiu com o contato da Secretaria Estadual de Educação, a partir da coordenação de um NAPES⁸⁰ - Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, solicitando auxílio técnico ao LaPEADE para um de seus casos: um aluno com Síndrome de Asperger que sofria *Bulling* em uma Escola de Ensino Médio Estadual do Rio de Janeiro. Entendemos que a situação deste aluno refletia um problema maior da instituição escolar, qual seja, as práticas de exclusão experimentadas pela sua comunidade. Desta forma, iniciamos os contatos, realizando o que chamamos de reconhecimento da instituição. Esse projeto pretende dar continuidade à pesquisa já iniciada em 2008 e elaborar os indicadores de Inclusão da escola através do desenvolvimento do Index para a Inclusão. Segundo BOOTH e AINSCOW (2005), seus autores, o Index é, ao mesmo tempo, um instrumento de análise, e uma estrutura explicativa dos processos de Inclusão/Exclusão em Educação que propõe a discussão coletiva entre os representantes dos diversos setores da instituição escolar sobre as dimensões de Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão. Utiliza a abordagem qualitativa do tipo Pesquisa-Ação, baseada nos pressupostos de (GOLDSTEIN, 1992 e THIOLENT, 1997) por entender que todo o processo de discussão

⁷⁹ Psicóloga, Doutora em Educação – Universidade de Londres. Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação. Coordenadora do LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁸⁰ NAPES é uma modalidade de atendimento que se destina a assegurar recursos e serviços educacionais especiais, visando apoiar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

sobre as barreiras à participação e à aprendizagem no interior da instituição escolar é coletivo, compartilhado e dinâmico. Representa a busca por alternativas críticas e reflexivas para o desenvolvimento da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão em Educação, Barreiras à participação e à aprendizagem, Pesquisa-Ação.

INTRODUÇÃO:

Entre os anos de 1998 e 2002, por meio da Coordenação da parte brasileira de pesquisa internacional financiada pela UNESCO envolvendo quatro países (Brasil, Inglaterra, África do Sul e Índia), tivemos o privilégio de contribuir para a elaboração e validação do Index para a Inclusão em Educação.

O Index é, ao mesmo tempo, um instrumento de análise de contexto relativo à dialética inclusão/exclusão em educação, e uma estrutura explicativa de tais processos, na medida em que propõe três dimensões para a compreensão dos referidos processos: a da criação de culturas, a da produção de políticas e a da orquestração de práticas de inclusão no ambiente educacional.

O processo do Index pode ser desencadeado tanto em nível sistêmico (de redes educacionais) quanto em níveis institucionais. Dentro de uma instituição escolar, ele reflete-se em pesquisa-ação, no decorrer da qual, partindo-se de uma série de investigações e reflexões-ações provocadas por perguntas “detonadoras” de discussões e lideradas por um grupo representativo de toda a comunidade escolar (com a ajuda de um “amigo crítico”, ou seja, alguém que está em contato e conhece a instituição, mas que não é parte de seu cotidiano), a instituição desenvolve o hábito de constantemente investigar, refletir e agir sobre suas práticas e políticas internas, bem como sobre a/s cultura/s da e na escola. Este processo leva pelo menos um ano e tem como produto final a elaboração coletiva do próprio Index – Conjunto de Indicadores – de inclusão da escola.

DEMANDA INICIAL:

Em maio de 2008 o LaPEADE foi contatado, pelo NAPES da região metropolitana do Rio de Janeiro com uma demanda referente à situação de um aluno com Síndrome de Asperger⁸¹ que, em 2008, cursava a 1º série do ensino médio e sofria *bullying*, ou seja, era

⁸¹ A Síndrome de Asperger é um Transtorno Global do Desenvolvimento e apresenta dentre seus sintomas mais marcantes os seguintes: alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no Autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados.

abordado de forma agressiva, debochada, irônica, por seus colegas. Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos, este laboratório desenvolve pesquisas a partir de uma perspectiva ampla de Inclusão. De acordo com SANTOS:

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. (2003, p.81)

Desta forma, durante o ano de 2008 trabalhamos com o intuito de conhecer o ambiente escolar. Esta escola é Estadual e, localiza-se na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. É grande, com 62 turmas divididas em 3 turnos (25 no turno manhã, 25 no turno tarde, 12 no turno noite). São 2.525 alunos, 162 funcionários estatutários, dentre os quais 154 são professores, 4 são professores desviados de função, 2 para secretaria e 2 para biblioteca, 1 servente e 1 vigia. Além destes existem 13 funcionários contratados como serventes e vigias. A equipe de direção conta com uma diretora, duas diretoras adjuntas e uma coordenadora pedagógica. Não há orientador educacional nem inspetores.

