



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL

FRANCISCA RIKAEELY LUCIANO DA SILVA

**Educação Inclusiva: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede
municipal de ensino de Campina Grande**

Campina Grande

2015

FRANCISCA RIKAEELY LUCIANO DA SILVA

**Educação Inclusiva: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede
municipal de ensino de Campina Grande**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Barbosa Carneiro

**Campina Grande
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Francisca Rikaely Luciano da
Educação inclusiva [manuscrito] : um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande / Francisca Rikaely Luciano da Silva. - 2015.
161 p. : il. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa Carneiro, Departamento de Serviço Social".

1. Educação inclusiva. 2. Rede municipal de ensino. 3. Necessidades educacionais especiais. 4. Acessibilidade. I. Título.

21. ed. CDD 371.9

FRANCISCA RIKAELY LUCIANO DA SILVA

Educação Inclusiva: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na
rede municipal de ensino de Campina Grande

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós Graduação e
Pesquisa em Serviço Social da
Universidade Estadual da Paraíba
como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Serviço
Social.

Área de concentração: Serviço
Social, Estado, Trabalho e Políticas
Sociais.

Aprovada em: _09 / _09 / _15_

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Maria Aparecida Barbosa Carneiro (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Mônica Barros
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Maria Noalda Ramalho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos para mim significa encerrar mais um ciclo, iniciado em 2012 com minha aprovação no mestrado em Serviço Social pelo PPGPSS da Universidade Estadual da Paraíba.

Foi um percurso rodeado de momentos importantes e intensos, um período construtivo de muitas experiências e aprendizado. É bem verdade que não foi fácil, foram muitos momentos abstrusos, árduos, de lágrimas, incertezas, medos e anseios. Porém, acima de tudo o mestrado representa um processo de amadurecimento teórico, determinação e superação.

Contudo, nada disso teria sido possível se não tivesse recebido o carinho e apoio de muitas pessoas especiais. Citar algumas é uma forma de agradecê-las e dizer-lhes o quanto foram e são importantes para minha trajetória acadêmico-profissional e para minha vida.

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela força, coragem que sempre encontrei nele, em todos os momentos de minha vida e por todas as bênçãos e proteção que ele me concedeu.

Aos meus pais Nivaldo e Eva, doutores no amor, carinho e compreensão. Foram eles que sempre me apoiaram nos bons momentos e principalmente nos difíceis, me ensinaram a sempre acreditar nos meus sonhos e me deram apoio e estrutura para buscá-los. E não mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Sem dúvidas são os principais responsáveis por todas as conquistas que eu venha ter.

Aos meus irmãos Rodrigo e Raquel que sempre tiveram ao meu lado em todas as etapas da minha vida e que sempre torceram por mim, me apoiaram e me incentivaram.

Á Fernando pelo companheirismo, apoio e incentivo que sempre me passou, principalmente nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Por sempre acreditar em mim e me ajudar a seguir a diante.

Ás minhas lindas avós Maria e Águida que desde início dessa caminhada me apoiaram me deram força e que sempre me colocaram presente nas suas orações.

Á madrinha Nen, padrinho Branco, tia Leni, Jô e João que desde muito pequena me acolheram como filha e irmã, que sempre confiaram em mim, me deram

amor, carinho e que sempre afirmaram que a minha vitória também era a deles. Á vocês todo o meu amor e carinho.

Ás minhas queridas tias Cida e Irene por sempre me apoiar, torcer por mim e incentivar a lutar e não desistir.

Á minha grande amiga Yara Clécia, que sempre se fez presente em todos os momentos dessa caminhada, me apoiando, incentivando, e acima de tudo acreditando na minha capacidade.

A minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Barbosa Carneiro que para além da orientação se fez uma amiga com quem sempre pude contar durante todo esse processo. Me ensinou muito mais do que conhecimentos científicos, mas ensinamentos para a vida.

Á minha querida turma de mestrado, pois com cada um pude ter a oportunidade de aprender, discutir e compartilhar conhecimento e aprendizado. Vivenciamos muitos momentos de alegrias, confraternizações e de amizade. Sem vocês o mestrado não teria todo esse significado.

Aos mestres do PPGPSS da UEPB que contribuíram imensuravelmente para o processo de construção e amadurecimento teórico, a vocês o meu enorme obrigada.

Aos demais familiares, amigos e colegas que compartilharam e/ou participaram direto ou indiretamente desta etapa importante da minha vida, e dessa conquista.

A todos (as) vocês o meu muito obrigada.



“As diferenças não podem florescer enquanto homens e mulheres definham sob formas de exploração.”

Eagleton (1998)

RESUMO

Essa dissertação, intitulada de EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande, tem como objeto de estudo a Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, analisando como essa traduz-se concretamente na prática. Buscamos evidenciar os determinantes históricos e econômicos que orientam à política educacional brasileira e sua estreita relação com as políticas de cunho neoliberal, o propósito nesse sentido, foi apreender os elementos fundamentais que direcionam e rebatem diretamente sobre a educação inclusiva. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de ensino fundamental I, da zona urbana e que atendem em suas classes regulares, o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) do município. Foram sujeitos do nosso estudo todos os professores das duas escolas que atendiam em suas salas comuns alunos com NEE. A investigação foi desenvolvida se utilizando de uma abordagem quantitativa e qualitativa, sendo do tipo exploratória. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados foram: mapeamento inicial, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturada. A orientação teórico-metodológica assumida ancorou-se no método crítico-dialético, pois entendemos que o mesmo nos permite realizar uma compreensão mais ampla da realidade social. O estudo revelou as contradições presentes na política de educação, uma vez que esta determina o atendimento educacional de qualidade a todos os alunos com NEE e na prática pudemos evidenciar que não são dadas as condições objetivas para a educação inclusiva ser desenvolvida de forma satisfatória. Constatamos que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores, estes em sua maioria nunca tiveram nenhum tipo de formação e/ou capacitação para atender esses alunos. Em síntese, a partir do estudo realizado, consideramos que apesar da educação inclusiva significar avanço em termos de práticas educacionais, desde a década de noventa com base nos princípios da inclusão, entendemos que a mesma é produto de interesses do capital, e pensada e organizada pelos organismos internacionais, o que para nós já explica o porquê de tanta dificuldade na implementação da política. A pesquisa nos demonstra a influência e interferência dos mecanismos de reorganização do capital, concebidos como estratégias de enfrentamento à crise capitalista. Concluímos firmando que a educação inclusiva é uma realidade mundial. No Brasil contamos com um arcabouço jurídico-institucional em defesa da educação inclusiva considerável, porém, a forma como ela é concretizada na prática não condiz com o que a política de educação inclusiva preconiza. Apesar dessa modalidade de ensino ser de grande importância para quem dela necessita, faz-se necessário uma série de mudanças para que ela seja de fato uma educação inclusiva de qualidade para os alunos com NEE. Porém, não acreditamos que tais mudanças possam ser realizadas dentro dos marcos do capital.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Rede Municipal de Ensino. Necessidades Educacionais Especiais. Acessibilidade.

ABSTRACT

This dissertation, entitled INCLUSIVE EDUCATION: a study on the school inclusion process in the Campina Grande's municipal network teaching, aims to study the Inclusive Education Policy in Campina Grande-PB's Municipal Network Teaching, analyzing how it concretely happens in practice. We sought to highlight the historical and economic determinants that drive the Brazilian Educational Policy and its close relationship with the neoliberal policies, the purpose was to understand the key elements that, directly, drive and bounce the inclusive education. The survey was conducted in two public elementary schools, of the first study years, in the urban area that attend their regular classes, the largest number of students with special educational needs (SEN) in the city. Were subjects of our study all teachers of these two schools that met in their common rooms SEN students. The research was developed using a quantitative and qualitative approach, and exploratory type. The methodological data collection procedures were: initial mapping, document analysis, questionnaires and semi-structured interviews. The assumed theoretical and methodological orientation is anchored in a critical-dialectical method, because we believe that it allows us to achieve a broader understanding of social reality. The study revealed the contradictions in education policy, since it determines the educational quality care to all SEN pupils and in practice it was possible to demonstrate that are not given the objective conditions for inclusive education be developed satisfactorily. It was found that a major obstacle to adequately serve these students in ordinary classroom remains the teachers' knowledge lack, they mostly have never had any kind of training and/or capacitation to teach these students. To sum it up, from the study realized, we believe that despite the inclusive education mean progress in terms of educational practices, since the nineties based on the principles of inclusion, we understand that it is a product of capitalist interests, conceived and organized by international organizations, which explains to us why it is so difficult the policy implementation. The research shows us the influence and interference of capital reorganization mechanisms, designed as coping strategies to capitalist crisis. We conclude affirming that inclusive education is a global reality. In Brazil, we have a legal and institutional framework in defense of considerable inclusive education, however, the way it is implemented in practice is not consistent with that inclusive education policy advocates. Although this type of education is of great importance for those who need, a lot of changes are necessary to it be in fact an inclusive quality education for SEN students. But we do not believe that such changes can be made within the capital's landmark.

Keywords: Inclusive Education. Municipal Education Network. Special Educational Needs. Accessibility.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Escolaridade dos Professores.....	93
Gráfico 02 - Remuneração.....	94
Gráfico 03 - Vínculos Empregatícios.....	95

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	Banco Mundial
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CBE	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Ensino à Distância
ENC	Exame Nacional de Cursos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTPEESP	Grupo de Trabalho e Pesquisa sobre Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUPECIJ	Núcleo de Pesquisa e Extensão Comunitária Infante-Juvenil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei

PIBIC	Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação Científica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPESQ	Programa de Incentivo à Pós-Graduação e Pesquisa
PRPGP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
SAB	Sociedade de Amigos do Bairro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBSF	Unidade Básica de Saúde da Família
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CRISE CONTEMPORÂNEA DO CAPITALISMO E SUAS EXPRESSÕES: UMA ANÁLISE DOS REFLEXOS DA CRISE PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	23
1.1 Breves sinalizações sobre a história da educação no Brasil	25
1.2 Crise do Capital e Ofensiva Neoliberal: rebatimentos para a política de educação.....	32
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA ONTEM E HOJE: do tratamento às pessoas com deficiência – ao direito à educação.....	57
2.1 Cenário internacional.....	57
2.2 O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil.....	63
2.3 Educação Inclusiva: uma questão conceitual.....	71
3. A PESQUISA.....	84
3.1 Procedimentos preliminares.....	84
3.2 Cenário de pesquisa.....	85
3.3 Apresentação dos dados e resultados da pesquisa.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES.....	146
ANEXOS.....	152

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo analisar o processo de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Isso significa que a partir desse estudo pretendemos compreender como esta é desenvolvida na rede municipal, quais as condições das escolas para atender esses alunos e qual é a realidade dos professores mediante essa “nova” modalidade de educação.

A dissertação cumpre um requisito obrigatório para a conclusão do mestrado do Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), fazendo parte da linha de pesquisa: Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

O objeto de estudo dessa dissertação é a Política de Educação Inclusiva tomando como base para análise a Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. A delimitação dada ao estudo se dá pelo fato de termos desenvolvido no ano de 2010/2012 uma pesquisa semelhante na rede estadual da Paraíba, uma das cidades estudadas foi Campina Grande. Dessa forma, diante do interesse em compreender como se encontra a educação inclusiva na rede municipal foi eleita esta demarcação.

Para tanto, foram utilizadas três categorias conceituais que deram sentido e direção à esta pesquisa, são elas: Necessidades Educacionais Especiais, Educação Inclusiva e Acessibilidade. Compreendendo que essas categorias conseguem dar conta da discussão que envolve nosso estudo.

Nesse sentido, se faz necessário discuti rum pouco sobre as Necessidades Educacionais Especiais (NEE), para que a partir desse debate, possamos nos apropriar desse conceito que muitas vezes é compreendido de forma equivocada.

A expressão NEE foi usada pela primeira vez na Declaração de Salamanca e refere-se “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3). A partir dessa Declaração, o conceito passou a ser amplamente disseminado, ressaltando que “[...] a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças” (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim sendo, o termo NEE, surgiu no meio acadêmico como uma forma de distinguir as pessoas que apresentam alguma forma de atraso na maturação necessária para iniciar algum tipo de atividade, seja ela física, motora, sensorial, linguística ou altas habilidades que é o caso dos alunos superdotados.

A expressão aqui usada deverá referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorram de sua elevada capacidade ou de sua dificuldade para aprender. Como já mencionado, o termo NEE estará associado, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente ligada à deficiência. Por isso, é que entendemos que esse termo é mais apropriado para o estudo, uma vez que pesquisamos as inúmeras necessidades especiais dentro do universo escolar.

A Educação Inclusiva é a nossa categoria conceitual chave, portanto, todas as discussões traçadas nesta dissertação a terá como pilar central.

Sendo assim, as transformações na Educação Brasileira vêm acontecendo de forma significativa, por meio de alguns documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que garantem a entrada e permanência deste alunado nas escolas regulares. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº2 (BRASIL, 2001b), oficializou legalmente os termos Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, na política brasileira.

É possível perceber então, que a educação no Brasil, ganhou novas concepções de uma escola aberta à diversidade.

Segundo Oliveira e Leite (2007) a Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, levando em conta que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem.

Com relação a esse paradigma no qual se encontra um novo direcionamento de educação, ou melhor, a chamada educação inclusiva, cabe ressaltar que segundo Glat e Pletsch (2004) foi a partir da década de 1960 que teve início a luta pela inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Tal luta coincide com o

forte movimento pelo reconhecimento dos direitos humanos especialmente, com relação às chamadas minorias sociais.

Desta forma, no que se refere à educação inclusiva, Matoan (1997) questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de mainstreaming¹. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém fora do ensino regular. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Esse seria o real significado da educação inclusiva. Desta forma, este conceito valoriza a ideia de que todos têm um contributo positivo para oferecer à própria escola e à sociedade, incluindo as crianças com NEE.

Acessibilidade é outra das categorias fundamentais para este estudo, nesse sentido buscamos compreender mais profundamente essa categoria para podermos nos aprofundar no debate sobre a educação inclusiva. De acordo com Sasaki (2005) acessibilidade pode ser compreendida por uma gama de condições que possibilita a qualquer sujeito, independente das necessidades específicas que apresentem transitar, relacionar-se, comunicar-se em todos ambientes com segurança, autonomia e independência.

Atualmente, muito se discute no que se refere ao paradigma da Educação Inclusiva, e uma das categorias primordiais que faz parte desse novo processo da educação se refere à acessibilidade. Entretanto, esta no seu conceito ampliado, não mais apenas referente às barreiras arquitetônicas. Desta forma, para existir, de fato,

¹Mainstreaming, ou seja, "corrente principal" e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sua formação sendo adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o "ambiente o menos restritivo possível", oportunizando ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no "sistema", da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensinam o alcance dos objetivos da normalização.

a educação inclusiva na escola, tem-se que pensar e se implantar a acessibilidade nos seus mais diversos matizes, pois sem esta, não pode haver Educação Inclusiva.

Diante disso, e tomando como direcionamento essas categorias buscamos desenvolver um estudo para analisar criticamente a política de educação inclusiva, o objetivo é apreender a situação dessa modalidade de educação escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande tomando como base essas categorias e evidenciando sua vinculação com o atual quadro vigente em que vivenciamos.

Procuramos relacionar a problemática tratada com questões políticas, econômicas e sociais, analisando esse objeto de estudo numa perspectiva de totalidade. Em razão disso, foi preciso entender o desenho da política educacional nacional articulando-a com o processo de reorganização capitalista em resposta à crise geral.

Tudo isso, partindo do pressuposto de que há muitos debates acerca do que é educação inclusiva, ou seja, muitos estudos voltados para o entendimento dessa modalidade de ensino, entretanto pouco se discute sobre como essa educação inclusiva se traduz, concretamente, na prática em escolas públicas, bem como sua relação com o quadro conjuntural e esse é o nosso maior objetivo nessa pesquisa.

De acordo com Ramalho (2012) a educação inclusiva é um paradigma educacional da contemporaneidade pautado na proposta de inserção de todos os alunos no sistema regular de ensino, inclusive aqueles que apresentam deficiência. Este paradigma, considerado recente na história da educação, prevê o acesso educacional desses alunos, do ensino básico ao superior.

O conceito de educação inclusiva é abrangente, passível de inúmeras interpretações, por vezes contraditórias. Por isso, optamos por elaborar uma definição levando em consideração a realidade da educação no Brasil. Muitos são os problemas a serem considerados. Os índices de fracasso e evasão escolar continuam sendo apontados como “endêmicos”, constituindo-se como mecanismos poderosos de exclusão escolar e social de contingente considerável da população (PATTO, 1996; FERRARO, 1999, FERREIRA & FERREIRA, 2004; BUENO, 2004; FREITAS, 2004; PADILHA, 2004; CURY, 2005; SAVIANI, 2007 *apud* PLETSCH, 2009, p.32)

A autora afirma ainda que no que tange a discussão da inclusão que o problema está na falta de uma discussão mais contextualizada, pois os seus

defensores acabam vinculando a inclusão apenas ao espaço da escola. É como se falassem de uma escola “abstrata”, isolada do todo social. Portanto, pensar na política de educação inclusiva a partir da singularidade de cada escola usando slogans de que ela tem papel central para “um novo tempo da humanidade” e só isto é insuficiente para a sua efetivação. Pois, a expressão educação inclusiva não deve ser tomada como se fosse auto-explicativa, a medida que não se pode perder de vista a relação entre o particular e o geral, isto é, entre as propostas para a educação e a dinâmica e configuração da sociedade contemporânea.

Assim, pretendemos apreender a realidade sobre a qual a educação inclusiva está inserida e desvendar as contradições que perpassam essa política. Analisar a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Campina Grande sem desvinculá-la de uma totalidade.

A opção por esse objeto de pesquisa é resultado de uma trajetória acadêmica que se iniciou no ano de 2010, na disciplina de estágio curricular do curso de Serviço Social. O mesmo ocorreu em duas Unidades Básicas de Saúde da Família nos bairros de Nova Brasília e Jardim América em Campina Grande.

Durante este período de estágio foi possível conhecer e ter as primeiras aproximações com às dificuldades do acesso à educação inclusiva, no sentido de acompanhar famílias que lutavam naquele momento para garantir o direito à educação para seus filhos. Além de outros casos de acompanhamento de famílias que enfrentavam as mais diversas dificuldades em atendimento e acesso à serviços. Essas primeiras aproximações me trouxeram o interesse e curiosidade em estudar mais sobre o tema.

Decorrente dessas demandas que chegavam a nosso campo de estágio decidimos juntamente com a nossa supervisora acadêmica desenvolver um projeto de intervenção voltado para a criação de um grupo para esse público. O projeto foi intitulado de: “Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) na luta pela inclusão dos usuários com necessidades especiais” que promoveu debates, discussões e ações práticas diante das questões que foram visualizadas.

A partir desse grupo, surgiu o desejo de desenvolver um ambiente adequado para analisar e discutir questões referentes à inclusão dos usuários com necessidades especiais, fortalecendo a socialização de informações e o desenvolvimento de ações práticas que iriam contribuir para o acompanhamento das

UBSFs com relação a esses usuários.

Nesse mesmo ano fomos convidados para integrar o grupo de estudos do Núcleo de Pesquisa e Extensão Comunitária Infanto-Juvenil (NUPECIJ), e também participar da realização da pesquisa financiada pelo Programa de Incentivo à Pós Graduação e Pesquisa (PROPESQ) e pela pesquisa contemplada pelo Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UEPB/PRPGP, cota 2010/2012, intitulada de “SÃO AS DIFERENÇAS QUE NOS ENRIQUECEM: um olhar à educação inclusiva nas escolas públicas polarizadas pelos municípios de João Pessoa, Campina Grande, Monteiro e Catolé do Rocha”, que teve como objetivo de estudo identificar as reais condições do professor do ensino fundamental das escolas da rede estadual de ensino da Paraíba para receber e atender nas classes comuns alunos com NEE.

A partir desse processo acadêmico, decidimos trabalhar esse tema no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que foi intitulado de: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise dessa realidade em escolas estaduais do município de Campina Grande/PB.

Assim quando decidimos nos inscrever na seleção de mestrado da UEPB não poderíamos pensar em outro tema para meu projeto senão a educação inclusiva. Então, resolvemos continuar a perspectiva de análise desenvolvida na pesquisa anterior e fazer um recorte à rede municipal de ensino.

Este estudo é produto dessa caminhada acadêmica, e da busca por esse conhecimento específico, na tentativa de desenvolver uma reflexão crítica sobre essa realidade.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pelo interesse em apresentar reflexões e questionamentos acerca da implementação da política de educação, especialmente a modalidade da educação inclusiva. O estudo se justifica também por representar uma contribuição amparada numa análise crítica sobre o objeto de estudo, no sentido de proceder-se a uma ponderação que ultrapassa as aparências e que busca conhecer o real, o concreto sobre a temática estudada.

Um elemento importante que devemos ressaltar e que enfatiza a importância dessa pesquisa são os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010) onde podemos observar que o Nordeste é a região do país com maior número de pessoas com deficiência. E a Paraíba é um dos Estados com um dos

maiores índices no Brasil com o total 1.045.962 pessoas com alguma deficiência, destes 117.903 estão localizados no município de Campina Grande- PB.

Seguindo essa linha de investigação ainda pudemos constatar que, de acordo com o Censo Escolar (Sinopse Estatística da Educação Básica – 2012), na Região Nordeste em 2012 foram matriculados 172.506 alunos com necessidades especiais, em classes comuns. Especificamente no Estado da Paraíba, o número total de pessoas com NEE, matriculadas na Educação Básica, em classes regulares foi de 14.342.

A partir do que foi exposto os objetivos dessa dissertação são:

- Apreender e analisar a realidade da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande.
- Descrever a percepção dos professores acerca da educação inclusiva na rede municipal.
- Identificar a acessibilidade que é disponibilizada nas escolas e o reflexo desta para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Nesse estudo, a orientação teórico-metodológica assumida está ancorada no método crítico-dialético, pois o mesmo nos permitiu realizar uma compreensão mais ampla da realidade social, na qual a problemática está inserida. Este método permite uma análise profunda da realidade, indo além da aparência, sendo capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas sociais, suas contradições e suas relações.

Para Marx, como para todos os pensadores dialéticos, a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente”; mais ainda: “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas”. Por isto mesmo, para Marx, não cabe ao cientista “olhar”, “mirar” o seu objeto – o “olhar” é muito próprio dos pós-modernos, cuja epistemologia “suspeita da distinção entre aparência e realidade” (SANTOS, 1995, *apud* NETTO, 2011, p. 5)

Nesta direção, o estudo que pretendemos apresentar caracteriza-se como quanti-qualitativo que de acordo com Minayo (1999), aprofunda-se no mundo dos significados das ações e reações humanas, um lado não captável em equações, médias e estatísticas. Assim, acreditamos que a metodologia qualitativa atende aos objetivos da análise. Serão utilizados, quando necessários, dados quantitativos.

De acordo com Gil (2006) este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

O campo da pesquisa foi à rede de escolas municipais de Campina Grande. Foram selecionadas a partir de uma amostra intencional as duas escolas, do ensino fundamental I, da zona urbana e que atendam em suas classes regulares, o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais do município. Nesse sentido, o universo pesquisado são escolas denominadas de Escola A e Escola B² da rede municipal de ensino de Campina Grande, pois são estas escolas as que mais recebem alunos com NEE. Foram sujeitos do nosso estudo os professores das escolas acima referenciadas que atendiam em suas classes regulares, alunos com NEE.

Os instrumentos de coleta de dados que foram aplicados são os seguintes: consultas às fontes bibliográficas, a observação participante, realizamos uma coleta de dados junto às instituições de ensino, ao qual denominamos de mapeamento inicial utilizando-se de questionário simples, consultas às fontes secundárias e documentais (Projeto Político-Pedagógico da escola, regimentos, estatutos e relatórios) e realização de entrevistas semi-estruturada.

Para o procedimento de coleta de dados foram aplicados os seguintes recursos investigativos: consultas às fontes bibliográficas para fundamentar o objeto de estudo, a observação participante, que nos permite identificar os aspectos da vida dos sujeitos, das suas ações e dos seus significados (CHIZZOTTI, 1991), Preenchimento de roteiro e realização de entrevistas semi-estruturada, a partir de um roteiro básico e não de perguntas padronizadas, para oportunizar uma melhor apreensão das falas dos sujeitos envolvidos no estudo científico.

Finalizando a demonstração dos procedimentos metodológicos apontamos

² Nomes fictícios utilizados para preservar as escolas pesquisadas e respeitar os princípios éticos na pesquisa.

que o processamento e análise dos resultados se deu da seguinte forma: os dados quantitativos foram agrupados, analisados e posteriormente serão apresentados sob a forma de tabelas e gráficos, por meio de estatística descritiva. Já os aspectos subjetivos da investigação foram coletados por meio da pesquisa qualitativa, os quais foram submetidos à análise de conteúdo, a fim de compreendermos o sentido das comunicações e suas significações explícitas ou ocultas.

Após essa breve contextualização da escolha, ou seja, do objeto de estudo, sinalizamos que nossa dissertação é composta por três capítulos. O primeiro traz para a discussão os determinantes históricos e econômicos que orientam à política educacional brasileira. Abordaremos as mudanças na dinâmica do capitalismo, buscando reconhecer o significado histórico das crises no seu desenvolvimento e o que elas representam para a política de educação, além de demonstrarmos como se configurou a história da educação no Brasil, a partir de autores como: Mandel (1990), Tonet (2005), Bello (2001), Romanelli (1986), Anderson (1998), Maranhão (2006), Tonett (2009), Romero (2006), Saes (2001), Behring (2008), Behring e Boschetti (2008), Mota (1995), Mészáros (2008), Mészáros (2000), Moraes (2001), Rummert (2000), Melo (2003), Neves (2007), Brito (2001), Silva Junior (2002), Martins (2002), Souza e Faria (2004), Freitag (1980), Poulantzas (1985), Gramsci (1978), Freire (2006), Freire (1977), Jimenez e Mendes (2007), Saviani (2005b), Marx e Engels (1998).

No segundo capítulo demonstraremos a forma de tratamento dado pela sociedade às pessoas com deficiência, traçando todo esse período histórico até chegar ao direito à educação e a construção da política de educação inclusiva. Apontamos os marcos históricos a nível nacional e internacional. Buscamos refletir sobre a política da educação inclusiva expondo o processo histórico e contemporâneo, e a partir deste compreender e analisar de forma crítica essa política. Utilizando-se de pesquisadores como: Regen (1994), Pletsch (2009), Romero (2006), Ramalho (2012), Sasaki (1997), Oliveira e Leite (2007), Glat e Pletsch (2004), Ferreira e Ferreira (2004), Carvalho (1998), Patto (2008) e Pina (2009)

No terceiro e último capítulo temos a apresentação dos resultados obtidos junto aos participantes por meio do emprego de técnicas de entrevista e de observação e também da discussão de tais resultados.

Na etapa final do trabalho, apresentamos as considerações finais com as reflexões conclusivas da pesquisa sobre a política de educação inclusiva na rede municipal de ensino de Campina Grande

1- CRISE CONTEMPORÂNEA DO CAPITALISMO E SUAS EXPRESSÕES: UMA ANÁLISE DOS REFLEXOS DA CRISE PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Para dar início a análise sobre a política de educação, mais especificamente sobre a educação inclusiva que é o objeto central desta dissertação, é imprescindível analisar, mesmo que de maneira sucinta em que patamar esta política está posta. Diante de que contexto e em qual cenário é possível tratar desta discussão.

O objetivo deste capítulo é discutir os determinantes históricos e econômicos que orientam a política educacional brasileira, assim sendo, o propósito é apreender os elementos fundamentais que direcionam e rebatem diretamente sobre esta política.

Nesta conjuntura, é preciso compreender as mudanças na dinâmica do capitalismo e o que elas representam para a política de educação. Para tanto, é necessário reconhecer o significado histórico das crises no seu desenvolvimento, pois elas são inelimináveis e indicam o quanto é instável tal modo de produção.

Segundo Mandel (1990) a crise não é o rebento de um único elemento determinante, como por exemplo, superprodução e subconsumo, mas sim de um complexo conjunto de elementos que convergem historicamente. Os outros aspectos sobre a crise geral do modo de produção capitalista como a queda tendencial na taxa de lucros e o aumento da composição orgânica do capital, devem ser entendidos como desdobramentos da crise, ou seja, como agravantes do processo.

O autor aponta que as crises são formas eficientes de impor a lei do valor, uma vez que, é durante as retomadas da produção que o capital concentra-se, aniquilando os capitais mais frágeis através da concorrência, e retroalimentando os grandes oligopólios. Assim, os grandes capitais desenvolveram a capacidade de suportar por mais tempo os períodos de recessão, visto que, têm a possibilidade de manter os preços baixos por um período consideravelmente maior em relação aos capitais mais fracos, o que permite às grandes companhias elevarem seu poderio.

A crise, portanto, tem a função de sanear a economia. Esta elimina os capitais mais fracos, fortalecendo os grandes grupos empresariais, destruindo meios de produção obsoletos e criando novas ferramentas de controle sobre o trabalho. Neste sentido, são estabelecidas condições para que o capital possa continuar se reproduzindo. A busca incessante por lucro elimina os entraves para sua continuidade através das crises.

É durante os períodos de crise que o modo de produção capitalista manifesta, com maior clareza, sua incapacidade de resolver suas contradições. A destruição de mercadorias, desemprego, fome, miséria, investimentos no setor bélico e desvio de capitais da produção para o setor especulativo são alguns dos reflexos das recessões, e ao mesmo tempo representam as medidas adotadas pelo capital para emergir em meio à crise.

Tomando como exemplo a crise dos anos 1970, é possível perceber algumas medidas de enfrentamento em resposta à tal momento histórico, tais como: a reestruturação produtiva, intensificação e flexibilização do trabalho, e reforma do Estado, medidas que visavam recuperar o capital abalado com a crise instaurada nesta década. Esta crise foi compreendida pelos neoliberais como uma crise de Estado, em função dos gastos sociais, expansão das políticas públicas e aumento da dívida externa. Isto instaurou no Estado uma crise incontrolável e para contê-la seria necessário uma “Reforma” do Estado³.

Vale ressaltar que o maior beneficiado para não dizer o único em todo esse processo decorrente da política neoliberal, foi o grande capital, mais precisamente o capital estrangeiro, que por um custo insignificante tomou posse do patrimônio nacional, obtendo inúmeras vantagens do Estado para se estabelecer no país. Em razão de todas as conseqüências da reestruturação produtiva, da “reforma” do Estado, e dos resultantes do quadro de flexibilização e privatização do patrimônio público.