Além destes dados, buscamos conhecer pessoalmente os diversos setores da escola, como a equipe de direção, boa parte dos professores, e os alunos do turno da manhã. Através de visitas que oscilavam entre duas e três vezes na semana, procuramos conhecer as demandas dos diferentes setores, seus processos de comunicação, as culturas, as políticas e as práticas da instituição. Como resultado da primeira fase, realizamos três eventos: uma ação de sensibilização aos processos de exclusão/inclusão social/educacional com os alunos e professores do turno da manhã; uma atividade de reflexão sobre os processos de exclusão/inclusão social/educacional com os professores do turno da manhã e; um curso sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento e suas implicações sobre as práticas educacionais, ministrado pela Prof^a. Ms Sandra Cordeiro de Melo, membro do LaPEADE, oferecido à todos os professores.

No dia 02 de junho de 2008, O LaPEADE realizou uma reunião de sensibilização com os alunos das turmas do primeiro ano do ensino médio – um total de 150 alunos – e com os professores do dia.

Uma das dinâmicas realizadas foi a apresentação do filme *Crianças Invisíveis*, de Spike Lee, Cap. 5, de aproximadamente 20 minutos. O filme retrata a exclusão de uma menina com HIV dentro do seu ambiente escolar, que também sofria bullying na escola. Através do filme buscamos problematizar a temática inclusão/exclusão no ambiente educacional.

Após o filme, os alunos foram separados em grupos com pelo menos um participante do LaPEADE e um professor da escola. Nos grupos foram problematizadas as seguintes questões: Esse filme tem a ver com a escola de vocês? Se sim, em quê? Se não, não mesmo? Além disso, levantamos aspectos referentes à exclusão da garota, os desconhecimentos sobre as diferenças.

Ao final da discussão, houve uma plenária em que cada coordenador do grupo (professor e pelo menos um membro LaPEADE) resumiu e apresentou as reflexões levantadas pelo grupo. Após a plenária, foi proposto que cada grupo elegeesse um assunto referente à disciplina (Matemática, Português, História, Geografia, Física, Biologia, Química, Educação Física, Línguas ou Artes) ministrada pelo professor do grupo, para ser relacionado com as questões levantadas sobre o filme. Assim, professores e alunos elaboraram um plano de aula, sobre o conteúdo escolhido, que contemplasse as reflexões acerca da temática inclusão/exclusão levantadas sobre o filme. Nosso objetivo era que este plano de aula fosse útil para o trabalho em sala de aula, sendo incorporado ao programa da disciplina.

As turmas do primeiro ano do ensino médio (1001, 1002 e 1003) produziram os seguintes trabalhos: uma peça de teatro, cuja temática foi a exclusão de uma menina que possuía HIV, elaboração de artigos e cartazes referentes ao tema inclusão/exclusão.

Como fechamento desta primeira ação, preparamos algumas questões para serem discutidas e observamos que, na turma em que o professor estava ausente, a discussão foi mais ampla e direta, apesar das conversas paralelas e brincadeiras dos alunos.

Nas outras duas turmas, percebemos que houve o maior silêncio dos alunos, nestas salas, as professoras eram quem respondiam nossas questões, dificultando que os alunos emitissem suas opiniões.

No dia 08 de outubro de 2008 realizamos vivências lúdico-criadoras do fazer artístico com os professores do turno da manhã com objetivo de sensibilizar o grupo para os processos de inclusão/exclusão no que tange às dimensões das culturas, políticas e práticas na instituição escolar.

Ao término das vivências abrimos um espaço para a reflexão e o debate com a seguinte questão: como vocês relacionariam tudo o que vivenciaram com o cotidiano escolar?

Seguiu-se uma calorosa discussão; destacamos aqui algumas falas dos professores e da gestão escolar:

- Falamos de todos os nossos problemas, mas de outra forma;
- Estávamos precisando nos conhecer, ter um momento de trocarmos idéias;
- Precisávamos ter mais tempo de nos encontrar e ficarmos juntos descontraídos;
- Em muitos momentos pensei: será que é pra olhar meu colega ou meu aluno? Será que olho para esse aluno?;
- Também me vi pensando nos alunos em algumas situações, talvez eu faça diferente depois dessas vivências;
- Essa escola precisa ouvir mais a gente;
- Vocês repararam que na hora da dinâmica dos tecidos, todos os grupos falaram do mesmo problema de forma diferente?;
- Com certeza queremos mais desses encontros;
- Primeiro com os alunos e depois nós com eles;
- Qualquer coisa diferente, que saia da rotina deles, os alunos vão gostar;
- Vale a pena qualquer ação de vocês com a gente e com os alunos;
- Puxa na quarta que vem é feriado, mas vocês podem vir na outra;

Deixamos duas questões a serem pensadas para um próximo encontro:

1. O que me levou a escolher a profissão de professor? O que permanece dessa escolha hoje em dia? (reflitam sobre o que ficou no caminho e o porquê ficou);
2. Qual o momento mais marcante em sua trajetória escolar e o que isso influenciou na sua prática docente?

No dia 6 de fevereiro de 2009, realizamos o Curso: Transtornos Globais do Desenvolvimento e suas implicações nas práticas educacionais. Durante o ano de 2008, este curso, foi oferecido em onze diferentes regiões coordenadas pelos NAPES no Estado do Rio de Janeiro para um público médio de 80 professores. Nesta escola, tivemos a presença de 20 dos 154 professores da instituição.

Além destes eventos, apresentamos algumas reflexões extraídas dos contatos com a comunidade escolar, destacamos algumas: a escola possui muitos alunos ociosos durante o período de aula, fato registrado em relatórios de visitas que apontavam a frequência de alunos no pátio da escola durante o horário escolar. Possui um grêmio estudantil cuja presidência e vice-presidência composta por alunos do último ano. Em relação às instalações, observamos que a instituição apresenta muitas trancas e grades guardando salas bem equipadas, como biblioteca e sala de informática, sem uso livre dos alunos. A escola possui 13 funcionários contratados, entre vigias e serventes para os 3 turnos, responsáveis pelo cuidado dos espaços comuns. Apesar da escola possuir cozinha, não há merendeiras para aprontar e servir as refeições. Os professores parecem desmotivados e queixam-se dos baixos salários e da falta de investimento na formação continuada. Há problemas na comunicação entre professores e direção escolar. Segundo o relato de um dos professores: *reprovamos os alunos e no ano seguinte para nossa surpresa eles são aprovados e se encontram em dependência; vamos começar o ano esta semana e não sabemos ainda a nossa grade de horário; nesta escola nunca sabemos de nada certo, cada um diz uma coisa...* A informação é controlada a medida

em que as discussões e decisões intra e inter segmentos não são devidamente divulgadas, como por exemplo, atividades que acontecem dentro e fora do espaço escolar (saraus pedagógicos, cursos ministrados, atividades de pesquisa como as que realizamos) não foram de conhecimento geral dos diversos segmentos. A utilização de murais ou comunicados internos parece frágil uma vez que os encontramos, por diversas vezes, desatualizados.

No que diz respeito as dimensões das Culturas, Políticas e Práticas, observamos que: com relação às Culturas de Inclusão, o imaginário parece ser de desânimo entre os professores, a equipe de direção e de desinteresse por parte dos jovens; quanto às Políticas de Inclusão, parece haver um descompasso entre o que estas ditam e sua respectiva implantação, ou seja, existe um distanciamento entre a teoria e a prática, possivelmente devido à falta de continuidade e/ou aperfeiçoamento das mesmas, sejam políticas públicas ou as políticas construídas no interior da escola; na dimensão das Práticas de Inclusão, observamos algumas iniciativas por partes isoladas, segmentos da unidade escolar, que indicam a busca de práticas alternativas compatíveis com a diversidade de desafios enfrentados, e apontam para um desejo de mudança. Com base nessas considerações iniciais, propomos continuidade da pesquisa, desta vez com o planejamento para a implantação do Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2005).

V. Justificativa: O desenvolvimento da pesquisa para os anos de 2009-2013

O desenvolvimento desta pesquisa está de acordo com o pensamento de Booth e Ainscow (2005) de que a inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes e que o desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e se baseia nestas diferenças. Desta forma, pesquisas que direcionam seus esforços à identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos se justificam à medida que buscam concretizar o ideal de educação para todos.

Acreditamos que o trabalho em identificar e reduzir as dificuldades de um estudante pode beneficiar outros estudantes cuja aprendizagem não seja inicialmente um foco de preocupação. Esta é uma maneira através da qual as diferenças entre estudantes, interesses, conhecimentos, habilidades, origens, língua materna, sucesso ou impedimento, podem funcionar como recursos de apoio à aprendizagem. Como Booth e Ainscow (2005), apoiamos a idéia de que Inclusão tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes e que apóiam seus funcionários, estudantes e sua comunidade em geral. Tem a ver com a construção de comunidades que encorajam e celebram seus sucessos. Tem a ver ainda com a construção de

comunidades em um sentido mais amplo. Neste caso, as escolas podem trabalhar com outras agências e com as comunidades para promover as oportunidades educacionais e as condições sociais dentro de suas localidades.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. As barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. As barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e no que é ensinado. As barreiras à aprendizagem e à participação podem prevenir o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola.

Como Booth e Ainscow (2005), entendemos que a inclusão em educação supõe a valorização de todos os estudantes e profissionais; o aumento da participação dos estudantes e a redução da exclusão das culturas, do currículo e das comunidades das escolas locais; a reestruturação das políticas, das culturas e das práticas nas escolas de forma a responder à diversidade de estudantes; e a redução das barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”.

O Lapeade está de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quando esta objetiva, dentre outros, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Para tanto, orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

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

De acordo com o Documento Subsidiário à Política de inclusão, uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que

se materializam através das instituições, já que as práticas discriminatórias que elas produzem, extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

De acordo com este documento, o sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade. As escolas especiais, ao reconhecerem como sua tarefa o apoio às escolas regulares comuns nos processos de inclusão contribuem no acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, na formação docente, no atendimento educacional especializado, na orientação à família e na rede de serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho e outros de interface com a educação.

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão assegura que dentre as competências da equipe destaca-se atividades como: a realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; a assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular.