De acordo com Tonet (2005) a sociedade é constituída por meio de relações, que são marcadas pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas que sintetizam o acúmulo de conhecimentos, tecnologias e relações de poder de cada

³Conforme afirma Behring (2008) essa “reforma” do Estado nada mais é do que uma contra-reforma, um desmonte efetivo do Estado no Brasil. Um processo de desmonte dos direitos sociais em busca de super lucros e recuperação do capital.

momento. Desse modo, em se tratando do Estado e da educação, sua forma, seu conteúdo e sua qualidade, decorrem das lutas travadas entre indivíduos, grupos e classes sociais. Isto significa dizer que, se a sociedade é dinâmica, o Estado e a educação também o são e, em função disso, configuram-se de forma diferente em cada contexto histórico. Portanto, para compreendê-los, é preciso situá-los como expressão do movimento da sociedade, se esquivando das concepções abstratas e históricas.

Nesta direção, as análises sobre o desenvolvimento do capitalismo e do papel assumido pelo Estado nessa sociabilidade e de suas conseqüências nas relações sociais, auxiliam no estudo e compreensão das políticas sociais, dentre elas a política da educação.

É evidente que toda essa conjuntura historicamente construída vem repercutir diretamente na forma de elaboração e implementação das políticas públicas vigentes. Além disso, a política de educação não fica alheia a essa realidade e vem sofrendo sérios reatamentos dentro desse contexto. É essa política que será abordada a seguir.

1.1 Breves sinalizações sobre a história da educação no Brasil

Antes de sinalizar algumas questões sobre a crise do capital, o neoliberalismo e as implicações destes para educação é interessante compreender como se configura a política de educação no Brasil.

Para tanto, se faz necessário adentrar a fundo e tentar captar como esta se constitui historicamente. Deste modo, é importante estabelecermos uma periodicidade para facilitar esse processo. Entretanto, o enfoque dessa breve retrospectiva será a partir de 1930, por ser este, um período marcante em se tratando desta política.

Bello (2001) aponta alguns períodos que descrevem essa história e que são imprescindíveis para esta compreensão. Nesse sentido, serão abordados estes períodos a partir da perspectiva desse autor em contraposição com a autora Romanelli (1986) que também descreve em seus estudos a história da educação.

Segundo Bello (2001) a revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. O acúmulo de capital, do

período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos". Em 1932 um grupo de educadores começou a disseminar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época.

Em 1934 a nova Constituição (a segunda da República) estabelece, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público.

Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Em 1935 o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, no atual município do Rio de Janeiro, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Para Romanelli (1986) a contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social por educação. O crescimento da demanda foi, por sua vez, o resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização. O primeiro é responsável pelo crescimento da demanda potencial de educação e o segundo, pela evolução dessa demanda, que se torna aos poucos demanda efetiva.

Entretanto, a autora aponta que a expansão do ensino, todavia, apesar de grande, foi deficiente, tanto em seu aspecto quantitativo, quanto em seu aspecto estrutural. Por outro lado, em se tratando do aspecto qualitativo, registraram-se três tipos de deficiência: falta de oferta suficiente de escolas, baixo rendimento do sistema escolar e discriminação social acentuada.

Quanto ao aspecto estrutural, as dificuldades se mostraram através da expansão de um tipo de escola que, existindo antes, já não correspondia, no entanto, às novas necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, em vias de industrialização.

Nesse sentido, observa-se um descompasso entre a política educacional que se redesenhava nesse momento e as mudanças políticas, econômicas, e culturais pela qual o país passava.

Refletindo tendências fascistas é outorgada uma nova Constituição em 1937. A orientação político educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.

No contexto político o estabelecimento do Estado Novo, segundo a historiadora Otaíza Romanelli (1986), faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem "numa espécie de hibernação". As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes menos abastadas.

Conforme Bello (2001) em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino. Estas Reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas por Decretos-lei que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e valoriza o ensino profissionalizante.

Neste período, o ensino ficou composto, por cinco anos de curso primário, quatro anos de curso ginásial e três anos de colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científica. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral. Apesar dessa divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial.

O autor aponta ainda que o fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição de 1946, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a Constituição de 1946 retomou o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros,

no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30.

Ainda em 1946 o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Esta comissão, presidida pelo educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas.

Em um primeiro momento as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Posteriormente, a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, pôs em pauta as discussões relacionadas à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 1930, e a participação das instituições privadas de ensino.

Após 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961 que é sancionada a primeira LDB, sem a eficácia do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Se as discussões sobre a LDB para a Educação Nacional foi um fato importante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período, tornando-o provavelmente o mais fértil da História da Educação no Brasil.

Dentre estas iniciativas, é possível citar: 1) 1950 - a inauguração do Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), em Salvador, no Estado da Bahia, onde Anísio Teixeira inaugura e deu início ao seu projeto de escola-classe e escola-parque; 2) 1952 - em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima apresenta a proposta de uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o método Psicogenético; 3) 1953 - a educação

passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; 4) 1961 - surge uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas, adultos analfabetos; 5) 1962 - é criado o Conselho Federal de Educação, que substitui o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e 6) 1962 - é criado o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

No entanto em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas". O Regime Militar agregou à educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo. E neste momento, professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos e até mortos nos confrontos com a polícia; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes (UNE) proibida de funcionar. O Decreto-Lei 477 "calou a boca" de alunos e professores.

Nesta época houve uma grande expansão das universidades no Brasil. Para acabar com os "excedentes" (aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório.

Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), trazendo em sua didática, do expurgado Método Paulo Freire. O MOBRAL propunha erradicar o analfabetismo no Brasil, porém, não obteve êxito em seu objetivo, e por denúncias de corrupção, acabou por ser extinto.

É no contexto mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era contida muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5.692 no ano de 1971, que reformulou a LDB da Educação Nacional de 1961. A característica mais marcante desta Lei era tentar atribuirá formação educacional um cunho profissionalizante.

Durante esse momento ocorreram muitas mudanças na forma de governo e conseqüentemente na forma de gerir as políticas públicas, dentre elas a de educação.

As mudanças que se processaram no desenvolvimento brasileiro, a contar de 1964 atingiram o setor educativo. As reformas efetuadas durante esse

período visaram, teoricamente, a uma adequação maior do sistema educativo ao modelo do desenvolvimento adotado. Nesse sentido, ganhou importância à necessidade de afastar do sistema tudo quanto tivesse relação com a velha concepção de educação própria da mentalidade pré-capitalista, e os termos "eficácia" e "produtividade" adquiriram um conteúdo ideológico. (ROMANELLI, 1986)

Nesse momento histórico tais mudanças puderam ser vistas também em face e influenciadas pela crise, que impulsionaram a educação para novas formas de se constituir, que a cada dia vão se refinando, contudo os resquícios históricos são perceptíveis até os dias atuais.

Ao fim do regime militar surgem discussões acerca de questões educacionais já haviam perdido o seu objetivo pedagógico e assumido um caráter político e repressor. Para isso foi necessária a participação ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a abordar a educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante o Regime Militar, profissionais de outras áreas, distantes do conhecimento pedagógico, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome do saber pedagógico.

A partir da Constituição de 1988, um Projeto de Lei para uma nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio. No ano seguinte o Deputado Jorge Hage enviou à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto que acabou por ser aprovado em dezembro de 1996⁴, oito anos após o encaminhamento do Deputado Octávio Elísio.

A LDB é a mais importante lei brasileira no que diz respeito à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96. A LDB também é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao educador e

⁴No dia 12/01/96 foi divulgado, o novo parecer sobre as emendas do plenário e, em 17/01/96 em reunião conjunta das comissões de educação e de constituição, justiça e cidadania do Senado Federal, este Parecer foi aprovado com o N° 691/95. Em seguida ele foi remetido mais uma vez para o plenário do senado, onde recebeu destaques de emendas das lideranças partidárias e foi aprovado em 08/02/96. Em 14/02/96, finalmente a Comissão Diretora torna pública a redação final do substitutivo do senado ao Projeto de Lei da Câmara n° 101/93, que estabelece as "diretrizes e bases da educação nacional". Ele recebe a denominação de Parecer n° 30/96.

político brasileiro, que teve papel fundamental na elaboração desta lei.

Em meio ao fim da ditadura militar, vale enfatizar o trabalho do economista e Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, que logo no início de sua gestão, através de uma Medida Provisória extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculando-o ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o Conselho menos burocrático e mais político.

Até os dias de hoje diversas modificações têm sido feitas no planejamento educacional, porém a educação continua a ter as mesmas características prevalentes em todos os países do mundo. Isto porque, têm se priorizado o "statusquo", para aqueles que frequentam os bancos escolares, e por outro lado têm deixado a desejar no que diz respeito à qualidade dos conhecimentos básicos, para serem aproveitados pelos estudantes em sua vida prática. (BELLO, 2001)

É possível dizer que a História da Educação Brasileira tem um princípio, meio e fim bem demarcados e facilmente observáveis. Ela se constitui a partir de rupturas marcantes, onde em cada período determinado adquiriu características próprias.

Apesar de toda essa evolução e rupturas inseridas no processo, a educação brasileira não evoluiu muito no que se refere à questão da qualidade. As avaliações, de todos os níveis, estão voltadas para a aprendizagem dos estudantes, embora existam outros critérios. É possível notar, por dados oferecidos pelo próprio Ministério da Educação, que os estudantes não aprendem o que as escolas se propõem a ensinar. Somente uma avaliação realizada em 2002 mostrou que 59% dos estudantes que concluíam a 4ª série do Ensino Fundamental não sabiam ler e escrever. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁵ estejam sendo seguidos como norma de ação da nossa educação, isto é, têm por objetivo dar apoio à execução do trabalho do professor, constitui um referencial da qualidade, tendo por função orientar e garantir investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, com participação de técnicos e professores. Bello (2001) afirma que a educação no Brasil só teve um caráter nacional no período da educação jesuítica. Após isso o que se presenciou foi o caos

⁵Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC), têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino.

e muitas propostas desencontradas que pouco contribuíram para o desenvolvimento da qualidade da educação oferecida.

Aqui, se faz necessário reafirmar a importância desses marcos históricos na construção do atual sistema educacional, e a necessidade de compreendermos como se configurou cada um deles. Entretanto, para nós fica evidente que o processo de expansão da educação se deu a partir dos anos 30, “coincidentemente” no mesmo período do crescimento da população urbana, início do processo de industrialização no país.

Diante dessas reflexões fica evidente o porquê da necessidade de desenvolver uma reflexão sobre a educação levando em consideração os diversos momentos históricos, para que assim seja possível compreender como está organizada materialmente a sociedade, ou seja, é preciso identificar o modo de produção que está determinando as relações sociais entre os homens. Pois é impossível conhecer efetivamente a educação em partes sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade.

1.2 Crise do Capital e Ofensiva Neoliberal: rebatimentos para a política de educação

Considerando a atual conjuntura vivenciada, partimos do pressuposto que a educação é um mecanismo necessário e utilizado pelo capital para responder algumas das suas necessidades, e o Estado, considerando este como sendo capturado pelo capital se encarrega de tornar possível o atendimento dessas necessidades, embora reconheçamos também a importância da educação no processo de crescimento individual e de sociedade.

Partindo desse entendimento, pretende-se demonstrar algumas reflexões da crise nas diversas esferas da sociedade, assim como situar algumas mudanças determinadas pelas redefinições do capitalismo no atual contexto no campo educacional. Nesse sentido, para compreensão desta questão é preciso situar a maneira como a crise do sistema capitalista e a ofensiva neoliberal vem transformando e redimensionando a educação no Brasil e em todo o mundo desde os anos de 1970.

Considerando que o capitalismo está fadado a crises, buscar-se-á sinalizar

essa crise estrutural do final do século XX e a conseqüente tentativa capitalista de retomar os patamares de expansão anteriores, de modo a evidenciar a compreensão de que as atuais mudanças no campo educacional estão articuladas ao movimento geral da crise estrutural contemporânea do capital.

Assim, Anderson (1998) explica que, sob o ponto de vista do ideário neoliberal, as raízes da crise capitalista do início dos anos de 1970 estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário, os quais teriam corroído as bases da acumulação capitalista através da pressão por aumentos de salário e encargos sociais do Estado. A alegação era de que esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucro das empresas e desencadearam processos inflacionários que só poderiam acarretar uma crise generalizada das economias de mercado.

Partindo desta perspectiva, a crise não é reflexo de um único elemento determinante, como por exemplo, superprodução e subconsumo, mas sim de um complexo conjunto de elementos que convergem historicamente. Os outros aspectos sobre a crise geral do modo de produção capitalista como a queda tendencial na taxa de lucros e o aumento da composição orgânica do capital, devem ser entendidos como desdobramentos da crise, ou seja, como agravantes do processo (MANDEL, 1990).

A solução dessa crise, para os neoliberais, encontra-se na redefinição do papel do Estado (que nada mais é do que a chamada “reforma do Estado”). Essa redefinição deveria ser capaz de quebrar o poder dos sindicatos e dos movimentos operários, além de diminuir o alcance das políticas sociais, tornando-as cada vez mais focalizadas, fragmentárias e compensatórias. Além disso, para o enfrentamento da crise foi preciso traçar algumas medidas para recuperação do capital, tais como: a reestruturação produtiva, intensificação e flexibilização do trabalho.

Com relação ao processo de reestruturação produtiva⁶ se faz necessário construir um novo trabalho/trabalhador coletivo à base de uma nova divisão sócio

⁶A reestruturação produtiva que perpassa desde mudanças objetivas do mundo do trabalho: precarização do trabalho, formas atípicas de trabalho e pressão por produtividade; até chegar à subjetividade dos trabalhadores: criação de novas necessidades, novas formas produtivas de trabalho, aprofundamento das desigualdades e criação de novas formas relações sociais.

técnica do trabalho da produção nos países centrais, enquanto transfere para os países periféricos o trabalho sujo e precário, contando com uma mão-de-obra barata, a heterogeneidade de regimes de trabalho, a dispersão espacial e a desproteção dos riscos de trabalho.

Por essa razão a crise econômica atinge todas as formas e relações de trabalho, além daqueles que integram a superpopulação flutuante e estagnada a que se referiu Marx ao tratar sobre Lei Geral da Acumulação, isto é, o exército industrial de reserva cuja função econômica é empurrar os salários dos trabalhadores ativos para baixo. Nesse sentido, na atualidade, essa superpopulação é refuncionalizada, transformando-se em peça chave da acumulação por espoliação. Nessa dinâmica, os países periféricos têm se transformado em imensos reservatórios de força de trabalho barata e precária para as grandes corporações transnacionais.

Além destes, vale lembrar que não são apenas os excluídos do trabalho formal que sofrem as consequências danosas dessa crise. Também aqueles que ainda conseguem algum posto de trabalho se vêem submetidos a uma crescente intensificação da exploração. Tanto pela permanente possibilidade de perder esse emprego como pela chamada flexibilização das leis trabalhistas, que nada mais é do que a criação de facilidades para o processo de acumulação de capital. Vivemos em tempos do trabalho terceirizado, e de leis que regulamentam essa terceirização, que representa cada vez mais perdas para a classe trabalhadora.

Com o intuito de criar uma economia mundial baseada na intensificação dos regimes de extração da mais-valia e de barateamento da força de trabalho, o atual padrão de acumulação capitalista tem desenvolvido mecanismos de desvalorização da força de trabalho, que visam incrementar super lucros (MARANHÃO, 2006).

Trata-se de um movimento aparentemente contraditório, mas que encerra uma enorme funcionalidade, qual seja: o mesmo processo que determina a expulsão de trabalhadores da produção intensiva de mercadorias também ocasiona a inserção precarizada dessa força de trabalho em novos processos combinados de trabalho, cujos sujeitos são denominados de trabalhadores informais, temporários ou por conta própria. Aqui, os exemplos mais emblemáticos são o da produção de mercadorias à base da reciclagem de materiais, cujos vendedores de matéria-prima,

os denominados “catadores de lixo”, integram a cadeia produtiva da reciclagem; os trabalhadores e pequenos produtores rurais que fornecem matéria-prima para a produção do biodiesel e as mulheres que costuram por facção para a indústria de confecção, cujo trabalho é pago por peça, dentre outros.

De acordo com Tonett (2009) todas as mudanças nas formas da produção (produção flexível, controle de qualidade pelos próprios trabalhadores, participação dos trabalhadores em certas decisões e inúmeras outras alterações no ambiente de trabalho) não visam a melhorar a qualidade de vida do trabalhador, mas sim a transferir para os ombros dele grande parte das tarefas de controle que antes eram executadas por prepostos diretos do capital e, ao fim e ao cabo, a levá-lo a aumentar os lucros dos capitalistas. O resultado disso é uma intensificação da produtividade, sem que isso signifique a melhoria igual dos salários e das condições de vida dos trabalhadores, o acirramento da competição entre os próprios trabalhadores e outras conseqüências

É diante desse novo panorama que começava a se configurar, o papel primordial do Estado, que passa a assegurar as condições para a realização do chamado “livre-mercado”, o que demandava, conforme explica Anderson (1998), a realização de alguns procedimentos, a saber: contenção dos gastos sociais, enxugamento da máquina estatal nos países centrais, aumento do exército de reserva para enfraquecer o poder dos sindicatos. Outro procedimento defendido pelos neoliberais é a realização de reformas fiscais para incentivar agentes econômicos.

Outra medida de enfrentamento à crise capitalista passa a ser representada no plano econômico, mais especificamente pela especulação do capital financeiro⁷, que deve ofertar as condições necessárias para a retomada do processo de acumulação.

Essas estratégias estão inseridas no contexto da “mundialização do capital”, que, nas palavras de (CHESNAIS 1996 *apud* ROMERO, 2006, p 32), representa “[...] um modo específico de funcionalismo do capitalismo mundial [...]”, cuja organização está pautada “[...] sobretudo pelas operações e pelas escolhas de formas de capital

⁷O capital financeiro, na configuração do modelo do capitalismo monopolista, se expressa sob um caráter internacional, sinalizando “[...] a concentração da produção e do capital, a tal ponto desenvolvida que eladá e já deu origem ao monopólio” (LÊNIN, 1987, p.46). Na configuração do capital, principalmente a partir da década de 1980, o capital financeiro é representado por novas formas de centralização do capital

financeiro mais concentradas e centralizadas do que em qualquer período anterior ao capitalismo.”

As políticas de liberalização, de desregulamentação e de privatização, de acordo com a análise de Saes (2001, p. 82), promovem a sustentabilidade do processo que envolve o movimento do capital financeiro. Explicita que “[...] ao capital financeiro internacional representado politicamente pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial [...], interessa a implementação de uma política ampla e profunda de desestatização, de desregulamentação e de abertura da economia brasileira”. Isso se justifica frente à condição de que “a execução conjugada dessas três políticas significa, para o capital financeiro internacional, a abertura de novas oportunidades de investimento no espaço capitalista periférico” (IBID, 2001, p. 87).

Essa seria a saída para crise do capital a partir de um processo de desregulamentação por parte do Estado acompanhado de um processo de privatização e investimento no capital fictício.

Para Behring (2008) a fórmula neoliberal para sair da crise pode ser resumida em algumas proposições básicas: 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa natural de desemprego, ou seja, a recomposição do exército industrial de reserva que permita pressões sobre os salários e os direitos, tendo em vista a elevação das taxas de mais-valia e de lucro; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior.

Em se tratando das políticas sociais é sabido que sua origem se dá a partir do modo de produção capitalista, entende-se que ambos, ou seja, as políticas sociais e o modo de produção são fenômenos historicamente construídos, que visam garantir a preservação e controle da força de trabalho e também do exército industrial de reserva.

Desta forma, as políticas sociais nascem do modo de produção capitalista, e representa somente a distribuição de parte desta produção, conquista do

proletariado por meio de embates e lutas contínuas contra a burguesia. Mas, de modo algum, essas “conquistas” poderão se constituir como uma ameaça ao capital.

As políticas sociais não podem ser compreendidas fora das relações sociais, uma vez que representam a contradição entre capital e trabalho em uma sociedade capitalista. E ao mesmo tempo se constitui enquanto concessão e conquista.

Diante da crise do capital essas políticas vêm sendo redefinidas para atender aos interesses do sistema. Assim, de acordo com Behring e Boschetti(2008, p. 156), “a tendência geral tem sido a restrição e redução dos direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais, [...], em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise”. O que tem se traduzido no que Mota (1995) chama de “assistencialização” das políticas sociais e na compressão do seu pretensão caráter de universalidade, a exemplo do que ocorre na política de saúde no Brasil.

As políticas sociais passam a ser atingidas pela crise de diversas formas, desde os cortes de recursos até a forma como elas devem ser implementadas. |Essas políticas são traduzidas diante da focalização e flexibilização, coerente com as recomendações da chamada “reforma do Estado” e a partir desta, surgem todas as demais “reformas” em todas as políticas sociais.

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, “as reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. Dessa forma, torna-se claro que o objetivo real do reformismo não é de forma alguma aquele que ele reivindica para si próprio: a verdadeira solução para os inegáveis defeitos específicos, mesmo que sua magnitude seja deliberadamente minimizada, e mesmo que o modo para lidar com ela seja reconhecidamente (mas de forma a isentar a própria responsabilidade) muito lento. O único termo de que fato tem um sentido objetivo nesse discurso é “gradual” e mesmo esse é abusivamente expandido dentro de uma estratégia global, o que não pode ocorrer. Pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz. (MÉSZÁROS, 2008, p 62)

Diante desta discussão, vale ressaltar o que foi dito por Behring (2008) quando afirma que essa “reforma” do Estado nada mais é do que uma contra-

reforma, um desmonte efetivo dos direitos e do Estado no Brasil. Um processo de desmonte dos direitos sociais em busca de super lucros e recuperação do capital. “Reformas” nesse sentido, seja do Estado, sejam de qualquer política social representará apenas uma falsa aparência da realidade, pois não tem como haver mudanças nesse sentido sem mexer, ou melhor, sem extinguir a real causa dos problemas (leia-se o modo de produção capitalista).

O nosso dilema histórico é definido pela crise estrutural do sistema do capital global. Está na moda falar com total complacência, sobre o grande êxito da globalização capitalista. Na realidade a globalização do capital não funciona nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria manifestação capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação causa/efeito, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros efeitos ilusoriamente desejáveis, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir as suas causas. (MÉSZÁROS, 2008, p 76)

De acordo com Tonet (2009) não se trata de nenhum economicismo, ou seja, de afirmar que a causa direta e imediata de todos os problemas atuais da humanidade está na economia. Trata-se apenas de deixar claro que a raiz mais profunda da crise que o mundo vive hoje está nas relações que os homens estabelecem entre si na produção da riqueza material. Assegurado isso, também deve ser deixado bem claro que há uma relação de determinação recíproca entre essa raiz e as outras dimensões da realidade social. Do mesmo modo, também há uma influência recíproca entre todas as dimensões que compõem a totalidade social.

O autor afirma ainda que a crise atual parece ter algo muito diferente das anteriores. Em primeiro lugar, porque se trata de uma crise global e não apenas de determinado local ou de algum setor específico. Em segundo lugar, porque, dada a completa mundialização do capital, este não tem mais como deslocar essa crise dos países centrais para os países periféricos. O mundo inteiro está, embora de forma diversa em locais diferentes, engolfado nela. Como resultado disso, essa crise atinge hoje as estruturas mais profundas da sociabilidade capitalista.

Neste caso, cabe enfatizar que a crise atual do capital não se apresenta apenas no âmbito das necessidades materiais, mas também, em outras atividades espirituais como filosofia, ciência, educação, arte, comunicação, religião, valores,

comportamentos e relações sociais, todas estas atingidas profundamente por ela. Por esta razão e por compreender que a crise do capital atinge todas as esferas da sociedade surgiu esta tentativa de desvendar um pouco sobre esse assunto.

Tonett (2009) aponta algumas dessas expressões reflexos dessa crise: dentre elas está à crescente mercantilização de todas essas atividades, pois é da natureza do capitalismo transformar o próprio trabalhador, o produtor da riqueza, em mercadoria. E certamente o objetivo fundamental do capitalismo sempre foi gerar lucro através da venda de mercadorias. Isto é da sua natureza mais íntima.

Durante muito tempo esse objetivo pode ser atingido predominantemente pela venda de mercadorias de caráter material. Essas outras atividades cada uma de modo particular tinham um espaço mais amplo onde a criatividade humana não orientada para o lucro podia se manifestar mais livremente. É característico dessa crise que até essas atividades tenham sido profundamente subsumidas à lógica da mercadoria. É a necessidade da recomposição da taxa de lucro que faz com que o capital não hesite em transformar todas essas atividades mais tipicamente humanas em mercadorias.

Para exemplificar essa expressão da crise o autor afirma que dentre as atividades artísticas (música, literatura, artes plásticas, cinema, arquitetura), passou a se fazer necessário o rebaixamento de conteúdo, já que o critério fundamental é a rentabilidade e não a sua efetiva excelência artística, como também pelo excessivo acento na forma, maneira pela qual se escamoteia um tratamento mais consistente e aprofundado dos problemas.

No que se referem aos efeitos perversos dessa crise que se manifestam no âmbito do conhecimento, especialmente das ciências sociais e da filosofia Tonett (2009, p. 7) afirma que em termos de filosofia:

Nenhuma corrente atual, exceto aquela que tem em Marx o seu fundador (e mesmo no interior desta, nem todas as suas expressões) pensa o mundo até o fim, isto é, até a categoria do trabalho como solo ontológico fundante do mundo social. Conseqüentemente, nenhuma delas aponta o problema da exploração do homem pelo homem, cuja matriz está no trabalho abstrato, como o obstáculo fundamental para a construção de uma autêntica individualidade e de uma autêntica comunidade humanas. O caráter especulativo de todas essas correntes se manifesta no fato, já denunciado por Marx, de que esses filósofos ainda continuam apenas interpretando o mundo de maneiras diferentes, mas não têm a preocupação de transformá-lo radicalmente (isto é, até a sua raiz). Ao contrário, sua preocupação central é com a reforma, a melhoria, o aperfeiçoamento desta ordem social,

na suposição de que este é o único caminho positivo possível. É essa falta de radicalidade que faz com que essas correntes se distanciem cada vez mais da realidade concreta. Perdido ou rejeitado o solo matrizador da totalidade social (inclusive da própria razão), que é o trabalho, a razão se torna autônoma e se perde cada vez mais no labirinto do seu automovimento, supondo que a realidade deveria moldar-se de acordo com as suas (da razão) prescrições

Isso se dá pelo fato de haver afastamento da história, da totalidade e de qualquer preocupação com referência à objetividade das contradições no capitalismo, onde versões atualizadas da “miséria da razão” denominadas de pós-modernismo e pós-estruturalismo representam uma expressão teórica, deformada e deformante do mundo burocratizado do capitalismo. Um pouco da discussão que Carlos Nelson Coutinho (2010) trás na sua obra “O estruturalismo e a miséria da razão”.

Nessa perspectiva Tonett (2009) segue evidenciando que a cientificidade atual (no âmbito social) tem assumido um caráter cada vez mais manipulatório. O autor afirma ainda que

Essa cientificidade tem se manifestado cada vez mais incapaz de compreender a realidade como uma totalidade articulada em processo e de ir até a raiz dos fenômenos sociais. Tendo nascido sob o signo da fragmentação e da empiricidade, viram essas características se tornarem cada vez mais intensificadas. Essa intensificação, por sua vez, é resultado do fato de que o aprofundamento da crise do capital confere à realidade social um caráter cada vez mais fragmentado e fetichizado. Daí a crescente desconfiança na capacidade da razão de compreender a realidade social como uma totalidade, o que dá margem à intensificação do irracionalismo e da fragmentação do conhecimento. (IBID, p.8)

Ora, é isso o que o atual sistema prega, uma educação visada apenas para o mercado, forma-se pessoas com capacidade apenas para obedecer e não seres pensantes e contestadores. Vivemos numa sociedade baseada em um conhecimento superficial que não é capaz de reproduzir uma visão ampla e crítica sobre a realidade.

Outra expressão da crise que Tonet (2009) analisa é a manifestação da efemeridade. Esta, por sua vez, está muito ligada à superficialidade, à banalização, ao modismo e à massificação. De novo, é a crise do capital que se manifesta aqui. A

brutal concorrência entre os capitais faz com que as mercadorias tenham que girar cada vez mais rapidamente para gerar lucro. Isso resulta naquilo que Mészáros (2000) chamou de “produção destrutiva”, ou seja, um tipo de produto que precisa se tornar obsoleto de modo cada vez mais rápido e assim dar lugar a outro.

Na medida em que os produtos espirituais são transformados em mercadorias, eles também são submetidos a essa lógica da obsolescência. Também devem ser rapidamente consumidos e rapidamente descartados, pois a sua finalidade também passa a ser gerar lucro. A todo o momento estão sendo lançados no mercado novos produtos, novas fórmulas, novos métodos, novas soluções, que rapidamente devem ser descartados, porque o importante não é a sua real qualidade (medida em função de uma vida digna), mas a sua “novidade”, uma vez que é isso que os torna vendáveis. Mas, para que isso aconteça, eles são obrigados a ser superficiais e, portanto, a terem vida curta, pois a densidade, a profundidade e a durabilidade são qualidades que exigem maturação, o que implica um tempo maior de elaboração. (TONETT, 2009, p.9)

Nesse mesmo sentido, conforme salienta Antunes (1999, p. 50) na empresa da era da reestruturação produtiva, torna-se evidente que quanto mais “qualidade total” os produtos devem ter, menor deve ser seu tempo de duração. A “qualidade total” torna-se, então, inteiramente compatível com a chamada lógica da produção destrutiva, na qual os traços marcantes são o desperdício, a destrutividade e a rápida obsolescência dos produtos.

Dentro dessa mesma lógica temos o consumismo exacerbado que busca acompanhar todas as novidades de mercado, todos os lançamentos numa sociabilidade baseada no “eu tenho” é reflexo dessa manifestação da efemeridade.

De acordo com Tonett (2009) as últimas três expressões decorrentes da atual crise do capital são: o desmensurado aumento do misticismo, do esoterismo, da religiosidade mais primária, do fundamentalismo religioso e do salvacionismo. Contraditoriamente, o modo de pensar iluminista imaginava que quanto mais avançassem a ciência e a tecnologia, mais retrocederiam a ignorância e a superstição. Sem entrar no mérito dessa problemática, o que se pode constatar é que, no mundo atual, está acontecendo exatamente o oposto do que se pensava. O avanço da ciência e da tecnologia está sendo acompanhado de igual aumento da ignorância e de toda sorte de superstições.

Conseqüentemente, o individualismo exacerbado que o capitalismo traz, põe o indivíduo e os seus interesses como eixo central da sociedade. Isto, acaba por

aguçar a luta de todos contra todos, o individualismo levado às últimas consequências, é a crise do capital e a conseqüente guerra na disputa pela riqueza. Diante disto, o fracasso das tentativas de mudar o mundo através de esforços coletivos, centrado nas revoluções que se pretendiam socialistas, agravou enormemente essa convicção individualista. Como já não se visualizam soluções coletivas, é levada ao paroxismo a ideia de que a solução dos problemas é individual, de que o sucesso ou fracasso na vida dependem dos próprios indivíduos, considerados isoladamente.