Com este pensamento, o LaPEADE propõe esta pesquisa-ação, a partir da colaboração entre o Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Escola participante, levando em consideração toda a comunidade escolar (alunos, professores, servidores, comunidade do entorno, dentre outros).

QUESTÕES NORTEADORAS:

Qual o estado de arte da escola no que tange às suas culturas, políticas e práticas de inclusão?

O que é preciso mudar para que a escola desenvolva culturas, produza políticas e exerça práticas inclusivas em seu cotidiano?

VI. Objetivos:

GERAL:

Proporcionar um exame detalhado das possibilidades de incremento da aprendizagem e da participação em todos os aspectos da escola para todos os alunos, através do engajamento no planejamento do desenvolvimento institucional, na escolha de prioridades necessárias às

mudanças, na implementação de inovações e elaboração de material didático-pedagógico, e na revisão do progresso das mesmas.

ESPECÍFICOS:

1. Avaliar o que precisa ser contemplado nas dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão no ambiente escolar.
2. Desenvolver práticas de investigação contínua sobre/com a comunidade escolar, no que tange às exclusões presentes na escola.
3. Acompanhar o ambiente de ensino e aprendizagem, através do desenvolvimento de valores inclusivos, envolvendo toda a comunidade escolar num processo de auto-revisão.
4. Criar atividades promotoras de culturas inclusivas.
5. Contribuir para que a escola desenvolva políticas institucionais que assegurem os processos de inclusão educacional.
6. Contribuir para que a escola construa práticas acessíveis a todos os alunos através do apoio à aprendizagem, e do incremento de atividades que aumentem a capacidade da escola em responder à diversidade do alunado.
7. Incentivar e auxiliar a escola a elaborar materiais didático-pedagógicos (peça teatral, vídeos e livretos para o professor, aluno e familiares) que disseminem e promovam informação e discussões acerca das culturas, políticas e práticas de inclusão em seu cotidiano.

VII. Método: Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação teve sua origem com os trabalhos de Kurt Lewin como nos aponta Dickens & Watkins (1999), já que Lewin foi o proponente da idéia de pesquisa-ação. Meio século depois, o termo permanece como uma espécie de guarda-chuva para abrigar várias atividades que pretendem promover mudança no grupo nos diversos segmentos da sociedade. Para o autor, a pesquisa-ação consistiu num ciclo de análise, fato achado, concepção, planejamento, execução e mais fato-achado ou avaliação. Circularmente, num processo dialético, este proceder se repete como num espiral de atividades. No entanto, a maioria dos pesquisadores que utilizam essa abordagem concorda que pesquisa-ação consiste em ciclos de planejamento, ação, reflexão ou avaliação e, mais adiante, ação. A pesquisa-ação se dá num processo que consiste em um grupo de profissionais, e possivelmente teóricos, que planejam, agem, avaliam os resultados das ações que foram executadas e monitoram as atividades. Fazem isso repetidamente até que um resultado satisfatório seja alcançado (Thiollent, 1997).

O processo de pesquisa-ação começa com a identificação de um problema no seu contexto particular. Frequentemente, do facilitador externo é solicitada a capacidade de gerenciar, através de dinâmicas de grupo, uma forma em que os participantes possam interagir sem as amarras que, tradicionalmente, o ambiente e o convívio do cotidiano impõem. Depois de identificar o problema dentro do contexto, a equipe de pesquisa-ação trabalha para coletar os dados pertinentes. As fontes de dados podem incluir entrevistas com outras pessoas no ambiente, medidas complementares ou qualquer outra informação que os investigadores considerem relevante. Coletando dados sobre um problema, o pesquisador identifica a necessidade de mudança e a direção que esta mudança pode tomar. Seguindo a diretriz de envolvimento, todos os membros da equipe participam na fase de coleta de dados.

Depois de coletar os dados, os membros do grupo analisam e então geram possíveis soluções ao problema identificado. Além disso, o grupo tem que dar significado aos dados, apresentando o mesmo a todos os membros. A avaliação para a comunidade formada pode agir como uma intervenção, ou ainda, os pesquisadores podem implementar ações estruturadas que criam mudanças internas para enfrentamento do problema (Goldstein, 1992 e Thiollent, 1997).

Como ressalta Goldstein (1992, p.1), a pesquisa-ação não enfatiza a predição, mas sim pretende permitir que a ação ocorra de acordo com a necessidade. O problema não é apenas uma questão conceitual, mas de métodos e processo de aplicação de conhecimento. Há uma dificuldade natural de se passar da linguagem para a ação, ou do arcabouço teórico para o mundo da experimentação. Esse problema está sempre presente no decurso da pesquisa-ação.

Thiollent (1997, p. 117), sobre o assunto, assim se expressa: *nenhuma frase ou discurso incitando ao 'fazer' será tão poderosa quanto fazer-fazendo*. Assim, a formulação do problema de forma mais específica deve ser parte do próprio processo de investigação, fruto da interação e negociação com os atores envolvidos no processo. Como afirma Gajardo, (1986 p.32) são os participantes que, através da discussão das questões, objetivam um problema em seu contexto, problematizam sua situação, colocam-se como sujeitos ativos e agentes, buscando, a partir de sua experiência e realidade, um caminho de ação mais apropriado para enfrentá-lo.