E por fim, o autor ainda faz referência aos gravíssimos problemas que afetam a relação do homem com a natureza. Apenas para refletir: poluição da atmosfera, de rios e lagos, destruição de ecossistemas e da camada de ozônio, aquecimento global e milhares de outros. Como resultado do uso indiscriminado, predatório, anárquico e agressivo – típico do capitalismo – está em risco a própria existência de todas as formas de vida. Não obstante, esforços e boas intenções, a lógica do capital é por sua natureza – anárquica e concorrencial – predatória e destrutiva. E é essa lógica, levada ao extremo pela crise atual, que impede uma relação harmônica do ser humano com a natureza

Dessa forma, demonstramos algumas das principais expressões socioculturais que marcam a crise da sociabilidade capitalista atual. Assim, enfocamos que os reflexos da crise estão presentes em todas as dimensões dessa sociedade e não apenas na vida material como alguns pensam.

Toda essa discussão sobre as diversas expressões da crise é para que se possa enxergar que essa crise é maior do que se pode pensar de forma superficial e ela atinge a tudo e a todos nessa sociabilidade.

É diante desse novo cenário que se faz necessário compreender as implicações de todas essas transformações para a política de educação. O que de fato representou essas alterações no capitalismo e diante desse processo de crise quais rebatimentos recaíram sobre essa política.

Segundo Mészáros (2000) a reorganização do sistema de produção, iniciada a partir do final dos anos 1970, trouxe consigo uma série de mudanças na fibra da sociabilidade, e com a educação não poderia ser diferente.

O elevado grau de competitividade ampliado pela demanda por conhecimentos e informações, numa sociedade em constante evolução, fizeram da

educação, uma “[...] importante estratégia para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta” (MORAES, 2001, p. 8).

Como assinala a referida autora,

A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. É preciso agora elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências”, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos (MORAES, 2001, p. 8)

Dentro dessa perspectiva, e para dá resposta a lógica do capital a educação passa a fazer parte do jogo e acaba por se reformular para se tornar um mecanismo político e ideológico a serviço do sistema. Além de ser também um mecanismo de consenso, dentro de uma conjuntura de crise a educação é tida também como uma forma de mediação contra revoltas da classe trabalhadora. Nesse sentido Mészáros (2008, p. 45) aponta que

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Diante desse período de mudanças, redefinições e reformas, como medida para conter a crise, a partir dessas expressões que acabam sendo reflexo desta e do processo de mundialização⁸ do capital, que a educação como as demais políticas, passam a ser afetadas pela crise e pelas transformações oriundas dela, e é assim que começa o processo de redefinição dessa política.

⁸A mundialização do capital representa uma nova configuração do capitalismo e confere perspectivas às mais variadas formas de apropriação de riquezas, que mantém uma economia explicitamente orientada para os objetivos de rentabilidade e de competitividade, e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas”. (...) Tal como está estruturado, esse processo conferiu grande mobilidade ao capital, possibilitando a esse soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados”. Entretanto, tal forma de organização, em nenhum momento, sugere a igualdade nas condições de rendimento ou competitividade entre os países, ao contrário, a mundialização liberou todas as tendências à desigualdade que haviam sido contidas com dificuldades, no decorrer da fase precedente” (CHESNAIS, 2001, p.p 7-12).

No que se refere a esse processo de mundialização do capital, Melo (2003) afirma que as principais características desta nova fase de acumulação capitalista incluem: a) incorporação do conhecimento como força produtiva principal do modo de produção social, processo que se consolida de forma concentrada nos países desenvolvidos, incluindo os acordos de cooperação tecnológica, que acabam aumentando o grau de marginalização dos países subdesenvolvidos; b) fortalecimento do capital privado e enfraquecimento da esfera pública, como movimentos de reprodução ampliada do capital, aprofundando a dependência econômica entre os países; c) desemprego e mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho, associados ao desmonte das políticas sociais, como movimento de reprodução ampliada do trabalho; d) intensificação das políticas de “formação de consenso”, associadas à captação de recursos e às políticas de empréstimo de agências financeiras internacionais, estabelecendo novas condicionalidades na formulação de políticas para as regiões e os países.

A autora aponta ainda que a partir da década de 1980, as políticas educacionais também seguiram este movimento de mundialização do capital. Proclamada como área fundamental a ser desenvolvida nas ações para a redução da pobreza nas regiões subdesenvolvidas. A educação também vem sofrendo mudanças através da interferência do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do BM (Banco Mundial) tanto no sentido da uniformização dos empréstimos e condicionalidades, quanto no aumento da importância dada à eficiência e à eficácia dos projetos e programas na área. Conduzida principalmente pelo FMI e pelo BM, associados à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), é construída uma agenda de formulação e realização de políticas educacionais para a América Latina e o Caribe. Esta, foi lançada de forma mais ampla na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1991, essa agenda logrou incorporar demandas construídas décadas a fio por educadores e setores das classes populares de diversos países.

No âmbito do atual projeto de formação humana para a gerência da crise do capital, as capacidades a serem obtidas pelos trabalhadores mudaram e receberam a denominação de “competências”. O capital passou a almejar não mais o executor de tarefas repetitivas e segmentadas, mas o portador de competências cognitivas complexas.

Dentre as novas capacidades exigidas pelo regime de acumulação flexível⁹, é possível citar, dentre outras: o domínio do raciocínio abstrato, a tomada de decisões, a facilidade de trabalhar em equipe, a comunicação clara e objetiva, a resolução de problemas, a adaptação aos avanços tecnológicos, a responsabilidade pessoal sobre a produção, além de qualificação diversificada e de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, que permita o desempenho de tarefas múltiplas (RUMMERT, 2000).

A formação do trabalhador polivalente, exigido pelo novo regime de acumulação do capital, passou a envolver a aquisição de informações cada vez mais específicas e diversificadas. Além disso, o aumento do desemprego, desde a década de 1980, passou a estimular os trabalhadores a aceitarem os termos do conceito de empregabilidade (MELO, 2003).

Diante dessas novas necessidades do capital, se fazia necessário um “novo tipo de trabalhador” exigido pelo regime de acumulação flexível como já foi mencionado anteriormente. O bloco no poder sentiu a necessidade de colocar em prática um novo projeto de formação humana, de modo a contribuir para a gerência da crise do capital. Conseqüentemente, a educação escolar, subordinando-se aos interesses do capital, vem passando por um processo de reajuste, levando em conta as novas exigências de qualificação humana para o trabalho.

Seguindo as necessidades pontuadas pela ótica neoliberal, a educação escolar, sob o ponto de vista técnico, deveria ser destinada à preparação para o trabalho simples e complexo, de modo a dar conta da maior racionalidade científico-tecnológica requerida pelo atual estágio de organização do trabalho, da produção e da vida.

No que diz respeito ao ponto de vista ético-político, a educação escolar teria, sob a ótica neoliberal, a finalidade de educar a classe trabalhadora para aceitar – como inevitável e até mesmo desejável – a perda de soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento da “exclusão social”, a perda de direitos historicamente conquistados e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade ou mesmo à restrita participação política como estratégia de convivência social (NEVES, 2007).

⁹Padrão produtivo do capitalismo caracterizado pela flexibilidade nos processos de trabalho, mercados, produtos e padrões de consumo.

De acordo com Mészáros (2008) a educação institucionalizada especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Portanto, com o intuito de atender às novas necessidades de gerência da crise capitalista, o bloco no poder formulou um novo projeto de “formação humana”, vinculado ao projeto neoliberal de sociedade e de educação. As reformas educacionais¹⁰ operadas a partir dos anos de 1990 são expressões desse movimento.

Como bem sabemos essas reformas educacionais tem por objetivo principal responder as necessidades do capital. Nesse sentido, não podemos pensar em reformas sem nos remetermos a interferência de ideias relacionadas às agências multinacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina (CEPAL) como já foi ressaltado, que, na condição de agências financiadoras, definem as diretrizes que servem de base na constituição das políticas educacionais. As práticas sugeridas por estas agências de acordo com as necessidades do mercado são assimiladas da seguinte forma,

Diante de propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino que propõem a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora, o Ministério da Educação tem apresentado propostas nem sempre convergentes, nas quais alguns princípios do Banco Mundial, entretanto, têm encontrado acolhida nas propostas educacionais. Entre estes, o princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública. Para conseguir atingir estes mecanismos concorrenciais, preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir público específico e uma forma de redução de responsabilidades e de gastos. (BRITO, 2001, p.137, grifo nosso)

¹⁰As reformas educacionais realizadas nos anos 1990, nos países da América Latina, tiveram por preceitos a descentralização e a desconcentração, este último envolvendo, fortemente, a autonomização das instituições educacionais. Assim, contribuíram para a consolidação da divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivando as parcerias com as instituições não-governamentais, empresas privadas e comunidade.

As relações capitalistas de produção passam a incorporar o cotidiano escolar ao assimilar propostas do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais, observados através de critérios como eficiência, eficácia, produtividade, bem como conceitos de empregabilidade, competência, que conduzem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho. Ideias de descentralização das ações estatais na educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada remetem os países a realização dessas reformas.

Considerando, que as reformas educacionais, são influenciadas através da assessoria e do financiamento de agências internacionais, principalmente o Banco Mundial. Sendo assim, Silva Junior (2002), alerta que em se tratando de um Banco, as políticas públicas formuladas, devem-se orientar com base em algum critério, e que “[...] o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana. (MARTINS, 2002, p. 121).

Pensando nisto, a descentralização, a flexibilidade dos currículos, a autonomia das unidades escolares, o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino, são alguns dos conceitos incorporados nas reformas mais recentes dos sistemas de ensino.

Assim, é necessário compreender que as reformas nas estruturas e no aparato de funcionamento do Estado consolidaram-se nos anos 1990, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, das reformas de sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (SOUZA; FARIA, 2004). Por isso,

No campo educacional, as reformas efetivadas tiveram por paradigma os diagnósticos, relatórios e receiptários de órgãos multilaterais de financiamento e de órgãos voltados para a cooperação técnica, os quais evidenciavam a defesa [...] da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal, [...], também [defendiam] as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na

América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização), (SOUZA; FARIA, 2004, p. 566-567).

Nestes princípios de cunho neoliberal está presente a visão produtivista, denominada de acumulação (ou teoria) de capital humano que concebe educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Ou seja, nada mais é do que a educação moldando e formando mão de obra para o capital, uma educação a serviço do sistema é o reflexo de todo esse processo de “reformas educacionais”.

Segundo Freitag (1980) o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das representações simbólicas ou ideológicas, a outra atua na própria realidade social.

Ambas as funções estão intimamente interligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Neste sentido,

É, pois a escola que transmite as formas de justificação, da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade sua condição de explorados ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada.
(FREITAG. 1980. p. 34)

A autora afirma ainda, que o caminho que garante a reprodução da força de trabalho, e com isso das relações materiais de produção, precisa ser preparado pelos aparelhos ideológicos. A reprodução material das relações de classe depende da eficácia da reprodução das falsas consciências dos operários. Essas são criadas e mantidas com o auxílio da escola.

Segundo Poulantzas (1985) a ideologia dominante invade os aparelhos do Estado, os quais igualmente têm por função elaborar, apregoar e reproduzir essa ideologia, fato que é importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe. Esse é por excelência o papel de diversos aparelhos oriundos da esfera do Estado, designados aparelhos ideológicos do Estado.

Assim, a escola entendida como o mais importante aparelho ideológico do Estado na sociedade capitalista satisfaz plenamente essa função. Entretanto, também temos que ter a consciência de que a escola não é, nem a causa da falsa consciência, nem o único fator que a perpétua.

Gramsci (1978) atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil (aparelhos ideológicos do Estado) essa dupla função estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas.

A política educacional estatal age e se manifesta acima de tudo na superestrutura; de fato, porém, sua ação visa à infra-estrutura, aqui ela procurar assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção que a sustentam. A análise crítica da escola ou do sistema educacional como aparelho ideológico do Estado, como mecanismo de dominação pelo consenso, realmente só aparece em todas as suas dimensões. Quando demonstrada sua vinculação dialética com a política educacional do Estado. Somente a atuação desta nas três instâncias através da manipulação do aparelho ideológico do estado escolar torna compreensível a multifuncionalidade do sistema de ensino nas diferentes instâncias da formação capitalista. O Estado através de sua política educacional só é ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante. (FREITAG. 1980. p 43)

Nesse sentido, o papel do Estado é compreendido em sua relação com o modo de produção vigente e suas “exigências” para educação. Assim, consideramos que refletir sobre educação é sempre complexo e difícil, isso se for considerado toda uma totalidade: o que há por trás da educação, os interesses, a conjuntura política, social e econômica e os processos históricos que incidem sobre ela. É possível considerar a educação como formadora, transformadora e para muitos, capaz de construir um caminho para emancipação. Por outro lado, existe uma educação alienada, que não estimula o pensar e sim o obedecer, uma educação mercantilizada e que está a serviço da classe dominante.

Nesta mesma conjuntura, a educação é um mecanismo utilizado pelas classes dominantes como um aparelho ideológico, entretanto, como afirma Gramsci (1978) cabe à escola essa dupla função de conservar e/ou minar as estruturas capitalistas. E nessa perspectiva, a educação pode ser compreendida como um processo de libertação da classe trabalhadora, enquanto meio privilegiado de elevação cultural, aspirando à formação de uma classe consciente de sua condição social e possibilitando uma mudança estrutural e histórica.

De acordo com Mészáros (2008) a educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Porém, não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como também é necessário e urgente. Pois, as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existentes, tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social. Então, para garantir as condições elementares de sobrevivência humana, o papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito.

Vale ressaltar que, com a educação conservadora ou dominante (que é o modelo educacional predominante), a classe subalterna permanece enquanto tal, sem perspectiva de melhoria de vida. Então, o conceito de educação vincula-se organicamente ao de hegemonia e é fator importante para compreensão e solução das contradições existentes nas relações entre as classes.

É perceptível que uma determinada classe se insere dentro de uma ideologia dominante ou de classe proletária. Assim, cada sistema de produção cria seu próprio sistema de ensino que favorece suas ideologias. Neste sentido, a educação encontra-se em um palco de contradições. Ela pode ser libertadora ou apenas exercer a função de legitimar a ideologia dominante. A classe que exerce a dominação necessita manter sua ideologia, por isso utiliza-se da educação para contribuir com a efetivação de sua hegemonia.

A educação associa-se às duas classes sociais fundamentais. Quando vinculada à burguesia, serve para manter suas condições ideológicas, tanto na produção como na vida social. Ao lado do proletariado, sua função é conscientizar, revelar as contradições existentes e possibilitar uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova revelação social.

Nesse sentido:

Um determinado grupo toma concepção de mundo às visões de mundo de um grupo "dominante" passando a utilizá-la como verdade, provocando uma continua subalternidade. Mas dentro do senso comum existe um bom senso, que é o estagio mais elevado do senso comum. Nele não se dispõe de uma visão de mundo filosófica, mas não está "embriagado" com a visão da classe dominante. (GRAMISCI, 1978, p. 485)

Sendo assim, Gramsci (1982) propõe uma escola única ou unitária que significa o início entre novas relações entre o trabalho intelectual e industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. A escola não exerce a função de capacitar o indivíduo para atender as exigências do mercado, mas em sua base fundamental, que é a formação para a vida.

Paulo Freire foi precursor de muitas dessas idéias, idealizando uma escola humana, capaz de compreender os desafios de seu tempo, ou seja, uma escola comprometida com as gerações futuras. Para Paulo Freire, esta escola em que “o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (2006, p. 111).

Nesta mesma direção, Gramsci (1975, p. 487) pensava que era preciso formar o homem para que ele fosse “capaz de pensar, de governar e de controlar aqueles que governam”. Assim, a escola poderia não somente “formar o cidadão, no sentido do Iluminismo, mas também o cidadão com condições políticas de governar”

Para Freire (1977), a consciência do oprimido foi moldada pela concepção de mundo do opressor. Dessa maneira, o oprimido adere aos valores, às ideologias – no sentido de falsa consciência, como as entende Karl Marx, em sua obra *Ideologia Alemã* – e aos interesses do opressor, fato que não lhe permite ser livre.

Fica evidente que a escola tem poder para transformar a sociedade. Por isso, tanto Gramsci quanto Freire concordam que a educação oferece esta possibilidade, ainda que de maneira relativa, visto que ela reproduz a sociedade capitalista. No entanto, a cultura contra hegemonia pode ser implementada nas brechas e contradições desta sociedade. Com isso, a educação pode não conseguir por ela mesma a emancipação humana, mas sem dúvidas é um dos instrumentos fundamentais para trilhar o caminho na luta dessa emancipação. Todavia,

O papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável. A concepção de educação aqui referida, considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como um desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo, assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. É compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos num passado mais remoto. Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses

cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização dos lucros. (MÉSZÁROS, 2008, p 79)

Ao pensar novamente sobre a crise capitalista, diversos questionamentos surgem com relação à maneira como ela atinge a política educacional. Para esclarecer essa questão Jimenez e Mendes (2007) afirmam que a reforma do aparelho educacional carrega em si grande importância diante das exigências alavancadas pela crise do sistema do capital:

Em períodos de crise mais aguda do sistema [...], os mecanismos de que a classe dominante lança mão para garantir o funcionamento do aparelho educacional em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital são aprofundados através de reformas grosso modo voltadas para a ampliação do processo de privatização crescente da atividade social e da maior submissão do trabalho aos mecanismos de super-exploração (JIMENEZ E MENDES, 2007, p. 03)

A gestão FHC (Fernando Henrique Cardoso), segundo Haddad e Graciano (2004) buscou adequar o sistema de ensino à reforma de Estado brasileiro, em consonância com as orientações das instituições financeiras multilaterais. Esses autores ressaltam que se a participação do ensino privado é minoritária nos níveis focalizados pela atuação do governo e recomendados pelo Banco Mundial, não passando de 10% em média, é no nível superior que ela ganha uma escala maior, recebendo até 70% das matrículas.

Dentro desse contexto, o papel dos organismos internacionais como BM (Banco Mundial) e outros Organismos multilaterais é de manter a ordem vigente, e para isso atribuem à educação, ou a falta desta, a função de regular a ordem social. Através de acordos econômicos, estes organismos estabelecem diretrizes para a educação dos países periféricos que se consubstanciam numa série de imposições, como a salvação para a miséria, a fome, a pobreza, a violência, etc.

Considerando que o BM é um agente central do modelo neoliberal de desenvolvimento e articulador da interação entre as nações. A educação, portanto, é considerada na óptica do capital como fator direto para o crescimento industrial intensivo. Daí a necessidade de realização de reformas no setor social para a recuperação de custos advindos dos mais variados gastos sociais.

Segundo Romero (2006) existe uma influência direta ou indireta das agências

internacionais nas reformas de cunho neoliberal implantadas pelos governos, bem como no direcionamento das políticas públicas, dentre elas a educação. Essa influência não se resume a empréstimos financeiros, pois faz parte das metas dos organismos financiadores o estabelecimento de condicionalidades cruzadas feitas aos países devedores de empréstimos, ao definir as metas, os prazos e os ajustes estruturais que esses têm a cumprir. Por isso

Os investimentos em setores sociais e na reforma das políticas sociais teriam o propósito de “[...] prevenir situações politicamente críticas [...] que poderiam colocar em risco a sustentação política do ajuste estrutural visto pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pelos Bancos de Desenvolvimento em geral como o caminho para retomar o crescimento em escala global” (CORAGGIO, 1996, *apud* ROMERO, 2006).

As intervenções de agências internacionais sobre os países devedores surgem como uma alternativa para garantir o retorno do investimento realizado, além de manipular o sistema educacional de acordo com seus próprios interesses. Deste modo, tais incentivos financeiros fornecidos à instituições educacionais, lhes coloca em uma posição de submissão, onde têm que se sujeitar às condições estabelecidas por seus financiadores, que por sua vez alimentam ideias de um pseudo crescimento pessoal, para a classe proletária. Assim,

A minimização da pobreza passa a ser considerada, na ótica do Banco, sob o foco da condição pessoal do indivíduo. De tal modo, “[...] a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade” (FONSECA, 2003, *apud* ROMERO, 2006, p 54).

Assim sendo, são os objetivos econômicos que dão norte à definição e sustentação das políticas sociais prescritas para a década de 1990. Como não poderia deixar de ser, a política educacional também está circunscrita a tal condição. Uma vez que, a educação deve viabilizar o desenvolvimento, o empenho promovido direciona-se no sentido de consolidar políticas que respondam a esse determinante.

Romero (2006) afirma que o modelo de educação exigido para atender ao critério da viabilização do desenvolvimento econômico parece ser suficientemente reconhecido a partir do cumprimento dos anos iniciais de escolarização. As diretrizes propostas pelo BM abarcam, a partir da garantia da oferta desse nível de ensino,

que, no caso do nosso País se restringe ao ensino fundamental, um amplo conjunto de requisitos em conformidade aos padrões requeridos pelo atual modo de produção. Fundamentam-se, sobretudo, na exigência de uma “formação” compatível com as necessidades do mundo do trabalho, o que por sua vez, demanda a reforma dos sistemas educativos nacionais.

Diante da análise realizada, é necessário ainda considerar que, conforme Fonseca (2003) *apud* Romero (2006, p. 55) os pontos da reforma educacional estão subordinados às políticas de recuperação de custos, onde as conseqüências podem incidir na desqualificação do processo educacional. A autora expõe as conseqüências determinadas pelo critério da contenção dos custos ao explicitar que:

A complexidade do desafio social brasileiro fica reduzida ao cumprimento de objetivos que atendem mais ao imperativo econômico do sistema internacional do que à realidade local. A ênfase no aspecto financeiro submete as reformas da área educacional aos critérios gerenciais de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas [...]

Sutilmente, estes organismos controlam o país, determinando o quanto e como devem ser os gastos sociais e tudo isso para preservar o pagamento da dívida pública seja ela interna ou externa, além de incentivarem a privatização e mercantilização da educação. E nesse movimento, o sistema educacional é transformado em mais um ramo para exploração capitalista.

E assim os gastos com a dívida tornou-se um inimigo concreto de todas as políticas sociais. Segundo Maria Lucia Fattorelli (auditora fiscal e coordenadora da organização brasileira Auditoria Cidadã da Dívida.) em entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos em 17 de Setembro de 2012, aponta que do orçamento federal do ano de 2013, exatos 42%, estavam destinados ao pagamento da dívida pública brasileira. Dos 2,14 trilhões de reais, 900 bilhões serão gastos com o “pagamento de juros e amortizações da dívida pública, enquanto que para educação estão previstos apenas 71,7 bilhões.

Estes números evidenciam o descaso com as políticas públicas, dentre elas a educação, e o quanto se gasta com pagamento da dívida no país. Se pelo menos um terço do que é gasto com amortização da dívida brasileira fosse direcionada para as necessidades da população, a realidade do país seria bastante diferente. Políticas de educação passaram a ser voltadas para o bom desempenho dos

governos com base em análises quantitativas e pouco, ou melhor, nada qualitativas. O governo brasileiro praticamente universalizou as matrículas para o ensino fundamental, no entanto, não garantiu qualidade, também não garantiu a permanência, e a chegada ao ensino médio ficou para uma pequena parcela dos que ingressaram no ensino fundamental. Este fenômeno surge como consequência de uma política educacional que prioriza os números, através do slogan “Educação para todos”, mas que carrega em suas entre linhas a mensagem “qualidade zero”.

Levando em consideração todos esses determinantes, e compreendendo a educação como uma mercadoria que se transforma de acordo com as necessidades do capital e da classe dominante, Saviani (2005), explica que o saber produzido socialmente é uma força produtiva, ou seja, é um meio de produção. E como a função do modo de produção capitalista é apropriar-se dos meios de produção, a tendência é fazer do saber uma propriedade exclusiva da classe dominante. O autor explica que essa tendência não pode ser levada às últimas consequências, pois isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital, visto que o trabalhador necessita de algum conhecimento para poder produzir mercadorias. Daí a necessidade da classe dominante oferecer o acesso ao saber à classe trabalhadora em “doses homeopáticas”. Nas palavras de Saviani

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (2005, p,99)

Com base nessas reflexões, é possível afirmar que a partir da análise da história da educação, da sua redefinição diante da crise estrutural, da tentativa de recuperação a partir dos ideais neoliberais e da influência das agências

internacionais como BM e o FMI, é que no capitalismo contemporâneo a educação nada mais é do que uma mercadoria.

Portando, um dos reflexos da mercantilização da educação, é a crise no ensino público, onde cada vez mais a educação pública é sucateada e desvalorizada em detrimento da valorização e investimento no ensino privado. Isto é consequência de um sistema instaurado pelo neoliberalismo em que “tudo se vende”, “tudo se compra” e “tudo tem preço”.

Diante do que foi dito, verifica-se que a educação não pode ser compreendida fora da realidade social vigente e de forma abstrata, pois ela está inserida num contexto social concreto e como tal acaba por evidenciar e reforçar os elementos desse contexto no processo formativo dos indivíduos.

Sobre isso, alertou Marx e Engels (1998, p. 58) no Manifesto do Partido Comunista: “O que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram apenas às ideias da classe dominante”.

Nesta perspectiva de concepção da educação, torna-se necessário contextualizá-la como parte integrante da superestrutura ideológica de uma sociedade determinada e que, em linhas gerais, contribui de forma decisiva na reprodução e manutenção do ideário desta sociedade.

Pensando nisto, Mészáros (2008) aponta que limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital, significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, um objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. E por isso que é necessário romper com a lógica do capital para contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Partindo do pressuposto que na sociedade neoliberal se faz necessário que todos sejam iguais ao menos perante a lei, é diante dessa realidade que podemos pensar dentro dos marcos do capital, e de que forma se pode constituir uma “educação para todos”?

É a partir desse cenário e dessas condições que pode ser tratada e analisada a Educação inclusiva, considerando a realidade social atual e o contexto em que ela está inserida. Essa modalidade de educação será abordada no próximo capítulo.

2- EDUCAÇÃO INCLUSIVA ONTEM E HOJE: do tratamento às pessoas com deficiência – ao direito à educação

2.1 Cenário internacional

Ao estudar e analisar os vários períodos da história mundial pode-se afirmar que muitas mudanças ocorreram ao longo dos séculos no que diz respeito ao tratamento às pessoas com deficiência, inclusive quanto ao acesso à educação. As pessoas com deficiência eram vistas como “doentes” e incapazes de participar dos espaços sociais. Entretanto, ao longo desse período podemos observar um processo de evolução em toda a conjuntura que envolve essas pessoas.

Para analisar o contexto atual da inclusão de alunos com NEE em escolas regulares, faz-se necessário pontuar um breve retrospecto histórico.

Em se tratando da Antiguidade, é possível observar que há pouco material bibliográfico sobre essa temática nesse período da história, segundo Pessotti (1984), pouco se pode afirmar com base documental sobre as atividades relativas à deficiência na Antiguidade clássica, nesse período as crianças “deformadas” eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga.

Na Idade Média, as pessoas “doentes”, “defeituosas” e/ou “mentalmente afetadas” (deficientes físicos, sensoriais e mentais), por conta do advento da Igreja Católica e da propagação das idéias cristãs, não mais podiam ser simplesmente exterminadas. Afinal, elas também eram consideradas criaturas de Deus. No entanto, estas, eram aparentemente jogadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas (BRASIL, 2000, p. 15). Foi nesse momento, que as pessoas com deficiência passaram a encontrar abrigo nas igrejas.

Segundo Regen (1994), no final da Idade Média, estudiosos como Locke, Condillac e Rousseau chamaram a atenção para a importância das sensações e experiências de interação com o meio ambiente para o desenvolvimento do indivíduo. Esta concepção influenciou as ideias pedagógicas de Pestalozzi, Froebel e Itard. Coube ao último, a primeira tentativa de estudo sistemático para reabilitação de uma criança “subnormal”, foi o caso de Victor de Aveyron, conhecido como o selvagem de Aveyron.

Ainda no século XVII, e mais fortemente no século XVIII, surgiu uma nova concepção de atendimento a pessoa com deficiência: o paradigma da institucionalização. Nesse caso, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, e outros locais especializados passaram a servir de abrigo para as pessoas com deficiência. Pensando nisto,

A Medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento. Entretanto, esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no nosso (BRASIL, 2000, p. 13).

Analisando o período de “exclusão”¹¹ das pessoas com deficiência, podemos considerar que do século XVI ao XIX as pessoas com deficiências eram efetivamente “excluídas” da sociedade, permanecendo isoladas e segregadas do convívio social, nessa época elas eram postas em asilos, conventos e albergues. É nesse momento que surgiu o primeiro hospital psiquiátrico na Europa.

É a partir do século XX que essa realidade perversa no que diz respeito ao tratamento às pessoas com deficiência começa a ser mudada de fato, estas passaram a ser consideradas cidadãos com direitos e deveres na sociedade, mas ainda de maneira assistencialista.

Nesse período foi criada a primeira diretriz política que demonstra essa nova visão, que aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos humanos¹², defendendo o seguinte princípio: "Todo ser humano tem direito à educação". Nesse sentido, apontava que “a instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, a instrução será obrigatória” (ONU, 1948, p.10).

Sobre esta diretriz, Pletsch (2009, p. 19) afirma que

Essa concepção da educação como “direito universal” indispensável à “cidadania” cresceu nas décadas de cinquenta e sessenta, durante as quais

¹¹Quando tratamos do termo exclusão tanto em períodos históricos quanto no momento atual nos referimos a uma exclusão interna, exclusão de bens e serviços, exclusão de direitos e exclusão social de convívio em sociedade. Nesse sentido, compreendemos que todos estão incluídos no modo de produção capitalista, mesmo os que encontram-se à margem da sociedade, todos são necessários para o sistema.

¹²Documento assinado por todos os países membros na Organização das Nações Unidas (ONU).

ocorreram inúmeras conferências para discutir a ampliação da educação: Bombaim (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karachi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966). Tais conferências definiram metas para que todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas na escola primária até a década de oitenta. Para a América Latina, essa meta deveria ser cumprida até a década de setenta, pois, segundo o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF, 1999), a região evidenciava condições mais favoráveis para alcançá-la.

A partir de 1948 a educação entrou em evidência nos vários países signatários da Declaração, passou-se a investir mais em educação. No entanto, entre os anos 70 e 80, com a efervescência da crise, e conseqüentemente com aumento da dívida externa de alguns países, os investimentos na educação passaram a ser cada vez mais reduzidos.

Diante desse cenário de crise ofensiva neoliberal e ataque às políticas sociais, ocorre em 1990, um dos marcos centrais para a política de educação inclusiva, inicia-se o que pode ser considerado como a Declaração Mundial de Educação para Todos¹³ (1990).

Segundo Pletsch (2009, p.20) esta declaração comumente é considerada como um documento de caráter “humanístico” ou “progressista”, uma vez que propõe a universalização da Educação Básica como um “direito”, cuja satisfação exigiria novas formas de acesso (presencial ou à distância), flexibilização curricular, entre outras medidas. Todavia, é preciso entender de qual educação se fala, o que implica analisar a sua dimensão política mais abrangente.

Os acordos que a originaram seguiram os delineamentos de organismos internacionais, centrados numa visão pragmática de qualidade de ensino. Associada ao projeto neoliberal de “qualidade total” e da “sociedade do conhecimento”, tal visão tem como pressuposto principal a substituição do ideal da igualdade de condições pelo da equidade de oportunidades. Essa concepção de política pública “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às

¹³ Acordada na Conferência Mundial de Educação para Todos Realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, teve a participação de representantes de 155 países e foi convocada pela Unesco, pelo Unicef, pelo PNUD e pelo BM. Tal Conferência deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, na qual derivou-se o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

condições externas que determinam as desigualdades” (SANTIAGO, 2006 *apud* PLETSCHE, 2009, p.20).

Esta declaração prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

Na análise de Pletsch, os preceitos da declaração final, intitulada “Educação para Todos”, desde então vem influenciando a política de educação inclusiva no Brasil, como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social”. Tais preceitos podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades Básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (WCEFA, 1990 *apud* PLETSCHE, 2009, p.20).

Podemos destacar que essa concepção de política pública acaba enaltecendo os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades, individualizando assim e responsabilizando cada um pelo sucesso ou fracasso

A autora ainda afirma que esta forma de operar faz com que o simples fato de “está na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para abafar o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem oferecida atualmente na Educação Básica. Assim, ganha força o discurso conformista de que: “pelo menos eles estão tendo a chance de está na escola e não estão na rua”, tal discurso acaba por naturalizar a injustiça social.

Assim, a educação passa a ser representada por números, o real sentido da educação, o aprendizado torna-se mero coadjuvante dentro de todo esse processo.

Contudo, o mais importante é a inserção de “todos na escola” independente de que forma e para que estes alunos estão na escola.

Nessa perspectiva basta citar como exemplos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁴, o Prova e o Provinha Brasil¹⁵, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)¹⁶, o Exame Nacional de Cursos (ENC)¹⁷, mais recentemente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁸ e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁹. O desempenho e a eficiência educacional medidos nessas avaliações são usados como critério pelos organismos internacionais para que o Brasil receba empréstimos, os quais cresceram enormemente nos últimos anos, como veremos mais adiante (NOGUEIRA, 1999; PINTO, 2002; SILVA, 2002 & 2003 *apud* PLETSCHE, 2009).

¹⁴Formalizado em 1994 pela Portaria nº 1.795 (BRASIL, 1994). Em 2005, o SAEB, conforme estabelece a Portaria nº 931, passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A primeira é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da federação e tem foco na gestão dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; a segunda, por sua vez, é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações, objetiva “produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, assim auxiliando os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros” (MEC, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: janeiro/2007. Uma análise crítica detalhada do SAEB pode ser encontrada em Barreiros (2003).

¹⁵Criados em 2005 e 2008 respectivamente. O primeiro tem as mesmas características do Saeb, mas permite também avaliar o desempenho de cidades e de cada escola pública de ensino fundamental no exame. O segundo, avalia a alfabetização de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental (Folha de São Paulo, 1.09.2008).

¹⁶O ENADE faz parte de um sistema de avaliação maior do ministério, o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Juntando todos os parâmetros do sistema, o MEC pode definir problemas que têm que ser corrigidos nos cursos de graduação e quais faculdades não estão seguindo os mínimos padrões exigidos para seus cursos superiores.

¹⁷A avaliação tem por objetivo “produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, assim auxiliando os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros” (MEC, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: janeiro/2007.

¹⁸Esse índice leva em conta as taxas de aprovação, abandono escolar e o desempenho em duas avaliações nacionais feitas em 2007, o Saeb e o Prova Brasil.

¹⁹ANA é a sigla de Avaliação Nacional de Alfabetização, avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação com alunos de 3º ano do Ensino Fundamental de todo o País. A prova é o instrumento do MEC para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado em 2012, que tem como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade, em leitura, escrita e matemática.

A educação baseada em números representa assim uma falsa imagem da educação que queremos, mas o que está em questão neste momento é o que esses números representam e o que se pode obter com eles. Dessa forma, cresceu a tendência de “medir” o rendimento escolar a partir de índices que servem como critério para o BM e o FMI concederem empréstimos, levam os números da eficiência e do desempenho escolar dos alunos a serem mensurados por meio de critérios eminentemente quantitativos, através dessas formas de avaliação.

Diante disto, Romero (2006) afirma que é possível evidenciar, que as recomendações prescritas na Declaração Mundial de Educação para Todos, estão alinhadas aos amplos propósitos de desenvolvimento, quer seja humano ou econômico, pela condição da ampliação e universalização do acesso a educação básica. Muito embora, as perspectivas anunciadas no documento sejam muito favoráveis, uma vez que a questão do acesso à educação por todos os indivíduos é amplamente ressaltada, cabe repensar o papel delegado à educação, que no caso do específico documento, está atrelada às condições de reversão das desigualdades sociais e econômicas que fazem parte da realidade de muitos países.

Ainda a nível internacional, outras declarações levantaram a mesma bandeira em apoio a uma educação para todos, como por exemplo, a Declaração de Santiago (1993), que praticamente reafirma as mesmas metas preconizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, em que a prioridade do acesso à educação como uma das formas de reversão das condições de desigualdade sócio-econômica.

Contudo, um dos documentos mais importantes no que se refere à construção da educação inclusiva foi firmado em 1994, onde a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual participaram 92 países, entre eles o Brasil. Esse evento deu origem à elaboração da “Declaração de Salamanca”²⁰ que proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças,

²⁰A Declaração de Salamanca é um documento internacional, que teve grande repercussão no Brasil, no qual 1 preconiza uma educação de qualidade para todas as pessoas, sejam com alguma deficiência ou não. Esse documento é uma referência para os pesquisadores da área de Educação Especial para a instituição da Educação Inclusiva. Essa declaração é resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo governo da Espanha em 1994, na qual havia mais de 300 participantes, sendo 92 representações governamentais e 25 organizações internacionais.

independentemente, de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e/ou lingüísticas.

As deliberações promovidas pela Declaração de Salamanca estão fundamentadas, em grande medida, na oportunização das condições educacionais a todos os indivíduos, inclusive ao grupo das pessoas com NEE. Propõe então, uma “[...] reforma considerável da escola comum” (UNESCO, 1994, p. 5). Todavia,

Uma vez que tem como critério a condição primeira de que: [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outra. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas de desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Assim, é possível afirmar que, em linhas gerais, os princípios defendidos no referido documento focalizam as NEE. As orientações inserem-se no contexto das reformas propostas para a educação básica.

Após esse breve apanhado internacional, se faz necessária nesse momento uma breve análise de como se estruturou todo esse processo na realidade brasileira.

2.2 O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil

Tomando por referência o Brasil, verifica-se que as primeiras iniciativas por parte do Estado referentes ao atendimento das pessoas com necessidades especiais se deram apenas em 1950. Dentre elas vale destacar: o lançamento de campanhas que objetivavam a sensibilização da sociedade com relação a essas pessoas. Entretanto, essas medidas não foram suficientes ou prioridade por parte do Estado, pois o que ocorria realmente nessa época eram encaminhamentos para instituições particulares, nas quais essas pessoas se mantinham segregadas.

Ainda em 1970, mas de forma mais forte no decênio de 1960, dada à emersão do movimento dos pais, surgiram ainda no âmbito filantrópico, as escolas especiais, centros de reabilitação e as oficinas protegidas de trabalho. Nesse momento, as pessoas com deficiência começaram a receber atendimento na área da educação; entretanto, ainda em espaços físicos separados, ou seja, dentro de

muros institucionais que os isolavam dos ditos “normais”. (RAMALHO, 2012, p. 33).

Ainda nos anos de 1960 surgiram os primeiros movimentos organizados por familiares, estudiosos da área e da própria categoria de pessoas com deficiência, e as primeiras críticas à segregação e a discriminação. Eles defendiam a normalização e integração dessas pessoas à sociedade. Em 1961 é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 4024/61) que avança no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação.

Na década de 1970 a educação especial no Brasil começou a se consolidar. A crescente preocupação do sistema educacional em garantir o acesso à escola às pessoas com deficiências resultou na criação de escolas e classes especiais nas redes públicas. O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos. A ênfase não era mais sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. No entanto, apesar dos avanços, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo e distanciado, com métodos e profissionais próprios. As classes especiais, por sua vez, se tornaram espaços de marginalização para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino (BUENO, 1999; FERREIRA; GLAT, 2003; GLAT; FERNANDES, 2005).

Um respeitável marco que estabeleceu a educação inclusiva como política nacional foi a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu os direitos das pessoas com NEE²¹ que passaram a ser considerados, não mais como objetos de assistência social, mas como sujeitos de direitos, inclusive, à educação. Em seu artigo 208, a Constituição Federal Brasileira determinou ser dever do Estado “o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, na rede regular de ensino”.

²¹O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Em 1990 o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei 8069/90, que reitera os direitos garantidos na Constituição. Sendo assim, o ECA foi publicado em 1990 como uma resposta às diretrizes internacionais estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O Estatuto prioriza a criança e o adolescente e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com todas as crianças e jovens brasileiros:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2001a).

O Estatuto também ressalta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE)²² para pessoas com deficiência, será oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994 a educação inclusiva passa a ganhar mais força com as propostas decorrentes da Declaração de Salamanca, amparada na estrita defesa do acesso educacional equitativo. Nesse sentido, Romero (2006) aponta que os princípios defendidos no referido documento focalizam as necessidades educacionais especiais. As orientações inserem-se no contexto das reformas empenhadas para a educação básica deflagradas no Brasil a partir do início da década de 1990, que foram, no plano oficial, incorporadas às demais propostas, tornando-se assim, referências para as políticas nacionais.

Em 1996 a LDB se ajusta à legislação federal e defende que a educação das pessoas com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 2003, o MEC cria o “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, que tem objetivo de formar professores para atuar na disseminação da educação inclusiva.

Foi aprovado em 2004 o projeto de lei nº 3. 219, que cria o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais, segundo o qual “o Poder Público criará oportunidades de acesso ao portador de necessidades especiais à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais

²²O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência, altas habilidades ou superdotado

a ele destinados“ (BRASIL, 2004^a, p 17), o que deixa implícito a proposta de inclusão em rede regular de ensino.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o MEC, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva fomentar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

E em 2008 é criado o documento “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC que define que todos devem estudar na escola comum, orienta para a transversalidade da educação especial em todas as modalidades de ensino: infantil, básico e superior.

A referida política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Ela traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Concebida nessa perspectiva, evidencia o papel da escola na superação da lógica da “exclusão”, trazendo mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2010b, p. 19).

Essa política orienta os sistemas de ensino a se organizarem de modo a atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências, e tem como objetivos específicos: garantir oferta do AEE; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção de acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade na modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implantação das políticas públicas.

Com isso a citada política inaugura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira. Define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização.

Como já mencionado, a política defende, ainda, a transversalidade da educação especial, já proposta na LDBEN 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de AEE como complemento e suplemento ao ensino regular (BRASIL, 2008a).

A universalização do atendimento escolar ao público alvo da educação especial atende ao compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pode ser viabilizada a partir das condições favoráveis criadas por meio da PNEE (BRASIL, 2008a), do financiamento da educação especial, previsto no âmbito do FUNDEB e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

A PNEE (2008a) firma o atual modelo de inclusão assumido pelo Estado Brasileiro - a inclusão total (CAIADO, LAPLANE, 2009; MENDES, 2006). Esse processo configurou-se a partir da necessidade de superação da segregação, e da integração por um modelo mais eficaz quanto à garantia do direito à educação dos alunos da educação especial, apontando ainda para a necessidade de um novo paradigma social e educacional com vistas à superação da exclusão, desigualdade social e marginalização (GARCIA, 2004; MANTOAN, 2006; JOSLIN, 2012). Essa concepção pressupõe a inclusão de todos na escola e a reestruturação desta em função de cada necessidade que surge.

Para Dias (2011, p. 59) em termos de legislação ocorreu uma grande conquista para os alunos com deficiência, uma vez que o Estado assumiu os custos do AEE complementar ou suplementar e “reconheceu o direito à diferença como direito à equiparação de oportunidades”.

Cabe mencionar o Decreto nº. 6571 de 17 de setembro de 2008, que dispunha sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios que prestarem AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Vale dizer que, por meio desse decreto é considerado AEE “o conjunto de atividades, recursos de

acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (art. 1º, § 1º), conforme previsto no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) também reforça a proposta do ensino especial não mais substituir o ensino comum, como consta no Art. 2º (p.1),

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A partir do dia 1º de janeiro de 2010 o referido decreto passou a regulamentar a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²³ para “o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem AEE, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular (art. 9º)”, contudo este decreto foi revogado em 2011 e substituído pelo decreto nº 7.611 de 17/11/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

Vale mencionarmos alguns dos seus artigos:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2009)

²³FUNDEB é um fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (Um fundo independente para cada Estado e para o Distrito Federal)

É importante frisar que o AEE é realizado na sala de recursos multifuncionais. Estas salas são um espaço apropriado para tais atividades, sendo uma ação do sistema de ensino no sentido de oferecer o suporte às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias. Além disso, seu papel é de oferecer o que não é próprio do currículo escolar, propondo objetivos, metas e procedimentos educacionais específicos e suas ações são definidas conforme o tipo de necessidade educacional, numa perspectiva de complementar e/ou suplementar as necessidades educacionais, sendo assim, o AEE não é um reforço como muitos pensam.

Os professores destas salas atuam ou deveriam atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso aos alunos com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão destes alunos. Em outras palavras, trata-se de uma metodologia diferenciada utilizada para transmissão de conteúdos de modo que estes sejam assimilados pelos alunos que possuem alguma dificuldade à nível do ensino regular.

Em 2011, houve uma nova reestruturação no MEC, por meio do Decreto nº 7.480/2011. A Secretaria de Educação Continuada (SECAD), passou a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A educação especial perdeu a condição de secretaria e com a extinção da Secretaria de educação especial (SEESP), as suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial vinculada a SECADI. Essa diretoria, a partir do Decreto nº 7.690/2012, que trata da estrutura organizacional do MEC, passou a subdividir-se em 5 diretorias: Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Educação; Políticas de Educação Especial; e Políticas de Educação para a Juventude.

Portanto, as funções dessa Diretoria são amplas e complexas, pois além da coordenação e assessoria da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ela tem outras políticas sob sua responsabilidade, o que pode resultar num empobrecimento da política, em virtude da saturação de diretorias à qual ficou incumbida.

Ao analisar essas mudanças na estrutura administrativa do MEC em relação à educação inclusiva, pode-se inferir que elas configuram com um processo de descontinuidade política nesta área, tendo em vista o prejuízo de perder uma secretaria específica.

Em 2014 foi aprovada a lei 13.005 de 25 06 de 2014 que constitui o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, estabelece 20 metas educacionais que o país deverá atingir no prazo de dez anos. Este projeto ficou cerca de um ano e meio em tramitação na Câmara e um mês e meio no Senado.

No que diz respeito à educação especial, a lei apresenta a meta nº 4 que contempla o propósito de: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2010a).

A universalização do atendimento escolar ao público alvo da educação especial atende ao compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pode ser viabilizada a partir das condições favoráveis criadas a partir da PNEE (2008a), do financiamento da educação especial previsto no âmbito do FUNDEB e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

A universalização deve sim acontecer, toda criança e adolescente independente de suas necessidades educacionais deve estar na escola. Porém, não se deve antes do processo de universalização buscar mecanismos para aperfeiçoar, possibilitar condições objetivas para os professores desenvolver um trabalho com maior eficácia? Enfim, antes da busca pela universalização necessita-se de um comprometimento maior com a educação inclusiva e que assim ela possa ser oferecida com maior qualidade aos alunos com NEE.

Ao analisar esses períodos acima mencionados, é possível perceber que a política de educação inclusiva passou a se desenvolver de forma muito rápida, basta observar a quantidade de leis, decretos, normativas, para essa política num curto espaço de tempo no Brasil. Foram e continuam sendo muitas mudanças e

transformações que ocorrem em torno da educação inclusiva, e, talvez essa brevidade explique pelo menos em parte sobre os percalços e as inúmeras dificuldades que permeiam a educação inclusiva nas escolas regulares.

Após esse breve apanhado referente à construção da educação inclusiva a nível internacional e nacional, a partir de agora serão abordados autores que tratam de uma discussão mais conceitual sobre a educação inclusiva.

2.3 Educação Inclusiva: uma questão conceitual

No que diz respeito à Educação Inclusiva Sasaki (1997), afirma que na trajetória da atenção educacional para pessoas com NEE, temos as chamadas fases de desenvolvimento, são elas: fase de exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase de inclusão.

Durante a fase de exclusão não havia nenhuma atenção educacional promovida às pessoas com deficiência, também não recebiam assistência de outros serviços. Essas pessoas eram simplesmente ignoradas e rejeitadas (período compreendido entre o século XVI ao XIX).

Com relação à segunda fase, a de segregação institucional (compreendida a partir do século XX), essas pessoas eram excluídas da sociedade e da família e atendidas em instituições por motivos religiosos e filantrópicos. Nesse contexto surgiram também as escolas especiais, assim como os centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. Todas ainda advindas da iniciativa de voluntários. A partir de então a sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência pudessem ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional.

Posteriormente teve início a fase de integração escolar (se deu a partir de 1960), nesse período passou-se a planejar a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais integrando-os ao sistema de ensino regular. Conforme Ramalho e Souza (2008) nesse momento teve início uma luta para que o alunado com necessidades educacionais especiais fosse integrado ao sistema de educação comum.

Apesar de ter se configurado como avanço, a prática da integração não deu conta de proporcionar a esses alunos sua verdadeira participação na comunidade escolar, uma vez que a inserção dos mesmos não ocorreu em salas de aulas

regulares, mas em classes especiais, marginalizadas, dentro das instituições educacionais de ensino comum (SASSAKI apud RAMALHO; SOUZA, 2008)

O surgimento dessas classes especiais aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças deficientes não “interferissem” no ensino ou não absorvessem as energias do professor. O modelo de integração não “cobrou”, uma mudança efetiva da escola fazendo com que a mesma permanecesse sem iniciativas de adaptações às necessidades especiais dos alunos.

E, por fim, temos a última fase de desenvolvimento, a que nós vivenciamos até os dias atuais, a fase de inclusão. Conforme Sasaki (1997) a educação inclusiva é hoje uma realidade em muitos países e a cada dia ganha novos adeptos.

A proposta inclusiva vem de encontro aos paradigmas vivenciados na história da educação especial em nosso país, pois percebe e repudia as práticas excludentes seja em âmbito escolar quanto social. Desse modo, a escola passa a introduzir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitem ao indivíduo atendimento que respeite suas características formas/estilos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação inclusiva “[...] avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 5).

Como já foi mencionada, esta proposta ganhou força, sobretudo com a Constituição Federal de 1988 e a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...]”, pois tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]”.

É diante desse período que começa a se configurar um novo modelo de educação, modificado para receber nas salas regulares alunos com NEE.

Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive aos alunos com NEE, a escola precisa capacitar seus professores, organizar-se, preparar-se enfim, adaptar-se. Pois a “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com NEE na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998).

Como documento legal, as diretrizes nacionais definem como deverá ser o atendimento para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, organizando e orientando os sistemas de ensino nesse processo de mudança de paradigmas, ampliando as concepções teóricas e práticas da Educação Especial, visto que esta, historicamente, funcionava como serviço paralelo ao ensino regular.

Ficando assim determinado:

Art. 7º. O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (BRASIL, 2001b, p. 71).

Em se tratando das responsabilidades das escolas quanto à organização das classes, dos professores, dos alunos, do currículo, do apoio pedagógico especializado, e dos aspectos relacionados à formação dos professores que atuam nesses ambientes, tem-se a seguinte determinação:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação [...] (BRASIL, 2001b, p. 71-72).

A partir dessa conjuntura explicitada, cabe indagar se o processo de educação inclusiva no Brasil de fato está atendendo de maneira satisfatória esses alunos com NEE. E, para além da legislação, como de fato essa política está sendo efetivada e concretizada na prática.

É justamente com relação a esses questionamentos que existem muitas divergências no que tange a real inclusão desses alunos. Dessa forma, e analisando esses princípios de adaptação e organização, pode-se considerar que há um distanciamento muito grande entre o que é posto na legislação e em todos os

documentos que garantem uma educação regular a esses alunos e o que realmente é efetivado na prática. As escolas em sua maioria, não estão preparadas para atender de maneira satisfatória esses alunos, principalmente por não dispor de espaços físicos adequados, professores especializados e/ou capacitados e por não terem uma equipe de apoio, outros técnicos como, por exemplo, assistente social, psicólogo, psicopedagogo entre outros que possam vir a compor uma equipe que esteja preparada para ajudar os professores e a própria escola.

Nesse sentido, um dos caminhos possíveis para melhorar as condições atuais desse ensino aponta que as escolas devem se adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das necessidades. Assim, o governo deve contribuir com ajuda financeira para a adequação de seus estabelecimentos educacionais com o intuito de tornar aptos esses ambientes e, assim, incluírem todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Além disso, deve haver também programas de treinamentos e educação continuada para os professores, tanto em serviço como durante a formação, e que incluam provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (GLAT, 2003 apud PLETSCH, 2005).

Nesse aspecto, com relação à adequação das escolas e fundamentalmente também dos professores, apesar de nos últimos anos essa temática ser bastante discutida e existir um considerável acervo bibliográfico de pesquisas no Brasil acerca do tema, fica evidente a necessidade de novas pesquisas, experiências e práticas que venham trazer resultados contributivos para o cotidiano de uma classe regular com alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais.

Segundo estudo de Glat (2003 apud Pletsch, 2005, p. 35):

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino.

Entretanto, não há como discordar dos inúmeros avanços que já foram conquistados, apesar de saber também que uma efetividade maior a partir da educação inclusiva ainda está distante da realidade brasileira. E essa política ainda

é um grande desafio posto e imposto para as escolas e principalmente para os professores.

Outro fator importante na inclusão escolar é a convivência desses alunos especiais com outras crianças, apesar das dificuldades que sempre surgem nesse convívio, esse fator tem muito a contribuir para todas elas. E esse relacionamento é fundamental para a integração e desenvolvimento dessas crianças com NEE. Tornando-se, assim, um dos fatores fundamentais na inserção das mesmas nas escolas regulares, diante da relação social estabelecida nesse âmbito.

Diante dessas considerações é possível verificar que, a forma como essa criança é integrada na escola, de como os alunos a recebem, e também a didática estabelecida pelo professor, são fatores que irão demonstrar se realmente essa criança está sendo incluída ao invés de excluída. E esse é o ponto central que deve ser trabalhado e pensado para atender a chamada educação inclusiva.

Outro elemento primordial que deve ser destacado é o papel da família no acompanhamento e desenvolvimento dessa educação inclusiva. Acerca dessa questão fica evidente a importância da participação familiar no tocante ao processo de inclusão escolar de crianças com NEE.

Segundo Ferreira e Ferreira (2004) há indícios de que algumas situações educacionais de superação de dificuldades na escolarização têm sido devido à participação da família. Ou seja, é comprovada a fundamental importância dessa participação com relação ao processo de educação dos filhos/parentes. Uma vez que é no seio familiar que a criança deve encontrar apoio social, sendo este estruturante para seu desenvolvimento biopsicossocial e para a construção de sua identidade.

Vale salientar que a parceria das famílias com as escolas é o ponto chave para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes. Sendo a partir dessa interação que se devem buscar mecanismos para a melhor adaptação e inclusão desse alunado.

Por fim é preciso saber que para se chegar ao ideal de educação para todos se faz necessário pôr em prática os ideais de inclusão, por meio de um ensino especializado voltado ao aluno, considerando que trata-se de um caminho tortuoso e cheio de desafios, afinal trata-se de uma proposta revolucionária. Ainda há muito que melhorar, a exemplo dos recursos físicos e os meios materiais para a efetivação

de um processo escolar de qualidade, a capacitação dos professores, o maior comprometimento do Estado, entre outros inúmeros fatores. Além do fortalecimento de assistência e das parcerias com as famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças, é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Em linhas gerais, a implantação da Educação Inclusiva implica uma nova postura da escola regular, que priorize a diversidade em detrimento da homogeneidade. Além disso, o projeto político pedagógico e o currículo (contemplando metodologias, avaliação e estratégias de ensino) devem incorporar ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Esse processo requer o envolvimento de todos os atores do cenário educacional, e não apenas dos profissionais diretamente ligados à Educação Especial. Nesse sentido, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adequada à diversidade dos alunos (OLIVEIRA; GLAT, 2003).

Contudo, é possível perceber que a educação inclusiva é um processo dinâmico que enfrenta muitos entraves para efetivar-se. E que o direito à educação, como pressuposto de uma sociedade inclusiva, está acima das dificuldades, quer sejam físicas, pedagógicas ou didáticas que qualquer sistema, escola ou profissional venha amparar-se para justificar o desrespeito a esse direito. Todavia, sabe-se que tais dificuldades são reais e que para superá-las se faz necessário ir além de iniciativas isoladas, tanto por parte do poder público, como de instituições ou de profissionais, mas é preciso articular ações que envolvam efetivamente a todos.

Nesse sentido, é preciso enfatizar que apesar dos obstáculos, muitas conquistas já ocorreram, através de reivindicações e lutas, e diante delas hoje já se vê um cenário de avanço, que só vem a beneficiar esses alunos com NEE.

Não se pode analisar a educação inclusiva sem remeter-se às questões referentes à acessibilidade, tanto é, que este aspecto foi eleito como uma categoria central deste estudo. Compreendendo acessibilidade sempre no seu conceito ampliado, não mais apenas referente às barreiras arquitetônicas, mas acessibilidade nos seus mais diversos matizes, pois sem esta, não se tem Educação Inclusiva.

Portanto, o desenvolvimento da acessibilidade no seu conceito macro e a proposta da inclusão tem correlação direta. Para que se consiga de fato fazer inclusão, as barreiras devem ser “quebradas” conforme as necessidades apresentadas. As instituições de ensino devem promover as condições de acessibilidade aos ambientes, aos seus recursos pedagógicos, à comunicação, à informação e ao diálogo sobre a valorização das diferenças (BRASIL, 2008).

Assim sendo, o espaço escolar dentro dessa nova realidade da educação inclusiva diante desse processo de acessibilidade, além de ter que ser um espaço com uma estrutura física adequada, também tem que desenvolver estratégias que integrem recursos multifuncionais, formação continuada de professores, disponibilização de livros em formatos acessíveis a cada tipo de deficiência, orientação e estratégias pedagógicas em sala de aula, assim como gestão escolar, recursos e materiais pedagógicos específicos, flexibilidade curricular, criação e implantação de uma rede de apoio, dentre outros. Portanto, a acessibilidade passará a integrar o projeto político pedagógico das escolas regulares, disponibilizando apoio específico aos estudantes com necessidades especiais e orientação e estratégias pedagógicas em sala de aula.

São justamente essas questões que suscitam reflexões sobre como se encontram essas escolas, e como de fato elas estão se apresentando para esses alunos com NEE. Será que as estruturas físicas estão apropriadas? Os currículos estão modificados? As linguagens específicas são suficientes? Todos esses fatores dizem respeito à acessibilidade e para que esta possa ocorrer de maneira satisfatória faz-se necessário desenvolver as devidas adaptações em cada um dos campos acima mencionado.

Portanto, a acessibilidade na escola só se concretizará diante da operacionalização desses pré-requisitos fundamentais para o processo ensino e aprendizagem desses alunos com NEE no ensino regular.

Diante desse quadro, cabe, portanto, ao Estado e a sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (CARVALHO, 1998).

Deve ser pontuado ainda que, a acessibilidade deve ser pensada e implantada a partir de adaptações, além das adaptações físicas da escola, eliminando as barreiras arquitetônicas e desenvolvendo um espaço físico mais adequado para estas pessoas, e para isso é preciso planejar e construir também adaptações curriculares. Pode-se falar em dois tipos de adaptações curriculares: as adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas, ou curriculares, propriamente ditas (CORREIA, 1999; OLIVEIRA; GLAT, 2003).

As adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito às estratégias de eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, cujo objetivo é permitir que o aluno possa frequentar a escola e a classe regular com autonomia, participando das atividades escolares propostas para os demais.

É possível mencionar aqui, algumas das estratégias para essas adaptações de acessibilidade ao currículo: proporcionar condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS²⁴ e/ou capacitação e treinamento de professores e demais colegas, transcrição de textos para Braille²⁵ ou utilização de outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA)²⁶ para alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, entre outras medidas.

Já as adaptações curriculares, propriamente ditas, ou pedagógicas, são modificações realizadas no planejamento da própria escola, e essas adaptações devem ocorrer nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele. Elas deverão ser desenvolvidas para dar conta das diferenças entre alunos e de suas

²⁴Língua de Sinais é utilizada pelos aluno com deficiências auditivas, a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Os surdos no Brasil falam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

²⁵ Sistema criado por Louis Braille, em 1825, e que permite aos cegos ler e escrever usando materiais em alto relevo

²⁶O termo Comunicação Alternativa e Ampliada, que vem do inglês AugmentativeAlternative Communication, é utilizado para definir outras formas de comunicação, sem ser a da fala, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada.

necessidades específicas. Afinal, a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar o ensino e as ações docentes.

As adaptações curriculares constituem em eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade do currículo regular, como também priorizar certos conteúdos conforme o processo de aprendizagem do aluno e modificar o tempo previsto para atingir os objetivos propostos (RUIZ apud CORREIA, 1999).

No processo de reorganização de uma escola inclusiva as “adaptações curriculares” compõem uma categoria de fundamental importância. A educação inclusiva entendida sob a dimensão didático-curricular trata-se de proporcionar ao aluno com NEE a participação nas atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de modos diferentes, preferencialmente sem defasagem idade-série. Como agente mediador do processo ensino aprendizagem, cabe ao professor o papel de fazer as adaptações necessárias no currículo escolar (OLIVEIRA; GLAT, 2003).

As diretrizes curriculares dedicadas à educação especial devem dar suporte a todas as ações concernentes ao aluno com necessidades especiais incluindo-o nos exercícios cotidianos das salas regulares, a partir do planejamento da prática pedagógica, e do apoio aos professores do ensino regular além da conscientização da comunidade escolar no processo de construção dessas diversas dimensões pedagógicas.

No entanto, o currículo para uma escola inclusiva, não se resume apenas as adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais. A escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que dê conta da diversidade do seu alunado, esta forma de se fazer presente na escola desse novo paradigma da inclusão.

Portanto, o currículo é uma construção social, diretamente ligada a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento.

No currículo, múltiplas relações se constituem explícitas ou “ocultas”, que envolvem reflexão e ação, decisões político-administrativas e sistematizadas no órgão central da Educação, e suas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (SACRISTÁN apud SAVIANI, 1998).