A pesquisa-ação busca caminhar na direção de produção de explicações e significados para os fenômenos em processo, não se preocupando, *a priori*, com os seus resultados. O sujeito é entendido como uma fonte central para o fornecimento de significações sobre o mundo onde cada um ocupa diferentes lugares numa mesma configuração. Não há

controle absoluto acerca do processo da investigação. Toma-se como base fundamental para a pesquisa-ação a perspectiva da transformação – através da tomada de decisão, – superando, dessa forma, a dicotomia teoria e prática, sujeito e objeto, podendo ser recriadas formas próprias de viver, fazer e saber.

A pesquisa-ação é uma extensão lógica da Teoria Crítica que fornece o aparato para a espécie humana ver a si mesma (Kincheloe 1997, p. 186). A reflexão neomarxista proposta pelos teóricos da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt tem como alvo criar nexos entre teoria e prática com a intenção de prover idéias e potencializar temáticas que auxiliem na mudança de circunstâncias opressivas. Tem, também, como objetivo, conquistar emancipação humana e construir uma sociedade racional que satisfaça as necessidades e as capacidades humanas. O uso que fazem autores como Henry Giroux e Peter McLaren cria argumentos para enfrentar o desafio proposto pela Escola de Frankfurt. Sem este reconhecimento crítico da dominação e opressão, os pesquisadores da ação considerarão simplesmente o *locus* de estudo como um valor neutro e seu papel como o de observadores desinteressados e desapaixonados. (Kincheloe, 1997, p. 186). O autor concebe a pesquisa-ação como “extensão lógica da Teoria Crítica”, visto que, ao centrar suas ações evidenciando a importância da reflexão nesse processo de investigação, criam-se possibilidades de ver o mundo por muitos e novos ângulos, oferecendo “o aparato para a espécie humana ver a si mesma” (Kincheloe 1997, p. 186), o que proporciona inúmeros saberes e aprendizagens. Afirma, ainda, que se o professor assumir-se como “ser crítico” nas suas ações de pesquisa no campo educacional, terá o compromisso de desencadear mudanças efetivas na prática que realiza - transformações ocorridas especialmente no âmbito cognitivo.

A pesquisa-ação assim concebida pode ser de grande utilidade na alteração da forma com que os pesquisadores e consultores entendem e implantam mudanças nos sistemas educativos. Michel Thiollent define a pesquisa-ação como associada a diversas formas de ação coletiva. Ela seria orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação e buscaria uma interação entre o pesquisador e os participantes das situações pesquisadas. De acordo com o autor, na pesquisa-ação, o planejamento das ações é realizado pelos atores sociais, podendo ser o pesquisador um animador ou até mesmo um participante ativo. Na pesquisa etnográfica, o único planejamento é o do próprio pesquisador. Outra característica marcante da pesquisa-ação é seu compromisso com a resolução dos problemas da situação pesquisada. No dizer de Maturana (apud Thiollent, 1992), o conhecimento do conhecimento obriga o pesquisador a envolver-se historicamente e existencialmente com as pessoas e o tema pesquisado.

De acordo com Thiollent (1992), existem pelo menos sete estratégias que orientam a pesquisa-ação. São elas: 1) existe uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada; 2) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; 3) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; 4) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; 5) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; 6) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); e 7) pretende-se aumentar o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Estas características exigem um diálogo entre prática e teoria, um esforço epistemológico e científico para a execução de uma pesquisa-ação, de modo a evitar a ideologização da pesquisa por parte do pesquisador. A pesquisa-ação é uma forma de experimentação em tempo e espaço reais, nos quais o pesquisador tem uma participação consciente e compartilha seus métodos e epistemes com os demais participantes. Desta forma, há uma valorização do saber e da experiência das pessoas envolvidas, bem como das imprecisões, ambigüidades, conflitos e contradições observadas, para as quais o pesquisador utiliza o poder mediador da linguagem e de técnicas comparativas e construtivistas de consenso.

VIII. Linhas de Investigação: Políticas e Instituições Educacionais. Análise de experiências educacionais com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no contexto da educação inclusiva.

IX. Resultados Esperados:

Acreditamos que esta pesquisa favorecerá a criação e o desenvolvimento de espaços mais democráticos, justos e equitativos, onde as barreiras à participação e à aprendizagem, historicamente construídas e mantidas no ambiente educacional, serão desveladas, na intenção de colocá-las como ponto fundamental de reflexão coletiva. Os grupos de discussão proporcionarão um espaço rico para a troca de informações sobre os diversos setores da organização escolar.

Entendemos que os processos de exclusão não acontecem somente voltados às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas dizem respeito à todas as pessoas.

Neste mesmo raciocínio, os processos de inclusão educacional não podem estar voltados somente a uma parcela da população escolar. Pensar a Educação para Todos supõe pensar os processos de inclusão e de exclusão que permeiam o cotidiano da escola. A comunidade escolar, por inteiro, está envolvida.