Diante disso a inserção de alunos com NEE exige da escola uma flexibilização curricular que se concretiza na adequação da escola para adotar novas metodologias de ensino, sendo a partir do uso de recursos humanos, instrumentos técnicos e materiais além do ambiente físico da instituição propício para adequar todos os tipos de alunos independentemente de sua deficiência, essas estratégias estão diretamente ao redimensionamento da aprendizagem do aluno com NEE. Assim, a escola inclusive pretende se adequar ao aluno e não o inverso, como acontecia em momentos anteriores da história da educação.

Neste sentido, o currículo é construído a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é o guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; e o que, como e quando avaliar. Está diretamente ligado à identidade da escola. O projeto pedagógico é a expressão política e cultural dos interesses, aspirações, dúvidas e expectativas da comunidade escolar.

Sendo assim, em um currículo estão incluídos os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, como também os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que irão concretizar a educação em sala de aula, ou seja, em práticas de aula (BRASIL, 2003).

Uma educação para a diversidade deve ser vista com as mudanças adequadas e no que diz respeito ao currículo tem que haver essa mudança, transformando assim, os currículos que marginalizam as diferenças e dando espaço à construção de práticas curriculares inovadoras, buscando um compromisso com as particularidades de cada indivíduo que se faz presente nas relações cotidianas no âmbito da escola. Partindo de um novo olhar, em que valores como a compreensão, a solidariedade e a crença no potencial humano superem atitudes de preconceito e discriminação em relação às diferenças e faça valer os princípios e práticas na educação que contemple os alunos com NEE.

Diante de todas as considerações tecidas até aqui é possível observar a grande importância da categoria acessibilidade dentro de toda essa conjuntura que envolve a educação inclusiva. Sendo assim, para efetivação dessa inclusão em qualquer escola, se faz necessário o planejamento e a partir deste, as possíveis adaptações voltadas para os mais variados níveis de acessibilidade.

Para finalizar essa discussão se faz necessário enfatizar e retomar algumas questões relevantes. Para tanto, foi preciso traçar e conhecer todos os envolvidos e o

território que está posta a política de educação inclusiva. Pois, analisar a história de como se constituiu essa modalidade de educação, significa desvendar as conjunturas políticas, econômicas, os interesses “ocultos”, os financiadores dentre outras questões que compõe a educação inclusiva.

Diante disso e com base em todas essas reflexões, é preciso afirmar que concretizar uma educação de qualidade para todos significa efetivar uma educação que forneça a todos o acesso ao saber sistematizado, isto é, que socialize os bens intelectuais. Como na sociedade capitalista o acesso ao saber sistematizado tende a ser apropriado e controlado pela classe dominante, a escola inclusiva não é capaz de oferecer uma educação de alta qualidade para todos os indivíduos. Seria essa a razão por trás de todas as dificuldades e problemas enfrentados para a efetividade da educação inclusiva?

Romero (2006) aponta que realizar uma análise acerca do significado histórico das políticas para a educação especial é muito relevante devido à importância de uma crítica radical do aparentemente consensual discurso oficial, no qual paralelamente à propalada necessidade de oferta de condições educacionais dignas às pessoas com NEE, emergem pretensões que tendem a negar o propósito a que devem destinar-se tais políticas.

É necessário, para isso, um olhar crítico direcionado para além da mera constatação empírica dos fatos, reconhecendo a necessidade de empenho na luta pela compreensão das condições de inclusão educacional e social. Ao mesmo tempo, julga-se adequado examinar os dispositivos legais e os seus fundamentos, para revelar vinculações com políticas neoliberais, que orientam, acima de tudo, para a redução de gastos públicos e cortes orçamentários, contribuindo para o aprofundamento da desigualdade e exclusão social.

Sendo assim, não podemos negar ou minimizar a importância da educação inclusiva, muito pelo contrário, seu papel é fundamental para as pessoas que dela necessitam. E podemos, assim, considerar um avanço para educação enquanto prática social e pedagógica, entretanto devemos enxergar como ela se configura, analisar suas contradições, e acima de tudo analisá-la de forma crítica.

Foi mencionado em diversos momentos deste trabalho, que a política de educação inclusiva sofre as consequências da reforma do Estado, uma vez que as políticas educacionais se inserem no conjunto de políticas públicas nacionais e,

como tais, se constituem e se instituem no processo de adequação da educação brasileira às necessidades da nova etapa do capitalismo mundial, como já aludimos à chamada mundialização do capital.

Dentro dessa perspectiva, somos convencidos que educação inclusiva é uma modalidade de ensino que é determinada pelos condicionantes mais amplos que orientam a política educacional do BM e FMI.

De acordo com Romero (2006) existe uma influência direta ou indireta das agências internacionais nas reformas de cunho neoliberal implantadas pelos governos, bem como no direcionamento das políticas públicas, dentre elas a educação. Essa influência não se resume a empréstimos financeiros, pois faz parte das metas dos organismos financiadores voltar-se para as políticas públicas e sociais, por intermédio do estabelecimento de condicionalidades cruzadas feitas aos países devedores de empréstimos, ao definir as metas, os prazos e os ajustes estruturais que esses têm a cumprir.

A meta de “educação para todos”, amplamente preconizada pelas agências internacionais constitui no principal argumento para a viabilização do processo de inserção de todos os alunos na esfera escolar. Um dos pontos preconiza a necessidade de não só ampliar as oportunidades de acesso e permanência dos alunos na escola, como também que a escola redimensione-se de forma a atender às diversas demandas educativas que compõem sua realidade.

Assim, diante desse panorama ganha terreno a defesa da inclusão escolar, cujo princípio fundamental recai na condição de todas as crianças aprenderem juntas. Por conta disso, o BM orienta que “[...] as escolas comuns têm de estar aptas a reconhecer e a responder as necessidades dos diversos estudantes, incluindo aqueles que têm tradicionalmente sido excluídos, tanto do acesso escolar, como de uma participação e oportunidades iguais na escola” (PETERS, 2005, p.1).

Mediante esse cenário e influência internacional que o Brasil recebeu para implantação do paradigma da educação inclusiva, se faz necessário compreender essa conjuntura de forma crítica para não pairarmos no campo das ilusões e correndo o risco de reproduzir análises vazias sobre inclusão educacional.

Nessa perspectiva de análise, Patto (2008, p. 25) aponta que:

Uma das coisas que mais me intriga no Brasil de hoje é o uso epidêmico da palavra “inclusão” [...] E intriga porque esse uso acontece num momento

especialmente cruel da história do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial.

Desse modo, a efetividade do paradigma da inclusão no nosso país deve ser analisada sem desconsiderar a totalidade, refletindo acerca dos aspectos problemáticos do panorama brasileiro, caracterizado pela desigualdade social determinada pela sociedade capitalista.

Portanto, independente, das problemáticas que envolvam essa política são considerados fundamentais os ganhos conquistados até aqui, e por mais que seja uma política contraditória envolta por muitos interesses e que não consegue alcançar de fato os seus preceitos, é inegável o ganho e a importância que essa política representa para as pessoas com NEE. Em termos de prática social foi um avanço considerável, porém, em termos de política deve ser vista sempre de maneira crítica, uma vez que foi pensada por organismos internacionais ligados ao capital.

Diante do exposto, verifica-se que a educação inclusiva é uma realidade mundial. No Brasil existe um arcabouço jurídico-institucional em defesa da educação inclusiva considerável, independentemente do juízo de valor que se possa fazer a seu respeito. No próximo capítulo será discutido e analisado a partir de uma pesquisa empírica, se existe uma distância evidente entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre na realidade escolar.

3 A PESQUISA

3.1 Procedimentos preliminares

Para a apresentação dos dados e resultados deste estudo, é necessário antes de mais nada demonstrar os procedimentos gerais da pesquisa, descrevendo aqui as etapas que foram seguidas em todo processo de construção e execução.

A primeira fase propriamente dita, referente ao nosso estudo se deu através da pesquisa bibliográfica, onde buscou-se compreender a temática a partir de uma visão crítica e para além do que está posto, para além das aparências. Assim, foi feito um levantamento de autores e obras que pudessem subsidiar teoricamente o estudo. E partir disso, elaborar o projeto de pesquisa.

Após a qualificação do projeto de pesquisa em julho de 2014, este foi encaminhado ao Comitê de Ética da UEPB para apreciação, sua aprovação foi deliberada em 20 de agosto de 2014, com o Protocolo 33840314.3.0000.5187 (Anexo A). Após aprovação do CEP da UEPB, foi que entramos oficialmente no campo para o início da coleta de dados.

O processo foi iniciado a partir dos primeiros contatos e visitas institucionais. Desta forma, foi estabelecido em um primeiro momento o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC) para informá-los sobre a pesquisa que pretendíamos desenvolver e mostrarmos a importância para o atual cenário da educação no município. O contato foi mantido com a Coordenadora Geral de Educação do município de Campina Grande, que forneceu um documento autorizando as escolas da rede municipal a participarem da pesquisa.

Empossados do termo de autorização institucional (Anexo B) para o desenvolvimento da pesquisa fomos encaminhados para uma conversa com a responsável pela educação inclusiva do município, que demonstrou profundo

interesse por esse estudo. Em outro momento foram definidas as escolas a serem pesquisadas.

Como já foi mencionado anteriormente, o critério para amostra foi selecionar as 02 (duas) escolas da rede municipal de ensino, fundamental I, da zona urbana que atendam o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais.

Depois disso, foi feito o primeiro contato com as duas escolas selecionadas que foram denominadas de Escola A e Escola B, com objetivo de apresentar a pesquisa, mostrar a autorização da Secretaria Municipal e informar que as duas escolas haviam sido escolhidas em Campina Grande para o desenvolvimento do estudo.

Posteriormente, teve início o mapeamento inicial, em seguida a solicitação dos documentos das escolas (PPP, Regimento e Estatuto) e fomos informados que os mesmos só poderiam ser liberados para consultas nas próprias escolas. Depois disso, tivemos acesso à lista dos alunos com NEE de cada escola, os tipos de necessidades educacionais, e os professores responsáveis por esses alunos. E por fim aplicamos os questionários e as entrevistas semi-estruturadas.

3.2 Cenário de pesquisa

3.2.1 Campina Grande

O município de Campina Grande é uma das mais antigas localidades do interior do Estado da Paraíba, situado em boa posição geográfica (agreste paraibano, na parte oriental do planalto da Borborema). O aldeamento converteu-se rapidamente em povoado próspero, que já em 1769 era freguesia, sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição e, posteriormente, em 1790, transformou-se em vila sob a denominação de Vila Nova da Rainha.

Considerada um dos principais pólos industriais da Região Nordeste e o maior pólo tecnológico da América Latina segundo a revista norte americana Newsweek, Campina Grande foi fundada em 1º de dezembro de 1697, tendo sido elevada à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864. Campina Grande possui uma agenda cultural variada, destacando-se os festejos de São João, que acontecem durante todo o mês de junho (chamado de "O Maior São João

do Mundo"), além do Festival de Inverno, Festival de Cinema de Campina Grande entre outros inúmeros eventos que ocorrem na cidade.

De acordo com estimativas do IBGE (2014), sua população é de 402.912 habitantes. A cidade tem o segundo maior PIB entre os municípios paraibanos, representando 15,63% do total das riquezas produzidas na Paraíba. As principais atividades econômicas do município de Campina Grande são: extração mineral; culturas agrícolas; pecuária; indústrias de transformação, de beneficiamento e de desenvolvimento de software.

Uma evidência do desenvolvimento da cidade nos últimos tempos é o ranking da revista Você S/A, no qual Campina Grande aparece como uma das 10 melhores cidades para se trabalhar e fazer carreira do Brasil, única cidade do interior entre as capitais escolhidas no país. O município é ainda considerado a cidade mais dinâmica do Nordeste e a 6ª mais dinâmica do Brasil segundo "A Gazeta Mercantil" e foi apontada como uma das 20 metrópoles brasileiras do futuro.

O município sedia ainda vários eventos culturais, destacando-se os festejos de São João, que acontecem durante todo o mês de junho (chamado de "O Maior São João do Mundo"), o Encontro da Nova Consciência, um encontro ecumênico realizado durante o carnaval, além do Festival de Inverno e outros 20 eventos. Está localizada a 133 km da capital estadual, João Pessoa.

De acordo com dados do IBGE (2014) a estimativa da população de Campina Grande compreende 402.912 habitantes. No que tange a faixa etária podemos pontuar que a população residente no município de 0 a 14 anos representa 91.504 pessoas, população de 15 a 24 anos 69.895, e a população acima de 25 anos corresponde 217.004. (IBGE, 2012)

De acordo com IBGE 2012 no que se refere à renda familiar a população que recebe de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salários mínimos corresponde a 25.578, sem rendimento mensal 126.550, com rendimento mensal de $\frac{1}{2}$ a 2 salários mínimos 93.596, com rendimento mensal de 2 a 5 salários mínimos 25.337, com rendimento mensal de 5 a 10 salários mínimos 9.563, com rendimento mensal 15 a 20 salários mínimos 1.498, acima de 20 salários mínimos 982 pessoas. E por fim, no que se refere à escolaridade, em Campina Grande a população dita alfabetizada corresponde a 313.858.

Dentro desse aspecto de caracterização da população de Campina Grande é

primordial pontuar a população que tem algum tipo de deficiência já que é esse o nosso objeto de estudo. Desse modo, vale salientar que o nordeste é a região do país que compreende o maior número de pessoas com deficiência. E a Paraíba é um dos estados com maior índice de deficiência no Brasil com o total 1.045.962 pessoas com alguma deficiência permanente.

Sendo assim, em Campina Grande existem 117.903 pessoas com deficiência, destes 87.954 pessoas com algum tipo de deficiência permanente. As mais comuns são: Deficiência visual (algum tipo) 64.181 pessoas, Deficiência Auditiva (algum tipo) 20.936, Deficiência Motora (algum tipo) 27.521, Deficiência mental (algum tipo) 5.265.

Campina Grande também é conhecida como cidade universitária, pois conta com 16 universidades, três delas públicas, sendo assim proporcionalmente, é a cidade com mais universidades no Brasil. É comum estudantes do Nordeste e de todo o Brasil virem morar no município para estudar nas universidades locais. Além de ensino superior, o município oferece capacitação para o nível médio e técnico.

Todavia, Campina Grande possui o maior colégio estadual de ensino médio da região, como também o segundo maior colégio do estado da Paraíba, o Colégio Estadual da Prata (Colégio Estadual Dr. Elpídio de Almeida), fundado em 1954, com capacidade de mais de 3500 alunos, que beneficia não somente estudantes campinenses, mas de diversas cidades.

Em se tratando das escolas de Ensino fundamental, de acordo com IBGE (2010) existem em Campina Grande 295 escolas. Já com relação às Escolas da Rede Municipal local da nossa pesquisa, de acordo com dados da Secretária Municipal de educação (SEDUC) a rede municipal conta com cento e trinta (130) escolas municipais.

3.2.2 O atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande²⁷

A política de educação inclusiva teve início no ano de 2000 em Campina Grande, surgiu com a criação de um Grupo de Trabalho e Pesquisa sobre Educação

²⁷Informações passadas pela coordenadora do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade da rede municipal de ensino de Campina Grande

Especial (GTPEESP) com o objetivo de rever a política de educação especial na rede municipal de ensino de Campina Grande. Foi a partir de 2001 que a SEDUC passou a trabalhar na perspectiva inclusiva, atendendo a uma exigência do MEC e a realidade local. Várias ações ao longo destes anos vêm sendo desenvolvidas com o intuito de garantir a permanência, participação, autonomia e aprendizado do aluno com deficiência.

Os documentos legais que direcionam a educação inclusiva na rede municipal são os documentos oficiais da legislação brasileira e as normativas do MEC. O trabalho é fundamentado na Declaração de Salamanca/1994; Constituição Federal/88; Política de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva/2008; Estatuto da Criança e do Adolescente; Convenção da Pessoa com Deficiência; Programa Salas de Recursos Multifuncionais Portaria Nº 13/2007; Decreto 6571/2008 e Estatuto e o Plano de Cargos Carreira do Magistério Público Municipal; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

As necessidades educacionais atendidas pela rede municipal em 2014 foram: Deficiência visual, baixa visão, intelectual, transtornos, surdez, física e déficit de aprendizagem. Alunos matriculados na educação infantil, pré-escolar e Fundamental I e II. Todos estes foram atendidos em salas regulares e creches. Além do ensino regular, o suporte dado a estes alunos foi o oferecimento de recursos e confecção de tecnologias assistivas que promovam o aprendizado.

A rede municipal de ensino é composta por 130 escolas. Considerando o trabalho com a política de educação inclusiva, a maioria das unidades (escolas e creches) da Rede Municipal atende na sala regular alunos com necessidades educacionais especiais.

No que se refere às escolas com salas de Atendimento Educacional Especializado, a rede municipal de ensino conta com 50 salas de recurso.

O número de alunos com NEE matriculados em 2014 foi de 623 estudantes com alguma necessidade. E o número de professores da rede municipal de ensino que atenderam esses alunos com NEE foi de 54 educadores.

3.2.3 Breve caracterização das escolas pesquisadas (identificação, localização e histórico das escolas)

As informações abaixo foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas e também do nosso primeiro instrumental de pesquisa utilizado, o mapeamento inicial (Apêndice A).

ESCOLA A

A Escola Municipal de Ensino Fundamental A²⁸ está localizada no bairro São José. Foi fundada em dezembro de 2003, através de um acordo de comodato por dez anos, celebrado entre o Serviço Social da Indústria (SESI) e a Prefeitura Municipal de Campina Grande. Antes da oficialização dessa parceria, funcionava um Centro de Atividades, criado e administrado pelo SESI desde 1950, para atender os seus trabalhadores da indústria e seus dependentes. Além de atividades na área de saúde, lazer, esporte e cultura, o citado centro trabalhava também na educação básica, visando à preparação de mão de obra para o mercado. Nesta parceria coube a Prefeitura Municipal de Campina Grande, garantir a gratuidade do ensino, da distribuição diária da merenda escolar, do fardamento, do livro didático e da permanência dos alunos já matriculados no centro de atividades.

Por localizar-se numa área central da cidade, a instituição acolhe um público proveniente de outros bairros além do São José, tais como: Liberdade, Quarenta, Prata, Centenário, Pedregal e Multirão.

Os recursos que mantêm o estabelecimento advêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ambos implementados pelo Ministério da Educação (MEC) através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A escola possui espaço físico e instalações adequadas para realização das atividades demandadas. Entretanto, não possui condições de acessibilidade adequadas para pessoas com deficiência. Portanto, o espaço ambiental oferece área verde, com árvores e plantas no interior e fora da escola; possui iluminação adequada nas salas de aula e nas áreas livres; oferece refeitório com espaço suficiente para os alunos; a merenda escolar é oferecida todos os dias do ano letivo

²⁸Perfil escolar retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal (2012)

e o cardápio é elaborado por nutricionista habilitado.

Quanto às instalações a escola, esta conta com doze (12) salas de aula, cinco (05) salas de administração, uma (1) sala de biblioteca, uma (1) sala de informática, uma (1) sala de multimeios, uma (1) sala de vídeo, um (1) auditório, um (1) pátio coberto e um (1) pátio descoberto.

Todos os profissionais da escola possuem a devida habilitação profissional para o exercício de suas funções e a Secretaria de Educação oferece oportunidades de se atualizar e participar de formação de cursos de formação continuada.

No tocante à escolaridade dos professores e funcionários temos: quinze (15) profissionais com ensino médio, dezenove (19) profissionais com ensino superior completo, quatro (4) profissionais com ensino superior incompleto, dez (10) profissionais com pós graduação (especialização), quatro (4) profissionais com mestrado. Seis (6) profissionais participando de formação continuada e dois (2) profissionais polivalentes.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a escola dispõe de acordo com as liberações do projeto, mantidos pela mesma; no planejamento e execução das aulas quase sempre esses recursos e materiais que a escola dispõe são insuficientes. Os recursos didático-pedagógicos são adquiridos também a partir dos programas PDE, PDDE, e parceiros, Instituto Alpargatas e Instituto Camargo Correia.

Os alunos recebem todos os livros didáticos em quantidade e condições adequadas e recebem fardamento no início do ano letivo. As salas de aula dispõem de quadro com fórmica branca e carteiras suficientes. O acervo da biblioteca é insuficiente para a demanda, tanto em diversificação, quanto em quantidade, e necessita de atualizações e novas aquisições periodicamente.

Os alunos têm acesso à informática e atividades desportivas oferecidas pelos projetos desenvolvidos na escola em parceria com os seguintes órgãos: UEPB, Institutos Alpargatas, Fundação São Januário e Ministério Público Municipal.

Atualmente a escola atende alunos do 1^a ao 9^a ano do Ensino Fundamental I e II, nos turnos manhã e tarde, além de dispor de uma sala de AEE. Sendo assim, a escola conta com e trinta e seis (36) Professores. E um quadro de quinhentos e sessenta e cinco (565)²⁹ alunos, destes 17 tem algum tipo de Necessidade Educacional Especial.

²⁹ Números referentes ao ano de 2014

As necessidades educacionais especiais apresentadas na escola, e mais precisamente no Ensino Fundamental I são decorrentes de: Síndrome de Down, Deficiência intelectual, Microcefalia, Deficiência Motora, Paralisia Cerebral e Déficit de Aprendizagem. As séries destes alunos são 1º ano A e B, 2º ano A e B, 3º ano A, 4º ano A e 5º ano B. Desta forma, o numero de professores sujeitos da pesquisa na escola A foram sete (7), pois são estes os professores que atendem em suas salas regulares esses alunos com NEE.

ESCOLA B

A Escola Municipal de Ensino Fundamental B³⁰ está situada no bairro do Monte Santo, em Campina Grande.

A construção desta escola teve início em 1983 na gestão do Prefeito Enivaldo Ribeiro e tendo como Secretário de Educação e Cultura o Professor José Tavares. A obra foi concluída e inaugurada em 1984, na gestão do Prefeito Ronaldo Cunha Lima, tendo como Secretário de Educação e Cultura a Professora Margarida Mota Rocha.

No ano de 1987 foi feita uma restauração do prédio, e em 2001 uma nova reforma.

Vale salientar que a escola oferece oportunidade como campo de estágio aos alunos da Escola Normal Estadual P. Emídio Viana Correia e de outros cursos das universidades Estadual e Federal.

Atualmente a escola conta com um espaço físico adequado, interno e externo, conta com quatro (4) salas de aula, uma (1) sala de leitura, uma ampla secretária que dá espaço à sala de professores e WC social, um (1) pátio coberto que abriga de um lado sanitários femininos e masculinos e de outro uma (1) cozinha/cantina. Há um amplo terreno na entrada que é utilizada para a recreação das crianças.

A escola funciona em dois expedientes diurnos e conta com 21 funcionários, entre professores, técnicos e agentes de serviços gerais, que norteiam seu trabalho a partir de determinações e orientações da Secretária de Educação Municipal, repassadas pela diretora e de uma equipe de quatro técnicos.

Atualmente a escola atende alunos do 1ª ao 9ª ano do Ensino Fundamental I

³⁰ Perfil escolar retirado do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal (2008)

e II, nos turnos manhã e tarde e de 1ª à 9ª série na Educação de Jovens e adultos – EJA no turno da Noite, além de dispor de uma sala de AEE. Sendo assim, a escola conta com seis (6) Professores. E um quadro de cento e doze (112)³¹ alunos, destes 17alunos tem alguma Necessidade Educacional Especial.

As necessidades educacionais especiais apresentadas na escola, e mais precisamente no Fundamental I são decorrentes de: Síndrome de Down, Deficiência intelectual, Deficiência física, Deficiência múltipla, Deficiência auditiva, Autismo e Déficit de Aprendizagem. As séries destes alunos são 1º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Desta forma, o número de professores sujeitos da pesquisa na escola B foi 04 (quatro), pois são estes os professores do que atendem em suas salas regulares esses alunos com NEE.

3.3 Apresentação dos dados e resultados da pesquisa

A apresentação dos dados desta pesquisa bem como a análise dos mesmos está demonstrada aqui de maneira a permitir a compreensão de alguns aspectos fundamentais sobre o cenário da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB. Sendo assim, apresentaremos a seguir o perfil dos professores que foram os sujeitos da pesquisa, em seguida a percepção destes professores sobre a educação inclusiva na rede municipal, posteriormente a avaliação da análise dos documentos e por fim as condições das escolas frente à educação inclusiva.

3.3.1 O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Nesta primeira etapa utilizamos do instrumental questionário (Apêndice B) para traçarmos o perfil dos professores. Desta forma, pudemos constatar que dos onze (11) professores que foram sujeitos da pesquisa todos são do sexo feminino. Outra questão que compõe esse instrumento diz respeito à faixa etária das entrevistadas, na escola A, a idade varia de menos de trinta (30) anos à acima de quarenta (40) anos, já na escola B as três entrevistadas têm faixa etária de até quarenta (40) anos de idade.

³¹ Números referentes ao ano de 2014

Devemos mencionar nesse momento que na escola B foram sujeitos da nossa pesquisa quatro (4) professoras, porém uma delas não atende a alunos com NEE. Por esta razão, não aplicamos todos os instrumentos a essa professora.

No que se refere à escolaridade de todos os sujeitos da nossa pesquisa, temos o seguinte indicador:

Gráfico 1



Fonte: Dados da pesquisa. Estudo realizado no período Agosto de 2014 à Abril de 2015

Como esta pesquisa é sobre educação não poderíamos deixar de mencionar esse ponto crucial dentro do processo de análise. Consideramos que os professores são os agentes principais no desenvolvimento da educação inclusiva, e por esta razão se faz necessário conhecer a escolaridade dos mesmos.

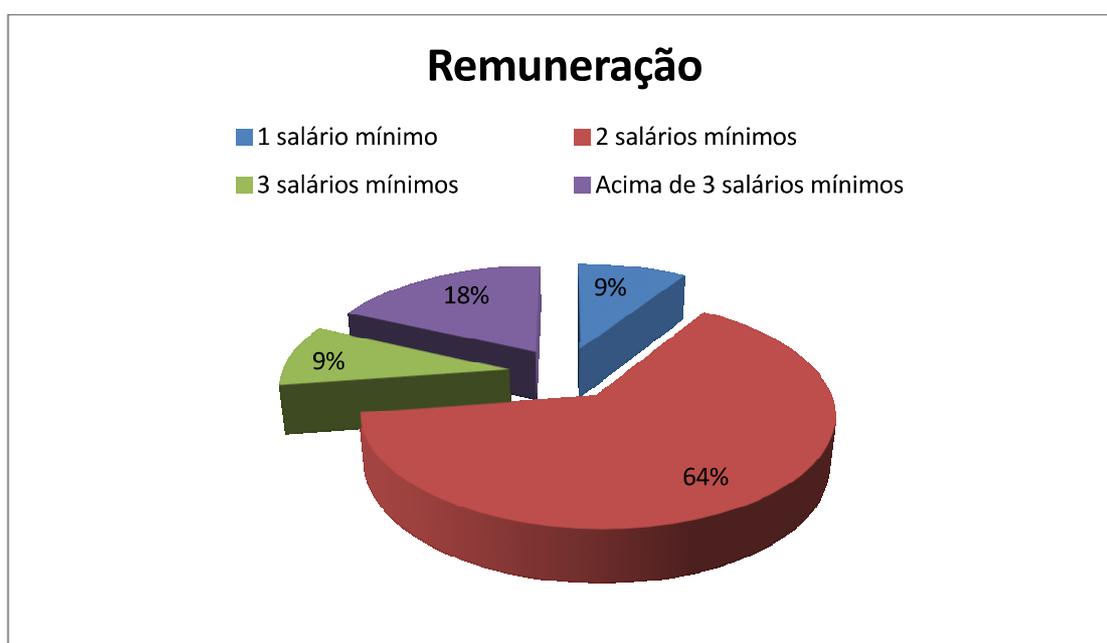
No gráfico acima podemos evidenciar que 55% (que representam 6) dos professores pesquisados possuem pós graduação (dos quais 3 fizeram mestrado e 3 fizeram especialização). Dos educadores pesquisados 36% tem o ensino superior completo e 9% (que representam 1) dos professores pesquisados tem apenas o 2º grau.

A partir desse primeiro gráfico avaliamos que a maioria dos professores teve uma formação adequada para o desempenho de suas atividades como educadores. Considerando esse dado muito relevante, pois demonstra que a formação desses sujeitos foi a desejável, espera-se que os professores tenham o ensino superior, a

LDB define que a formação para o ensino básico deve ser realizada através de licenciatura de graduação plena.

Outro quesito que foi considerado fundamental dentro desse processo de análise é referente à remuneração desses profissionais. Para conhecermos essa realidade na rede municipal de ensino, observemos o gráfico abaixo:

Gráfico 2



Fonte: Dados da pesquisa. Estudo realizado no período Agosto de 2014 à Abril de 2015

Analisando o quesito da remuneração podemos observar que existe certa desigualdade com relação a todos os sujeitos pesquisados, 64 % (que representam 7) dos professores recebem dois salários mínimos, 18% (que correspondem a 2) dos sujeitos da pesquisa são remunerados com mais de três salários mínimos, 9% (que representam 1) dos professores recebe três salários mínimos e 9% (que correspondem 1) dos pesquisados têm a remuneração de apenas um salário mínimo.

De modo geral, é possível verificar que em média o salário dos professores é igual ou até menor que o de outros profissionais que possuem o mesmo nível de escolarização. Ou seja, os professores hoje não compõem a elite socioeconômica

do país, pelo contrário, está muito longe disso, trata-se de uma categoria profissional desvalorizada e precarizada.

Este é um fator que repercute concretamente sobre sua vida profissional, pois a pauperização social atrelada à baixa remuneração prejudica o acesso aos bens culturais – imprescindíveis no trabalho docente e a falta desses bens culturais pode significar comprometimento do trabalho desenvolvido em sala de aula. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011 apud LOURENCETT 2014)

Sem dúvida a remuneração dos professores é um dos aspectos decisivos para a garantia de uma escola pública de qualidade, pois é a partir desse quesito que a docência será valorizada e se tornará atrativa para bons profissionais. Valorização social e financeira do professor num contexto de precarização, complexidade e intensificação do trabalho, é o que seria necessário para a busca de uma educação com maior qualidade.

Outra questão abordada para traçar o perfil dos professores pesquisados foi referente aos vínculos de emprego, vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 3



Fonte: Dados da pesquisa. Estudo realizado no período Agosto de 2014 à Abril de 2015

Observando o gráfico podemos perceber que 64% (que se referem a 7) dos pesquisados têm apenas um vínculo de trabalho e 36% (que referem-se à 4) dos sujeitos da pesquisa têm dois vínculos empregatícios. Essa realidade é diferente quando se trata de ensino fundamental II e ensino médio, onde os professores na

maioria das vezes têm mais vínculos de trabalho.

Nesse sentido, compreendemos essa realidade a partir de duas perspectivas, a primeira no que se refere à dedicação quase que exclusiva dos professores as escolas pesquisadas como um fator positivo, pois estes terão mais tempo e disponibilidade para o ensino e todo processo que envolve o mesmo, o que pode representar uma qualidade melhor do trabalho. Por outro lado, e fazendo uma relação com os salários recebidos, consideramos que a quantidade baixa de vínculos empregatícios e os baixos salários recebidos podem significar uma qualidade de vida defasada financeiramente para estes educadores.

Assim, a condição de precarização salarial de um lado faz com que esses professores convivam com uma insegurança financeira devido a baixa remuneração, e por outro lado “obriga” a muitos desses educadores a estabelecer mais de um vínculo empregatício.

Nesse sentido, quanto às condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero ministrador de aulas. (PEREIRA, 2007, apud LOURENCETT 2014).

Acredita-se que esses dois quesitos podem traduzir até certo ponto, como a educação é tida em nosso país, isto é, a baixa remuneração aos professores, somada aos vários vínculos empregatícios que estes se vêem “obrigados” a aceitar para ter uma condição de vida digna, pode ser considerado como fatores cruciais para o reflexo da qualidade ou da falta desta para educação no Brasil.

Por fim, para finalizar essa análise dos perfis dos professores colocamos como último quesito do questionário as condições de trabalho: apenas duas responderam que dispõem de condições regulares de trabalho, as demais consideraram como boas condições para o desempenho profissional. O que mais adiante perceberemos como uma contradição das mesmas, uma vez que na entrevista semi-estruturada obtivemos outra visão sobre as condições de trabalho.

E com relação a aspectos culturais que esses sujeitos pesquisados têm acesso, a maioria respondeu que utiliza internet, frequenta cinemas, participa de festas folclóricas e culturais.

Essas questões foram demonstradas para que possamos ter uma visão geral dos sujeitos desta pesquisa, e assim ser possível compreender o perfil desses

professores.

3.3.2 A percepção dos professores sobre a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Campina Grande

Conforme exposto, este estudo teve como foco a análise da política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino da cidade de Campina Grande/PB. Desta forma, a partir das entrevistas realizadas com dez (10) professoras que atuam em classes regulares do Ensino Fundamental I, na Zona urbana, foi desenvolvida uma análise de como se encontra a realidade dessa modalidade de ensino a partir da percepção dos sujeitos pesquisados nas Escolas A e B.

Sendo assim, foi necessário conhecer a percepção desses professores acerca de como a educação inclusiva é de fato traduzida na prática nas escolas da rede municipal. Objetivando compreender como é a realidade desses sujeitos, além de evidenciar quais condições as escolas dispõem para atender alunos com NEE, buscando avaliar também suas condições pessoais enquanto profissionais, além de verificar sua visão sobre o papel da família dentro de todo esse processo de inclusão.

Após os primeiros contatos com as escolas para esclarecer o objetivo da pesquisa, foi feito o agendamento das entrevistas, mediante pedido de autorização para a gravação em áudio, para a publicação dos relatos, isso por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos professores.

Manzini (2008) afirma que os relatos das entrevistas, as informações passadas sempre serão publicadas em dissertações, teses e/ou artigos, sendo que podem ser apresentados como parte de um dado analisado em um texto crítico formulado pelo pesquisador ou como trechos de falas com interpretação desse material.

No momento das entrevistas, o referido autor acredita que a gravação é importante, uma vez que há falhas nas informações anotadas, já que é muito difícil captar na íntegra a versão do sujeito.

Assim, as entrevistas foram marcadas de acordo com a agenda das escolas e com a disponibilidade das professoras, respeitando dessa forma, a rotina das instituições. As entrevistas ocorreram nas dependências das escolas entre Agosto e

Dezembro de 2014.

Por fim, foi realizada a transcrição das entrevistas, que, como recomendado, deve ser feita na íntegra. Dessa forma, no texto que se segue será mantida a linguagem coloquial que foi utilizada nos diálogos, a fim de garantir a fidelidade das informações adquiridas.

A transcrição das narrativas é importante para a análise dos dados, que foi feita por meio de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo tentaria compreender para além dos significados das comunicações e teria como objetivos: 1) ultrapassar a incerteza frente à mensagem, ou seja, aquilo que pessoalmente é julgado na mensagem deverá ser compartilhado por outros, conferindo a esse julgamento um caráter de validade e generalização; 2) enriquecer a leitura do material, ou seja, se um julgamento ou olhar pessoal traz um dado de conteúdo, uma leitura sistemática aumentaria a produtividade e pertinência desse julgamento a partir da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar em relação às mensagens (MANZINI, 2008, p. 105).

Diante de todos esses esclarecimentos necessários acerca dos procedimentos realizados no desenvolvimento da pesquisa, serão apresentados aqui a análise das narrativas dos professores.

Essa análise foi desenvolvida a partir das entrevistas realizadas com os educadores, para tanto foi utilizado um questionário elaborado previamente, composto por 13 perguntas, dentre elas serão apresentadas as mais relevantes. Diante da entrevista semi-estruturada, foram destacados cinco eixos centrais: 1) perguntas relacionadas as condições da escola para receber alunos com NEE; 2) perguntas referentes a formação profissional e identificação do trabalho com alunos com NEE; 3) perguntas sobre as principais dificuldades enfrentadas e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem; 4) questões relacionadas a interação dos alunos com NEE com os demais sujeitos da escola, e apoio da direção e equipe pedagógica para trabalhar com esses alunos; 5) perguntas referentes ao acompanhamento da família no desenvolvimento escolar e o entendimento desses educadores sobre a educação inclusiva.

EIXO 1: Condições das escolas pesquisadas para receber e atender alunos com NEE

Com relação às entrevistas dessa pesquisa podemos pontuar que, no que se refere à política de educação inclusiva e as condições das escolas frente a essa modalidade de ensino, foram muito divergentes as percepções dos professores pesquisados no que diz respeito às escolas oferecem ou não condições para o atendimento desses alunos.

Nesse sentido, o que foi observado nesse quesito, foi que os professores que consideravam a escola preparada para receber e atender alunos com NEE justificavam essa preparação principalmente pela escola oferecer sala de AEE, na visão da maioria dos professores a condição principal para atendimento desses alunos seria essa sala de recurso.

Outra questão apontada como condição para esse atendimento se refere a questão da acessibilidade física que na Escola A é apropriada, considerada adequada, diferente da Escola B. No que diz respeito a acessibilidade metodológica percebemos que ambas as escolas enfrentam grandes dificuldades nesse aspecto justificado principalmente pela falta de capacitação profissional.

Nos relatos abaixo é possível observar trechos das falas dos entrevistados que evidenciam os dados mencionados:

“Considero sim. Porque a escola tem a sala de AEE que os professores já têm a formação pra isso. Então quando essa criança chega aqui já tem toda uma rotina preparada, então já se sabe como receber, como tratar no dia a dia, por isso eu acredito que a escola tem uma boa condição para receber esses alunos”. (Professor 1, ESCOLA A)

“Considero sim, tanto pela estrutura física da escola que ela já está bem adaptada para o atendimento a esse grupo de alunos como também a equipe profissional, então aqui nós temos a sala de AEE para atender individualmente esses alunos, em minha opinião a escola está bem preparada sim”. (Professora 1, ESCOLA B)

“Bem, eu acho que as escolas elas são obrigadas pela lei, é uma coisa vertical. É obrigada a receber os alunos, mas condições nós não temos, no sentido de preparação, de formação, tem aqueles alunos que não participam que estão na sala apenas, só nos números, ficam só cumprindo o horário”. (Professor 2, ESCOLA A)

“Em partes, porque eu acho que nenhuma escola de Campina Grande está totalmente preparada. Na verdade existe essa nomenclatura de educação inclusiva para que os alunos estejam em sala regular, mas eu não tenho muito apoio, o meu planejamento de sala de aula não é feito em conjunto com a sala de AEE, então eu não acho que está preparada não. A questão de acessibilidade física é muito ruim porque temos muitas escadarias e as portas dos banheiros não permitem a entrada de uma pessoa com cadeiras de rodas”. (Professora 3, ESCOLA A)

A partir da análise dos trechos acima, verificou-se que as professoras afirmaram que pelo menos em parte as escolas não estão preparadas para receber alunos com necessidade educacionais especiais. Elas relataram ainda que se sentem despreparadas para a tarefa pedagógica com esses alunos especiais.

Em se tratando do quesito acessibilidade, uma das categorias conceituais deste estudo, pode ser evidenciada a partir das narrativas, que alguns dos problemas mencionados são decorrentes da falta de acessibilidade física e acessibilidade pedagógica e metodológica.

Foi constatado que a acessibilidade é escassa ou insuficiente nessas escolas. Este dado é manifesto à medida que as entrevistadas relatam a insuficiência, falta ou más condições das rampas de acesso ao espaço educacional. Espaço este, que também não é considerado propício, com portas de salas de aula ou de banheiros estreitas, que impossibilitam a circulação de cadeirantes. Além disso, a acessibilidade se manifesta defasada a partir do momento em que as educadoras afirmam que não estão preparadas para atender esses alunos em sala regular.

De acordo com Sasaki (2005), as áreas de acessibilidade podem ser descritas nas seguintes categorias: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática. Também é uma questão de acessibilidade a prevenção à eliminação de barreiras ambientais, de preconceitos, de estigmas, de estereótipos, de discriminações e, estendendo isso às barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias e leis. Assim, é preciso remeter-se à adequação de códigos comunicacionais, técnicas, teorias, abordagens, métodos, materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, tecnologias assistivas. E não apenas resumir tudo isso à presença de uma sala de AEE instalada na instituição.

No que diz respeito a acessibilidade comunicacional, são proporcionados recursos e tecnologias que eliminem essa barreira, tais como linguagem gestual, corporal, libras, textos em braile, textos ampliados e acessibilidade digital.

Na acessibilidade metodológica e instrumental, os métodos e técnicas de estudos devem ser adaptados com vistas a proporcionar a participação e envolvimento do aluno, bem como favorecer o desenvolvimento de todas as suas

habilidades. Isso implica em oferecer instrumentos com o objetivo de permitir essa participação, autonomia e independência, tanto na escola como na vida pessoal.

Já na acessibilidade programática e atitudinal descortinam as barreiras invisíveis nas leis e nas políticas públicas, promovendo a conscientização da convivência para a diversidade, quebrando preconceitos e permitindo a abertura para o novo.

Fica claro que os conceitos de inclusão e acessibilidade são indissociáveis, sendo que um depende do outro para se estabelecer de fato. A inclusão, para sua efetivação, está na dependência direta do rompimento e quebra de todas as barreiras que impedem a acessibilidade, sejam elas físicas, atitudinais ou comunicacionais.

No entanto, é preciso enfatizar as peculiaridades de cada escola, por meio de elementos obtidos por meio de observação e dos relatos das educadoras. Sendo assim, a Escola A apresenta mais problemas com relação à acessibilidade física, além das dificuldades com acessibilidade pedagógica e metodológica. Já na escola B a acessibilidade física não representa um problema, uma vez que a estrutura física do espaço é satisfatória, porém os professores têm algumas dificuldades decorrentes de outras formas de acessibilidade.

Desta forma, a construção de uma escola inclusiva exige no mínimo a remoção das barreiras que dificultam ou mesmo impeçam o recebimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Rodrigues (2008), muitas vezes as barreiras estão escondidas, oriundas de condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Neste sentido, foi possível perceber os diversos aspectos que circundam a acessibilidade através das narrativas das professoras.

Pensando nisto, é interessante enfatizar que no tocante a acessibilidade arquitetônica, é possível perceber que diversas mudanças estão ocorrendo no cenário escolar. Ao analisar algumas escolas alguns estudos na área, verifica-se que inúmeras instituições educacionais estão passando por reformas e mudanças em sua estrutura física, com o intuito adequar suas instalações às necessidades de alunos com NEE. Contudo, apesar de caminhar a passos lentos rumo à inclusão, vale reconhecer que aos poucos a mudança está acontecendo. Já se percebe melhorias na estrutura física, adaptação de banheiros, material didático específico, instalação de corrimãos dentre outras.

Nesse sentido, se a escola não possuir uma estrutura física adequada, de nada adianta pensar em estratégias de acessibilidade ao currículo, em adaptação de materiais pedagógicos ou promoção de interações sociais. Da mesma forma que não adianta uma estrutura física maravilhosa, sem que se façam adaptações de recursos para atender alunos com NEE. A exemplo dos alunos com deficiência visual, que necessitam tanto de uma estrutura física adequada para locomoção, como também de sinalizações e publicações em Braile, para que possam circular pelas dependências da escola sem o auxílio de outras pessoas. Assim, se a acessibilidade arquitetônica e comunicacional não estiverem associadas, sua função ficará comprometida, e o mesmo ocorre com as outras formas de acessibilidade que exigem essa articulação.

Vale ressaltar aqui, que as barreiras arquitetônicas, mais visíveis e fáceis de serem resolvidas, não são as únicas existentes. Mas, muitas vezes, como alerta Glat (2007) essas barreiras se tornam uma 'justificativa' da escola para a sua não-inclusão, com a alegação de que não está preparada para receber esses alunos, o que se configura como uma forma explícita de exclusão. Porém, hoje essa justificativa acaba perdendo a força, tendo em vista todas as mudanças e legislações que garantem esse acesso.

Cabe aqui novamente frisar que as adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito também às estratégias de eliminação de barreiras metodológicas, com o objetivo de permitir que o aluno frequente a escola e a classe regular com autonomia, participando das atividades escolares propostas para os demais. As adaptações curriculares pedagógicas são modificações realizadas no planejamento, como também nos objetivos, metodologia de ensino de conteúdo, atividades, estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele. O objetivo é favorecer a inclusão com qualidade e eficácia, garantindo o aprendizado do conteúdo acadêmico proposto.

Pensando nisto, observa-se que as questões pedagógicas na maioria das vezes são muito mais precárias do que as condições físicas. E não há na maioria das vezes um planejamento voltado para essa questão. O grande dilema vivenciado pelos professores é que o aluno frequente a escola e a sala de aula regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais. Principalmente, no que se refere à metodologia, isto é, a forma de

como passar os conteúdos para esses alunos, visto que uma mesma metodologia pode não funcionar satisfatoriamente para todos os alunos. Há aqueles educandos que necessitam de um pouco mais de atenção, que por sua vez o educador não tem como oferecer, pois em sua grande maioria estão inseridos em salas de aulas superlotadas com até 40 alunos, sendo humanamente impossível prestar assistência diferenciada para o aluno com NEE.

Em um dos trechos apresentados acima a entrevistada relata que alunos com deficiência acabam permanecendo na sala de aula sem nenhuma estratégia e/ou atividade voltada para ele.

Outra questão relevante, está relacionada aos materiais didáticos especiais e/ou adequados para esses alunos que na maioria das vezes as escolas não disponibilizam ou ficam presos apenas nas salas de AEE.

Sobre isso, Omote (2012, p. 12) afirma:

As adaptações que precisam ser introduzidas para tornar a escola acessível, acolhedora e adequada para alunos com qualquer espécie de deficiência não se limitam a aspectos físicos – como o ambiente arquitetônico, os recursos didáticos pedagógicos, o mobiliário e o acervo de laboratórios e bibliotecas – nem aos aspectos educacionais – como o currículo, os objetivos essenciais as mudanças que precisam ocorrer no meio social, representado principalmente pelos diretores, professores, alunos e famílias desses alunos. Todos precisam estar disponíveis para enfrentarem juntos o desafio da convivência na diversidade.

Assim, fica claro que os conceitos de inclusão e acessibilidade são indissociáveis, sendo que um depende do outro para se concretizar de fato. A inclusão, para sua efetivação, está na dependência direta do rompimento e quebra de todas as barreiras que impeçam a acessibilidade, sejam elas físicas, metodológicas, curriculares, comunicacionais e etc.

Tratamos num segundo momento sobre as condições objetivas que a escola oferece, e também as condições que as professoras consideram importante para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Sobre esta temática, as seguintes respostas foram obtidas:

“O que eu considero importante é essa sala de atendimento educacional especial, mas essa sala que vai dá um apoio, um suporte maior as necessidades deles. Outra questão que considero importante é que eu tenho uma cuidadora na minha sala que me ajuda muito, me dá um apoio muito grande porque são três alunos especiais, assim porque são atividades específicas para esses alunos, atividades pra turma toda, então muitas

vezes eu fico com a turma e ela dá uma assistência maior a esses alunos, mas sem perder de vista que eu sou a docente”. (Professora 4, ESCOLA A)

“As mais importantes que eu considero é realmente a sala de recurso, mas nem sempre as professoras da sala de AEE tem tempo pra estar conosco professores dando suporte que a gente precisa eu queria ter mais tempo para sentar com as meninas e a gente planejar junto às aulas deles, como realmente tem que ser o atendimento educacional especializado e eu sinto falta disso”. (Professora 5, ESCOLA A)

“Falando enquanto professor do ensino regular uma coisa muito importante que a gente tem é o apoio da professora da sala de AEE, ela sempre está aqui em parceria com a gente, então isso é necessário e isso vem acontecendo”. (Professor 3, ESCOLA B)

“Uma das coisas que considero importante é o próprio material especial para eles alunos e na minha sala eu não tenho, a professora da sala de AEE tem na sala dela, e eu acho muito importante ter esse material para trabalhar com eles, ter esse momento deles, mas na sala de aula eu não tenho, e também eu ter a preparação para usar esse material que também é importante”. (Professora 1, ESCOLA B)

O primeiro aspecto a ser pontuado sobre este item é que nenhum dos professores mencionou a importância da acessibilidade seja ela física, metodológica, comunicacional e etc. Diante disso, foi percebido que por vezes este aspecto não é considerado primordial para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Além disso, os trechos demonstram de forma unânime que uns dos fatores principais, isto é, uma das condições necessárias para o desenvolvimento da educação inclusiva, se dá através da sala de AEE. Também, enfocaram sobre a importância do material didático específico para esses alunos, e sobretudo sobre a necessidade de algumas salas regulares terem um cuidador para determinados alunos especiais.

Segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva cabe aos sistemas de ensino, organizar a educação especial em função de uma educação inclusiva. Pensando nisto, quando houver necessidade, deve disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

A presença de um cuidador para apoio ao professor já é obrigatória no estado de São Paulo e em municípios como Uberlândia, Poços de Caldas, Vila Velha,

dentre outros. O projeto, do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara e aguarda análise no Senado. Em sala de aula, um cuidador acompanha individualmente cada estudante com deficiência para que ele consiga realizar atividades escolares e necessidades básicas, como ir ao banheiro, comer ou se comunicar. Um trabalho que, muitas vezes, o professor não pode cumprir sozinho.

No Município de Campina Grande/PB, a presença de cuidadores para alunos com deficiência, já é uma realidade. Essa realidade só tornou-se possível, em virtude de uma grande dependência por parte de alunos com deficiência e por ter encontrado fundamento na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que veio fortalecer os encaminhamentos de cuidadores para as escolas. Porém, foi verificado que a disponibilização de cuidadores não atende a todas as demandas da rede municipal.

Segundo Mendes (2006) uma das funções do professor de educação especial, atuante em Salas de Recurso Multifuncional (SRM), é a de estabelecer articulação com o professor da sala de aula comum, como previsto no art. 13 do decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE, para que se disponibilizem os serviços, recursos e estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010). Por fazer parte da equipe educacional da escola é necessário que exista um contato permanente entre estes profissionais (MANZINI, 2011). No entanto, verifica-se que, embora necessário, este contato entre os professores é algo bem escasso.

O contato entre o professor da sala de AEE e o da classe comum torna-se importante, pois este professor pode atuar na formação continuada dos demais professores. Uma vez que o profissional atuante em salas de AEE possui contato direto a área, e conseqüentemente, possui subsídios teóricos e práticos que poderiam ser transmitidos aos professores de salas regulares. Entretanto, o espaço para esta troca de informações, muitas vezes acaba ficando restrito às poucas reuniões pedagógicas realizadas pela escola.

Ainda sobre a questão da relação entre a sala de AEE e a sala regular, foram obtidas as seguintes afirmações:

“Existe a parceria, então sempre que precisamos estamos recorrendo, a menina que trabalha na sala de recurso é muito presente. Então a parceria

existe e é muito boa. Há essa troca. Com relação ao material da sala de recurso é tanto material que a gente nunca usou eu acho que porque a gente nunca precisou”. (Professor 1, ESCOLA B)

“Os professores das salas de AEE são eles que tem a formação específica, se juntam em congressos, em eventos para dividir conhecimentos e experiências e tal, mas nós das salas regulares só temos os alunos. E não existe também uma ponte da sala regular e da sala de AEE que é o que está prescrito por lei e o que deveria existir, não existe. Existe uma ponte da amizade, de solidariedade, de ajuda por parte dos professores, mas uma coisa amarrada pedagogicamente não existe”. (Professora 6, ESCOLA A)

“No que diz respeito a relação da sala de AEE com a sala regular, eu acho que depende muito da professora da sala regular porque a sala de AEE tem propostas encantadoras e que funciona mesmo, mas assim se não tiver a abertura da professora da sala de aula regular não funciona porque ela sozinha não consegue, tem que ter essa junção das duas partes”. (Professora 3, ESCOLA B)

Dois fatores podem ser destacados ao considerar tais afirmações. O primeiro refere-se à falta de articulação entre a sala de AEE e a sala regular, pois sabemos que o atendimento educacional especializado deveria ter um cunho transversal em suas atividades e ações, deveria existir um suporte as salas de aula comum. O segundo fator diz respeito ao próprio papel dos professores da sala de aula regular, afinal cabe a eles também buscar a troca de experiência e de saberes, em prol dos alunos com NEE.

Sobre o compartilhamento de material didático das salas de AEE para as salas regulares, é preciso analisar a seguinte questão: quando este compartilhamento não existe, qual será o verdadeiro motivo? Será por algum empecilho do professor da sala de AEE? Ou por falta de interesse, ou mesmo de habilidade/domínio por parte do educador de sala regular, para utilizar tal material específico? Estes são alguns dos questionamentos que rodeiam o uso de material didático específico para alunos com NEE que devem ser abordados na tentativa de otimizar o uso destes nas escolas, contudo neste momento não faz parte do objetivo deste trabalho, apesar de se apresentar como uma ótima proposta para uma outra dissertação.

No que diz respeito a parceria entre os professores da sala de AEE e da sala regular, foi possível perceber que, os professores da escola A apresentam dificuldades com relação ao acompanhamento do professor da sala de AEE, enquanto que os professores da escola B sentem-se com maior apoio e respaldo. Porém, o que observamos de modo geral é que não há de fato um planejamento

pedagógico conjunto, há em alguns casos um mecanismo de informações e/ou instruções, mas não há uma interação didática voltada para um trabalho que deveria ser colaborativo e complementar.

Segundo Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) a gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. O professor do AEE, ao interagir com o professor do ensino comum, obtém informações sobre a frequência, permanência e participação do aluno na sala de aula.

No que tange às atribuições do professor do AEE, no art. 13 da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 encontram-se as seguintes:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

A partir do que foi exposto podemos nos fazer o seguinte questionamento o Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem cumprindo devidamente a sua função de articulação? Ou seja, as salas de AEE estão contribuindo de forma satisfatória para a efetivação da aprendizagem e da inclusão dos alunos com NEE?

Pensando nas atribuições previstas para o professor da sala de AEE podemos observar que na prática algumas dessas atribuições deixam a desejar, principalmente no que se refere ao acompanhamento dos recursos aplicados na sala regular e da orientação a professores e famílias. Desse modo, foi possível verificar

que as salas de AEE muitas vezes deixam de cumprir alguns dos seus princípios fundamentais.

Nesta perspectiva, as atividades de planejamento deveriam se estabelecer como um momento de compartilhamento de experiências docentes e reflexões sobre a prática educacional, como recurso para responder à diversidade existente nas salas de aula.

Por outro lado, em resumo vale ressaltar que, não é uma tarefa fácil para esse professor realizar o atendimento educacional especializado, pois as ações implicam parcerias envolvendo o professor da classe regular, o professor do AEE, a família do aluno e muitas vezes até os profissionais da saúde.

Houve a oportunidade de entrevistar uma professora da sala regular que também exerce o papel de professora da sala de AEE. Quando questionada sobre a relação da sala de AEE com a sala regular ela relatou que não existe de fato um planejamento em conjunto, pois ela enquanto professora da sala de AEE e professora da sala regular fica impossibilitada de desenvolver esse planejamento devido à falta de tempo e a quantidade de atribuições para cumprir.

A entrevistada informou ainda que, em alguns momentos a escola cria algum espaço para esse planejamento em conjunto seja realizado, porém esta é uma prática pouco frequente. Ela compreende que o ideal seria que o plano de atendimento da sala regular fosse feito com o auxílio do professor da sala de AEE, no entanto por vários impedimentos isso acaba não acontecendo. A educadora enfatiza ainda, que essa realidade não corresponde apenas a essa escola, ou a cidade de Campina Grande, infelizmente essa é uma realidade nacional, podendo ser observada em 80% ou 90% das escolas, de um modo geral não se consegue planejar junto, apenas nos intervalos ou em momentos que são raramente criados, que por sua vez não são suficientes.

“Se eu não tivesse também na sala regular isso seria mais fácil isso é uma questão que eu venho debatendo, sempre quando eu vou para alguma formação eu coloco esse questionamento de o professor da sala de AEE trabalhar de fato com o professor da sala regular, porque essa é a metodologia da sala de AEE. Não devemos fazer o trabalho isolado, a gente tem que apoiar o professor. Então assim como a gente vai apoiar o professor, como é que a gente vai produzir materiais que o professor vai utilizar para trabalhar na sala regular se não tem como? O único instrumento que nos utilizamos, que nós criamos foi uma ficha que eles preenchem colocando as dificuldades dos alunos, no início do ano, que ele observa o aluno na sala regular eu dou uma ficha que eles preenchem

colocando as dificuldades e a gente procura o que pode fazer para ajudá-lo na sala regular. Mais de dez professores três ou quatro que entregam a ficha é muito pouco”.

Ao analisar o relato desta professora, é possível identificar uma série de questões referentes à sala de AEE, sua relação com a sala regular, das condições desses professores, isto é, das condições objetivas que o mesmo dispõe para realizar o seu trabalho, dentre outras dificuldades.

O primeiro fator que podemos inferir remete-se a precarização da atuação do professor na realidade brasileira, que precisa se submeter a longas jornadas de trabalho para ter um salário minimamente digno. Como é o caso da entrevistada, que dedica-se a sala de AEE e ao atendimento especializado, em um dos turnos, e no contra turno atua como professora de sala regular, não sobrando tempo para um planejamento junto aos demais professores.

Desse modo, observa-se que o sistema educacional não oferece condições adequadas para que o professor possa desempenhar seu papel de acordo com as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado. E diante dessas condições como colaborar com os professores do ensino regular? Em que momento direcionar um planejamento em conjunto? Como estabelecer essa articulação entre sala regular e sala de AEE?

A professora afirma ainda que:

“A sala de recurso tem que dá suporte ao professor com recursos pra ele utilizar na sala de aula regular, mas não acontece, acaba sendo um trabalho só na sala de recurso. Porque você pensa, algumas escolas têm a sala de AEE para dá um suporte na sala regular tendo em vista que os professores das salas regulares geralmente não têm nenhuma formação, até porque nosso papel também é esse, nós que temos mais capacitação, nós que temos o dever de capacitar esses professores, mas a escola precisa criar condições”.

Diante disso, fica evidente que as dificuldades são inúmeras, e não apenas para os professores da sala de aula regular, mas também da sala de AEE. Além disso, inúmeras vezes esses professores da sala de AEE estão na escola desempenhando também o papel de professor da sala regular, além dos casos em que os professores atuam em outras escolas, possuindo vários vínculos empregatícios sem conseguir se dedicar integralmente a nenhuma das instituições.

Enfim, a precarização do trabalho representa perdas enormes para o desenvolvimento efetivo da educação inclusiva.

Sobre isso, Silva (2011) afirma que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está pautada no princípio hegemônico neoliberal, que coloca o professor do Atendimento Educacional Especializado para cumprir um papel de professor multifuncional (polivalente), ou seja, um professor que cumpra um papel que atenda e desenvolva diferentes habilidades cognitivas de todos os alunos com deficiência primária, suporte ao professor da sala regular, para a família, direcionando de certa forma para a precarização do trabalho docente. Sendo assim, o estabelecimento da função polivalente agrega ao professor inúmeras atribuições, sem oferecer o reconhecimento financeiro adequado ao acúmulo de funções, obrigando-o a buscar novos vínculos empregatícios, que consequentemente o levam ao esgotamento físico e psíquico.

Acreditamos que tudo isso ficou muito claro, tanto no sentido de como é pregada a educação inclusiva a partir da sua própria política, da forma como estabelece o AEE que podemos assim pensar como “carro chefe” da inclusão e principalmente das condições objetivas que esta tem para ser desenvolvida. Colocar um professor como principal agente dessa política e não oferecer mecanismos para que ele possa desenvolver de maneira satisfatória seu trabalho, seja ele professor regular ou especializado é no mínimo contraditório.

Como foi pontuado pela professora não será uma iniciativa isolada que irá transformar essa realidade, do mesmo modo que não é ela enquanto professora da sala de AEE responsável pelos entraves existentes nessa relação AEE/sala regular. Essas são questões para além da Escola A ou B. Trata-se de um problema estrutural muito maior.

EIXO 2: Formação profissional e identificação do trabalho com alunos com NEE

Para que a educação inclusiva seja realmente efetivada, há de se percorrer caminhos com grandes desafios, e a formação de professores é o maior deles. É um desafio a todos, principalmente aos profissionais de educação, que têm de fato, que atender esses educandos com qualidade, para que os objetivos e o desenvolvimento

aconteçam, fazendo com que a sociedade valorize a diversidade humana.

Acredita-se que a formação docente e a busca da qualidade do ensino para crianças com necessidades educacionais especiais envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional. A primeira é a dos professores do ensino regular que deve contar com o conhecimento mínimo exigido, uma vez que há a possibilidade de lidarem com alunos com “necessidades educacionais especiais”. Já a segunda é a de professores especialistas nas variadas “necessidades educacionais especiais” que possam atender diretamente os discentes com tais necessidades e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula (BUENO, 1993).

Sendo assim, percebe-se a importância da formação dos professores para atuar na inclusão de alunos com NEE nas redes regulares de ensino, favorecendo de fato o desenvolvimento educacional efetivo.