Esta pesquisa planeja criar e manter durante o período de seu desenvolvimento, o diálogo intra e inter setores da escola, entendendo que o contato estabelecido aproximará instâncias que durante tempo demasiado longo estiveram em lados opostos, entendendo que, no momento de sua finalização, deixará um ambiente mais comunicativo.

Além do trabalho dentro da escola, esta pesquisa estimulará a criação de espaços, no interior das disciplinas coordenadas pelo Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a reflexão sobre o andamento dos grupos, simultaneamente em que acontecem na escola. Apostamos neste movimento de ligação entre Universidade e Escola como uma forma de promoção de alternativas críticas para o desenvolvimento da Educação em nosso país. Finalmente, esta pesquisa espera contribuir para a dinâmica que reúne ensino, pesquisa e extensão, dever da Universidade, formando pesquisadores, professores e graduandos na perspectiva de uma educação mais democrática.

X. Metas Estabelecidas:

a) Formação e aperfeiçoamento de docentes da escola colaboradora: Oferecimento de cursos de capacitação e extensão sobre os processos de inclusão e exclusão educacional; desenvolvimento do Index para inclusão (Booth e Ainscow, 2005)

b) Formação e aperfeiçoamento de pesquisadores: estabelecimento de um grupo coordenador com representantes de todos os segmentos da escola, que lidere a investigação e exploração da posição atual da escola relativa aos processos de exclusão e inclusão, bem como as iniciativas de avanço na direção da inclusão; formação de pesquisadores na medida em que favorece a participação destes em todas as etapas do processo: elaboração do projeto, o aprimoramento da sensibilidade na coleta de dados, a interpretação crítica dos mesmos, e a finalização com a redação clara dos resultados.

c) Melhoria dos programas de pós-graduação participantes: criação de grupos de discussão na Universidade, sobre o andamento da pesquisa nas disciplinas coordenadas pelo Departamento de Fundamentos da Educação-EDF.

d) Aplicabilidade dos resultados das pesquisas e impactos previstos: ao utilizar um instrumento como o Index para a Inclusão, os impactos e as mudanças poderão ser observados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

e) Publicações conjuntas: artigos e livros sobre os resultados parciais e finais da pesquisa.

XI. Orçamento: Planilha orçamentária em anexo.

XII. Cronograma

Ano 0 - 2008	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Pesquisa de campo: visitas à escola					*	*	*	*	*	*	*	*
Sensibilização da comunidade escolar para a diversidade						*	*	*	*	*	*	*

Ano 1 - ago 2009 - jul 2010	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
Organização dos grupos de discussão	*	*										
Trabalho com os grupos de discussão			*	*	*							
Planejamento de ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão							*	*	*	*	*	*
Realização das ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão									*			*
Produção de material didático-institucional a partir das ações realizadas												*
Inserção do andamento da pesquisa no programa das disciplinas do EDF-UFRJ								*	*	*	*	
Publicação dos resultados parciais			*	*					*	*	*	
Colóquio trimestral na UFRJ, aberto ao público					*			*			*	
Análise parcial dos dados	*	*	*	*								
Redação dos resultados parciais	*	*	*	*	*							

Ano 2 – Ago 2010 – Jul 2011	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
Trabalho com os grupos de discussão	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
Planejamento de ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
Realização das ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão		*		*					*		*	
Produção de material didático-institucional a partir das ações realizadas	*											*
Inserção do andamento da pesquisa no programa das disciplinas do EDF-UFRJ	*	*	*	*	*			*	*	*	*	
Publicação dos resultados parciais			*	*					*	*	*	
Colóquio trimestral na UFRJ, aberto ao público		*			*			*			*	
Análise parcial dos dados	*	*	*	*								
Redação dos resultados parciais	*	*	*	*	*							

Ano 3 – Ago 2011 – Jul 2012	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
Trabalho com os grupos de discussão	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
Planejamento de ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
Realização das ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão		*		*					*		*	

Produção de material didático-institucional a partir das ações realizadas	*												*
Planejamento do evento artístico-cultural na Escola, sobre o processo do Index							*	*	*	*	*		
Realização do evento artístico-cultural na Escola, sobre o processo do Index													*
Inserção do andamento da pesquisa nas disciplinas do EDF-UFRJ	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*
Publicação dos resultados parciais			*	*					*	*	*		
Colóquio trimestral na UFRJ aberto ao público		*			*			*				*	
Análise parcial dos dados	*	*	*	*									
Redação dos resultados parciais	*	*	*	*	*								

Ano 4 – Ago 2012 – Jul 2013	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
Trabalho com os grupos de discussão	*	*	*	*								
Avaliação do evento artístico-cultural na Escola sobre o processo do Index	*	*										
Produção de material didático institucional a partir do evento artístico-cultural			*	*	*							
Culminância do projeto na escola com a apresentação do material didático- institucional					*							
Inserção do andamento da pesquisa nas disciplinas do EDF-UFRJ	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*
Planejamento do Seminário Index para Inclusão na UFRJ						*	*	*	*	*		
Realização do Seminário Index para Inclusão na UFRJ										*		
Avaliação do Seminário Index para Inclusão na UFRJ										*	*	*
Análise parcial dos dados	*	*	*	*								
Redação dos resultados parciais	*	*	*	*	*							
Publicação dos resultados parciais			*	*					*	*	*	
Análise Final dos Dados									*	*	*	
Redação Final dos Dados											*	*
Publicação dos resultados finais da pesquisa												*