Nesse eixo as professoras foram questionadas no que se refere à preparação para trabalhar com alunos especiais, assim foram obtidas as seguintes respostas para esse questionamento:

“Eu estou me preparando, totalmente acho que não. Até porque cada pessoa com deficiência, cada aluno que a gente pega é um desafio [...] Não existe receita, então assim eu não me sinto preparada não”. (Professora 7, ESCOLA A)

“Não. Na minha formação de pedagogia a gente estuda, mais a teoria é diferente da prática. É muito diferente, eu acho que deveria ter uma formação continuada pra a gente que trabalha na rede municipal, principalmente nas escolas que tem sala de AEE, que são as escolas que mais recebem crianças. O município nunca ofereceu nenhuma formação voltada para a educação inclusiva, estou aqui há sete anos e nunca fui nenhuma, porque geralmente essas formações são dadas pra quem trabalha em sala de AEE, não tem pra a gente que está na sala regular”. (Professora 1, ESCOLA A)

“Preparada totalmente não, mas eu tenho certo preparo porque como eu já trabalhei em sala de AEE eu já participei de seminário de educação inclusiva, então eu já tive certo conhecimento, certo estudo”. (Professora 1, ESCOLA B)

“Não, eu preciso de um preparo pedagógico, como eu gostaria de ter essa capacitação, formação, porque eu sei que ia trabalhar melhor, eu queria estar preparada porque se eu tivesse esse treinamento o rendimento dos meus alunos seria bem melhor”. (Professora 2, ESCOLA B)

Analisando as respostas das entrevistadas acima foi observado que nenhuma

das professoras entrevistadas se sente completamente preparadas para lidar com alunos com NEE. E esse despreparo se dá principalmente porque as formações destas não as capacitaram para esse atendimento e também pelo fato de a maioria delas nunca ter participado de nenhum curso ou treinamento voltado para a educação inclusiva. E as que tiveram oportunidade de participar de algum tipo de capacitação foram porque buscaram diante dos seus limites, a partir dos seus esforços, condições, cursos e/ou treinamentos e por terem sido também professores de AEE. Sendo assim, diante do relato das entrevistadas podemos inferir que nenhuma dessas professoras teve qualquer capacitação/treinamento oferecido pelo Município e/ou Estado.

Silva e Oliveira (2010) e Silva (2011) chamam a atenção sobre o sentimento de impotência e despreparo que os professores sentem diante da referida inserção de alunos com deficiência. Ao afirmarem que os professores não estão incluídos, por meio de políticas públicas que garantam financiamento público para a educação, a fim de que sejam realizados investimentos numa formação inicial e continuada com qualidade, condições de trabalho, valorização profissional, dentre outros fatores que contribuam diretamente para a qualidade na educação.

Diante dessa questão surgem indagações acerca da educação inclusiva ser ou não uma realidade possível. Além do mais, é possível notar que apesar dos entraves, investimentos tem sido realizados em salas de recursos, em ampliação e melhoria de espaços físicos. Este fato instiga ainda mais reflexões sobre o porquê da ausência de investimentos em qualificação/preparação para os professores das classes regulares. Afinal não são esses os principais agentes desse novo modelo de educação? Se é possível investir em estrutura física, porque não fazer o mesmo com os educadores?

Estas são perguntas que podem ter diversas versões, diversos entendimentos e ao mesmo tempo, perguntas que se calam diante da realidade vivenciada. Nesta mesma direção, Shakespeare (1977), aponta que, os professores nem sempre possuem a informação necessária para lidar com as deficiências. O professor não só precisa estar bem informado, também deve compreender as características e implicações das mesmas. Isso é a base para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Sabemos que o professor é, sem dúvida, o maior responsável por ampliar ou minimizar as diferenças entre o aluno e a escola. Sendo assim, todos os investimentos do sistema educativo deveriam priorizar a preparação e capacitação desse profissional da educação. No entanto, diante dessas entrevistas podemos inferir que essa não é a realidade encontrada nas escolas. E diante dessa realidade, novos questionamentos emergem. Por que há somente uma preparação para os professores ou técnicos que trabalham diretamente na sala de AEE? Por que não capacitar também e fundamentalmente os professores das salas regulares? Além disso, por que não há o repasse de informações dessas capacitações oferecidas por parte do pessoal da sala de recurso para os professores da sala regulares? E por que não são oferecidas melhores condições para os professores da sala de AEE?

Segundo Mantoan (2003), a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Ao analisar algumas das falas das entrevistadas pode ser evidenciada essa questão, essa preparação totalmente desigual, dentro desse processo de educação e mais ainda com relação à articulação que deveria haver da sala de recurso com a sala regular, essa troca de experiência, esses acúmulo de conhecimento entre ambas, e seus respectivos profissionais. Compreendemos também que os professores da sala de AEE muito pouco podem fazer com relação a esse acompanhamento que deveria acontecer, pois os mesmos não dispõem de condições objetivas para realizar o trabalho da forma como está prevista nas diretrizes.

Sendo assim, a falta de capacitação dos professores, principalmente esse “descaso” por parte dos órgãos responsáveis para o desenvolvimento de cursos ou treinamentos voltados para esses profissionais foi considerado o ponto central para a falta de preparo dos professores para o atendimento desses alunos.

Sobre este assunto Mantoan (2006) enfatiza que os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos, para que a inclusão seja uma realidade possível.

Outra questão discutida dentro desse eixo se refere à satisfação e identificação por parte desses professores para com os alunos com NEE, fomos respondidos da seguinte maneira:

“Eu sou muito satisfeita em trabalhar com crianças especiais, para mim é um prazer, agora eu acho que tem que ter um suporte maior, até porque a gente como tem uma sala mesclada, a gente não tem como dá a atenção que eles precisam, por mais que se esforce não tem como dá atenção que eles precisam mais para mim isso é normal, pra mim é muito gratificante, só que eu me sinto um pouco impotente eu queria dá mais pra eles e eu nem sempre tenho condições”. (Professora 2, ESCOLA A)

“Eu me sinto satisfeita, ficaria muito mais feliz se a gente tivesse aquele apoio mesmo que a gente precisa na sala de aula, eu trabalho e quero que eles aprendam”. (Professor 2, ESCOLA B)

“Não, eu não vou dizer que me sinto satisfeita não, eu me sinto satisfeita assim de que este trabalho está sendo produzido e que a gente está tendo um retorno de que eles estão se desenvolvendo, mas me sinto também desencorajada porque não vejo muito avanço não, eles têm uma evolução, mas na parte de relacionamento, de socialização com as outras pessoas com as outras crianças, mas no rendimento não é tanto não, e a insatisfação é por ai e também por a falta de condições que a gente tem de dar uma assistência a eles. E muitas vezes você se sente impotente e incapaz é esse o sentimento e isso incomoda”. (Professor 3, ESCOLA A)

Diante das falas citadas acima, foi inferido que no quesito identificação ou satisfação, as entrevistadas novamente se remetem à falta de preparação profissional para atender esses alunos, além da falta de um suporte teórico/metodológico, e também das várias dificuldades que as mesmas encontram no seu dia a dia.

Há uma identificação profissional por parte dessas professoras, um desejo de realizar um trabalho de qualidade e efetivo, porém as barreiras existentes no desenvolvimento da educação inclusiva acabam por desmotivar os profissionais da educação muitas vezes sentem-se impotentes e incapazes de solucionar determinados problemas.

A insegurança por parte do professor por sua inexperiência em lidar com alunos com NEE, se apresenta como agravante em se tratando das barreiras estabelecidas na implantação da educação inclusiva. Tal inexperiência tem início desde a graduação que não oferece subsídios ao discente no manejo com alunos com alguma necessidade especial, além de não proporcionar uma prática pedagógica nesse sentido. Sendo assim, em momento algum de sua formação o professor é preparado para lidar com as diversidades, e é daí que surgem as

incertezas, insatisfações e preocupações referentes ao exercício da profissão.

EIXO 3: Principais dificuldades enfrentadas e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Na tentativa de compreender quais as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras da sala de aula regular. As mesmas informaram o seguinte:

“A principal dificuldade eu acredito que seja a falta de relação pedagógica da sala de recurso com a sala regular, formações que a gente não tem nem de forma geral muito menos com relação à educação inclusiva. Durante esse tempo acho que tivemos duas semanas pedagógicas, mas fora isso não tem formação, não tem encontro e uma orientação mais específica para esses alunos. Acredito que falta um apoio muito maior por parte da secretaria de educação”. (Professora 3, ESCOLA A)

“A minha principal dificuldade para trabalhar com eles é a falta de um material específico que eu não tenho, a falta de capacitação também, e no meu caso eu trabalho com um aluno surdo e mudo e tenho muita dificuldade de até me comunicar com ele isso dificulta muito também, por eu não conhecer a língua de sinais então a própria comunicação é uma dificuldade”. (Professora 3, ESCOLA B)

Como foi possível perceber, as dificuldades são inúmeras, mas se fosse possível resumí-las em duas principais, mais uma vez estaria presente a questão da formação e/ou capacitação profissional, bem como um suporte maior por parte da sala de AEE às salas regulares. Sem dúvida, se esses problemas fossem solucionados todos os outros seriam minimizados.

Torna-se difícil compreender porque dentro de uma política que visa atender com qualidade todos os alunos em salas regulares independente de suas limitações, não são oferecidas condições básicas para essa política de fato acontecer. Em primeiro lugar porque não tem como estabelecer uma educação inclusiva sem que o professor da sala regular esteja preparado e capacitado para atender esses alunos. E segundo pelo fato de sabermos que o Atendimento Educacional Especializado é o “carro chefe” da Política de Educação Inclusiva, sendo assim para quê investir nesse mecanismo se não se dá condições necessárias para os professores da sala de AEE desempenhar de fato o seu papel.

Diante disso, ao analisar tais dificuldades e entraves enfrentados pela

educação inclusiva, do ponto de vista político e econômico, considera-se que a mesma é desenvolvida numa conjuntura neoliberal, pensada por organismos internacionais como o Banco Mundial e também para responder as necessidades do capital. Se enxergarmos essas questões por essa ótica, fazendo uma análise crítica da realidade é possível de fato entender o porquê desses problemas.

Outro quesito que foi investigado nesse eixo refere-se à avaliação dos professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Sobre essa questão obtivemos as seguintes respostas:

“Aqui eu avalio de forma bem positiva, pelo que eu vejo na minha sala, pelo que eu vejo nos meus alunos, eu percebo que o desenvolvimento de aprendizagem é bem positivo porque a gente nota as crianças no dia a dia, eu percebo que eles avançam, eu percebo que eles estão crescendo, toda atividade extraclasse eles participam. Do início do ano até hoje eu consigo notar a evolução em vários aspectos, seja na questão da convivência, cuidados com material, seguir as regras, higiene, agora tudo dentro dos limites deles”. (Professora 5, ESCOLA A)

“Em relação a eles a avaliação nesse sentido é boa, principalmente nesse sentido de estar em sala de aula, de eles gostarem da convivência. Com relação à aprendizagem você percebe que eles aprendem da forma deles mais aprendem, a gente consegue enxergar o progresso, uma vez ou outra a gente vê uma coisa que eles não faziam e que passam a fazer. Avaliação nesse sentido é bastante positiva claro que respeitando o limite de cada um”. (Professora 3, ESCOLA B)

“Razoável, não é como a gente queria, gostaria que o desenvolvimento deles fosse maior, sabendo que cada um tem seu nível intelectual e seu ritmo e que vai aprender de acordo com ele, mas que a gente poderia fazer talvez com que eles se desenvolvessem mais”. (Professor 6, ESCOLA A)

“O que eu acho, muito positivo, não vejo muito avanço não eles têm uma evolução, mas na parte de relacionamento, de socialização com as outras pessoas com as outras crianças, mas no rendimento não é tanto não e o sentimento que fica é a impotência”. (Professor 1, ESCOLA B)

Com relação à avaliação dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, verifica-se que eles abordam uma série de fatores nessa avaliação, seja na participação desses alunos nas atividades, na forma de convivência, no cumprimento das regras e no próprio desenvolvimento da aprendizagem.

De modo geral, as avaliações desses professores foram diversificadas, alguns avaliaram positivamente essa questão, porém ressaltam que a avaliação do ensino e aprendizagem tem que ser realizada levando em consideração as necessidades

educacionais de cada um, respeitando o tempo de cada um e as suas limitações. Ponderam ainda, que conseguem enxergar os avanços, mas que poderiam contribuir de uma melhor maneira se tivessem capacitação para isso, se tivessem esse preparo poderiam buscar mecanismos para que eles se desenvolvessem muito mais. E outros apontam que o avanço desses alunos acontece mais com relação ao processo de socialização do que o próprio aprendizado.

Sabendo que existem muitos casos de alunos com necessidades educacionais especiais, que representam apenas números, meras cadeiras em sala de aula, onde nenhuma atividade é planejada e/ou voltadas para eles. Nesses casos não é possível tratar ou avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE porque isso praticamente não existe.

De acordo com este estudo podemos evidenciar essa questão, pois a falta de formação e capacitação dos professores para trabalhar com esses alunos, somadas aos problemas de acessibilidade pedagógica e metodológica, à falta de um currículo acessível e todos os problemas referentes a relação da sala de AEE e a sala regular, justificam o baixo rendimento no que se refere a aprendizagem desses alunos.

Se faz necessária a compreensão de que cada aluno tem seu ritmo, e sua forma de aprendizado, porém se não houver condições para a escola e principalmente ao professor para que ele possa desenvolver um trabalho efetivo com esses alunos é evidente que o processo de ensino e aprendizagem estarão totalmente comprometidos, e assim em muitos casos a educação inclusiva resultará apenas em um processo de socialização desses indivíduos, e em meros números educacionais.

EIXO 4: Interação dos alunos com NEE com os demais sujeitos da escola, e apoio da direção e equipe pedagógica para trabalhar com esses alunos

Os processos de interações entre os sujeitos são muitos e distintos e, por vezes, são desprovidos de intenção planejada. Pois o tipo de interação estabelecida entre os alunos influencia de maneira fundamental nas possibilidades de a escola contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme Petrovski (1986) ao entrar em comunicação e em interação, as pessoas podem manifestar um outro tipo de relacionamento. Em alguns casos a interação pode basear-se em relações diretas: simpatia, flexibilidade, frente à influência de outras pessoas, ou a firmeza e estabilidade ante elas, caráter reservado. Em alguns grupos essa interação predomina.

A necessidade da não-separação de crianças com e sem deficiência durante o processo educacional para que não seja criada uma educação direcionada apenas às crianças deficientes, pois isso imobilizaria o processo de desenvolvimento de sua condição orgânica. A condição orgânica das crianças com deficiência pode sofrer alterações mediante o convívio com outras crianças, num ambiente não segregador, sendo possível o estabelecimento e a modificação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a sistematização do contexto escolar com situações organizadas de colaboração entre alunos se apresenta como possibilidade provocadora de mudanças cognitivas. (VYGOTSKY, 1994)

No ambiente escolar em que há alunos com necessidades educacionais especiais a forma da interação entre estes e os demais alunos, significa um fator essencial no processo da educação inclusiva. São fundamentais a oportunidade e a qualidade das interações de todos os alunos nos diferentes espaços oferecidos na escola.

Com relação à forma que acontece à interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos da turma, no cotidiano da sala de aula e também nas atividades extraclasse, as professoras pontuaram o seguinte:

“Normal, tranquilo, eles aceitam com facilidade, é uma relação bem normal, eles têm uma relação de cuidado. Essa interação é muito positiva”. (Professora 2, ESCOLA A)

“Muito boa, é tão boa que muitas vezes a gente tem que barrar porque é tanto carinho e muitas vezes quando a criança tem uma deficiência mais grave eles têm o maior cuidado. Essa interação acontece de forma natural, sadia. Então não existe preconceito muito pelo contrário existe um cuidado que às vezes é exagerado e uma super proteção, preconceito não há e muito menos por parte das crianças. A interação é muito positiva. Muitas vezes a gente encontra preconceito com os pais o que a gente não pode impedir mais aqui dentro e principalmente entre as crianças isso não existe”. (Professora 1, ESCOLA B)

“No início do ano eles tem certa dificuldade, dependendo do aluno que chega, de fora principalmente, os daqui não porque eles já conhecem já convivem, mais os que chegam de fora eles têm aquele receio de se aproximar de interagir melhor e os próprios alunos com deficiência também, eles às vezes se isolam um pouco. Só que na sala de aula mesmo a gente conseguem interagir bem, só assim às vezes que eu percebo quando é pra trabalhar em grupo sempre deixam o aluno com deficiência, só que às vezes com algumas conversas, um trabalho mais voltado, eu sempre trago filmes que mostram pessoas com deficiências interagindo com outros alunos, eles vão começando a perceber que precisam incluir esses alunos. Preconceitos na minha turma não existe”. (Professora 4, ESCOLA A)

De modo geral podemos verificar que a interação entre os alunos com NEE e os demais alunos da escola é um fator positivo tanto na Escola A, quanto na Escola B. Esporadicamente surge algum problema quanto a isso, mas segundo as professoras entrevistadas a relação é muito sadia. Este fato acaba sendo um grande aliado tanto para as educadoras quanto para os alunos, uma vez que se entende o quanto essas relações sociais são importantes para escola de um modo geral, e principalmente para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Em linhas gerais, com relação à realidade das escolas estudadas, a interação dos alunos com NEE com o ambiente escolar é satisfatória, na maioria das vezes esses alunos são bem recebidos pela sua turma, acolhidos, protegidos, enfim há uma cumplicidade entre eles e os outros que querem proteger, cuidar, ensinar, ajudar e isso foi ressaltado por praticamente todas as professoras entrevistadas.

Mantoan (2003) aponta que as escolas inclusivas ensinam os alunos a valorizar as diferenças pela convivência com seus pares. As práticas escolares permitem aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais a se apropriarem de conhecimentos básicos, como a leitura e a escrita, e adquirir condutas de comportamentos exigidas pela escola, bem como contribuir no conhecimento desses indivíduos através da rede de relações sociais que o ambiente escolar proporciona.

Partindo do pressuposto de que o sucesso da organização da educação inclusiva depende da integração entre toda comunidade escolar e que as atitudes desta podem refletir nos alunos com necessidades educacionais especiais, há a necessidade de orientar, além dos discentes, os demais profissionais.

Silva (2009) declara que Incluir com a finalidade educacional exige atitude e colaboração dos colegas em relação aos alunos especiais. Logo, a convivência entre os colegas de classe e da escola como um todo é, certamente, um fator que

deve ser considerado no desenvolvimento dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Essa interação abordada por quase todas as entrevistadas vem trazer um cunho positivo para a formação do aluno com NEE. No relacionamento deste com os demais alunos da escola, nesse processo de relação social que vai se desenvolvendo, e também para os demais alunos que vão aprendendo desde cedo a conviver e a respeitar as diferenças, a se despir do preconceito e cultivar a solidariedade, ajudando o outro no enfrentamento das suas limitações e dificuldades.

Outro ponto abordado nesse eixo foi com relação ao apoio da direção e equipe pedagógica para trabalhar com alunos com NEE.

Sabendo da importância da gestão/direção e da equipe pedagógica no processo de construção de escolas inclusivas, nesse sentido, as recomendações referentes ao papel dos gestores pedagógicos no que concerne a inclusão de alunos com NEE no ensino regular e a organização de escolas inclusivas é um ponto central desse aspecto.

Assim, observemos o que nos foi informado sobre essa relação:

“Como eu disse é uma coisa tão desvinculada, não quero dizer que ninguém apoia, mas assim, eu tenho que ir atrás, se eu tiver com algum problema com essas crianças na sala eu tenho que procurar, não tem assim professora o que está acontecendo em sala de aula com esses alunos? O que a gente pode ajudar? O que a gente pode melhorar? Porque assim, não há o planejamento na escola como um todo às vezes a gente comenta mais não há nada direcionado para esses alunos”. (Professora 7, ESCOLA A)

“Sempre que elas podem e se eu precisar elas estão disponíveis em tudo, porque assim temos uma equipe pedagógica incompleta porque falta psicólogo mas a equipe existe, tem a assistente social, tem orientador e tem a menina da sala de recurso, então uma necessidade a gente sempre está lá”. (Professora 2, ESCOLA B)

“Com a equipe pedagógica nenhuma, porque a equipe pedagógica daqui é completa só que a gente tem uma pessoa que trabalha mais que está sempre se inteirando com todo mundo, ajudando todo mundo que é a assistente social, ela é sempre bem próxima da gente, trazendo ajuda, trazendo texto, sempre perguntando como é que a gente está, mas as outras não. Então o apoio pedagógico a gente não tem, a direção favorece à medida que ela faz valer as nossas datas de encontro, de planejamento, ela sempre faz isso acontecer”. (Professora 1, ESCOLA A)

Com relação ao apoio da direção e da equipe pedagógica para os professores das salas de aula regular o que primeiro nos chama a atenção é no que diz respeito

à visão desses professores nas duas escolas no que se refere ao apoio recebido. Fica evidente a partir das falas acima que esse apoio na Escola A é bem menos efetivo ou reduzido se comparado com a escola B.

Diante da importância do papel da direção e da equipe pedagógica no trabalho com esses alunos com NEE. A escola e toda equipe escolar devem se preparar e se adaptar para aceitação de crianças com necessidades educacionais especiais. Além disso, deve haver o comprometimento e o apoio de toda equipe para com o professor da sala de aula regular. O que muitas vezes não acontece da forma esperada.

Sobre a relação do gestor escolar e a educação inclusiva, Sage (1999) sugere que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos.

A gestão escolar democrática e participativa é responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

Sousa (2007), também realiza uma análise semelhante e acrescenta que para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos e, em especial aos alunos com NEE, é necessário que o gestor pedagógico, em colaboração com outros profissionais da área de ensino, promova uma transformação nas formas organizacionais da escola, eliminando as barreiras que possam impedir o processo de escolarização dos referidos alunos.

EIXO 5: Acompanhamento da família no desenvolvimento escolar e o entendimento desses educadores sobre a educação inclusiva

O primeiro quesito desse eixo refere-se à forma com que a família participa no acompanhamento do aluno com necessidade educacional especial, a relação

família-escola.

Nesse sentido, a parceria entre família, professores e demais profissionais da escola, que tem por finalidade maximizar os esforços para a inclusão escolar, terá também como propósito a descentralização das responsabilidades, que passa a ser não somente da escola ou do professor, mas, também é atribuída à família uma parcela considerável desta responsabilidade. Isto porque, em se tratando de uma escola inclusiva, todos devem contribuir para que possam tornar efetivo o processo educativo.

Não resta dúvida de que a inclusão social de pessoas com necessidades especiais está diretamente ligada à dinâmica das relações vivenciadas na família e, sobretudo, à sua inclusão e integração na vida familiar cotidiana. Dito de outro modo, o nível de inclusão que uma pessoa com necessidades especiais pode vir a desenvolver depende, em grande medida, da disponibilidade da sua família em lhe permitir participar de diferentes ambientes e relações sociais, apesar de todas as barreiras físicas e sociais existentes. E quanto maior for a participação desse indivíduo em contextos sociais distintos, maior será a sua chance de assumir um papel no âmbito social. (Glat e Duque, 2012, p. 10)

Assim, o papel da família é de suma importância, tanto no sentido de socialização dessas crianças como também em um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os pais são também responsáveis no processo de superação das Necessidades Educacionais Especiais de seus filhos.

Pensando nisto, é preciso considerar que as famílias cumprindo seus deveres de participar de encontros, reuniões e principalmente acompanhar o cotidiano escolar do aluno com NEE, comprometendo-se juntamente com a escola para o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno no ambiente escolar resultará numa maior qualidade de educação para esses alunos. De acordo com Davies (GOMES, 2012) para que essa parceria (família/escola) seja ativa, é necessária a participação da família nos processos de tomada de decisões e planejamento educacional, assim como, o conhecimento por parte dela no trabalho educativo que a escola propõe para inserir o aluno nas atividades escolares.

Portanto, a família e a escola devem estabelecer uma relação positiva que contribua na integração da criança ou adolescente com NEE no ambiente escolar. Por isso, essa parceria escola/família resultará em avanços e melhorias no processo

de formação desses alunos. Os potenciais e as capacidades poderão não só desenvolver-se no sentido físico/cognitivo do indivíduo, mas também legitimar esse processo, na busca por uma educação inclusiva de maior qualidade.

Sobre como se dá a participação da família na educação inclusiva nas escolas pesquisadas obtivemos as seguintes respostas:

“Anteriormente os pais dos meus alunos participaram mais, os pais eram mais participativos, pela questão de super proteção mais esse ano eu não tenho apoio da família de meus dois alunos. Eles não vêm na escola saber como está, não querem saber se estão evoluindo ou se não. É como se eles dois fossem depositados na escola e a gente se vire e faça o que der se eles aprenderem tudo bem se não... E quando a família é ativa e participativa a criança é mais bem cuidada, mais bem atendida e consegue ter um avanço melhor”. (Professora 4, ESCOLA A)

“Deveria ter mais o apoio da família, eu não tenho tanto o contato, muitas vezes só vem deixar e buscar e pronto, falta uma participação maior da família”. (Professora 1, ESCOLA B)

“Dos alunos que eu atendo sim, eu sempre tenho contato com eles, os alunos da sala regular, todos os dias eles vêm trazer seus filhos e acompanham o desenvolvimento escolar. Eu acredito que eu tenho uma boa relação com a família”. (Professora 5, ESCOLA A)

“Tem a família que está sempre presente, está sempre dando apoio, correndo atrás de informação para também ajudar nesse processo do filho aqui na escola e também tem aquelas famílias que é um pouco ausente, não entendem que em casa também tem que continuar esse processo então lidamos com famílias de todos os tipos. Mas de modo geral as famílias são preocupadas. Mas com certeza tem uma importância muito grande essa participação da família, porque o que acontece aqui com esses alunos tem uma continuação em casa, então o processo não para e a gente percebe que os alunos que tem esse apoio familiar caminham melhor, consegue ter um melhor desenvolvimento em todos os sentidos”. (Professora 2, ESCOLA B)

Comparando este quesito, com todas as questões anteriormente analisadas este eixo abarcou uma das questões que obteve uma maior diversidade de respostas. O acompanhamento dos pais descrito pelas professoras divergem bastante, de professora para professora, de aluno para aluno, de escola para escola. O que foi de consenso de todas foi que é de fundamental importância a participação da família dentro desse processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos com NEE.

Inúmeras vezes existem um descompasso nessa relação família/escola que não deveria existir, pois uma deveria complementar à outra, já que uma não funciona

de modo eficaz sem a participação ativa da outra. Portanto, é necessária essa aproximação entre pais e professores para que a criança tenha um real rendimento escolar. O envolvimento entre pais e mestres, deve ir muito além do simples contato durante a entrada e a saída da criança da escola como mencionado muitas vezes nas entrevistas acima. Todavia, os pais e professores podem aproveitar esses momentos para trocar informações, que possam vir a contribuir para o desenvolvimento desses alunos, por mais rápidos que sejam, podem ser importantes nesse desenvolvimento da criança e até mesmo para um maior envolvimento da família com a escola.

É papel do professor, sempre que possível, manter os pais informados sobre a vida escolar da criança. Por vezes, esse diálogo pode estar sendo impedido pela falta de tempo ou interesse dos pais, mas a escola deve criar mecanismos para que os pais e professores possam reunir-se a fim de otimizar a comunicação entre eles, onde seja possível os professores e os pais encontrarem um denominador comum, para que ao fim de tudo isso a criança seja favorecida.

Segundo Paniagua (2004) o intercâmbio de informação é tão necessário quanto menor ou mais afetada for à criança com necessidades educativas especiais; nesses casos, são imprescindíveis sistemas de comunicação permanentes entre a família e a escola, mediante contatos diários ou informações freqüentes, por escrito que supram, em alguma medida, as dificuldades de expressão das próprias crianças. A escolha de uma ou de outra via deve ser feita levando em conta as peculiaridades da família e as possibilidades da escola.

Desta forma, podemos inferir que essa relação ainda não se apresenta de forma adequada, muitas vezes por parte da família que não tem tempo, que não tem consciência da importância dessa relação família/escola. E outras vezes por parte da escola por não marcar reuniões com a participação dos pais, e que não mobiliza a família a estar participando mais ativamente no processo educacional do filho, entre outras razões. A questão é que essa realidade deve ser mudada, cada um deve assumir as suas responsabilidades, pois assim todos serão beneficiados, principalmente as crianças com necessidades educacionais especiais.

E por fim a última questão desse eixo diz respeito ao entendimento desses professores sobre a Educação Inclusiva. Chegamos aos seguintes argumentos:

“Eu acho que a educação inclusiva é isso em primeiro lugar não fazer a diferença e a questão de valorizar a capacidade de cada um, então a gente não pode tentar igualar o nível cognitivo de nenhum deles, nem daqueles que não são especiais até porque ninguém tem um desenvolvimento cognitivo igual, e trabalhar porque eu sei que é possível, porque tem como avançar, tem como alavancar essa realidade”. (Professora 3, ESCOLA B)

“A inclusão ela tem que acontecer, eu sou totalmente a favor, ela tem que acontecer, mais ainda vai precisar muito para se chegar numa verdadeira inclusão. Principalmente porque a maioria dos profissionais vê a inclusão apenas só com os alunos com necessidades especiais e inclusão é muito mais do que isso. A inclusão é muito válida, ela tem que existir, a família tem que se envolver mais, a própria escola, eu vejo que os próprios profissionais ainda têm preconceito eu acho que quem tem menos preconceitos realmente são as crianças”. (Professora 7, ESCOLA A)

“Educação inclusiva é quando você inclui aquele aluno que tem certa limitação seja qual for e inclui em tudo, e a gente vê que ainda deixa muito a desejar, ainda está caminhando. Acredito que a educação inclusiva ainda vai acontecer de fato”. (Professora 2, ESCOLA B)

Diante das falas acima podemos é necessário destacar que cada uma das professoras entrevistadas possui sua visão particular sobre a educação inclusiva, cada uma a seu modo. Todas elas acreditam que a educação para ser de fato inclusiva deve respeitar a diversidade, os limites, as necessidades de cada um. Além disso, reconhecem as diversas dificuldades que enfrentam e os desafios para essa política.

Também ressaltaram a importância da qualificação e participação de todos os profissionais da escola no processo da educação inclusiva.

E como pode ser observado no último relato que foi totalmente pertinente a educação inclusiva, trata-se de um processo complexo, rodeado de desafios e que ainda deve percorrer um longo caminho para acontecer de fato.

3.3.3 Análise documental

Nesse momento do estudo nos propomos a fazer uma análise sobre a parte documental das escolas (Projeto Político Pedagógico, Proposta Inclusiva, Regimento e Estatuto), pois estes representam um importante meio para compreender o que de fato é planejado e proposto pelas escolas e como vem a ser o processo de implementação.

Durante todo o desenvolvimento deste estudo uma das categorias conceituais

e de análise se refere à acessibilidade, e a partir desta nos voltamos para acessibilidade curricular, através de adaptações curriculares para desenvolver um trabalho de maior qualidade e efetividade para os alunos com NEE.

Nesse sentido, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais só foi incorporada ao conjunto dos PCNs em 1998, depois da institucionalização dos mesmos, por meio do documento “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1998), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Em 2005, os conceitos de flexibilização e adaptação foram reforçadas em âmbito nacional por meio do documento “Subsidiário à política de inclusão” (BRASIL, 2005), elaborado a partir dos pressupostos contidos no documento “Temário aberto sobre Educação Inclusiva” publicado pela UNESCO, em 2004.

No documento das Adaptações Curriculares o conceito de currículo é amplo e deve ser construído a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que envolve a identidade da instituição, sua organização e funcionamento, e ao papel que exerce, a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura. Portanto, deve incluir as experiências postas à disposição dos alunos, planejadas no âmbito da escola, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos. Por último, o documento ressalta que não se fixa no que há de especial na educação dos alunos, mas flexibiliza a prática educacional para atender a todos (BRASIL, 1998).

Neste sentido, o conceito de currículo se organiza:

Desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que se concretizam na sala de aula. Relacionam princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (BRASIL, 1998, p. 31).

Pletsch (2009) aponta que no que se refere à organização do currículo, o documento delinea três níveis: 1º) adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual; 2º) adaptações relativas ao currículo da classe,

que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula; 3º) adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

O conceito de adaptação curricular empregado nesses níveis aparece como:

Possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educando (BRASIL, 1998, p. 33).

As escolas deveriam elaborar os seus projetos políticos pedagógicos no sentido de possibilitar uma estrutura curricular em que se privilegiassem propostas interdisciplinares que trabalhassem conteúdos significativos, articulados, expressos em conteúdos básicos (MULTIEDUCAÇÃO, 1996; BARREIROS & FRANGELLA, 2007 *apud* PLETSCH, 2009).

Tais considerações foram trazidas a fim de possibilitar a compreensão acerca da importância de um Projeto Político Pedagógico para uma escola, pois é a partir dele que todas as atividades, ações, metodologias e o próprio currículo são direcionados.

Neste estudo, pretendia-se analisar o conjunto de documentos acima mencionados que norteiam as práticas educacionais e mais especificamente a parte desses documentos que compete à educação inclusiva. Porém, não foi possível, tendo em vista que as duas escolas pesquisadas a Escola A e a Escola B encontravam-se no período de realização dessa pesquisa com o PPP e demais documentos desatualizados, em processo de reorganização.

Os referentes documentos de ambas as escolas não contemplavam a educação inclusiva no PPP, e conseqüentemente não havia nada voltado para adaptações curriculares para os alunos com NEE, ou seja, para um currículo inclusivo.

Entendemos que se faz necessário justificar o porquê da não realização dessa análise, e focar ainda que a falta de documentos tão importantes que devem direcionar as práticas educacionais das escolas, pode representar um fator fundamental para algumas das dificuldades acerca da educação inclusiva vivenciadas pelas escolas pesquisadas. Contudo, cabe salientar um fator positivo

presente neste quesito, uma vez que o PPP das escolas estão sendo modificados, isto demonstra que existe um movimento em prol da adequação curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse momento, através da análise de todos os instrumentos que foram utilizados nessa pesquisa, diante do mapeamento inicial das escolas, do perfil dos professores, do roteiro de entrevistas semi-estruturada, da parte documental que não pôde ser analisada, e do nosso processo de observação, evidenciar que condições de fato a Escola A e a Escola B apresentam frente à educação inclusiva.

Iniciamos essas considerações pontuando as principais demandas das escolas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva mais efetiva. Sendo assim, apresentaremos a seguir algumas questões gerais necessárias para todo esse processo, fatores que a partir de todo nosso estudo e principalmente a partir da nossa pesquisa de campo pôde ser comprovado, isto é, fatores necessários para o desenvolvimento dessa política.

Podemos evidenciar a necessidade de investimentos na formação e capacitação dos professores que aparece como a principal preocupação dos educadores, seguido de questões relacionadas à contratação de outros profissionais como Assistente Social, Psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e etc., uma equipe multiprofissional que venha dar apoio à escola nesse processo inclusivo.

A formação desses profissionais para trabalhar de acordo com esse novo modelo de educação deve ser entendida como condição primordial para a concretização deste novo paradigma, devendo desta forma, mobilizar esforços do Estado, de gestores da educação e demais funcionários que fazem parte do corpo da escola. Baseado em Prieto (2006), que afirma haver necessidade de se estender a capacitação a todos os professores e não restringi-la aos especialistas, isso fica mais evidente analisando todos os professores entrevistados que alegam nunca ter

tido qualquer tipo de capacitação oferecida por parte do município ou estado.

Nessa discussão sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva, uma importante questão que se coloca é o dilema: professor generalista ou especialista. Sobre isso, Bueno (1999) se posicionou afirmando que esta dicotomia se constitui em falsa questão, uma vez que haverá a necessidade tanto do professor do ensino comum adquirir conhecimentos específicos sobre a área das deficiências, quanto do professor de educação especial ampliar suas habilidades de ensino para todo e qualquer aluno. Nesta mesma perspectiva Bueno (1999), Freitas (2009, p. 102) diz que “a formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, aliando a formação de especialista à formação geral dos profissionais da educação, a fim de que a qualificação docente implique na reestruturação das práticas pedagógicas.

Além disso, podemos perceber que fica evidente como um dos fatores principais dentro desse processo de Educação Inclusiva, fatores referentes à nossa categoria acessibilidade, fica claro que de acordo com os professores das duas escolas pesquisadas, se faz necessário um maior investimento nesse aspecto, pois nem a questão física no que se refere a Escola A, a parte arquitetônica, nem a acessibilidade metodológica e pedagógica em ambas as escolas são apropriadas. Além disso, outra necessidade refere-se à capacitação de todos os profissionais das escolas, para que estes possam também entender e saber como atender da melhor maneira possível essas crianças com Necessidades e Educacionais Especiais.

É preciso destacar também que se faz necessário a criação de políticas públicas que venham dar conta de todas essas questões levantadas até aqui, é preciso traçar mecanismos para sensibilização e conscientização por parte das escolas às famílias desses alunos, para que a partir disso, estas possam vir a contribuir da melhor forma possível para o desenvolvimento educacional desses alunos com NEE.

Nesse sentido, Omote (2012) afirma que as adaptações que precisam ser introduzidas para tornar a escola acessível, acolhedora e adequada para alunos com qualquer espécie de deficiência não se limitam a aspectos físicos como o ambiente arquitetônico, os recursos didáticos pedagógicos, o mobiliário e o acervo de laboratórios e bibliotecas nem aos aspectos educacionais como o currículo, os objetivos essenciais as mudanças que precisam ocorrer no meio social, representado

principalmente pelos diretores, professores, alunos e famílias desses alunos. Todos precisam estar disponíveis para enfrentar juntos o desafio da convivência na diversidade.

Outro fato que podemos apontar se remete à falta de materiais que visem às especificidades de cada aluno especial, a adaptação dos espaços físicos e também metodológica, a formação e capacitação dos professores e demais profissionais, a preparação das escolas como um todo e a maior participação da família no desenvolvimento escolar dessas crianças são algumas das principais dificuldades enfrentadas no dia a dia pela maioria dos educadores.

Diante de todas essas questões tecidas até aqui, fica claro que há muitas semelhanças entre a realidade das duas escolas pesquisadas. E podemos apontar como principal demanda das Escolas A e B dentro desse processo de inclusão a preparação e capacitação dos professores. Ficou evidente que todos os professores entrevistados em ambas as escolas não se consideram preparados e capacitados para conduzir esse processo da educação inclusiva. Além disso, como mencionado anteriormente existe a questão da capacitação dos demais profissionais e a acessibilidade no seu conceito ampliado das duas escolas que enfrentam praticamente os mesmos problemas.

Entretanto, não existem apenas semelhanças entre as escolas pesquisadas, existem também algumas diferenças e particularidades. Nesse nosso processo de análise não podemos deixar de mencionar esses fatores, questões fundamentais para que possamos ter uma compreensão maior e mais apurada dessas duas realidades.

Analisando a Escola A, o primeiro fator que nós devemos elencar se refere ao material didático que segundo as professoras é um fator positivo, entretanto no que se refere aos materiais especiais elas colocam que não há esse material voltado para a sala regular, no entanto, sempre que necessário elas podem ter acesso ao material da sala de recurso. Mas, muitas vezes esse material deixa de ser utilizado pelo fato do despreparo dessas profissionais e também pelo fato das turmas serem bastante extensas e dificultar esse trabalho diferenciado, pois estas afirmam não dispor de condições e nem tempo favorável para estar desenvolvendo esse trabalho paralelo. A acessibilidade física é apropriada, a escola dispõe de várias rampas, e de um espaço amplo e adequado para a locomoção.

Outro ponto que é colocado como positivo faz referência a união da equipe escolar, de acordo com alguns relatos sempre que há algum problema na escola toda a equipe se solidariza e se une para tentar solucionar a dificuldade. O apoio por parte da direção e da equipe pedagógica, também foi enaltecido pelas professoras.

Finalizando a análise das condições da Escola A, o alto número de alunos que na maioria das vezes é superior a 20 por série, faz com que essas professoras não disponham de tempo para dar uma atenção maior e diferenciada a esses alunos com NEE.

Voltando-nos para análise sobre a Escola B podemos inferir que no que tange as condições físicas da escola como já mencionado é inapropriada, pois a mesma não dispõe de rampas e existem salas de aula no primeiro andar onde a única forma de acesso é através de escadas. Contudo, a escola conta com um amplo espaço físico.

Foi ressaltado nessa escola, a falta de um apoio maior por parte da equipe pedagógica e a necessidade de disponibilização de materiais específicos para os alunos com NEE.

Quanto ao funcionamento das salas de recursos nessas duas escolas e no seu rebatimento para o ensino regular. Constatamos durante o período de desenvolvimento dessa pesquisa e a partir do depoimento dos professores das duas escolas pesquisas, que para que essa sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possa de fato trazer um desenvolvimento concreto para os alunos com necessidades educacionais especiais e funcionar como um suporte para as salas regulares algumas mudanças e medidas deveriam ser pensadas, planejadas e implementadas.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), a educação especial por muito tempo estruturou-se como sistema paralelo ao ensino regular, mas nos últimos tempos vem redimensionando o seu papel, antes direcionado apenas aos alunos com necessidades especiais. Hoje, o seu papel é atuar como um suporte direto às salas regulares. Nesse sentido é que se fundamenta a importância dessas salas de recurso estabelecer parcerias com as salas regulares.

Diante de todas essas considerações feitas até esse momento, podemos afirmar que as condições das Escolas A e B frente à educação inclusiva ainda são muito precárias, compreendemos que essa não é apenas a realidade das duas

escolas pesquisadas, da rede municipal de ensino ou apenas de Campina Grande, mas uma realidade em nível de Brasil. Uma realidade da política de educação como um todo.

A partir de todo o estudo desenvolvido, cabe a cada um de nós avaliar o que de fato está sendo inclusão ou não. Mas, compreendemos que só pelo fato dessas escolas atenderem ao maior número de alunos com NEE na cidade de Campina Grande e também pelo fato das mesmas possuírem nas suas instituições o “apoio” da sala de recurso pode-se considerar que essas escolas estão caminhando como a própria política, com inúmeras dificuldades, mas tentando dentro das possibilidades desenvolver o melhor.

Perante todo o estudo, consideramos sim válida a luta por uma educação de qualidade para todos independentes das necessidades ou limitações que cada um possa apresentar. Entendemos a educação inclusiva como um avanço em termos de prática, e essencial para as pessoas com NEE.

Contudo, como já foi abordado no decorrer dessa dissertação temos que ter clareza que apesar da importância dessa política, a mesma foi pensada por agencias internacionais o que significa que existem muitos interesses ocultos nessa relação.

Além disso, a educação inclusiva não teria como se desenvolver efetivamente e plenamente, tendo em vista que a política de educação no nosso país está cada vez mais precarizada e sucateada, portanto a realidade da educação inclusiva não poderia “fugir” à regra.

Vale mencionar que a essência da inclusão está ideologicamente atrelada à manutenção da sociedade capitalista. A construção da sociedade inclusiva nada mais é do que a aparência desta sociedade em uma nova fase.

Ressaltamos mais uma vez que para compreendermos a realidade da educação inclusiva, devemos ir muito além de fatos dados, do que está posto, de verdades vazias e de meras aparências. Devemos sempre buscar desmitificar essas questões, para que assim possamos nos aproximar do real, do concreto, da essência.

Chegar à essência de qualquer objeto de estudo que seja, não é uma tarefa das mais fáceis, talvez nem se consiga alcançar essa finalidade na maioria dos objetos estudados. Porém, a aproximação com essa essência já é muito válida, é o

caminho. E fizemos isso ou ao menos tentamos fazer na nossa dissertação e durante todo o processo de investigação. Tentamos nos aproximar da essência da educação inclusiva, desmistificá-la, ir além das aparências.

Com certeza ainda temos muito que estudar e investigar sobre o nosso objeto de estudo, até porque o próprio objeto está sempre em transformação, em movimento. E o estudo e a produção de conhecimento são sempre inacabados e inconclusos.

Pensar a inclusão é um desafio que demanda uma mudança universal na organização e no funcionamento da escola, que necessita adaptar o seu projeto político-pedagógico, rever paradigmas didáticos, sócio-culturais e administrativos para assegurar a todos os seus alunos as melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, podemos afirmar que o professor é, sem dúvida, o maior responsável por ampliar ou minimizar a diferença entre o aluno e a escola e, por isso, todos os investimentos do sistema educativo deveriam priorizar o resgate da valorização social do profissional da educação, assumindo a formação continuada do mesmo e viabilizando assim competências para o trabalho com a diversidade.

A partir dessas questões e diante dos resultados da nossa pesquisa ficou claro que as dificuldades dos professores para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar da grande maioria dos entrevistados terem apontado que já trabalharam e que já tiveram outras experiências com alunos com NEE. Foi evidenciado por nós que para esses professores a cada novo aluno especial inserido na sala regular, o medo, a apreensão, o anseio de não conseguir atender da melhor forma esses alunos e de não saber lidar com os mesmos, faz com que essa insegurança esteja sempre presente no cotidiano desses educadores.

E esse sentimento de insegurança por parte de todas as professoras entrevistadas nessa pesquisa é justificado pelo despreparo profissional para trabalhar junto às crianças com necessidades educacionais especiais. Desta forma, estas afirmam não terem tido formação acadêmica e nenhum tipo de capacitação para trabalhar com esse público. Sendo assim, elas se sentem limitadas para trabalhar com esses alunos e sem competência para desenvolver um trabalho efetivo que traga resultados satisfatórios.

A este respeito, a nosso ver, mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como dos demais alunos.

De acordo com Pletsch (2009) sem essas mudanças, “flexibilizar” o ensino e promover “ajustes no currículo” para que os alunos de maneira geral desenvolvam “aprendizagens Básicas” para viver na sociedade atual é uma falsa solução.

Além disso, ficou bem claro que, mesmo se percebendo uma sensibilidade por parte da maioria das professoras para com as diferenças dos alunos especiais, todas as docentes entrevistadas afirmaram não se sentir capacitadas e também apontaram que as duas escolas pesquisadas não estão preparadas para receber esses alunos.

Assim, apontamos que para que uma escola se torne, verdadeiramente inclusiva, é necessário que seus professores sejam motivados, envolvidos com o novo paradigma da inclusão e principalmente capacitados para dar conta de atender às diversidades e às necessidades de seus alunos especiais. É, também, imprescindível que toda comunidade escolar seja, devidamente preparada, para receber e conviver com os alunos especiais e seus pais, a fim de que o paradigma da inclusão seja, realmente, construído e concretizado de fato

Diante dessas reflexões, pode-se afirmar que o direito à educação, como pressuposto de uma sociedade inclusiva, está acima das dificuldades, quer sejam físicas, pedagógicas ou didáticas que qualquer sistema, escola ou profissional venha amparar-se para justificar o desrespeito a esse direito.

Contudo, sabe-se que tais dificuldades são reais e que para superá-las se faz necessário ir além de iniciativas isoladas, tanto por parte do Estado, como por parte das escolas ou dos profissionais. A escola precisa acompanhar e interagir com as mudanças advindas de uma educação inclusiva, tornando-se verdadeiramente em um espaço democrático, dialógico e dinâmico, dentro do conceito de educação para todos. É nessa condição que se pode falar de fato em educação inclusiva.

De acordo com Dorziat (2008), discussão sobre inclusão é muito mais ampla e complexa do que o simples cumprimento das políticas públicas de ingresso no sistema regular, condições materiais e capacitação de recursos humanos. Ela

envolve questões conceituais, definidores das práticas pedagógicas curriculares presentes no ato educativo e suas influências/implicações sociopolíticas, culturais e educacionais.

Como já mencionado a nossa maior intenção nessa dissertação foi contextualizar e discutir criticamente a proposta de inclusão com base na realidade educacional do nosso país, foi uma preocupação constante de buscar compreender essa realidade para além das aparências.

Acreditamos que nesse estudo conseguimos despertar reflexões importantes sobre a educação inclusiva. Considerando toda a conjuntura que a institui, isto é, fazendo uma relação intrínseca com a totalidade.

Assim, devemos entender que a educação inclusiva é fruto de um processo de lutas para garantia desse direito, é um avanço considerando as formas anteriores de educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais e uma conquista assegurada em lei.

Porém, devemos sempre refletir criticamente diante de qual cenário a educação inclusiva ascendeu. Nos anos 90, diante das várias medidas para enfrentamento da crise e de uma ofensiva neoliberal. Política essa financiada e condicionada pelo Banco Mundial uma das agências que atuaram e atuam no direcionamento das políticas públicas e das reformas implementadas pelos governos, dentre elas, as reformas pertinentes ao Estado e à educação. O que já representa uma educação baseada em medidas economicistas.

Devemos lembrar que, por mais que essas organizações afirmem atuar em conformidade com o propósito de reduzir as condições de desigualdades sociais, como no referido caso, pelas vias educacionais, essas agências representam os interesses do capital, agindo, portanto, em conformidade com a sua manutenção.

Buscar entender o porquê após mais de vinte anos da sua implementação de fato no Brasil, essa modalidade de ensino ainda não progrediu e se consolidou, aliás, sofre alguns entraves desde o seu surgimento. Perceber que a falta de investimento seja financeiro, de formação e de acessibilidade está muito além de uma falta de compromisso por parte do Estado, é um exercício que devemos praticar.

Assim nos parece claro que a inclusão vem sendo utilizada para mascarar as contradições do capitalismo. Os objetivos proclamados pelas formulações sobre

educação inclusiva dificilmente podem ser alcançados no interior da sociedade capitalista.

Pina (2009) pondera que a partir dessas reflexões torna-se possível entender por que é tão predominante nos dias de hoje o chamado paradigma da inclusão. Como a inclusão social é uma ideologia que visa legitimar a dominação de classe, sua difusão no tecido social manifesta as próprias relações que permitem a manutenção da hegemonia da classe dominante.

Diante de tantas questões podemos pensar que a essência da inclusão está ideologicamente atrelada à manutenção da sociedade capitalista. Pois, diante de uma sociedade tão desigual e perversa a constituição de uma sociedade inclusiva nada mais é do que a aparência da sociedade capitalista em uma nova fase.

Mas, como já enfatizamos não podemos negar ou minimizar a importância da educação inclusiva, muito pelo contrário, seu papel é fundamental para as pessoas que dela necessitam. E podemos assim considerar um avanço em termos de prática para educação. Entretanto, devemos enxergar como ela se configura e analisar suas contradições.

Por fim, consideramos que refletir sobre educação de um modo geral e sobre educação inclusiva de forma particular é sempre complexo e difícil, isso se considerarmos toda uma totalidade: O que há por trás da educação, os interesses, a conjuntura política, social e econômica e os processos históricos que incidem sobre ela. Podemos afirmar que a educação pode sim ser formadora, transformadora e capaz de construir um caminho para emancipação. Por outro lado, existe uma educação alienada, que não estimula o pensar e sim o obedecer, uma educação mercantilizada e que está a serviço da classe dominante. E que dentro dessa sociabilidade a educação representará principalmente os interesses da classe dominante, mas não podemos desconsiderar sempre o poder de transformação que a educação pode ter.

REFERENCIAS

ANDERSON, P. **Além do neoliberalismo**. In: GENTILI, P.; ANDERSON, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho - ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 15/03/2014

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda dos direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BUENO J. G. S. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, J. G. S. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 3, n. 5, set. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001a.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade de Educação Especial**. Brasília: 2009.

_____. Projeto de Lei nº 8.035. Aprova o **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020** e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*. 2010 a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcospolitico-legais.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 19

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES**, regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jan. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB n. 11/2010** de 7 de maio de 2010. Apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BRITO, V. L. A. **O público, o privado e as políticas educacionais**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1998.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. **Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva**. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M de. *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas São Paulo*, Ed. USP, n. 5, out. 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O Estruturalismo e a Miséria da Razão*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto, 1999

DORZIAT, A. **Educação Especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria**. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da & colaboradores. *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Editora E dufu, Uberlândia/MG, 2008

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006

FREITAS, S. N. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Org). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

_____ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. **Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização**. In: SOUZA,

D. B.; FARIA, L. C. M. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas.**In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. edição. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 4ª edição, São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira.** 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão, v. 1, n. 1, 2005.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva.** Revista Benjamim Constant, ano 10, n. 29n 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. **Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais.** Disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf> Acesso em: 15 junho de 2015

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

GOMES, M. F. C. **Papel da família na inclusão de alunos portadores de deficiência auditiva: estudo de caso na escola básica Eugenio Tavares.** Disponível: <<http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/78/1/TESE%20Mariana%20de%20F%C3%A1tima.pdf>> Acesso em: 15 junho de 2015

GRAMISCI, A. **Os intelectuais e organização da cultura.** . Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1982.

_____ **Concepções dialética da história.** . Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1978.

_____ **Quaderni del carcere.** Torino: Einaudi, 1975.

HADDAD, S. & GRACIANO, M. **Educação: direito universal ou mercado em expansão.** Documento para debate. 1ª versão, 2004.

JIMENEZ, S. V. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio.** Pelotas, Editora da UFPEL, Ano 16, N. 28, Jan-Jun 2007.

JOSLIN, M. F. A. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de Ponta Grossa-PR.** 2012. 44 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

LOURENCETTI, G. C. **A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula.** Revista Educação Pública Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13-32, jan./abr. 2014

MANDEL, E. **A Crise do Capital; os fatos e sua interpretação marxista.** São Paulo: Ed. Ensaio, 1990.

MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Nova Cultural, Os Economistas, livro I, tomo 2, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Volume I. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1982.

_____ **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão:** como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?** In: _____ (Org). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC; 1997.

MARANHÃO, C. H. **Acumulação, Trabalho e Superpopulação: crítica ao conceito de Exclusão social.** In: MOTA, A. E. (Org.) *O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade.* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2002

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial:** uso e processo de análise. Trabalho de Livre-docência em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Marília, 2008.

MANZINI, E. J. **Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ESPECIAL, 6, 2011. Prática pedagógica na educação especial - Multiplicidade do atendimento educacional especializado. Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação.** O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** In: Outubro, No. 4. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** 2 Ed, São Paulo: Boi Tempo. 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, M. C. M. **Recuo da teoria: dilemas na Pesquisa em Educação.** Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho – Braga, Portugal, 2001, ano/vol. 14, n. 00.

MOTA, A. E. **Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90.** São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: Uma introdução Crítica.** São Paulo: Cortez, 2008;

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. **Brasil século XXI: Propostas educacionais em disputa.** IN: LOBARDI, José Claudinei Lombardi; SANFELICE, José Luís (orgs.). Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007.

OLIVEIRA, A.; LEITE, L. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** Ensaio, v. 57, n. 15, 2007.

OLIVEIRA, E. S. G.; GLAT, R. **Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais.** In: VALLE, B. B. R. et al (Orgs). **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental.** Curitiba: IESDE, 2003.

OMOTE, S. **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão.** Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaomote.html>. Acesso em: 05 jun. 2014

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**, 1948. Disponível em: www.dhnet.org.br , acessado em: 24/07/2004.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise** (p. 25-42). Araraquara: Junqueira e Marin, 2008

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da supertição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da supertição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. PLETSCHE, M. D. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. 2005. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PETROVSKI, A. V. **Antologia de La psicología pedagógica y de La sedades: el colectivo, La comunicación y pedagógica desarrollo de La personalidad**. Moscou: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

PINA, L. D. **As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, socialismo**. Rio de Janeiro: edição Graal, 2ª edição 1985.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. M. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RAMALHO, M. N.; SOUSA, C. M. M. **O Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba: a experiência em foco.** Campina Grande, 2008.

RAUEN, F. J. **Elementos da iniciação à pesquisa.** Rio do Sul: Nova Era, 1999.

REGEN, M. **Integração de que estamos falando? Temas sobre desenvolvimento,** São Paulo, v. 7, n. 40, p. 47-48, 1994.

REGEN, M. **Integração de que estamos falando? Temas sobre desenvolvimento,** São Paulo, v. 7, n. 40, p. 47-48, 1994.

RÊGO, J. F. **Estado e Políticas Públicas: a reocupação econômica da Amazônia durante o regime militar.** São Luís: EDUFMA, UFAC. 2002

RODRIGUES, D. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva.** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Vozes, Petrópolis, 8ª Edição, 1986

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.** Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

RUMMERT, S. M. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho.** São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000

SAES, D. **República do capital: capitalismo e processo político no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2001.

SAGE, D. D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo.** In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21.** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, n. 1, out. 2005.

SASSAKI, R. K. **A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos.** Jornal dos Professores, São Paulo, n. 343, fev. 2003.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. IN: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005 b.

SHAKESPEARE, R. **Psicologia do deficiente**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** - São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA L M. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré requisito para conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – *Campus Cuiabá* – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

SILVA, L. P. A.; BARRETO, T. B.; PEREIRA, T. I. C. **A formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE) voltada para a deficiência intelectual (DI) no município de Macapá**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, 2011.

SILVA M. C. L.; OLIVEIRA, M. S. **Acesso ao conhecimento e apropriação de conceitos matemáticos por crianças com síndrome de Down a partir de seu ingresso em escolas públicas**. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIFAP, MOSTRA DE TCC, 3., JORNADA DE I.C. DA SETEC, 2008. **Anais...** Macapá: UNIFAP, 2008.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. **Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, jan./mar. 2004.

SOUSA, L. P. F. de. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Unijuí, 2005.

TONETT, I. **EXPRESSÕES SÓCIO-CULTURAIS DA CRISE CAPITALISTA NA ATUALIDADE** CFESS/ABEPS (Orgs.) Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília, CFESS, 2009

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Nações Unidas, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Vygotsky: uma síntese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na
rede municipal de ensino de Campina Grande**

Apêndice I - Mapeamento Inicial

1. Nome da Escola
2. Endereço da escola
3. Ano de fundação da escola
4. Número de funcionários
5. Número de professores da escola
6. Número total de alunos da escola
7. Número de alunos com necessidades educacionais especiais
8. Série dos alunos com necessidades educacionais especiais

9. Quais as necessidades educacionais especiais presentes na escola

10. De que modo encontra-se a acessibilidade (física, metodológica e pedagógica) na escola?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande

Apêndice II - Questionário

Perfil do Professor

1. Nome
2. Sexo F () M ()
3. Faixa etária Menos de 30 anos () Até 40 anos ()
() acima de 40 anos
4. Escolaridade
2º grau Completo () Superior () Incompleto () Completo
Pós graduação ()

5. Condições e relações de trabalho

Remuneração

- () 1 Salário Mínimo () 2 Salários Mínimos () 3 Salários Mínimos
() Acima de 3 Salários Mínimos

Vínculos Empregatícios

- () 1 vínculo () 2 vínculos () 3 vínculos () Acima de 3 vínculos empregatício

Condições de trabalho

Ótima Boa Regular Ruim Péssima

6. Aspectos Culturais

Frequenta:

Cinema? Sim Não

Teatro? Sim Não

Utiliza Internet? Sim Não

Participa de Festas Culturais? Sim Não

.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande

Apêndice III - Roteiro de Entrevista Semi estruturada

1. Você considera que esta escola oferece condições de receber alunos com necessidades educacionais especiais?
2. Quais condições que você considera mais importantes e quais as condições de que você dispõe para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais?
3. Há quanto tempo você recebe, em sua turma, alunos com necessidades educacionais especiais?
4. Como você foi informada sobre o início do processo de Inclusão, nessa Escola?
5. Como você reagiu frente à decisão de incluir alunos com necessidades educacionais especiais em sua turma?
- 6 . Você se sente satisfeito (a) em trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?
7. Você sente-se preparado (a) para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?
8. Que apoio você recebe da Direção e/ou Equipe Pedagógica com relação ao seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais?

9. Como acontece a interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos da turma, no cotidiano da sala de aula? E nas atividades extra-classe (recreio, passeios e outros)?
10. Quais as principais dificuldades que você encontra para ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais?
11. Como você avalia o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais?
12. Como a família participa do acompanhamento do aluno com necessidades educacionais especiais?
13. O que você entende por Educação Inclusiva?

ANEXOS

ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética da UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP/UEPB
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROREITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Prof.^a Dra. Doralúcia Pedrosa de Araújo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER DO RELATOR.

Número do Protocolo emitido pelo CEP:33840314.3.0000.5187

Pesquisador: Maria Aparecida Barbosa Carneiro

Data da relatoria: 20/08/2014

Situação do parecer: Aprovado

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "Educação inclusiva: um estudo sobre processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande", apresentado por Maria Aparecida Barbosa Carneiro, objetiva analisar a política de educação inclusiva nas salas de ensino regular da rede municipal para receber e atender alunos com necessidades educacionais especiais. Consiste em projeto de dissertação, vinculado ao Mestrado em Serviço Social, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no qual se entende que a pesquisadora adota abordagem quanti/qualitativa, nos moldes da pesquisa exploratória com observação participante.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa pode ser realizada, posto que as recomendações não estão associadas aos princípios éticos e aos direitos dos seres humanos envolvidos, mas a aspectos teórico-metodológicos do projeto.

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Estado da Paraíba
Prefeitura Municipal de Campina Grande
Secretaria de Educação



TAP Nº 08/CGE/SEDUC

Campina Grande, 17 de junho de 2014.

ANEXO II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, através da Coordenação de Educação, está ciente da intenção do projeto de extensão intitulado “**Educação Inclusiva de Inclusão Escolar na Rede Municipal de Campina Grande**”, desenvolvido pelos (as) alunos (as) **FRANCISCA RIKAELY LUCIANO DA SILVA**, do Curso de Mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sob a orientação do (a) Dr^a Maria Aparecida Barbosa Carneiro, mediante as seguintes condições:

1. O (a) pesquisador (a) deverá apresentar uma cópia do Projeto de Pesquisa à Coordenação, juntamente com ofício encaminhado pelo setor competente da Universidade pesquisadora, a fim de firmar um Termo de Compromisso para a realização da Pesquisa;
2. Caberá ao pesquisador, respeitando as questões éticas, tornar ciente os participantes, os quais deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
3. O pesquisador se comprometerá a socializar os resultados da Pesquisa com a Secretaria de Educação.


MÁRIA GORETTI DE LIMA
Coordenadora Geral de Educação

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre esclarecido eu, _____, em

pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da pesquisa

“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina”. Declaro ser esclarecido e concordo com os seguintes pontos:

A presente dissertação intitulada de EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande tem como objetivo analisar o processo de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, e assim compreender como essa política se traduz nas escolas pesquisadas.

Ao voluntário só caberá a autorização para preenchimento do questionário fechado e entrevista semi estruturada e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos nesse trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários dessa pesquisa científica e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contar com a equipe científica da instituição responsável no número (83) 9917-4373 – Prof. Dr^a Maria Aparecida Barbosa Carneiro.