XII. Referencias bibliográficas:

- BOOTH, Tony, e Mel AINSCOW. *Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 2a. Edição. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2005.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília – 2005
- GAJARDO, M. Pesquisa Participante na América Latina. São Paulo:Brasiliense, 1986. 94 p.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLDSTEIN, Jeffrey. Beyond Planning and Prediction: Bringing Back ActionResearch to OD. ORGANIZATION DEVELOPMENT JOURNAL, 1992, 10(2):1-7.
- LINDA, Dickens & KAREN, Watkins. *Action research: Rethinking Lew Management Learning*. Thousand Oaks; Jun 1999; Geographic Names – US.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. “Formação de professores no contexto da inclusão”.Paradoxa - Projetivas múltiplas em Educação – Ano IX – n. 15/16 – 2003- ISSN 1415.3963- jan.dez.2003.
- SANTOS, Mônica Pereira dos Cap. 1 Deficiência e Eficiência: Quem é o sujeito? Psicomotricidade: educação especial e inclusão social/ organizadores Carlos Alberto de Mattos Ferreira, Maria Inês Barbosa Ramos.- Rio de janeiro: Wak editora, 2007.
- THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas São Paulo:Atlas, 1997.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992

ANEXO B: BOLETIM INFORMATIVO

Já NUZZI!!

Boletim Informativo

Novembro de 2010, Volume 2
Colégio Estadual Vicente Januzzi

Artigos de interesse especial:

Encontro Já
NUZZI em Foco

Poesia

Olimpíadas de
Matemática

Projeto
Brasileirinho

Fome,
Desperdício,
Lixo

Fique Ligado!!!

**Coordenação
Pedagógica**

**Coordenação de
turno**

Para publicar neste
Boletim, sugerir ou
criticar, por favor,
entre em contato com
**grupocoordenadorvj
@gmail.com**

Encontro Já NUZZI em Foco

Esta é mais uma ação do grupo coordenador da pesquisa sobre inclusão do C. E. Vicente Januzzi em parceria com o Lapeade/UFRJ. Temos o objetivo de promover discussões sobre as formas de exclusão vivenciadas por toda a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, funcionários, pais).

Contamos com seu apoio, para que juntos possamos desenvolver atividades que atendam aos anseios de todos. Nesse sentido, desenvolvemos esse encontro, priorizando as temáticas: Sexualidade, Meio Ambiente e Mundo do Trabalho.

Serão doze salas de apresentação simultânea, de modo que cada turma participe de duas atividades durante a manhã.

Aproveitem!!

Por que 1/2 ambiente? Merecemos um ambiente inteiro!
Chega de fração de saberes, queremos formação integral!
Millôr mostra que isso é possível, articulando português e matemática em
Poesia Matemática...

Um Quociente apaixonou-se um dia
Doidamente
Por uma Incógnita.
Olhou-a com seu olhar inumerável
E viu-a, do Ápice à Base...
Uma Figura Impar;
Olhos rombóides, boca trapezóide,
Corpo ortogonal, seios esféroides.
Fez da sua
Uma vida Paralela à dela.
Até que se encontraram
No Infinito.
"Quem és tu?" indagou ele
Com ânsia radical.
"Sou a soma do quadrado dos catetos.
Mas pode chamar-me Hipotenusa."
E de falarem descobriram que eram
- O que, em aritmética, corresponde
A alma irmãs -
Primos-entre-si.
E assim se amaram
Ao quadrado da velocidade da luz.
Numa sexta potenciação
Traçando
Ao sabor do momento
E da paixão
Retas, curvas, círculos e linhas
sinoidais.
Escandalizaram os ortodoxos
Das fórmulas euclidianas
E os exegetas do Universo Finito.
Romperam convenções newtonianas
E pitagóricas.
E, enfim, resolveram casar-se.
Constituir um lar.

Mais que um lar.
Uma Perpendicular.
Convidaram para padrinhos
O Poliedro e a Bissetriz.
E fizeram planos, equações e
Diagramas para o futuro
Sonhando com uma felicidade Integral
E diferencial.
E casaram-se e tiveram
Uma secante e três cones
Muito engraçadinhos.
E foram felizes
Até àquele dia
Em que tudo, afinal,
Se torna monotonia.
Foi então que surgiu
O Máximo Divisor Comum...
Frequentador de Círculos Concêntricos.
Viciosos.
Ofereceu-lhe, a ela,
Uma Grandeza Absoluta,
E reduziu-a a um Denominador Comum.
Ele, Quociente, percebeu
Que com ela não formava mais Um Todo.
Uma Unidade.
Era o Triângulo,
Chamado amoroso.
E desse problema ela era a fração
Mais ordinária.
Mas foi então que Einstein descobriu a
Relatividade.
E tudo que era expúrio passou a ser
Moralidade
Como aliás, em qualquer
Sociedade.
Millôr Fernandes

Olimpíadas de Matemática

Colaboração prof. Armando Braga

Parabéns aos alunos classificados para a segunda fase:

Amanda da Silva
Bruna da Silva Correia
Carolina E. R. de Oliveira
Daniel de Andrade Alves
Diego Abreu F. de Aguiar
Elaine de Oliveira Furtado
Ellyardo B. Tomaz Vieira
Felipe Silva do Carmo
Greice Kelle Reis Coelho
Igor dos Santos Otero

Isaias E. Costa Pereira
Leonardo Araujo Freires
Marlon C. Matos Vilhena
Mateus Sales de Oliveira
Matheus Costa Araujo
Paulo C. dos Santos Pereira
Ricardo L. H. Drouven
Robison Freitas de Souza
Sergio L. Dantas Junior
Tafarel da Costa Pereira

O Resultado será divulgado dia 26/11.

FIQUE LIGADO!!!!

Colaboração prof. Kátia Luzia

Atenção 3ª série! ENEM 2010!

O ENEM, além propiciar o ingresso em muitas universidades é necessário para concorrer as vagas do ProUni.

Por isso faça sua prova com ânimo e atenção. No dia da prova não se esqueça de levar o documento de identidade com foto, cartão de inscrição, caneta preta e umas balinhas.

Provas 06 e 07/11 (sábado e domingo)

Dúvidas no site: www.enem.inep.gov.br

Boa prova!!

Fome x Desperdício x Lixo

Colaboração prof. Letícia Coutinho

Atualmente, o Brasil enfrenta dois grandes problemas contrastantes: de um lado, a FOME em algumas regiões do país e de outro, o DESPERDÍCIO gerado até mesmo dentro de casa e da escola.

Em nosso país, muitos comem muito e desperdiçam quantidades enormes de alimentos enquanto milhões de pessoas não se alimentam de modo adequado com o mínimo necessário para manter sua dignidade.

VOCÊ SABIA?

- Que produzimos no Brasil 140 milhões de toneladas de alimentos por ano, somos um dos maiores exportadores de produtos agrícolas do mundo e, ao mesmo tempo, possuímos em nosso território milhões de pessoas sem acesso ao alimento em quantidade e qualidade necessária para uma vida com dignidade?

- Que essa quantidade significativa de alimentos desperdiçados seria suficiente para fornecer cestas básicas a milhares de famílias brasileiras excluídas desse mercado de alimentos por insuficiência de renda?

- Que mais da metade do lixo produzido no Brasil é composto por resto de alimentos e que somos, em todo o país, responsáveis pela produção de 259 mil toneladas de lixo por dia?

PARA REFLETIR...

- O que NÓS, Direção, funcionários, professores e ALUNOS podemos fazer em termos de comprometimento e parceria para alçar mudanças vitais e urgentes em nosso ambiente escolar?

Projeto Brasileiro

Colaboração prof. Vânia Pinto

O Projeto Pedagógico Brasileiro é uma iniciativa da área de Filosofia do Colégio Estadual Vicente Januzzi, sob a orientação da professora Vânia Corrêa Pinto, que desde 2005, vem criando estratégias de ensino para incentivar a aprendizagem na escola, utilizando a música e a arte como suportes necessários para articular conhecimentos filosóficos com cotidiano, realidade e experiências na construção da cidadania.

No dia 14 de outubro, os alunos do C. E. Vicente Januzzi - que fazem parte desse Projeto - foram homenageados pelo presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL), o escritor e Dr. Marcos Vinícios Vilaça. Os alunos - escritores, poetas e cronistas - levaram três livros de autorias deles, para doação ao acervo da Biblioteca da ABL. Na cerimônia que aconteceu no gabinete do presidente, os alunos leram trechos de suas obras e receberam um certificado, no qual se reconhece e valoriza a iniciativa dos alunos, como experiência de relevante valor pedagógico, voltada à melhoria da qualidade de ensino no país!



Ivaneide, Viviane, Roberta, prof. Vânia, Mayra, Daniele, Carlos Augusto

Coordenação Pedagógica

Atenção!!

Alunos que vieram transferidos no 2º e 3º bimestres precisam trazer documentação da escola anterior.

Alunos do 3º ano!!

Precisam regularizar a sua documentação na secretaria para a formatura.

Formatura:

18 de dezembro às 17hs.

Coordenação de Turno

Horários do turno da manhã:

1ª aula- 7:00/7:50h
2ª aula- 7:50/8:40h
3ª aula- 8:40/9:30h
4ª aula- 9:30/10:20h
RECREIO- 10:20/10:35
5ª aula-10:35/11:25h
6ª aula- 11:25/12:15h

OBS: O horário de entrada terá tolerância de 15 minutos (até às 7:15h). O portão será fechado às **7:45h**, após esse horário não será permitida a entrada de alunos.

Apoio: