

Viva a diferença!

ensaios sobre
educação e inclusão

Iuri Andréas Reblin

Beatriz Alice Weyne Kullmann de Souza

Eliana Cristina Caporale Barcellos



Iuri Andréas Reblin

Beatriz Alice Weyne Kullmann de Souza

Eliana Cristina Caporale Barcellos

(organização)

Viva a diferença!

Ensaaios sobre
educação e inclusão



São Leopoldo - RS

2017

2017 © Faculdades EST

© dos textos desta compilação: dos autores e das autoras dos textos

Faculdades EST

Rua Amadeo Rossi, 467, Morro do Espelho

93.030-220 – São Leopoldo/RS – Brasil

Tel.: +55 51 2111 1400

www.est.edu.br | est@est.edu.br



Esta obra foi licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial - Sem Derivados 3.0 - Não Adaptada.

Reitor

Wilhelm Wachholz

Conselho Editorial ad hoc:

Vitor Westhelle (LSTC, Chicago/IL, EUA); Oneide Bobsin (EST, São Leopoldo/RS, Brasil); Iuri Andréas Reblin (EST, São Leopoldo/RS, Brasil); Kathlen Luana de Oliveira (IFRS, Osório/RS, Brasil); Anete Roese (PUC-Minas, Belo Horizonte/MG, Brasil); Rudolf von Sinner

(Faculdades EST, São Leopoldo/RS, Brasil) Selenir C. G. Kronbauer (Faculdades EST, São Leopoldo/RS, Brasil) e André S. Musskopf (EST, São Leopoldo/RS, Brasil);

Projeto Gráfico e Revisão Técnica:

André Kosloski

Revisão Ortográfica:

Das autoras e dos autores.

Imagens da capa e do corpo:

monicore/pixabay.com

Esta é uma publicação sem fins lucrativos, disponibilizada gratuitamente no Portal de Livros Digitais da Faculdades EST, bem como outros espaços.

Os textos publicados neste livro são de responsabilidade de seus autores e de suas autoras, tanto em relação ao respeito às normas técnicas e ortográficas vigentes e à idoneidade intelectual (respeito às fontes) quanto acerca do copyright. Qualquer parte pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V855r Viva a diferença! Ensaios sobre educação e inclusão / Iuri Andréas Reblin, Beatriz Alice Weyne Kullmann de Souza, Eliana Cristina Caporale Barcellos (orgs). – São Leopoldo: Faculdades EST, 2017.
213 p. ; 24 cm.

ISBN 978-85-89754-57-6
E-book, PDF.

1. Integração social. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão escolar. 4. Educação inclusiva -- Política governamental -- Brasil. I. Reblin, Iuri Andréas, 1978-. II. Souza, Beatriz Alice Kullmann de. III. Barcellos, Eliana Cristina Caporale.

CDD 371.9

Sumário

Sumário	07
Éramos seis	09
Inclusão Social: Os caminhos percorridos e os desafios a seres vencidos para a construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária	11
<i>Luciana Santos Bispo</i>	
Para quem você tira o chapéu?	31
<i>Eliana Cristina Caporale Barcellos</i>	
Educação e experiência: parte integral da vida humana	43
<i>André Kosloski</i>	
Gestão e inclusão	57
<i>Marcolino Sampaio dos Santos</i>	
Se essa rua, se essa rua fosse minha... Pedagogia Social: uma estrada inclusiva	73
<i>Beatriz Alice Weyne Kullmann de Souza</i>	
Agora somos dez	93
Tempo integral, uma experiência de educação inclusiva vivenciada pelo Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFCE - campus Umirim	97
<i>Maria Gorete Pereira</i>	
Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos(as) com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP	119
<i>Maria Rita Paula da Silva</i>	
A teoria sociointeracionista e suas contribuições para a educação inclusiva de alunos e de alunas com deficiência	139
<i>Terezinha de Jesus Martins de Sena</i>	
Encontros e desencontros com a educação inclusiva no município de Valença	155
<i>Cleidiane Maurício dos Santos</i>	
Ver, pensar, criar e ser mais	181
Referências	185
Notas	201

ÉRAMOS SEIS...

...PREFACIANDO SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

“Inclusão: é a chave para nossa evolução. Ela nos permite evoluir de um único indivíduo para toda uma sociedade. Esse processo é lento e normalmente leva diversos anos de legislação, política pública e conscientização e criatividade. Porém, a cada década, a inclusão dá um passo adiante”.¹

O tema da inclusão e seus temas correlatos (preconceito, alteridade, diferença, diversidade, etc.) é um dos grandes desafios da vida humana. Podemos intuir que, desde que nos reconhecemos como pessoas, estruturamos nossa vida em sociedade, realizamos o exercício antropológico de identificar diferenças, buscar similaridades, reconhecer e construir identidades, estruturar vida em sociedade, temos lidado com o desafio da inclusão. Geramos cultura, religião, tentamos estabelecer alguns padrões — de comportamento, de organização social — que possam dar um horizonte, um fio condutor para a jornada humana de vida. Entretanto, é claro que, por vezes, esses padrões, forjados em leis, costumes, moral, acabam se enraizando, perdendo a razão a partir da qual foram elaborados e, desse modo, podendo se tornar obsoletos ou ainda perdurar e continuar interferindo na vida da sociedade. Também é claro que, por vezes, esses padrões podem se tornar limitadores da própria vida humana. Afinal, o debate em torno da organização social nem sempre é conduzido pelo *o que* ou o *como*, mas por *quem* tem o *poder* do discurso e, mais ainda, o poder de fato na sociedade. Esse sujeito, grupo, do poder visa, naturalmente, definir o que é “normal” e o que é “anormal”, o que é “ortodoxo” e o que é “herege”, o que pode e o que não pode e quem pode e quem não pode, determinando, nem sempre da melhor maneira, como lidar com assimetrias ou simplesmente diferenças. Logo, inclusão não tem a ver apenas com a questão do reconhecimento das diferenças e das diversidades, mas com as ações que são realizadas a partir do momento em que se reconhece diferenças e diversidades. E isso não tem só a ver com a questão da pessoa com deficiência (ou com necessidades educacionais especiais), mas com aquelas pessoas que são diferentes por causa de cor, gênero, religião, comportamento, etnia, sexo, etc.

Essa reflexão inicial nos conduz a algumas conclusões iniciais. Em primeiro lugar, de que o tema da inclusão remete à vida em sociedade e que a vida em sociedade produz desigualdade em diferentes níveis e circunstâncias. Em segundo está o fato de que padrões não dão conta das diferenças, isso porque a vida humana é muito mais complexa, variável, que quaisquer binarismos que possamos estabelecer. Em terceiro,

não há como ignorar que inclusão tem a ver com poder e exercício de poder; tem a ver com o discurso dos mais fortes sobre os mais fracos e, antes ainda, de definir o que é força e o que é fraqueza. Em quarto, há de se reconhecer que inclusão tem a ver com o reconhecimento da diferença e da diversidade, mas que só o reconhecimento não é suficiente se este não estiver aliado com uma mudança de atitude, de consciência. E isso não tem a ver apenas com estabelecimento de legislação e criação de políticas públicas, mas com as ações cotidianas, de uma malfadada piada ou chacota infame por questão de gênero ou etnia ao acompanhamento do caminhar de alguém que tem as pernas mais curtas que outra pessoa ou usa cadeira de rodas para se locomover. Ora, temos histórias diferentes, experiências, percepções da realidade que vão além das escolhas que fazemos, dos contextos em que somos criados, dos universos simbólicos que partilhamos, dos gostos que construímos ou mesmo das escolhas que são “cravadas em nossa carne” pelo processo educativo. Mais ainda tem a ver não só como percebemos as outras pessoas ou como as outras pessoas nos percebem, mas também como cada um, cada uma de nós se percebe, em suas possibilidades e em suas limitações.

É a esse emaranhado complexo em torno do desafio da inclusão que a epígrafe, inspirada na cultura contemporânea embebida em universos ficcionais midiáticos, quer chamar a atenção. Assim como, no universo dos X-Men, a “mutação” (a mudança a nível celular) é a chave para a evolução humana, podemos afirmar que a “inclusão: é a chave para nossa evolução”. Na narrativa dos X-Men, a chave é o exercício da convivência. Seus personagens se dividem entre os que querem a convivência na diferença e os que querem o domínio do grupo mais forte. Neste cenário, seres humanos são frequentemente caracterizados como aquelas pessoas que temem o que não conhecem e que agem com preconceito e violência, quando estão diante de uma pessoa diferente. Neste universo ficcional, predomina o tema da ética sobre o que você pode ou não fazer ou deve ou não fazer diante da alteridade.

Um exercício de inclusão se inicia no momento em que deixamos de lado nossos preconceitos e nos permitimos olhar-nos uns aos outros e outras como eles mesmos e elas mesmas são e, igualmente, como nós mesmos somos, com nossos medos, nossos anseios, nossas limitações e nossas possibilidades. Esse é o passo primeiro. Mas não pode parar aí. É necessário um movimento a mais: de tomar uma ação em prol da convivência, do respeito e da justiça; o que significa também abrir mão de privilégios.

Um pouco sobre o título desse prefácio e a construção desta coletânea

O título desse prefácio remete a um trocadilho a partir do qual este livro foi originalmente gestado. De um lado, remete ao grupo de seis pessoas, de pesquisadores e pesquisadoras, que discutiu o tema da educação e inclusão durante um semestre no Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdade EST, no primeiro semestre de 2017. Este grupo iniciou este projeto, que depois recebeu outras pessoas que se ocuparam com o tema em suas pesquisas de mestrado. Por isso, “agora somos dez...”. Entretanto, este livro é um convite para juntar outras experiências, reunir outras vozes no exercício de construção de um mundo melhor, no qual a diferença possa ser reconhecida e a diversidade, celebrada. Por isso, “precisamos ser muitos mais”. De outro lado, não deixa de ser uma alusão à obra literária de Maria José Dupré. “Éramos seis” não deve ser uma memória de alguém que acabou sozinho, como no caso da Dona Lola da obra de Dupré, mas sim que se reuniu com outras pessoas (“agora somos dez...” e podemos “ser muitos mais”). Nessa direção, inclusão — e a presente coletânea aponta para isso — não tem a ver apenas com o tema da deficiência, quer seja física, quer seja mental, mas com a questão de evidenciar e buscar justiça para diferenças sociais, religiosas, econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, sexuais, comportamentais ou geracionais.

Vale lembrar que a presente coletânea surgiu como forma de motivar o debate e ir além do usual — discussão sobre política pública, legislação, queixa de falta de estrutura, de formação, etc. para a questão da deficiência, mormente — quando o tema é Educação e Inclusão. Ora, a luta por reconhecimento de direitos e a garantia por sua realização é ainda algo muito recente em um país que há poucas décadas saiu de um sistema ditatorial e ainda está dando os primeiros passos (baby steps) rumo à democracia. As políticas públicas, as legislações são extremamente recentes (direitos relativos à diferença, à educação inclusiva, foram incluídos apenas na Constituição de 1988, isto é pouco menos de 30 anos) e ainda persiste o fato de as pessoas diferentes (como se houvesse uma normalidade dominante) com deficiência, as pessoas pobres, serem excluídas, marginalizadas, trancadas em casa, violentadas nas ruas, etc.. Em outras palavras, por mais que a legislação e as políticas públicas têm evoluído na questão dos direitos e do respeito à diferença, a sociedade ainda requer uma mudança de consciência.

Para motivar o debate e ir além do usual, você perceberá que este livro foi escrito numa linguagem mais dialógica e interativa. Isso porque não há como falar sobre educação e inclusão em diferentes perspectivas ou abordagens sem que haja uma

parte de nós na escrita, nos sentidos que habitam as lacunas entre as palavras, nas ideias que moram nos sentidos que as palavras forjam. Também, nessa direção, não há como não acabar reverberando na construção do texto, os dois pensadores da educação que inspiraram nossas ideias e nossa reflexão nesta coletânea: Rubem Alves, principalmente, e Paulo Freire. É por causa da forma como esses dois (há outras pessoas envolvidas também) caras pensaram a educação, as relações numa ação de conscientização, de busca por autonomia, de prática da liberdade, de percepção e de transfiguração de realidade e do exercício imaginativo, que acreditamos que um mundo melhor, inclusivo, justo, é possível. Que ao final dessa leitura, você possa ser uma das vozes a mais a entoar conosco “**Viva a Diferença!**”.

Beatriz, Eliana e Iuri.

Verão de 2017

INCLUSÃO SOCIAL: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E OS DESAFIOS A SERES VENCIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS HUMANA E MAIS IGUALITÁRIA

Luciana Santos Bispo¹

Pensar em inclusão social é, antes de tudo ter a certeza de que o “fantasma” da exclusão é real, tem forma, força e consequências que operam na sociedade criando e perpetuando “valores”, padrões e estereótipos que, muitas vezes, machucam, maltratam, distanciam e estigmatizam pessoas (deficientes físicas, mentais, auditivas, mulheres, crianças, idosos), credos, etnias, culturas, comportamentos, opções, orientação sexual, entre muitos outros, tidos como “diferentes”; colocando-os à margem por julgá-los como algo inferior e/ou não contributivo para o desenvolvimento da sociedade.

Infelizmente, a história dá conta de que o processo de exclusão social é, paradoxalmente, tão antigo quanto o processo de civilização do homem. O antagonismo que deve sempre chocar e provocar profundas reflexões no seio da sociedades modernas, reside justamente no fato de se perceber que, se num processo de civilização de povo, uma nação ou comunidade as práticas de exclusão, de preconceito, de discriminação, de segregação deveriam já, naquele momento inicial, constituírem-se em atitudes contrárias e descabidas no início do processo “civilizatório” da humanidade, o que dizer destas práticas e ações que se perpetuaram nas agora civilizadas sociedades “pós-modernas”?

No imo desta questão tão complexa e tão amplamente discutida nos dias atuais, duas vertentes devem permear as reflexões e debates sobre esta temática: o esforço de toda a sociedade em romper com as antigas amarras do preconceito, da discriminação e da segregação social e o desejo de que todos e todas cidadãos/cidadãs tenham os seus direitos, acessos e oportunidades, legalmente constituídos, plenamente respeitados e a sua integridade como seres humanos resguardada, independentemente das particularidades de cada indivíduo. Afinal, não é o sujeito que deve adaptar-se à sociedade; mas, ao contrário, é a sociedade que deve esforçar-se para receber cada ser humano e atender às suas necessidades e especificidades.

¹ Mestra em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo RS/, Brasil). Doutoranda (bolsista da CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades e Servidora Pública do Estado da Bahia/Brasil, atua como regente de classe como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Rede Estadual de Ensino Médio. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7670751952436004> - E-mail: <luzinhacj@hotmail.com>.

Assim, nas palavras de Cardoso et al., reconhece-se que toda mudança de mentalidade, de visão de mundo, de compreensão do ser humano no sentido de incluí-lo no seio da sociedade, é um processo muitas vezes lento e requer atitude e boa vontade

[..] a inclusão é um processo de transformações pequenas e grandes, de prazos diferentes, na mentalidade dos indivíduos. Por meio desse processo, a sociedade tem condições de se preparar para incluir, em seu seio, todas as pessoas, sem exceção. Nesta mesma direção, a exclusão social se dá ao modo como cada sociedade, cada cultura, cada olhar percebe as 'pessoas diferentes'. Muitas dessas pessoas são consideradas inválidas e incapazes, e assim impedidas de se assumirem como sujeitos, indivíduos [...].¹

Em profunda concordância com este argumento de Cardoso está a postura de Mazzotta e D'Antino ao defenderem que ao criar e estabelecer “normas” e “padrões” de normalidade para os seus sujeitos sejam socialmente aceitos, a sociedade acaba estabelecendo “formas simbólicas” de inserção e aceitação dos indivíduos. Neste contexto, todas as formas de preconceito, segregação, discriminação e exclusão constituem-se nos mais perversos instrumentos de violência simbólica. Segundo estes mesmos autores, as pessoas que mais sofrem com estas formas de violência simbólica são aquelas deficientes físicas, visuais, mentais, sensoriais, pessoas com dificuldades de locomoção e todas as outras que apresentam os vários tipos de transtornos de desenvolvimento.²

Esta temática tem sido, inclusive, pauta de muitas discussões e debates em reuniões de movimentos sociais representativos das minorias sociais de pessoas com deficiência tanto no Brasil quanto no exterior. Na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, já nos anos de 1970, a busca por ações de inclusão social de pessoas com deficiência tornou-se um tema recorrente e já despontava a noção desta inclusão como um direito elementar do cidadão expresso em documentos jurídicos.

No Ocidente, o interesse pelo tema chega um pouco mais tarde, por volta dos anos de 1980 e também ganha notoriedade entre os assuntos mais exigentes de implementação de políticas públicas capazes de garantir e viabilizar a inserção de pessoas deficientes nos variados contextos sociais: educação, cultura, lazer, esporte, na medida das possibilidades de cada indivíduo.

Não há dúvidas de que esta década, de 1980, foi efetivamente emblemática para o aprofundamento dos debates e das reflexões sobre o tema da inclusão/exclusão social no Brasil. Impactado pelas mudanças sociais que já ocorriam no exterior, a exemplo da Europa, este país pode ampliar as concepções de inclusão, exclusão, segregação e

discriminação social, a partir das quais também se pode fortalecer o debate sobre o princípio da igualdade de direitos das chamadas minorias sociais.

Inclusão e exclusão social: um passeio histórico

Segundo Texeira, foi na obra *Les exclus: um français sur dix* (Os excluídos: um entre dez franceses) de René Lenoir, publicada por volta dos anos de 1974, que o termo exclusão social surgiu pela primeira vez. Nesta obra, o autor denuncia as diferentes formas de exclusão sofridas por pessoas e classes de pessoas (idosos, deficientes físicos e mentais e todas as outras consideradas “inadaptadas” à sociedade) e como estas eram sumariamente relegadas socialmente.

É relevante destacar que esta constatação apresentada Lenoir surge justamente no momento em que a França alcança um considerável prestígio mundial e lutava, para pelo menos em termos econômicos, conseguir superar a pobreza. Todavia, o que fica evidente que se, naquele momento, a França desfrutava de uma boa fase no cenário mundial, as questões internas revelavam certas fragilidades e impunham uma demanda de ações que contemplassem enérgicas resoluções. Assim,

[...] certos fenômenos, tais como, a urbanização, a mobilidade profissional, a inadaptação ao sistema escolar, a desigualdade de acesso à renda e aos serviços públicos, geravam situações que requeriam soluções. Evidenciava-se, então, a necessidade de intervenção a partir de outros elementos para lidar com a pobreza e outras formas de exclusão, que extrapolavam àquela relativa ao mercado de trabalho e ao acesso aos recursos materiais.³

Este momento vivido pela França coaduna com a grave crise econômica vivida pelos países desenvolvidos da Europa; o que elevou consideravelmente os níveis de desemprego, naquele continente e, conseqüentemente, evidenciava a urgente necessidade de reconhecimento de um fato que eles preferiam não ver: a crescente escalada da pobreza nos índices sociais. Assim, como ofensiva de combate a pobreza, surge em 1975 o Primeiro Programa Europeu de Luta contra a Pobreza, cuja definição de pobreza versa sobre a insuficiência dos recursos primários (materiais, sociais e culturais) que contribuem para a exclusão de pessoas sem acessibilidade mínima às formas de vida dentro dos padrões ínfimos aceitáveis.

É oportuno destacar aqui que a sociedade europeia, em especial a França, teve importante influência no tratamento dispensado às questões relativas ao fenômeno da exclusão social, no final do século XX, com o desenvolvimento do Estado do Bem-Estar Social. Nele, a pobreza era entendida como decorrente da falta de assistência do Estado;

e a exclusão como o processo que se efetiva na relação entre a pessoa excluída e a sociedade.

Todavia, até o final da década de 1980 a noção de exclusão foi superficialmente tratada pelas ciências sociais. Nesta fase, seguindo as concepções apresentadas por analistas representantes liberais de partidos políticos oriundos da direita conservadora, na Europa, os termos exclusão e pobreza foram reduzidos à visão simplista como sendo um processo resultante da inadaptação individual de acesso aos bens e serviços, e não uma questão social que requer esforços e adoção de políticas públicas voltadas para inserção de todos e todas no estado-membro em que vivem.

No início dos anos de 1990, a concepção de exclusão esteve ainda intimamente ligada a ideia de pobreza, sobretudo no que diz respeito à criação de políticas sociais na União Europeia que abordavam o tema da exclusão sempre relacionando-o com a pobreza. Contudo, segundo Estivil, pouco depois, em 1991, a concepção de exclusão foi ampliada já começava a ser relacionada à “ideia do não acesso aos direitos sociais [...] e a análise das políticas setoriais (habitação, saúde, emprego, educação, etc.).”⁴

Nesta direção, tanto mais avançavam as discussões e ações de combate e erradicação da pobreza, mais se percebia que esta era sempre um fator a ser considerado nos amplos e múltiplos processos de exclusão social; entretanto, não era ela, a pobreza, a única causa para o preconceito e discriminação. Fazia-se, então, necessário uma análise mais detalhada de todos os outros processos que financiam as situações de exclusão social e as perpetuam na sociedade. Os achados desta análise não apresentaram nenhum fenômeno novo ou desconhecido socialmente; entretanto, os aspectos observados a partir dela serviram para ampliar a concepção de exclusão em voga até aquele momento.

Assim, importantes aspectos como a baixa escolaridade, ou o não acesso a educação formal, ao lazer, à cultura, aos bens e serviços, assim como fatores mais relacionados aos aspectos psicológicos do ser humano tais como “a angústia do risco do desemprego, a perda de identidade profissional, a segregação espacial decorrente da vida em conjuntos habitacionais em periferias, dificuldade de inserção social, etc.”⁵; passaram a ser considerados fenômenos que demandavam uma investigação mais apurada a partir de conceitos mais precisos na perspectiva da inclusão e exclusão social.

Para Dupas, esses fenômenos tem suas raízes nos processos de globalização, na revolução tecnológica, principais responsáveis pela exclusão do trabalho e que, segundo este autor, é causa da exclusão social e esta, por sua vez, desencadeia como

um efeito dominó uma série de muitas outras formas de exclusão que podem chegar aos níveis de ruptura dos laços sociais.⁶

Em concordância com Dupas, Serge Paugam chama de *desqualificação social* “o movimento de expulsão gradativa das camadas cada vez mais numerosas da população e as experiências vividas na relação de assistência ocorridas durante as diferentes fases do processo de exclusão social.”⁷

Segundo este autor, esse processo de exclusão social envolve três fases, a saber: a primeira diz respeito à *fragilidade* e está relacionada às dificuldades encontradas por muitas pessoas de inserir-se no mercado de trabalho; em proporções gradativas essa etapa pode evoluir para a segunda fase que o autor chama de *dependência*, caracterizada pela depreciação das condições de vida ocasionada pela precariedade e redução das condições de trabalho. Estas duas etapas do processo de exclusão social são marcadas pelo sentimento de humilhação e fazem com as pessoas nesta situação recuem do convívio social e se limitem às relações familiares, enfraquecendo, assim, os laços sociais. A terceira, e última, fase está intimamente ligada a segunda, na verdade ela é concretização da segunda etapa. Paugam a chamou de ruptura dos *laços sociais*; nela, a dificuldade de integração social é tão acentuada que a pessoa, sentindo-se inútil e sem esperanças, declina do convívio até mesmo com família. Vivendo situações como esta, é comum que as pessoas procurem refúgio no álcool e/ou nas drogas como tentativa superar as suas frustrações e decepções. Todavia, a partir daí, dá-se início a um círculo vicioso cada vez mais profundo e degradante de exclusão social.

Importante noção do fenômeno da exclusão social é também apresentada por Robert Castel apud Wanderley ao associá-la ao conceito de *desafiliação social*, segundo a qual a exclusão caracteriza-se como uma forma de ruptura do indivíduo com as suas relações sociais. Assim, nas palavras de Castel a “[...] desafiliação não é o equivalente, necessariamente, a uma ausência completa de vínculos, mas a ausência de inscrição do sujeito em estruturas quem tem sentido.”⁸

Neste sentido, a ideia de exclusão social a partir da concepção de *desafiliação social* apresentada por Castel dialoga com as fases, acima citadas, do processo de exclusão social descritos por Paugam, uma vez que na literatura de ambos se observa uma visão de exclusão social a partir da perspectiva do mercado de trabalho e dos conflitos existentes entre “explorados e exploradores”, como prefere chamar Castel, ou entre “incluídos e excluídos”, como define Paugam.

Outra abordagem do fenômeno da exclusão social, falando mais especificamente na perspectiva da pessoa excluída, é apresentada por Teixeira ao afirmar que pessoa excluída é aquela que de algum modo viu romperem-se os laços que a mantinham ligadas aos outros e “[...] assim, foi rechaçada às margens, lá onde os seres perdem toda visibilidade, toda necessidade e, quase, toda sua existência [...] não é mais ligada a nenhuma cadeia na qual o emaranhado constitui o tecido social e torna-se, assim, ‘inútil ao mundo’.”⁹

Nesta direção, seguindo uma perspectiva bastante analítica das diversas abordagens que o termo exclusão apresenta, Estivil destaca que o fio que une as esferas de variadas e complementares visões sobre este fenômeno é a concordância de que este é “um processo acumulativo e pluridimensional que afasta e inferioriza, com rupturas sucessivas, pessoas, grupos, comunidades e territórios dos centros de poder, dos recursos e dos valores dominantes [...] as manifestações da exclusão estão relacionadas, portanto, com ideia de processo [...]”¹⁰

Há que se destacar aqui, a efetiva relevância e contribuição de muitos outros estudos sobre o fenômeno da exclusão, cujas interpretações versam sobre outros aspectos não apenas a exclusão dos acessos profissionais, do trabalho, dos recursos materiais e ou/ dos recursos assistenciais. Enquanto fenômeno, a exclusão se expande a muitos outros aspectos da vida do indivíduo/pessoa excluída, tais como a exclusão da participação na política, a negação das garantias constituídas no código dos direitos humanos, a exclusão dos bens simbólicos, exclusão cultural, dentre muitas outras.

Nesta direção, Xiberras apud Wanderley afirma que “os excluídos não são simplesmente rejeitados fisicamente, geograficamente ou materialmente, não somente do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural.”¹¹

Sawaia, ao escrever sobre as “artimanhas” da exclusão, realiza uma incursão sobre os aspectos psicológicos da deste fenômeno e ressalta que sob nenhuma hipótese ela, a exclusão, deve ser tratada exclusivamente nas perspectivas econômicas e sociais. Antes, há aspectos na dimensão da ética, da injustiça social e da psicologia que precisam ser analisados como categorias que conduzem ao recalque, as frustrações e angústias. Assim têm-se nas palavras desta autora a exclusão como um processo sócio-histórico que se caracteriza pela rejeição ou pelas recusas vividas em todos os segmentos da vida social, “[...] mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significações e ações [...] quando os excluídos internalizam uma

responsabilidade individual de incapacidade de inclusão, desencadeiam o sentimento de culpa - individual - pela exclusão.”¹²

Esta concepção intimista da exclusão ou dos efeitos dela na subjetividade do indivíduo harmoniza-se com o que defende muitos outros estudiosos do fenômeno da exclusão na dimensão psicológica da pessoa excluída, dentre os quais vale ressaltar Dupas ao afirmar que “a exclusão se manifesta também no sentimento subjetivo de ressentimento por não desfrutar de bens, capacidades ou oportunidades que outros indivíduos desfrutam.”¹³

Ampliando um pouco mais o debate sobre as dimensões da exclusão das diferentes esferas da vida, Estivil destaca que muito mais do que simplesmente identificar as circunstâncias sociais, culturais, políticas e econômicas que, muitas vezes, são o carro-chefe do processo de exclusão; faz-se necessário reconhecer a inter-relação entre estes fatores explicá-los numa perspectiva conjunta. Caso contrário, corre-se o risco de considerá-los apenas como resultados de uma distinção social,

[...] torna-se cada vez mais claro que a exclusão só se explica a partir de um encadeamento de factores de natureza relativamente distinta que convergem de forma até certo ponto contínua e repetitiva, no nível de vida de pessoas, grupos e territórios. A exclusão tem uma base material relacionada com a falta de meios de subsistência, não sendo apenas produto da diferenciação social. As origens familiares, um nível de escolarização baixo, nulo ou deficiente, uma formação profissional escassa ou reduzida, a falta de trabalho, o trabalho precário ou sazonal, uma alimentação deficiente, vencimentos reduzidos, uma habitação inadequada ou em má condições, estado de saúde debilitado, e doenças crônicas ou repetitivas, a falta de prestações sociais e sem acesso aos serviços públicos, entre outro, costumam ser os elementos mais evidentes destes circuitos empobrecedores [...].¹⁴

As palavras de Estivil chamam a atenção para um aspecto bastante relevante quando o interesse é aprofundar a análise sobre as questões ou circunstâncias sociais, culturais, políticas, que promovem a exclusão social: a abordagem generalizada que muitas vezes se faz sobre exclusão social. Nas palavras deste autor, se observam que nos pormenores se diferencia a aplicação do termo e este assume contextos diferenciados em países desenvolvidos, da Europa por exemplo, e em países “periféricos”. Sobre esta observação, também Dupas concorda ao afirmar que

[...] a existência nos países mais ricos de mecanismos públicos de bem-estar social faz com que o conceito de exclusão relevante para eles possa ser, em alguma medida, deslocado daquele de pobreza;

o que não me parece pertinente no caso dos países nos quais os cidadãos não dispõem dessa rede de proteção.¹⁵

Tratando especificamente da aplicabilidade do termo exclusão social no Brasil, Sposati realiza um percurso analítico da inércia do Estado brasileiro no que se refere a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção de assistência como responsabilidade social. Segundo esta autora, o Brasil, “país que pouco ou nada tem de uma sociedade fundada em direitos humanos e sociais e que não introduziu um padrão de sociedade fundada na civilidade ou ética civilizatória”¹⁶ precisa muito e urgentemente promover e aprofundar o debate sobre a inclusão social, a exemplo do que se tem observado nos países desenvolvidos.

Nesta direção, considerando que no Brasil as vias de acesso ao emprego, à escola, à cultura e a todos os bens materiais são visivelmente desiguais; pode-se afirmar que há uma acentuada relativização da noção de exclusão social. Neste sentido, Sposati propõe que a discussão sobre esta temática se dê a partir da compreensão de que quando se fala em exclusão social no Brasil, o aspecto relevante a ser considerado deve ser a negação, por parte do Estado, das formas de subsistências das necessidades vitais, tais como moradia, alimentação, saúde, emprego, educação e, o mais elementar de todos os direitos, o direito à vida. Assim, a exclusão social no Brasil deve ser entendida como “[...] uma perda virtual de uma condição nunca antes atingida e não uma perda real capaz de sensibilizar a sociedade”¹⁷, como afirma a supra citada autora.

Ações afirmativas como perspectivas de inclusão das minorias sociais

Partindo do princípio da igualdade, a Constituição Federal Brasileira afirma no seu artigo 5º que todos os seres são, indistintamente, iguais perante a lei. Este princípio isonômico da Legislação Brasileira pode ser interpretado como princípio da igualdade formal; uma vez que, fora do ordenamento jurídico, na vida prática a realidade é bem diferente. Embora a Constituição Federal apresente inúmeros direitos e garantias essenciais aos cidadãos, a realidade factual aponta numa outra direção, para uma grande parte da população brasileira, pois os mecanismos de promoção da igualdade ainda são muito tímidos e insuficientes para a construção de sociedade verdadeiramente fraterna e igualitária.

Pinho apud Cecchin, chama atenção para o termo igualdade, previsto na Legislação Brasileira, e afirma, categoricamente, que “a igualdade total é uma utopia, uma ilusão que somente ocorre no nível imaginário. As pessoas são diferentes e devem ser tratadas de formas distintas para minimizar as desigualdades e o binômio odioso exploração/dominação.”¹⁸

Também o célebre jurista Rui Barbosa apud Cerqueira, nas primeiras décadas do século XX, já chamava atenção para esta questão ao discorrer com grande habilidade e competência, o seu entendimento sobre o princípio da igualdade:

[...] a regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualmente flagrante, e não igualmente real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas retribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem. Essa blasfêmia contra a razão e a fé, contra a civilização e a humanidade, é a filosofia da miséria, proclamada em nome dos direitos do trabalho; e executada, não faria senão inaugurar, em vez da supremacia do trabalho, a organização da miséria [...].¹⁹

No centro do pensamento filosófico apresentado Rui Barbosa está imbricada a extensa compreensão que o termo igualdade traz à tona tanto a noção de igualdade formal, aquela, presente nas regras e normas constituintes do ordenamento jurídico; quanto a noção de igualdade material, aquela desejada por todos e constitui-se em direitos e oportunidades reais que atendam as efetivas necessidades de todos os grupos sociais, especialmente dos menos favorecidos socialmente.

Nesta direção, pode-se afirmar que a tão sonhada igualdade material tem suas bases fincadas no desejo de inclusão social das chamadas minorias sociais. Aqui faz-se necessário ressaltar que, diferentemente do que o termo minoria sugere, ao ser aplicado no contexto social, não deve ser confundido ou associado à ideia de quantidade. Antes, são denominadas minorias aqueles grupos, cujos número de componentes pode ser expressivo, mas possuir status jurídico, histórico, econômico, social e cultural diferentes de outros grupos com, talvez, menor número de membros.

Neste sentido, Cecchin foi bastante e elucidativo feliz ao esclarecer que:

[...] o negro e o pardo, numericamente superiores em nosso país, são considerados minorias, devido à concepção jurídica que deve ser dada à palavra. Já os povos indígenas, com reduzido número de habitantes, possuem além da minoria numérica, a jurídica. A mulher brasileira não pode ser considerada minoria numérica, mas as estatísticas demonstram que recebem tratamento jurídico diferenciado, incluído-as nas minorias jurídicas [...] não se pode determinar com certeza quais são e quantos são os grupos que podem ser considerados minorias sociais, pois variam no tempo e

no espaço, a depender de fatores outros, imprevisíveis de serem aferidos com precisão [...].²⁰

Tem-se também na concepção de Elida Ségui o entendimento das minorias sob a acepção de grupos cujos membros possuem uma ou mais características em comum, que os diferem das outras pessoas e são representados por um contingente numericamente inferior em relação a população de um país. Todavia, a referida autora destaca que conceituar minorias exige muito cuidado e critério, uma vez que “a sua realidade não pode ficar restrita apenas a critérios étnicos, religiosos, linguísticos ou culturais. Temos que sopesar sua realidade jurídica ante as conquistas modernas.”²¹

Já Mazario apud Bastos apresenta uma visão mais restrita do que a de Ségui ao afirmar que minoria é

[...] um grupo de pessoas que residem com caráter permanente no território de um Estado, numericamente inferior e não dominante em relação com o resto da população, cujas características étnicas, culturais, religiosas ou linguísticas, diferentes das da maioria ou as do resto da população, se pretendem manter, conservar e promocionar para o futuro, seja, implicitamente, de maneira coletiva e solidária.²²

Diante do exposto, observa-se que, independentemente da visão mais ampla ou mais restrita dos autores e autoras aqui apresentados, o fato é que as minorias sociais podem se formar pelas mais deferentes motivações: cor, faixa etária, religião, gênero, etnia, posição social, poder aquisitivo, grau de instrução, ideologias e por todas as outras características inerentes ao ser humano. Todavia, têm-se nos(as) negros (as), índios, mulheres, deficientes físicos em geral e idosos os grupos mais representativos das minorias sociais no Brasil. Assim, há que se reconhecer que o problema em si não reside no fato de se pertencer uma minoria social; mas sim, na constatação de direitos diferenciados, ou negação dos direitos em razão de uma diversidade, que é perfeitamente normal entre os seres humanos.

Neste sentido, a implementação de ações afirmativas fundamentadas na justiça e que visem a promoção da igualdade material e a inclusão social de todas as pessoas, independentemente dos grupos ou minorias às quais pertençam, surgem como uma importante estratégia de inclusão social das minorias. Antes, vale destacar aqui a compreensão de ações afirmativas apresentada por Gomes como sendo um

[...] conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação

praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade ao acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas - isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.²³

O referido autor salienta ainda que, originadas no Código Civil Americano, as ações afirmativas surgiram como iniciativas pertencentes tanto às políticas públicas quanto privadas cujos objetivos versam sobre a prática do princípio constitucional da igualdade material e “à neutralização dos efeitos da discriminação social, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.”²⁴

Ao que Cecchin complementa ao afirmar que

[...] as ações afirmativas podem surgir de atos privados, como reserva de vagas para mulheres negras, reservas de vagas para o ensino de pessoas carentes. Ou de atos ou leis públicas, como incentivos fiscais para quem contrata deficientes físicos, previsão de incentivo fiscal em edital de licitação para quem contrata negros, obrigatoriedade de contratação de determinado percentual de deficientes físicos. Não há lei que impeça o implemento de ação afirmativa, desde que, é óbvio, não constituam uma discriminação negativa [...].²⁵

Segundo Lorentz, a primeira vez que o mundo ouviu falar em ações afirmativas ou “affirmative action” foi nos anos de 1961 através de ordem federal do então presidente dos Estados Unidos da América Jhon Kennedy. Com esta ordem de número 10.952, Kennedy criou o Equal Employment Opportunity Commission (EEOC), cujos objetivos visavam a promoção de iguais oportunidades de emprego para pessoas pertencentes aos mais diferentes grupos raciais. A EEOC foi bem recebida pela Suprema Corte Americana e no ano de 1974 a mulher também foi incluída com a expressa proibição de qualquer tipo de discriminação motivada pela questão de gênero no ambiente de trabalho.²⁶

Muito tempo se passou para que no Brasil se começasse a pensar em ações afirmativas voltadas para a neutralidade dos efeitos históricos de todas as formas de discriminação sofridas pelas minorias desde o processo de colonização desta nação. Somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que se iniciou um processo de busca da igualdade formal. Todavia, as constatações apresentadas por Ceccinham chamam atenção para um início de processo pouco animador; pois “além de não encontrar consenso social ideológico, sofre retaliações orçamentária e capitalistas. As discriminações de gênero e raça são mais acentuadas, com reflexos no acesso à educação e ao mercado de trabalho.”²⁷

Todavia, o termo discriminação ganhou notoriedade nos debates e reflexões promovidos pelos organismos internacionais que passaram a concentrar esforços no combate à toda e qualquer forma de discriminação. Cecchin faz um importante resgate dos excertos através dos quais se aludem os ideais de igualdade de direitos, a saber:

A Convenção nº 111 da OIT, de 1958, ratificada pelo Brasil, sobre a Discriminação em matéria de Emprego e Profissão, estabelece, em seu Artigo 1º.

(1) Para os fins da presente Convenção, o termo discriminação compreende:

a) Toda a distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão;

b) Toda e qualquer distinção exclusão ou preferência que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão, que poderá ser especificada pelo Estado Membro interessado depois de consultadas as organizações representativas de patrões e trabalhadores, quando estas existem, e outros organismos adequados.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968, ratificada pelo Brasil, estabelece em seu Artigo

Para fins desta Convenção, a expressão 'discriminação racial' significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades

fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo de vida pública.

A Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a mulher, de 1979, ratificada pelo Brasil, conceitua, em seu artigo 1º, a discriminação

Para fins desta presente Convenção, a expressão 'discriminação contra a mulher' significará toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objetivo ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil o em qualquer outro campo.²⁸

Neste sentido, observa-se que os objetivos das ações afirmativas, de nenhuma maneira, estão restritos ou limitados simplesmente a denunciar ou proibir as condutas de discriminação, segregação ou exclusão social; para além destas questões, as ações afirmativas ensejam a promoção de políticas públicas eficazes para uma real transformação de valores e estigmas arraigados à sociedade, tanto nos aspectos culturais, quanto sociais, pedagógicos e psicológicos.

Inclusão social das minorias: desafios a serem vencidos

Diante das disposições legais existentes no Brasil, bem como nos organismos internacionais, anteriormente citados neste trabalho; observa-se a evidente distância entre as leis e a prática, ou seja, muito ainda precisa ser feito. Talvez, no campo jurídico já se tenha um ordenamento muito bem estruturado no que diz respeito à inclusão social das inúmeras minorias historicamente excluídas neste país. Entretanto, não precisa tanto esforço para se perceber que ainda há um caminho longo a se percorrer. Urge a necessidade de se desenvolver estratégias que viabilizem a integração plena de todos e todas que pertencem as minorias dos excluídos socialmente. De maneira especial, que toda e qualquer medida adotada contemple antes, e acima de tudo, a valorização da vida e da dignidade humana.

Nesta direção, Borba e Lima ao investigarem a exclusão e inclusão social nas sociedades modernas apresentam algumas medidas de minimização das vulnerabilidades sociais, tais como: o desemprego, a pobreza, a educação, a saúde e a população idosa. Neste contexto, tem-se nas reflexões propostas pelos referidos autores:

Pobreza - a erradicação da pobreza requer um planejamento da atual inserção social através de programas que permitam desenvolver a sociedade [...] em situação de fragilidade social que agrupam a situação de pobreza exclusão social, encontram-se as crianças pobres, idosos isolados, desempregados, os sem-abrigo, pessoas com deficiência física e/ou mental, migrantes, ex-reclusos, tóxico-dependentes e alcoólicos.

Desemprego - a inclusão social através do trabalho gera maior envolvimento participativo do indivíduo na sociedade, visto que o emprego possibilita a capacidade de decisão, de escolhas relativamente à utilização dos recursos sociais e de pleno exercício da cidadania [...].

Educação - [...] os baixos níveis de habilitação escolar e qualificação profissional conduzem à situação de exclusão.

Saúde - [...] a exclusão social pode ser desencadeada por problemas de saúde, assim como pode também agravá-los [...] as dificuldades de acesso aos cuidados de saúde representam um grande obstáculo para os mais vulneráveis [...].

População Idosa - [...] as iniciativas de inserção social promovidas pelos atores sociais contribuem para a qualidade de vida dos idosos. Estas iniciativas incluem atividades físicas, de lazer, entretenimento, exercícios físicos [...] sessões de teatro e cinema com redução nas tarifas, estimulando o interesse pela cultura.²⁹

Também na concepção das medidas preconizadas pela Comissão Europeia apud Borba e Lima observa-se o uso da expressão “minimização da exclusão social”, dentre as quais destacam-se as seguintes ações:

Promoção do emprego - apoio e incentivos fiscais para integração de jovens no primeiro emprego; cursos de capacitação para os desempregados; percentual estabelecido para concentração de funcionários com deficiência [...].

Promoção da Educação - [...] apoio financeiro às famílias mais desfavorecidas com filhos na escola; ofertas de formação diversificadas como medidas de inserção para reduzir a evasão escolar [...].

Promoção da Saúde - programa de apoio à família com visitas médicas em domicílio; campanhas preventivas com a participação de todos (sociedade, escolas, entidades públicas, privadas e sem fins lucrativos em temas mais relevantes para a região (tabagismo, alcoolismo, obesidade e gravidez na adolescência [...]).

Proteção de idosos - atividades físicas, culturais, desportivas e de lazer com a participação de todos os atores sociais. Incentivo ao voluntariado, apoio as instituições existentes de solidariedade social.³⁰

Tratando especificamente do desafio da inclusão das minorias excluídas do mundo digital, Freire, citando uma pesquisa realizada pela Revista Inteligência Empresarial, no ano de 2003, chama atenção para um fato aparentemente simples, mas que gera um impacto social muito grande porque além de evidenciar ainda mais a distância entre quem tem acesso e que não tem acesso às novas tecnologias, ainda acaba por excluir os já excluídos: “a distância entre os providos e os desprovidos digitais está se alargando entre e intra países.” Não restam dúvidas de que essa chamada “brecha digital” é consequência da má distribuição dos recursos tecnológicos.³¹

Enraizada neste processo de diferenciação entre quem tem e quem não tem acesso aos recursos tecnológicos está mais uma forma de exclusão, a chamada “exclusão digital”, e esta por sua vez aprofunda a já proeminente exclusão socioeconômica.

Assim, contrariando ações governamentais e privadas que, no intento de diminuir os impactos causados pela falta de acesso das camadas menos favorecidas aos recursos tecnológicos, adotaram medidas baseadas na distribuição de computadores; Lazarte chama atenção para o fato de que apenas garantir o acesso físico aos recursos tecnológicos, não constitui estratégia de inclusão digital; antes faz-se necessário a formação e a preparação do indivíduo para lidar com as ferramentas tecnológicas. Ou seja, é de fundamental importância que o indivíduo seja “alfabetizado” no mundo digital.³²

Rondelli aprofunda ainda mais esta reflexão de Lazarte e defende que “a alfabetização digital é apenas uma parte do processo de inclusão digital. Uma aprendizagem necessária ao indivíduo para circular e interagir no mundo das mídias digitais [...]”.³³

A supra citada autora apresenta então o que ela chama de “quatro passos para a inclusão digital.” Neles, Rondelli afirma que oportunizar o acesso as mídias é o primeiro passo a ser dado, mas não o suficiente para garantir a inclusão digital. O segundo passo, então, consiste em “criar oportunidades para que os aprendizados feitos a partir dos suportes técnicos digitais possam ser empregados no cotidiano da vida e do trabalho.” O terceiro passo diz respeito ao investimento financeiro que o acesso às tecnologias exige. Por fim, o quarto passo requer

[...] entender que a inclusão digital pressupõe outras formas de produção e circulação da informação e do saber diferentes destas mais tradicionais que nos acostumamos a frequentar. Portanto, há também um elemento importante de inovação no uso das tecnologias.³⁴

Em outras palavras, pode-se afirmar que o que Rondelli propõe é que os processos de inclusão digital aconteçam atrelados a ações que promovam a inserção dos sujeitos em universo cultural e intelectual que atribuam sentidos aos avanços conquistados e que os motivem sempre a utilização das novas tecnologias.

Assmann usa o termo “democratização” para falar do acesso às tecnologias digitais e defende que este acesso deve ser a parte mais elementar nas políticas de inclusão social. Nesta perspectiva, tanto a promoção da “info-alfabetização”, quanto o desenvolvimento da “infocompetência” são, nas palavras deste autor, processos fundamentais que ajudam as classes sociais menos favorecidas a se beneficiarem dos progressos tecnológicos.³⁵

Nesta mesma direção encontra-se o pensamento de Araújo ao afirmar que

[...] o verdadeiro desafio é o de criar tecnologias, construir ferramentas intelectuais e sistemas mais eficazes, não só para gerenciar informação, mas também para facilitar ao ser humano a transformação da informação em conhecimento e, conseqüentemente, em ação na sociedade.³⁶

Há nas palavras de Quéau apud Morin uma reflexão, bastante sensível e igualmente sensata, que sugere um caminho a ser percorrido para minimizar os efeitos da chamada da “infoexclusão”

[...] o acesso à informação torna-se um fator-chave na luta contra a pobreza, a ignorância e a exclusão social! Por essa razão não se pode deixar apenas nas mãos das forças do mercado o cuidado de regular o acesso aos conteúdos das 'autovias de informação'. Pois são esses conteúdos que vão tornar-se o desafio fundamental do desenvolvimento humano nos âmbitos da sociedade da informação. O ciberespaço deve permitir a todos o acesso às informações e aos conhecimentos necessários para a educação e para o desenvolvimento de todos os homens.³⁷

Considerações

Diante do exposto ao longo deste trabalho, das reflexões aqui apresentadas pelos pesquisadores e pesquisadoras do fenômeno exclusão social observa-se que não há uma receita a ser seguida ou uma fórmula mágica capaz de resolvê-lo e nunca

haverá. Antes, esta é e sempre será uma questão que envolve e envolverá muito debate, reflexão e boa vontade em fazer valer o princípio formal da igualdade entre os seres humanos.

Todavia, há que se reconhecer que os debates travados e as lutas dos organismos nacionais e internacionais representativos das minorias sociais no Brasil e fora deletem, em alguma medida, avançado tanto no que diz respeito a implementação de políticas públicas de inserção das minorias sociais, quanto no que se refere à mobilização da sociedade no sentido de reconhecimento e visibilidade destas minorias. É certo que o caminho é longo e às vezes os passos são muito curtos para alcançá-lo, mas é preciso ter um olhar de esperança sobre o futuro. Dizer que muito ainda precisa ser feito, é fato incontestável diante de uma temática tão ampla e exigente como o da inclusão social em todos os seus aspectos.

Neste sentido, longe do afã de propor, aqui, uma solução milagrosa para a grave e histórica questão da exclusão social; procurou-se defender neste ensaio que a implementação de ações afirmativas como um conjunto de ações de ordem pública e/ou privada capazes de acolher, inserir, reconhecer e assegurar direitos iguais de acesso à cultura, educação, lazer, esporte, a informação, às tecnologias; bem como, o respeito à liberdade de expressão, ideologias, orientação sexual, credo, entre muitas outras diversidades inerentes ao ser humano, constituem-se interessantes estratégias capazes efetivar na vida cotidiana e prática o que de alguma forma já se encontra registrado na Legislação, mas ainda tão distante daqueles (as) que de fato necessitam: o direito à igualdade na igualdade dos direitos

“A primeira tarefa da Educação é ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo... Os olhos tem de ser educados para que nossa alegria aumente. A educação se divide em duas partes: Educação das Habilidades e Educação das Sensibilidades. Sem a Educação das Sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.”
Rubem Alves



Um dos temas relevantes na educação atual paira sobre o Binômio inclusão e exclusão. Excluir aponta para considerações importantes na esfera social dos indivíduos, dentre elas a escola. Rubem Alves ao descrever a educação através dos sentidos, alerta para as dificuldades presentes no cotidiano escolar: a insensibilidade de *ver*. Estaríamos enquanto educadores e educadoras a promover o desenvolvimento e comportamentos pró-sociais? O respeito ao outro e a outra em suas singularidades?

PARA QUEM VOCÊ TIRA O CHAPÉU?

*Eliana Cristina Caporale Barcellos **

“[...] ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” Nelson Mandela

Antigamente, tirar o chapéu possuía uma conotação de reverência ao cumprimentar pessoas conhecidas, como também como agradecimento diante de um público que batia palmas ao final de uma apresentação. Apesar do uso do chapéu ter perdido espaço na moda, parece que seu emprego pode possuir outros significados. Enquanto crianças e jovens de nossa sociedade estiverem a reivindicar seus direitos, o chapéu não agradece ao público, apenas o reverencia como conhecidos e conhecidas de um grupo que solicita passagem, fato vivenciado todos os dias em escolas brasileiras.



Figura 1- A diferença pede passagem.

Diferença sim, desigualdade não

As leis educacionais esboçam o direito à educação para todos e todas, em que as oportunidades de aprendizagem sejam igualmente possibilitadas. Apesar de inúmeros esforços para isso, ainda percebe-se uma prática muito distante do que prevê a legislação. Escolas com currículos defasados, distante da realidade dos educandos e das educandas, insípida formação de educadores e educadoras, carência de novas práticas pedagógicas, infraestrutura deficiente, dentre outras questões que imobilizam o processo educacional de avançar para uma educação de qualidade, que prime pela equidade e pela inclusão.

Ao se falar sobre educação de qualidade pretende-se enfatizar o desenvolvimento do ser humano de forma integral e em respeito às suas diferenças e a seus direitos. Salienta-se aqui o artigo 205º da Constituição da República do Brasil promulgada em 1988, no qual ressalta:

* Mestra em Teologia/Religião e Educação, Licenciada em Português e Literatura pela PUCRS, Pós-graduada em Literatura Infanto-Juvenil pela PUCRS. Doutoranda em Teologia na área de Religião e Educação na Faculdades EST. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1820643948761119>> - E-mail: <ecbarcellos@hotmail.com>.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹

Para Maria Teresa Eglér Mantoan a qualidade na educação é preparar os educandos e as educandas para vida, em respeito com o outro e a outra, formar os indivíduos mais cooperativos, através de uma perspectiva humanizadora, na qual define “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas emancipadas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas.”²

A sociedade atual vive um individualismo e caracteriza-se pela objetividade, pela competição entre si, pelo desenvolvimento tecnológico. Desta forma, a sociedade acaba por não capacitar os indivíduos de sensibilidade, na verdade, produz efeito contrário ao convívio em respeito às diferenças, o que se pode observar através das lutas de grupos sociais destituídos do direito de serem diferentes e por isso sofrem preconceito.

Segundo a definição de José Leon Crochík: “O preconceito é um fenômeno social, que indica a restrição às experiências individuais, as quais são necessárias para a constituição desses indivíduos.”³ Ao refutar a experiência os indivíduos passam a conceber uma imagem negativa, adversa em relação ao objeto em questão, o que pode acarretar prejuízos de toda ordem.

Outra forma de constituir o preconceito, conforme o mesmo autor é de maneira compensatória, pois, ao negá-lo atribuem-se características que venham a mascarar sua rejeição. E por último existem aqueles e aquelas que negam “toda e qualquer identificação, por isso é expressão de um indivíduo menos diferenciado.”⁴ Portanto, é através da experiência que os indivíduos concebem a formação do eu, que ocorre pela identificação.

Novamente, cabe enfatizar que a sociedade não coopera para isso, uma vez que estimula comportamentos individualizados e competitivos, bem como se observa um tratamento desigual que “coloca o indivíduo ora em situações de vantagem, ora de desvantagem, em relação umas com as outras.”⁵

Entretanto, a educação assume um papel relevante no desenvolvimento integral do ser humano. Assim, em sua função social, constitui-se como colaboradora

para a inclusão, uma vez que a educação inclusiva permite “a identificação com os que são diferentes da maioria social e/ou numérica.”⁶

Atualmente, a diferença está presente nos discursos sociais, mas isso não significa que a compreendam na sua essência. Há uma comparação com o outro, uma padronização da normalidade. “A diferença é pensada, portanto, sempre em relação à identidade.”⁷ Além disso, a diferença é percebida como algo a ser controlado, pois, constitui ferramenta relevante de controle social. Seu âmbito semântico traz à tona a multiplicidade, por isso a necessidade de vê-la sob outros olhos sem rejeitá-la. O desafio estabelecido por todos e todas é fugir do olhar único da adaptação, da naturalização, e partir para uma nova compreensão da diferença. A diferença implica reconhecimento do outro e da outra, que possui características individuais e por isso não deve ser associada à deficiência.

O reconhecimento às diferenças individuais vem basilar a educação inclusiva, bem como se posiciona contra a discriminação de indivíduos, que por diferentes razões, não estão inseridos e inseridas no ambiente regular de ensino.

Conforme Aida Maria Monteiro da Silva:

A inclusão é, portanto, o pertencimento das pessoas aos direitos sociais, econômicos, culturais, civis, políticos (de participação e intervenção na sociedade), além do direito à sustentabilidade socioambiental, considerando a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos, uma vez que todos os direitos têm a mesma importância, se complementam e se inter cruzam, e o acesso a um direito não elimina a concretização dos outros direitos.⁸

E ainda aponta: “(...) a educação, por contribuir com o acesso ao conhecimento, se constitui em instrumento de singular relevância na conquista e materialização do conjunto de direitos.”⁹

Ao se falar de inclusão remete-se a exclusão, esse binômio introduz um discurso que defende a equidade de direitos, sobretudo observados em aportes legais.

Em defesa da inclusão muitas leis nacionais e internacionais surgem no intuito de uma educação para todas as pessoas. Uma educação que busque garantir o acesso escolar, a participação e a aprendizagem de educandos e educandas, em que todos e todas possam ter as mesmas condições e oportunidades. Para isso urge romper com a educação homogeneizadora e propiciar no espaço escolar uma educação inclusiva e transformadora, na qual os direitos sejam preservados.

No Brasil, a educação inclusiva tem sido temática abordada através de leis e decretos, que visam à garantia ao acesso e à permanência de educandos e educandas no contexto escolar, principalmente, com ênfase a crianças e aos jovens com deficiência. A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, vem legitimar os direitos de cidadãos e de cidadãs conforme ressalta o artigo 3º, inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”¹⁰ Mas afinal o que consiste o bem? Segundo Zardel Jacobo:

Aristóteles interessou-se pelo que se assemelha enquanto espécie natural harmoniosa e com um propósito determinado, alcançar o princípio do bem, que é um princípio transcendental; Kant explicou que toda reflexão sobre a liberdade ou autonomia exige de nós o cumprimento de uma lei sublime do respeito mútuo. Em ambos temos uma ideia do bem como universal.[...] Para Bentham, trata-se de uma máxima ideal do bem que ele compreendeu o quão utópico era. Por isso confia na sanção como caminho para alcançar o bem. Por isso se dá à tarefa de indicar como alcançar o bem do maior número de pessoas classificando de maneira lógica os prazeres e pesares que regeriam todas as nossas ações.¹¹

Desta forma, pode-se perceber a dificuldade de elencar a discriminação em suas diferentes nuances, porém, as leis em seu bojo de alíneas e incisos apreçoam prerrogativas e prescrições. Muito se tem feito em relação para atingir o bem de todos os indivíduos: programas, políticas públicas e defesa dos direitos da cidadania. No entanto, apesar dos esforços realizados em termos de inclusão no campo educativo, o bem não é para todos e todas, pois, a discriminação ainda acontece.

Conforme José Pires: “Uma prática social de inclusão supõe o abandono definitivo de *práticas e relações sociais discriminatórias*, inscrito num profundo processo de *mudanças atitudinais* de uns em relação aos outros.”¹² O autor advoga a necessidade de mudar a perspectiva em que os indivíduos não possuem uma relação de dependência, pois, de fato as pessoas vivem em sociedade e mantêm relações interdependentes. “O reconhecimento desta interdependência nos levaria ao *reconhecimento do valor do outro* e, no enfrentamento dos problemas, a sabermos somar as forças para buscar as soluções.”¹³

Entretanto, a realidade social evidencia o oposto, as relações interdependentes não agregam importância e valorização. Por isso, os indivíduos passam a acatar o pensamento “de que nossas diferenças produzem valores diferentes entre as pessoas.”¹⁴ Nesse sentido, a deficiência é vista como demérito, mas a limitação se encontra na sociedade, na falta de acessibilidade do ir e vir a espaços sociais, na aprendizagem que não contempla suas necessidades individuais, no tratamento

desigual. Desta forma, muitas leis surgem para transformar essa realidade, pois, ao se tratar de inclusão “não é algo de que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos.”¹⁵

Marcos legais e suas implicações

A humanidade, em pleno século XXI, ainda necessita dispor de leis e decretos que concedam direitos, os quais são inerentes a sua condição humana. Importante enfatizar que tal afirmativa é visível, diariamente, ao presenciar na mídia e em outras fontes de comunicação o irrespeito à dignidade de cada indivíduo, principalmente, ao se reportar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a qual em seu preâmbulo, aponta considerações relevantes para fundamentar o direito de ter direitos e de viver em sociedade baseada nos princípios da justiça e das liberdades fundamentais. Tal aporte legal vem oportunizar repercussões no campo educativo que trazem a mesa a educação para todos e para todas.

Em 1989, por exemplo, a Lei de nº 7853, ainda vigente, traz em seu artigo 2º, inciso I, a temática relacionada aos direitos à educação:

- a) inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.¹⁶

A educação, nesse período, atinha-se à integração de educandos e educandas portadores e portadoras de necessidades especiais, segregados e segregadas em classes denominadas especiais, apartados e apartadas do convívio salutar da sala de aula em que todos e todas se beneficiam da aprendizagem e desenvolvem coletivamente o respeito mútuo, que possibilita reconhecer e valorizar a diferença. O significado desse contexto vai além da sala de aula, se propaga nas relações interpessoais das gerações futuras que têm a oportunidade de construir uma sociedade inclusiva voltada para uma cultura de paz.

A discussão atual sobre a inclusão já vem de longa data. Em Jomtien, Tailândia, 1990, ao afirmar a necessidade de uma Educação para Todos repercute na esfera nacional educativa. Traz a público: “[...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”¹⁷

O grande divisor das águas ocorre em 1994, com a Declaração de Salamanca, Espanha, na qual reafirma os direitos de toda e qualquer criança à educação. O referido documento destaca:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.¹⁸

Observa-se que o documento amplia o conceito de inclusão, pois, leva em consideração *todas* as crianças, seja por diferentes dificuldades de aprendizagem que apresentam. As políticas públicas anteriores apregoam a integração do indivíduo com necessidades especiais, porém, essa nomenclatura subtrai o sentido maior de inclusão. Esta se refere a legitimar o ser humano enquanto único, portanto afirma a diversidade.



Figura 2- Diversidade na escola

Conforme enfatiza o documento Marcos-Políticos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.¹⁹

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 dispõe um capítulo para Educação Especial, conforme prescreve em seu artigo 59º:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I-Currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II-terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular **capacitados** para integração desses educandos nas classes comuns;

IV-educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V-acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.²⁰

Ao reler o artigo prescrito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é possível perceber a difícil tarefa que a escola ainda possui ao se enquadrar como lugar onde as crianças e jovens tenham o direito de aprender conforme suas necessidades individuais. Ainda persiste a ideia que mudanças não são possíveis, quer pelo despreparo do profissional da educação, até porque se veem assim, quer pela sistematização escolar, na qual agrupa e define seus educandos e educandas por uma padronização e não os reconhece em suas peculiaridades. Na verdade, há que se retirar da visão da sociedade e dos e das docentes a aprendizagem centrada nela mesma e partir para que o foco seja o e a estudante.

Três anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1999, a Guatemala é sede de uma Convenção Interamericana. Suas ações repercutem através do Decreto de nº 3956, no qual outorga o repúdio de qualquer forma de segregação aos indivíduos portadores de deficiência.

O Plano Nacional de Educação em 2001 já apontava rumos para uma educação inclusiva, ao destacar:

integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;

ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;

melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;

expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.²¹

Em 2008, é instaurada a Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva com o propósito de assegurar garantias aos educandos e as educandas com necessidades especiais, com vistas a inseri-los e inseri-las no contexto da escola regular, o que trouxe avanços. O texto prevê:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.²²

Importante salientar nessa ótica que o atendimento especializado que concerne o documento possui compreensão difusa, pois, requer atender às singularidades de cada indivíduo na busca de desenvolver seu potencial. Geralmente, esses e essas discentes são estigmatizados e estigmatizadas em seu processo de aprendizagem, o que muitas vezes, os e as direcionam a suspensão dos seus estudos. Portanto, ao se referir sobre esse atendimento, este dá-se no contraturno do e da discente, na busca de oportunizar situações de aprendizagem que priorize seu pleno desenvolvimento.

Em 2012, é promulgado um documento norteador que visa à construção de bases solidárias e de respeito à vida: as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Sua finalidade está em instruir as escolas para promoção dos direitos humanos, no intuito de incentivar procedimentos que busquem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, através de projetos e metodologias inclusivas. O referido documento adota os seguintes princípios: “a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade.”²³

Salienta-se dentre eles, neste momento, o terceiro princípio. A valorização do universo plural que compõe a sociedade brasileira e a relevância de percebê-lo, para que a igualdade de direitos se instale em todas as carteiras escolares.

Em abril deste ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular determina aos sistemas de ensino reformular suas práticas educativas. Configura-se em um documento que estabelece a normatização de “aprendizagens essenciais”²⁴ imprescindíveis para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Os conteúdos dão lugar às competências, dentre elas ressalta-se:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.²⁵

Portanto, a educação se constitui de vital importância na formação de crianças e jovens para um mundo melhor, em que as relações interpessoais sejam mais solidárias e cooperativas, as oportunidades sejam igualmente para todos e todas e comprometida no desenvolvimento pleno dos indivíduos, como também as políticas públicas que norteiam e estabelecem parâmetros para o exercício dos direitos, os mecanismos educativos que valorizam as singularidades de cada um e de cada uma, com vistas a uma educação inclusiva e integradora, as atitudes humanitárias e justas, as ações afirmativas que rejeitam toda e qualquer segregação. Ainda a pensar para quem tira o chapéu? Para todos aqueles e aquelas que no seu trabalho conjunto acreditam que a diferença está contida na humanidade.



“O aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor. A menininha, Andrea, voltava do seu primeiro dia na creche. “Como é a professora?”, sua mãe lhe perguntou. Ao que ela respondeu: “Ela grita...” Não bastava que a professora falasse. Ela gritava. Não me lembro de que minha primeira professora, dona Clotilde, tivesse jamais gritado. Mas me lembro dos gritos esganiçados que vinham da sala ao lado. Um único grito enche o espaço de medo. Na escola a violência começa com estupros verbais.[...]Será que é isso que acontecia na escola tradicional? O professor se apossando do ouvido do aluno (pois não é essa a sua missão?), penetrando-o com a sua fala fálica e estuprando-o com a força da autoridade e a ameaça de castigos, sem dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca. Talvez seja essa a razão por que há tantos cursos de oratória, procurados por políticos e executivos, mas não há cursos de “escutatória”. Todo mundo quer falar. Ninguém quer ouvir.”
Rubem Alves

A diversidade está presente em nosso dia a dia, a pluralidade da vida encontra-se no mundo colorido das formas e dos sons. A diferença carrega a beleza da singularidade de cada ser em todas as suas nuances. É necessário percebê-la através do nosso olhar mais atento enquanto educadores e educadoras, pois, não é educar a nossa missão maior? Ao ler o texto de Rubem Alves fica perceptível o quanto é importante a postura do educador e da educadora, como ela pode ou não ser alguém que nos desperta para vida, para o querer aprender. A aprendizagem experiencial é enriquecedora, principalmente, aquela que nos ensina a viver de maneira a contribuir para um mundo mais justo e solidário.

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA: PARTE INTEGRAL DA VIDA HUMANA

André Kosloski *

Minhas palavras

Um dia eu estava muito alegre. Sentia que, com minhas palavras, eu podia fazer muitas coisas. Podia escrever e usá-las como se fossem um batom. As minhas palavras eram mágicas, então viajei ao mundo da alegria, onde a violência vira paz, a tristeza, alegria e os sonhos, realidade.

No mundo da alegria só existem pessoas boas, pessoas que perdoam. Me imaginei nesse mundo. Era lindo, as pessoas sempre alegres, as crianças sorriam, corriam, pulavam e cantavam.

Por um lugar passei e deixei cair minhas palavras mágicas. Esse lugar ficou mágico e as pessoas que por ali passavam se alegravam com o que tinha acontecido.

Continuei o caminho. Ao longo do tempo, encontrei uma menina que chorava muito. Essa menina não dizia o que lhe tinha acontecido, mas achei que podia ajuda-la com minhas palavras. Então decidi dar palavras para ela, palavras que lhe agradassem, palavras boas.

Então a menina me contou que estava triste, pois haviam roubado as palavras dela e ela não conseguia falar. E quando roubaram suas palavras, seu mundo ficou escuro, a chuva caía e raios muito forte assustavam as pessoas.

Com as minhas palavras mágicas eu fiz os raios do sol, para com seus raios brilhantes trazer alegria para a menina.

Ela voltou a falar e dizia obrigada por eu ter feito todo mundo feliz.

E, eu, muito feliz ficava, pois estava no mundo da alegria.

Emily Gil de Lima ¹

A educação e a experiência como parte integral da vida humana significam superar a lógica desumanizadora do capital, que leva a pessoa ao individualismo e a insere em uma lógica de competição em busca de lucro. Ao pensarmos uma educação com outro horizonte, vemos nela seu caráter emancipador e integral da sociedade, e desta forma encaramos a educação em relação a vida, ao trabalho e com diversas possibilidades criativas que reconheçam no complexo ato de *experiência(r)* uma porta para a aprendizagem.

Aprender não é um processo simples. Não é apenas juntar letras, amarrar os sentidos para então refletir sobre eles; é antes de tudo buscar a transformação do

* Bacharel em teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Mestrando (bolsista da CAPES) e integrante do Núcleo de Pesquisa em Direitos humanos e Religião da Faculdades EST. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9293866620648180>> - E-mail: <and.kosloski@gmail.com>.

mundo e construir caminhos para a libertação social. A educação como prática emancipatória carrega consigo a opção pedagógica pelas classes oprimidas e assim pelas pessoas pobres deste mundo. A opção e a busca pela transformação fazem da pedagogia o lugar onde é possível romper o ciclo vicioso de transmissão de conhecimento e renascer como ferramenta para a apropriação e mudança da realidade. Como Emily apresenta, as palavras são para criar mundos, dar voz, e não para serem roubadas.

Ao contrapor o modelo ocidental que quer depositar informações e assim produzir a passividade dos sujeitos para criar uma fragmentação na leitura da realidade, a epistemologia latino-americana, ao contextualizar os processos da construção de conhecimento, eleva educandos/as e educadores/as à superação da condição de subalternos para a condição de “sujeitos revolucionários no presente com a luz do futuro”².

Pensar uma educação que leve o ser humano a sujeito revolucionário exige um olhar sobre os processos educativos como parte integral da vida humana. Para isso faz-se necessário colocar o/a educanda no centro da educação e assim reconhecer a complexidade do ser humano e relacionar essa complexidade com todo o seu entorno social, incluindo o reconhecimento dos aspectos físicos, intelectuais, culturais e emocionais do/da educanda.

Este é o maior desafio a ser refletido nesse artigo: o reconhecimento de que todas as pessoas estão em constante processo de ensino e aprendizagem nos mais diferentes espaços sociais é algo que revoluciona os saberes atuais e os tira dos centros formais de ensino, direcionando-os para a vida e desbancando os saberes ocidentais e alocando os saberes construídos e os que vem sendo construídos pela resistência popular nos mais diversos espaços de ensino e aprendizagem.

O real

José Luiz Fiori, ao escrever a respeito das propostas metodológicas apresentadas por Paulo Freire reconhece que “nenhuma ação pode ser entendida fora do mundo histórico das relações sociais, culturais e estruturalmente determinadas”³. Toda a ação, incluindo a ação educacional, tem sempre seu caráter de interação, comunicação e transformação. Nesta perspectiva falar de processos educacionais também é considerar a escala de “*produção*” e reprodução a qual estamos submergidos na história imediata.

Isso nos leva a uma certa melancolia, porque relacionar educação e sociedade é reconhecer que inserir uma educação libertadora significa buscar espaços de resistência à lógica social dominante. Ou seja, para transformarmos a educação primeiramente precisamos transformar pessoas, afim de que essas transformem a sociedade e só então transformarmos a educação.

Ao relacionar educação e sociedade precisamos reconhecer também que a educação institucionalizada serviu em grande medida como fornecedora de conhecimentos e de mão de obra qualificada para a máquina produtiva do sistema capitalista, e poucas vezes como instrumento de transformação e superação desta lógica. Além de mão de obra, ela também ocupa o papel de gerar e transmitir um sistema de valores culturais afim de legitimar os interesses da classe dominante. Neste sentido a educação formal tem o papel de inserir a pessoa “educada” como socialmente aceita e inserida na lógica estrutural, hierárquica do atual modelo social.

Nesta linha de pensamento, István Mészáros, sociólogo marxista, coloca sobre os e as educandas:

[...] ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais [...]⁴

Na crítica do pensador, ele visualiza que os processos formais de educação são responsáveis por produzir certa conformidade ou "consenso" na maior escala possível, a fim de construir nas pessoas interesses e aspirações marcadamente individuais. Isso quer dizer que, ao negar a disputa e colocar o processo global e mercantil como limites incontornáveis para a luta popular, cumpre-se desta forma a função de transformar os e as educandas em indivíduos isolados e sem esperança na luta revolucionária, negando assim a tarefa histórica, que para o pensador, deve ser construída neste tempo, que é a de “*romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*”.⁵

Ele também pontua a possibilidade da educação como força motriz para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Entretanto, este processo educacional deve ser invertido, de processos formais de educação para processos essenciais. Assim o grande desafio de uma educação libertadora seria marcado por “*abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida*”.⁶

Seguindo este raciocínio ele discorre que:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: "a aprendizagem é a

nossa própria vida". Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada.⁷

O ponto crucial para abarcar uma educação libertadora está em garantir que a aprendizagem que a pessoa tem em sua vida seja reconhecida e valorizada. Ele encontra na superação dos valores e das morais ditadas pelo poder dominante da sociedade, a porta para uma construção libertadora da sociedade, pois esses saberes adquiridos na vida não podem ser controlados, logo, eles precisam ser silenciados. Ou seja, para silenciar valores e experiências das pessoas, precisamos negar sua existência.

De modo similar, o pensador português Boaventura de Souza Santos, tem como centro de sua reflexão a epistemologia do Sul. Nela, ele estabelece que a existência de uma pessoa está completamente relacionada à negação da outra. Com sua leitura podemos compreender como o poder hegemônico utiliza-se da negação das experiências e saberes populares para a validação de sua cosmovisão.

Em suas palavras, "A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal"⁸. Em seguida, o pensador reconhece a possibilidade de existência fora do poder hegemônico eurocêntrico, branco e heteronormativo. Com esta reflexão torna-se possível pensar em outras realidades que redirecionam o tempo, o espaço, a organização, a sociedade e a pedagogia.

Justamente por estar fora, retraído da condição dominante, Boaventura discorre a respeito da sociologia das ausências. Quer-se tornar real nela aquilo que está ausente, aquilo que não existe. Invertendo, assim, a lógica dominante e buscando a transformação do impossível no possível, das ausências em realidade.⁹

A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes.¹⁰

Esta epistemologia crítica da realidade quer desconstruir a percepção da cultura dominante e desta forma substituir a objetificação e mercadologização da vida pela experiência, os saberes populares e as pessoas. Nesta reflexão, a sociedade hegemônica que priva e desperdiça a experiência, uma sociologia das ausências quer "*substituir a cultura do saber científico por uma ecologia dos saberes*"¹¹.

Da mesma forma, o autor reconhece que o centro deste processo ocorre na disputa de pertenças sociais: não se pode considerar um saber superior ao outro – indiferente de qual seja –; faz-se necessário identificar os diversos contextos e práticas que cada um opera e assim a forma como isso acontece.

O debate em torno da epistemologia do Sul, bem como as leituras a respeito da importância ou não da intelectualidade racionalista positivista europeia também está em constante debate. Este debate não é de hoje, ele nos remete até os primeiros passos sistematizados da educação popular, e as perspectivas cunhadas desde o processo de experiências. Assim, a reflexão em torno da epistemologia críticas do Sul, nos possibilita refletir a respeito de uma educação inclusiva, que reconheça as características pessoais, comunitárias e sociais dos e das educandas e as que contrapõem o modelo produtivista liberal e neoliberal.

A experiência como fonte de saber

A formulação da filosofia educativa de Paulo Freire modifica de forma radical a maneira de conceber a relação entre ser humano, sociedade, cultura e educação. A pedagogia libertadora nasce a fim de contrapor a educação bancária e domesticadora. Essa leitura impacta até hoje os mais distintos campos práticos e teóricos. Junto deste nicho surge também a teoria da dependência e a teologia da libertação que moldam o/as mais diversos teólogos/as, teóricos/as sociais, ativistas e políticos/as.

Neste processo histórico, em especial dentro da teologia da libertação, as diversas comunidades iniciam o exercício de *recuperação da memória pessoal e comunitária*, além de buscar as *narrativas de testemunho e martírio* e analisar de forma crítica o contexto histórico latino americano. Esta talvez seja primeira fonte dentro das comunidades religiosas, que nos permite pensar uma educação inclusiva como significadora da experiência pessoal e comunitária como parte da construção dos saberes, seja pelo processo de reconhecimento do martírio ou nas leituras a respeito das opressões sofridas pelo povo.

Algo completamente distinto ocorre hoje na educação escolar e acadêmica, que com mais de 60 anos de construção prática e teórica de uma pedagogia da esperança ainda não conseguiu ou não quer, de forma geral, aplicar leituras e pertenças latino americanas, e desta forma reconhecer a trajetória pessoal e comunitária das diversas pessoas, movimentos, redes e comunidades que resistem de forma intencional na disputa de valores na construção de saberes e processos educativos alternativos e de resistência popular.

Oscar Jara pensador latino americano que transita em especial pelo Peru e Costa Rica, vem construindo uma série de reflexões em torno da sistematização de experiências e de sua importância para uma construção de outra sociedade. Ele reflete que:

A experiência é sempre vivencial: implica uma vinculação física, emocional e também intelectual com o conjunto de elementos da trama imediata com a qual nos relacionamos. As experiências são, portanto, lugares vivos de criação e produção de saberes.¹²

Podemos dizer que para o pesquisador, os saberes estão condicionados à experiência humana. Dessa maneira a pessoa, a partir de sua vida e de suas experiências, torna-se a produtora de conhecimento. Da mesma forma, ela é capaz de ensinar e aprender, transformando assim o ato de educação como “à margem” de formação ou de carreiras formais acadêmicas.

Leitura similar a Freire que, citando Camões, fala do “saber de experiência feito”:

E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigurosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigurosidade chegou depois[...]¹³

Para o ícone da pedagogia latino-americana, o saber de “experiências feito” carrega consigo a perspectiva de reconhecimento e de legitimação do saber popular. É uma desconstrução epistemológica que aponta para a valorização da pessoa educanda como sujeito capaz de pensar e de produzir conhecimento.

Antes de Freire, Gramsci dirige uma perspectiva similar a respeito da concepção de que toda pessoa é por natureza um sujeito filosófico¹⁴ e desta forma possui um papel importante frente ao complexo sistema de dominação capitalista:

[...] elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?¹⁵

Como apresentado a pessoa é responsável – não de forma individual, mas sim em comunidade – por construir e determinar seus próprios valores sociais, e esses não

devem ser estabelecidos a partir de uma fonte de saber, construída de forma exterior a própria realidade popular.

Estas perspectivas nos permitem dizer que uma pedagogia, que responde ao contexto latino e desta forma busca uma educação inclusiva e integral é aquela que considera a história, os saberes, as experiências como lugar de morada da educação.

Seguindo a perspectiva de Jara: “experiências diferentes elementos, em um dinamismo e interdependência permanentes, produzindo continuamente mudanças e transformações”.¹⁶

Caminhos para uma educação libertadora e inclusiva

Embora tenha sido mencionado algumas vezes, entende-se educação inclusiva como aquela que abarca a sociedade como tal. São parte desta sociedade as mais distintas classes, sexualidades, raças, deficiências, concepções de mundo e as mais variadas idades, o que é algo completamente revolucionário em meio a uma sociedade que considera como ser “potente” aquele que é branco, homem, hétero, em idade plena – crianças, jovens e idosos estão excluídos – e que não possui nenhum tipo de deficiência, física ou intelectual.

Na busca por uma educação libertadora é que nos deparamos com a tese de doutorado da pesquisadora latina Cheron Moretti, intitulada: “Nosso Norte é o Sul: Colonialidade do conhecimento e a Pedagogia da Insurgência na América Latina”¹⁷. Nesta, é apresentada uma leitura a respeito das descolonialidades como ponto de referência para se pensar novas formas pedagógicas desde as ações populares do movimento zapatista no México.

Segundo a pedagoga feminista, o processo de resistência dos e das campesinos/as indígenas zapatistas confronta a cosmovisão dominante (que ela chama de sistema-mundo) pelas suas experiências. Este processo ocorre de duas maneiras: de um lado, pela vivência das experiências deste povo e por outro no confronto destas através da percepção das mesmas desde seus elementos ideológicos e sua leitura social.

Segundo Moretti:

Podemos pensar que se tratou do encontro entre a cosmovisão e a cosmovivência indígena com as situações-limites geradas pelos sucessivos “NÃO” dados, ao longo da história da Conquista, a eles como sendo o outro.¹⁸

Ela apresenta as distintas maneiras de resistência que Exército Zapatista de Libertação Nacional inventou e inventa para construir-se mediante as opressões sofridas pela colonização europeia. De modo geral, a resistência por meio de processos educacionais libertadores passa pela *potência subversiva*, a partir de sua experiência, *afirmação de sua raiz indígena*, e no *encontro com o outro*. O outro é entendido como o encontro forçado com os colonizadores e as colonizadoras, nas perspectivas da sociologia das ausências já mencionadas de Boaventura.

Desta maneira, pedagogia da insurgência¹⁹ é assumir os processos e produzir conhecimentos para superar a condição de *estar sendo* (para o poder homogeneizador da sociedade eurocêntrica) para condição de *ser mais*. Desta forma a educação:

(...) se “inventa e reinventa” enquanto práxis que constrói conhecimentos desde uma concepção problematizadora da realidade com propósitos de transformação e a construção do inédito viável. Trata-se da construção de uma importante ruptura: efetivamente epistemológica.²⁰

Esta ruptura perpassa de forma especial a negação da concepção de futuro, e passa a operar como lógica pedagógica as vozes dos lugares, no sentido comunitário de lugar como ponte de encontro dos diferentes, lido e refletido a partir da dinâmica da autonomia nos processos educacionais. Não é o futuro, mas sim as pertencas, os sentimentos e as experiências do lugar e desta forma, do agora, que são importantes na construção de saberes.

Ainda sobre os saberes, Morreti afirma que se de um lado temos uma colonialidade dos conhecimentos, que traz consigo toda a negação das experiências e assim, da vida e da realidade latina, de outro temos a experiência e a utopia como força para pensar e criar outro mundo. Desta forma a educação estaria relacionada com uma própria geografia e experiência dos saberes dos povos latinos, colocando como horizonte e construções pedagógicas possíveis o Sul.

Outra análise possível para a construção de uma educação que integre a vida humana desde as experiências, é a leitura junto da sabedoria dos povos indígenas da América Latina. Parte desde reconhecimento também se encontra em não presumir certas leituras e perspectivas, mas sim, apenas criar possibilidades para a reflexão desde a sabedoria indígena, afinal, é limitante construir uma concepção desde os povos originários sem uma pertença profunda desta cultura.

Nos ocuparemos brevemente em perceber como a perspectiva indígena colombiana, defrontada com a lógica de desenvolvimento que corrompe e sequestra

os sonhos e a experiências populares. Está análise tem como referência duas estudantes indígenas de pedagogia: a Maritza Cartagena Muñoz e a Nataly Domicó Murillo, naturais da Colômbia que escreveram o artigo: “*Tejiendo saberes: desobediencias epistémicas a la colonialidad. Experiencias desde territorio colombiano*”.²¹

Para as autoras, o processo de dominação epistemológica, é um problema político social que inferioriza os povos indígenas afim de submetê-los, destruir sua identidade, seu corpo e sua terra. Para elas, dentro das discriminações está a injustiça cognitiva, que seria a dominação de um tipo de conhecimento que é declarado como verdadeiro e único. Assim sendo, elas nomeiam como uma “*desobediência epistêmica*” o ato de criar, de forma individual e coletiva, novos processos de valorização dos conhecimentos.²²

En esta propuesta de desobediencia epistémica son los sabios y sabias, líderes y lideresas, médicas, botánicos, artesanas indígenas las que mantienen la memoria de resistencia de las comunidades mismas, y cuyas acciones que no se desligan del pensamiento, son las han forjado un movimiento indígena que ha exigido la recuperación de la tierra.²³

Seguindo a leitura, as autoras trabalham a respeito da constituição de escolas próprias, desde a autonomia, auto-organização e através de seus próprios saberes. Nesta análise elas citam uma líder indígena:

Si existimos hoy no ha sido por las leyes que ha dictado los gobiernos, sino por nuestra decisión y voluntad de seguir existiendo como pueblos con derecho a nuestra propia autoridad y autonomía, que debemos seguir manteniendo, el orgullo de ser paeces, guambianos, Kamëntsá y demás y seguir existiendo en estas tierra de américa” (Líder Kamëntsá).²⁴

A partir da líder Kamëntsá percebe-se a importância da constituição dos próprios saberes, processos educacionais e metodológicos, onde sejam o centro, de fato, os povos e a sabedoria indígena. Como a líder bem pontua, existir em meio a uma cosmovisão dominante, que não permite o outro, é um processo de resistência e de busca pela garantia da possibilidade do “diferente” ser aceito; assim como processos educacionais que tenham como referência sua própria sabedoria, experiência e dinâmica de leitura e de construção.

Considerações

Vamos, chegou a hora, vem sem demora juntar-se a nós também.

Somos da mesma massa que o mundo amassa como melhor convém.

Não somos como juro que, no futuro, terá o seu valor.

Somos tempo presente que *chora, sente e clama por amor (amar)*.²⁵

Ser tempo presente, reconhecendo as diversidades do povo, sabendo e considerando as experiências que nos levam a sorrir, sentir e amar, talvez seja uma das maiores contribuições para uma educação inclusiva e libertadora – uma educação que considere os cheiros e as cores do nosso próprio caminhar; que seja tempo presente, enraizada na história do povo e que tenha como base, a realidade das diversas comunidades e pessoas que resistem e sonham por um novo mundo.

Somos marcados como subdesenvolvidos, subalternos e “marginais”; mas o povo “marginal” é o que pode construir uma outra educação. É nesse lugar que outra educação possível, seja nomeando-a de uma epistemologia do Sul, ou considerando-a uma educação integral dos saberes e das experiências. Premissas para uma educação libertadora podem ser encontradas em Freire e em Morreti e sempre vem brindadas com as perspectivas de uma América que foi e é, marcada pelo poder internacional que troca e vende a vida das pessoas e desta forma condiciona a educação a um grupo de saber específico.

Talvez o principal ponto de esperança para uma pedagogia que cria mundos, no sentido de novas epistemologias, está nas primeiras linhas deste artigo. Nas palavras da Emily, a educação permitiu-a criar e escrever palavras e com elas, ela cria outras realidades. Não no sentido ficcional, mas, no de construir possibilidades anticapitalistas, socialistas e libertadoras que levem como centro a experiência e a sabedoria dos povos, assim como permitir a existência e criação de cosmovisões contrárias às dominantes.

Na prosa, Emily percebe que a educação é uma complexa dinâmica responsável por dar ou tirar a vida. A menina que Emily encontrou aos prantos, estava assim, pois lhe haviam roubado as palavras, silenciando-a da mesma maneira que fazemos com as diversas sabedorias que as pessoas e comunidades carregam consigo.

Um texto parecido com o da Emily é encontrado no livro de Atos dos Apóstolos, no capítulo 3.2-9:

E era trazido um homem que desde o ventre de sua mãe era coxo, o qual todos os dias punham à porta do templo, para pedir esmola aos que entravam.

O qual, vendo a Pedro e a João que iam entrando no templo, pediu que lhe dessem uma esmola.

E Pedro, com João, fitando os olhos nele, disse: Olha para nós.

E olhou para eles, esperando receber deles alguma coisa.

E disse Pedro: Não tenho prata nem ouro; mas o que tenho isso te dou.

Em nome de Jesus Cristo, o Nazareno, levanta-te e anda.

E, tomando-o pela mão direita, o levantou, e logo os seus pés e artelhos se firmaram.

E, saltando ele, pôs-se em pé, e andou, e entrou com eles no templo, andando, e saltando, e louvando a Deus.

E todo o povo o viu andar e louvar a Deus;

No texto Pedro e João estavam no templo para a oração da hora nona, a hora que, segundo algumas tradições bíblicas, é a hora da morte de Jesus. Segundo a teologia bíblica, entre a terceira e a nona hora, durante a morte de Jesus havia nuvens e trevas sobre o calvário. Após a hora nona houve silêncio: a morte estava consumada.

Tanto o texto de Emily, como o bíblico mostram-nos caminhos teológicos para uma educação que integre as pessoas e as comunidades de hoje. Em ambos os textos encontramos uma nova cosmovisão. Para Emily: “*violência vira paz, a tristeza, alegria e os sonhos, realidade*”. Para os apóstolos ela está fora do mundo comum, onde o ouro e a prata não valem. É a partir dessa nova cosmovisão que o “*paralítico*”, e também, “*a menina que chorava muito*” tem restituída a sua dignidade como pessoa e podem ter vida e desta forma gerar vida.

Emily devolve a palavra que havia sido roubada, e o paralítico tem a cura de sua exclusão social. O segundo, após ser levantado pelas mãos do apóstolo, novamente faz parte da vida e da devoção no templo. Indiferente do fato do paralítico poder andar, o mais importante é que os apóstolos o reconhecem como pessoa, o maior ganho apresentado no texto, é o fato de que olham para ele, não como um mendigo, mas sim, como um ser humano. A “*menina que chorava muito*” tem seu coração cheio de alegria e voltava a falar. Tanto o paralítico como a menina levantam-se e saem agradecidos.

Uma educação integral é aquela que reconhece que todas as pessoas são de fato sujeitos capazes de pensar, experimentar, filosofar, e sujeitos capazes do saber e capazes de serem sabidos. São as experiências, o descobrir-se “*paralítico*” ou “*chorando muito*” que tornam a educação uma ação libertadora. Ação essa que está presa na

constante de educar junto com o outro, e com o outro tornar-se sujeito. É nessa constante dinâmica que devemos lutar por uma educação sem amarras que deposita na experiência e na sabedoria da resistência popular sua maior virtude.

A educação como prática libertadora, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (Paulo Freire)



“Linguagem dos mudos Quando eu era menino, com os meus colegas de escola prendemos, por conta própria, a linguagem dos surdos-mudos, e assim conversávamos entre nós. Lição aos pedagogos: criança, quando quer, aprende, especialmente se a coisa não for lição de casa. Ainda hoje me lembro. Consigo falar com as mãos. Coisas simples. Ler é mais difícil. É preciso que a conversa seja vagarosa. Pois visitando o Instituto Metodista de Lins, um grupo de adolescentes me apresentou um colega surdo-mudo. Eu o saudei na linguagem dos surdos-mudos. O sorriso dele foi maravilhoso! Ficamos amigos sem um único som. O mesmo aconteceu, faz poucos dias, no caixa do Pão de Açúcar. Fiz uma brincadeira com o jovem que estava pondo minhas compras nos sacos plásticos e ele não disse nada. Aí a caixa explicou: “É surdo-mudo...”. Falei com ele em linguagem dos surdos-mudos. De novo, foi aquela alegria! Não seria legal se as crianças e adolescentes, por puro prazer, aprendessem o alfabeto dos surdos-mudos? Não se aprende inglês e francês? Deveriam aprender, nas escolas, como parte de um projeto de inclusão.” Rubem Alves

Como seria bom se existisse um lugar capaz de sempre encher o coração das pessoas de alegria, fazer parar de chorar, permitir crescermos uns com os outros e com as outras. Quantas coisas importantes para a vida passam ao largo, se quer pensam em adentrar os portões da escola, quanta mágica se poderia fazer com essas palavras não ditas. Linguagem de sinais, sotaques diferentes que embelezam nosso Português, temas relacionados ao campo, a música do interior brasileiro, quantas palavras perdidas no silêncio da invisibilidade. Não poderia a escola se atualizar? Será que é tão difícil assim, repensar o currículo, as avaliações? De que maneira a gestão escolar poderia contribuir com o processo de inclusão de nossas crianças?

GESTÃO E INCLUSÃO

*Marcolino Sampaio dos Santos**

Quando falamos em inclusão na escola, logo pensamos em alunos e alunas com alguma limitação física ou intelectual, até porque as legislações brasileiras, a respeito da inclusão, em sua maioria, apontam para a inclusão como sendo o atendimento aos alunos e às alunas com algum tipo de deficiência ou limitação física ou intelectual, no entanto, a inclusão precisa ser olhada em outras dimensões. A legislação garante o acesso aos alunos e às alunas especiais em classes comuns, o princípio de igualdade de condições e permanência na escola. Este tipo de inclusão tornou-se foco de debates internacionais com a Declaração de Salamanca, assim a partir de 1994 o Brasil reforça ainda mais os princípios de inclusão. Na declaração afirma-se que, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas ou eles possam ter, é possível o acesso na escola comum¹.

Portanto, discutir o tema inclusão significa colocar em destaque algumas questões bastante intrigantes: a escola atual pode ser considerada como um ambiente inclusivo? Como a escola pode negar ou promover a inclusão? Qual o papel do gestor e da gestora para uma escola inclusiva? Buscando responder a estes e a outros questionamentos é que o presente texto foi desenvolvido.

Marcas de exclusão no contexto escolar

A deficiência na aprendizagem tem se tornado um fator preocupante, e esta deficiência no sistema de ensino tem sido a grande responsável pela exclusão na escola. Em muitos casos os alunos e as alunas que são matriculados e matriculadas não assistem às aulas, os/as que assistem não *recebem* o conhecimento, muitos dos/das que *recebem* não são capazes de continuarem até o fim do ensino médio, muitos dos/das que chegam ao fim do ensino médio não chegam com o conhecimento adequado para o ingresso no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania, são analfabetos funcionais.

É inegável que há uma luta constante na sociedade em busca de se manter a heterogeneidade e a escola também tem reproduzido este retrato da sociedade, por

* Mestre em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Doutorando da Faculdades EST e Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Caetanos/BA. Docente na Universidade do Estado da Bahia. Currículo lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0772890684544378>> - E-mail: <marcokerigma3@hotmail.com>.

conta desse padrão heterogêneo temos visto que a diferença e a diversidade têm se tornado um problema, causando uma série de conflitos no interior das escolas, reproduzindo um ambiente de desigualdade e exclusão.

Na cultura escolar, existe um modelo considerado “normal” a guiar os comportamentos de todos os alunos e de todas as alunas. São normas, costumes, valores e padrões que na maioria das vezes são reproduções de grupos dominantes. Segundo Candau, com a globalização predominaria a tendência de que “[...] as expressões particulares fossem substituídas por linguagens gerais, uniformes, homogeneizando indivíduos e grupos [...]”². Os indivíduos que não se encaixam no modelo preestabelecido socialmente, acabam sendo excluídos em um ambiente onde deveriam ser acolhidos e terem as suas diferenças potencializadas.

Há diversos indivíduos em situação de exclusão, não somente limitação física ou intelectual (negros, mulheres, pessoas idosas, classes sociais, geracional, gênero). A este respeito os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam que:

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas e socioculturais dos alunos: crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; criança de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.³

Partindo deste pressuposto, a escola precisa ampliar o seu olhar a respeito da diversidade que a cerca, porque sua visão limitada a respeito da inclusão também pode gerar a exclusão de muitos outros atores e muitas outras atrizes, presentes no espaço escolar, que vivem em total exclusão. Esta exclusão se manifesta de diversas formas, na maioria das vezes de uma forma tão corriqueira que até mesmo nos acostumamos e achamos normal, como as que descreveremos a seguir.

Exclusão através do modelo de avaliação

A avaliação pode facilmente se tornar em um instrumento de exclusão. O modelo de avaliação vigente em nosso sistema educacional e praticado nas escolas visa, em muitos casos, à reprovação dos alunos e das alunas que não obtiveram bons resultados e aprovar no fim do semestre aqueles e aquelas que conseguirem bons resultados/boas notas; os alunos julgados e as alunas julgadas sem rendimento nos

exames do semestre são encaminhados ou encaminhadas para uma recuperação e obrigados ou obrigadas, assim, a melhorar seus estudos e notas no próximo período para não serem “reprovados” ou “reprovadas”. O próprio termo reprovado já traz em si as marcas da exclusão: aquele que foi objeto de censura, de repreensão; aquele que foi inabilitado em um exame, um teste; rejeitado. Infelizmente a fila dos excluídos e das excluídas, a cada dia tem crescido através dos modelos de avaliação praticados pelas escolas.

No livro “Avaliação mediadora”, Jussara Hoffman afirma que a questão da avaliação tem relação com a qualidade do ensino. Para a autora, a escola tradicional com seus métodos classificatórios de avaliação não consegue produzir um ensino de qualidade e competente, “porque não se pode considerar como competente uma escola que não dá conta sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos”.⁴

Os professores e as professoras, segundo a autora, são coniventes, na maioria das vezes, com a política de elitização do ensino, porque o acesso à escola não é garantia de permanência e respeito aos saberes do educando e da educanda, devido ao sistema de avaliação vigente nos sistemas de ensino, que “passa a ser obstaculizado pela definição de critérios rígidos de aprovação ao final dessas séries”⁵. Para Hoffman, em relação à avaliação é preciso que a escola valorize as diferenças entre os alunos e as alunas para evitar e exclusão, pois:

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento.⁶

Luckesi faz uma crítica às escolas que utilizam a avaliação para classificar o aluno e a aluna em aprovados/aprovadas e reprovados/reprovadas, para ele, esta prática exclui: “Desse modo, provas/exames separam os ‘eleitos’ dos ‘não eleitos’. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como ‘aceitos’, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva”.⁷ Dessa forma, a avaliação é concebida como uma forma de controle que, através da seleção, incluía poucos e poucas e excluía muitos e muitas.

Com a democratização da escola, a diversidade nos modos de ser e aprender encontra-se diariamente nas salas de aula e coloca em xeque as práticas pedagógicas

pautadas pela lógica da homogeneização. A avaliação da aprendizagem pautada na lógica da aferição de conhecimentos adquiridos pelos alunos e pelas alunas, em determinado tempo, não está em consonância com uma proposta de escola democrática.

Atualmente, a prática da avaliação tem sido alvo constante de discussão e preocupação, pois, infelizmente, ela tem sido usada como um instrumento de exclusão e discriminação. A avaliação precisa ser pensada, ressignificada e praticada procurando se afastar da lógica da homogeneização.

Exclusão através de um currículo homogêneo

O currículo transmite uma parte da cultura, a que passou pelo crivo e se transformou em tradição, ou seja, a considerada como “digna de ser aprendida” pelos educandos e pelas educandas. A escola é a responsável pela transmissão desse currículo, o problema é que a cultura a ser transmitida através desse currículo nas escolas brasileiras é pensada por uma elite dominante, que não leva em consideração a diversidade presente em nosso contexto. Historicamente falando, sempre houve problema no contexto educativo em relação ao respeito à diversidade

O Brasil possui uma grande diversidade, e um dos maiores erros ao se programar um currículo é pensar que todos os educandos e todas as educandas são iguais, que são filhos e filhas da mesma classe social, que convivem no mesmo contexto cultural, que têm as mesmas expectativas em relação aos estudos. Um currículo pensado sob esta perspectiva de homogeneidade contribui decisivamente para o processo de exclusão, que se manifesta em suas diversas formas: evasão, distorção idade série, repetência, desinteresse.

Tomaremos aqui, como exemplo, os alunos e as alunas do campo, as políticas que asseguram uma educação de qualidade no meio rural não são efetivadas. Nas escolas do campo, principalmente nas do nordeste, não é oferecido um ensino de qualidade, faltam vagas, professores e professoras com formação adequada, infraestrutura e o currículo está defasado.

Ao se negar o direito de aprendizagem, as crianças do campo buscam uma educação de “qualidade” nas escolas da cidade, e muitas vezes têm de deixar sua família para buscar este ensino nos grandes centros urbanos visando à qualidade de vida melhor, proporcionada por este ensino. No entanto, ao chegarem às escolas urbanas, mais uma vez os seus direitos são lesados, pois, as escolas urbanas não levam em consideração a realidade cultural dos alunos e das alunas do campo, eles e elas são do

campo, mas lhes é oferecido um currículo urbano. Dessa maneira, os conteúdos oferecidos pela escola não despertam o interesse dos educandos e das educandas, estão fora do seu contexto cultural. A este respeito, Santomé oferece subsídios ao entendimento da importância dos conteúdos culturais, ao afirmar que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhes exige unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo [...] Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como conseqüência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos podiam ser incorporados ao trabalho em sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais.⁸

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no seu artigo 2º Parágrafo único e no artigo 5º, apontam os elementos que definem a identidade da educação e da escola do campo que, por sua vez, anota também sua especificidade.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.⁹

A individualidade dos alunos e das alunas, enquanto membros de uma comunidade, influenciada por costumes, anseios e modo de vida próprios de sua cultura tem sido pouco considerada nas escolas urbanas, que acabam padronizando a forma de ensino, isso quando não incorporam a visão preconceituosa do diferente. A educação não ocorre somente no interior da escola.

A educação do campo ocorre tanto na escola quanto fora dela e envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra, por isso, considera não apenas os saberes produzidos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. Dessa forma, a sala de aula é apenas um espaço de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens.¹⁰

Precisamos ter consciência que o “homem do campo” também tem seus anseios e os mesmos precisam ser respeitados, pois, no campo também tem educação e conhecimento como afirma Brandão:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar? Às vezes a ocultar, às vezes a inculcar? de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.¹¹

Para que as aulas sejam mais proveitosas e despertem o interesse dos alunos e das alunas, os professores e as professoras precisam aproveitar dados da realidade docente para ensinar os principais conteúdos curriculares. Freire salienta que a “questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.¹²

Considerando a escola um ambiente em que todos e todas devem ser tratados e tratadas com igualdade, o ideal é que os alunos e as alunas tenham as mesmas oportunidades, independente da sua origem, para isso, a valorização dos povos do campo é o ponto de partida, pois,

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo

prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.(...)

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola.¹³

Podemos afirmar que as questões referentes ao currículo reproduzem os saberes, as práticas e as necessidades de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes, com base na afirmação de que há uma hegemonia racional, que se intitula dono de um conhecimento suficiente e necessário para estabelecer regras para novas práticas de ensino, o que acaba excluindo as minorias desprivilegiadas dos bens culturais.

Conceito equivocado sobre qualidade na educação

Para parte da sociedade e de muitos educadores e educadoras, escola de qualidade ainda está vinculada ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula. Nessa perspectiva, os alunos e as alunas com menor capacidade ou com limitação de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos propostos pela escola. Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno e da aluna.

Em relação ao fracasso escolar, na maioria das vezes, a escola culpabiliza os educandos e as educandas, por serem menos inteligentes e por não aprender, em outros casos culpa a família por não se interessar pelo desenvolvimento de seus filhos e filhas, dificilmente a escola assume a responsabilidade.

O atual modelo de educação faz com os alunos e as alunas sejam comparados e comparadas, tendo como padrão as notas que conseguem alcançar, a nota e o desempenho que obtêm define a qualidade de pessoa que são, aqueles e aquelas que não conseguem alcançar o padrão de “qualidade” estabelecido pela escola são excluídos e excluídas. Em busca de uma qualidade na educação o sistema acaba gerando uma competição entre as pessoas; os melhores alunos e as melhores alunas recebem prêmios e reconhecimento, e os/as que tiram notas baixas vão ficando à margem da educação. Com base na educação vigente e no modelo de avaliação do

sistema de ensino, podemos verificar que a escola tem educado para a competição, mas a competição é o princípio de uma guerra.

Infelizmente, percebemos que em busca de uma qualidade exigida pelas avaliações externas, o sistema educacional tem se tornado um sistema de exclusão social, o mesmo seleciona pessoas que vão chegar à universidade e fazer parte de algum tipo de “elite”, que acaba dominando a educação, as empresas, a política, a economia, etc. E outros tipos de pessoas, a grande maioria, que foram “inadequados”, que não alcançaram o padrão de qualidade estão destinadas aos trabalhos precários, em total exclusão.

Se compararmos o que é oferecido hoje aos estudantes e às estudantes, em termos de educação e de direitos, com aquilo que prevê a constituição de 1988, a LDB 9.394/96 e as diretrizes educacionais, teremos um abismo no meio muito grande, e é justamente nesta lacuna que surge a exclusão no contexto escolar. Há uma discrepância entre o que é assegurado em lei, o que é de direito do ser humano e o que é oferecido na prática aos/às estudantes.

A escola no caminho da inclusão

A educação é um direito de todos e todas, e este direito se estende a todas as pessoas, independente das suas condições físicas, psicológicas, afetivas e cognitivas. Ela visa preparar para o exercício da cidadania, qualificar para mundo do trabalho e tem, a princípio, que ofertar, em igualdade de condições, o ensino com pluralidade de ideias. E como a escola atende a uma gama de diversidade, deve atendê-la em suas particularidades, sempre partindo do princípio de que todos e todas têm direito à educação.

Na Constituição Federal de 1988, podemos citar vários momentos que deixam claro a importância da inclusão: no art. 3º inciso IV, diz que deve haver promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem raça, sexo, idade e qualquer outra forma de discriminação; no art. 5º estabelece o direito à igualdade; no art. 205º o direito de todos à educação.¹⁴

A Constituição Federal de 1988, assim como a LDB 9394/96, define princípios democráticos que tratam da educação inclusiva, fala da necessidade de oferecer oportunidades iguais para todos e para todas e difunde a percepção de que a escola deve atender às diferentes potencialidades. Esses documentos representam um avanço significativo no que diz respeito à defesa e à garantia dos direitos humanos, no entanto,

não basta apenas ser assegurado na lei, faz se necessário a efetivação destas leis no cotidiano.

O que se espera de uma escola é que seus planos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e a valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, idéias essenciais para se entender a inclusão. Esses planos requerem o desenvolvimento do espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação e coletividade, sendo contrários ao que é regulado e decretado pelas escolas ditas 'de excelência'.¹⁵

A inclusão não é uma meta para ser alcançada, mas uma jornada de propósitos contida em uma educação de qualidade, não voltada apenas aos interesses externos, mas, sobretudo, uma educação que respeite o ser humano em sua totalidade. Uma educação de qualidade é aquela que responde às necessidades do indivíduo em seu desenvolvimento e diversidade.

A inclusão não diz respeito em colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torna-las mais responsáveis às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepara-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo 'necessidades especiais'.¹⁶

Não basta apenas ter acesso à escola, é preciso pensar como este aluno e esta aluna serão acolhidos no contexto escolar e como as suas necessidades estão sendo atendidas. Uma escola inclusiva é aquela que está preparada, não para o aluno e a aluna se adaptarem a ela, mas para ela se adaptar aos alunos e às alunas. Como podemos perceber nas análises de Glat:¹⁷:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos

constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.

A escola deve buscar caminhos possíveis para criar ações que permitam a oferta de um ensino que inclua a todos e a todas no processo educativo, independentemente de suas limitações, valorize suas peculiaridades e potencialidades frente aos desafios da aprendizagem.

Um dos objetivos da educação é a emancipação do indivíduo, e para haver emancipação, o indivíduo precisa ter voz e autonomia. A educação tem a capacidade de combater o que impede a convivência, o respeito e a manifestação cultural, bem como dar voz e empoderamento aos que são calados pelo preconceito e discriminação.

A proposta de uma educação inclusiva fundamenta-se no princípio e na filosofia que reconhece e aceita a diversidade presente no contexto escolar. Não basta apenas as mudanças nas leis e nos espaços físicos, faz-se necessário uma verdadeira mudança na prática cotidiana. Para que de fato a educação inclusiva se concretize, faz-se necessário uma quebra de paradigma no modelo tradicional de gestão, assim como modificar a escola, o currículo, o método de ensino e o método de avaliação. Incluir, significa trazer para dentro aqueles e aquelas que estão marginalizados e marginalizadas, ou seja, que estão à margem da sociedade.

O papel do gestor e da gestora para uma escola inclusiva

Gerir uma instituição de ensino tem sido um desafio para qualquer direção escolar, considerando as contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas, bem como os valores, as crenças e os ideais de uma sociedade em transição, que norteia a missão da educação hoje, em sua responsabilidade sócio-pedagógica.

O gestor e a gestora têm grande importância na escola, sendo necessário que ele e ela busquem sua atuação baseada na diversidade. Em consequência da liderança que exercem, uma vez que todos e todas que compõem este ambiente estarão se espelhando em suas ações, devem ser os primeiros e as primeiras a terem consciência da importância da escola inclusiva, implementando práticas que favoreçam este princípio, dando à escola unidade. Um dos caminhos para que a escola trabalhe na perspectiva da inclusão, é que sua gestão seja pautada na democracia e participação. De acordo com o MEC:

A direção de uma escola precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia,

valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente.¹⁸

Atualmente, a gestão necessita ser muito mais participativa, pois os *colaboradores* e as *colaboradoras* querem se sentir úteis e importantes. Modelos ultrapassados de gestão do tipo “eu mando, você obedece” não encontram mais espaço, além de terem o poder de desestimular os *colaboradores* e as *colaboradoras* nas organizações escolares. A busca por uma escola inclusiva será sempre um foco que o gestor e a gestora jamais poderão perder de vista, porém, os métodos para alcançá-lo devem primar pela razão e o bem-estar coletivo de sua equipe. Isso é possível quando buscam, em seus *colaboradores* e suas *colaboradoras*, muitas das respostas que necessitam.

O gestor democrático e a gestora democrática precisam, antes de tudo, serem hábeis conciliadores de ânimos e administradores de “diferenças” posto que se vive num mundo onde ambientes pluriculturais são predominantes, não apenas nos ambientes escolares, mas em todo corpo social. Segundo Lück:

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer idéias e opiniões, o expressar do pensamento, o analisar de forma interativa o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas¹⁹.

Segundo a explanação de Lück (2011), o gestor e a gestora precisam adotar uma estratégia que garanta a inclusão de todos e de todas integrantes da instituição, frente aos processos executivos e decisórios. Assim sendo, em linhas gerais a melhor estratégia a ser adotada pela gestão é a da liderança participativa, que consiste em uma estratégia utilizada que objetiva uma maior delegação de poderes e democratização das decisões, dar voz aos alunos e às alunas, professores e professoras, bem como à comunidade, visando ao aperfeiçoamento da qualidade educacional, facilitando a maneira pela qual os problemas são solucionados pelos grupos, dentro dos processos executivos e decisórios da instituição escolar.

Para que a escola desenvolva práticas de inclusão, é imprescindível que a gestão desenvolva, no espaço escolar, a prática do diálogo. O diálogo é uma maneira de ajudar as pessoas a perceberem a natureza representativa e participativa do pensamento e a se tornarem mais sensíveis às incoerências de nosso pensamento, como também permitindo que seja mais seguro reconhecê-las. Durante a prática do diálogo as pessoas se tornam observadoras do seu próprio pensamento. Para Tesani compreender o papel da gestão pedagógica no processo de educação inclusiva é aceitar que:

[...] este tem o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas [...]. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como, do fazer pedagógico, propriamente dito que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados em práticas pedagógicas mais inclusivas.²⁰

Segundo Libâneo, embora haja controvérsias, o papel do diretor e da diretora de escola é o de ser o/a responsável pelo funcionamento administrativo, pedagógico e relacional, portanto necessita de conhecimentos específicos que o/a capacite a lidar com essa complexidade que é a escola, nessa perspectiva segundo o autor:

Trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros.²¹

Desta forma, através de liderança participativa, o/a líder, em parceria com a sua equipe pedagógica, deverá construir uma equipe coesa, sendo capaz de gerar um ambiente positivo e colaborativo, no qual o andamento dos trabalhos docentes e administrativos aumente em eficácia e qualidade. Em consequência disto, a qualidade do ensino também aumenta, o que facilita e garante um ambiente saudável para o aprendizado que, por sua vez, aumentará também as possibilidades de se garantir uma boa formação para os alunos e alunas, bem como uma boa relação com a comunidade local.

O gestor e a gestora escolar são as peças fundamentais para o desenvolvimento de inovações pedagógicas, pois são capazes de garantir a abertura de novos espaços à transformação do cotidiano escolar. É preciso que os gestores e as gestoras tenham consciência de que a escola só será acolhedora a partir de um processo educativo comprometido com a inclusão, tornando-se uma escola aberta e sua gestão verdadeiramente democrática. Neste contexto, desenvolver práticas que favoreçam o princípio da Educação Inclusiva, motivando todos e todas participantes a aderirem a este processo, contribuir com as práticas dos docentes para a obtenção de uma atitude inclusiva, bem como a democratização do ensino, é tarefa indispensável dos gestores pedagógicos e das gestoras pedagógicas.

Considerações

O problema da exclusão na escola não é por falta de legislação, recai, sobretudo, na execução das políticas educacionais e no modelo de gestão centralizadora. Não se faz educação inclusiva no espaço escolar e na sociedade quando os indivíduos, sobretudo os menos favorecidos, não tem direito à voz e participação ativa, não tendo os direitos preservados e as suas diferenças respeitadas.

Percebemos que o que tem ocorrido em muitas escolas é a integração, na qual o aluno e a aluna devem adaptarem-se à escola, e não a inclusão, porque, na verdade, a inclusão implica uma mudança/reforma na escola para que todos se sintam bem-vindos e bem-vindas. Entendemos que a inclusão envolve um processo de reestruturação das escolas, para que todos os alunos e todas as alunas possam ter as mesmas oportunidades, com equidade. Isto inclui todas as ações da escola: avaliação, metodologias e, principalmente, um currículo multicultural.

Podemos ir mais além e afirmar que a inclusão depende, não somente de uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores e das professoras, a qual possa torná-los e torná-las capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos e todas. Precisamos de professores e de professoras que não sujeitem os alunos e as alunas a saberes que os/as impedem de ser, de pensar e de decidir por si mesmos e por si mesmas, que reconheçam a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar de suas diferenças. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações”.²² A educação inclusiva só se concretizará de fato quando cada pessoa tiver oportunidade de escolha e de autodeterminação e seus direitos sejam assegurados e respeitados. Isto,

na escola, se refere em ouvir e valorizar o que cada aluno e cada aluna têm a dizer, independentemente de qualquer diferença.

Para que de fato a educação inclusiva se concretize faz-se necessário uma quebra de paradigma no modelo tradicional de gestão, assim como modificar a escola, o currículo, o método de ensino e o método de avaliação. Não se faz educação inclusiva no espaço escolar e na sociedade sem dar voz a todos e a todas. A educação pode, e deve ser uma grande aliada no processo de inclusão. Ao passo que, o gestor e a gestora escolar são peças fundamentais para o desenvolvimento de inovações pedagógicas inclusivas. É preciso que os gestores e que as gestoras tenham consciência de que a escola só será acolhedora, a partir de um processo educativo comprometido com a inclusão, tornando-se uma escola aberta e sua gestão, verdadeiramente democrática.

“Quando a Mariana chama as ervilhas e as estrelas pelo mesmo nome, bolinha, ela revê-la já haver aprendido a transformação básica da fala poética, a metáfora.[...] Pois é: ela aprendeu a falar. E ao falar aprendeu a brincar com as palavras. E ao aprender a brincar com as palavras, ela aprendeu a brincar com coisas que não existem. E ao aprender a brincar com coisas que não existem aprendeu a pensar! Lembre-se do que disse Valéry: O pensamento é, em resumo, o trabalho que faz viver aquilo que não existe! Pense sobre isto: um chato é uma pessoa que não sabe brincar com o inexistente. É aquela pessoa que, depois de ouvir a piada que faz todo mundo rir, faz a pergunta: Mas isto aconteceu mesmo? Coitado. Só sabe brincar com bolinhas de vidro. Não sabe brincar com bolhas de sabão. O que me leva a enunciar o resumo de minha filosofia da educação, que só me ocorreu clara quando vi a Mariana brincando com as palavras: o professor é aquele que ensina a criança a fazer entrar suas bolinhas de vidro dentro das bolhas de sabão. Tudo o que é pesado entra no ar.”
Rubem Alves.



Na escola, em geral, nem o currículo, nem os mecanismos de avaliação, condizem com a realidade discente e a gestão não costuma promover a inclusão. Assim como discentes oriundos da zona rural não são devidamente acolhidos e acolhidas no ambiente escolar, também não são várias de nossas crianças, principalmente aquelas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Já que o pensamento nos permite dar vida às coisas que não existem, lhes convido a pensar algumas questões a respeito da inclusão, na perspectiva da Pedagogia Social... não seria ela capaz de nos auxiliar a tornar possível envolver mochilas pesadas em bolhas de sabão?

SE ESSA RUA, SE ESSA RUA FOSSE MINHA...

PEDAGOGIA SOCIAL: UMA ESTRADA INCLUSIVA

*Beatriz Alice Weyne Kullmann de Souza **

Para refletir...

Como era sua escola? A sala de aula, as crianças, o pátio...

Como eram as pessoas da escola? A diretora, O Diretor, A equipe do SOE¹, A equipe dos serviços gerais, a turma, os professores, as professoras...

Como eram as aulas? Conteúdos, métodos, trabalhos, provas...

E as coisas que ultrapassam essas? As lembranças, as experiências, os sentimentos...

Retratar a escola pressupõe trilhar esses caminhos, conteúdos, metodologias, pessoas e sentimentos. A vida escolar de uma pessoa se prolonga durante vários anos de sua vida, da pré-escola ao final do Ensino Médio, atualmente, abrange, pelo menos, treze anos. Ao longo desses anos, muitas horas do dia são dispendidas no espaço escolar. Que ambiente se busca ao pensar que uma criança cresce, se desenvolve, se constrói, tem suas vivências em várias fases de seu desenvolvimento nele? O que se propõe a ensinar na escola, apenas os conteúdos? E como ficam as relações? A formação de pessoas perpassa, também, a dimensão afetiva. Na escola se desenvolvem competências e habilidades cognitivas e atitudinais.

A reflexão proposta nessas breves linhas, apesar de ser relevante em relação a todo e qualquer espaço escolar, tem *locus* na difícil realidade das escolas públicas brasileiras, nas quais, a maioria das crianças² é oriunda de famílias em situação de vulnerabilidade social. Esse direcionamento é feito por se acreditar que são essas as crianças que mais podem ser beneficiadas com a reflexão. São elas a motivação para a atuação profissional da autora, educadora por opção.

* Mestra em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Doutoranda (bolsista da CAPES), Integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa e Integrante do Núcleo de Pesquisa de Gênero (NPG) da Faculdades EST. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0958183150641823>> - E-mail: <beatrizalicedesouza@yahoo.com>.

Com intuito de embasar a reflexão, são apresentados alguns dados estatísticos que retratam a realidade brasileira dos últimos anos:

- Cerca de 17 milhões de crianças até 14 anos – o que equivale a 40,2% da população brasileira nessa faixa etária – vivem em domicílios de baixa renda [...]³
- Disque 100 (2015): 153 mil denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes; 72,8% negligência, 45,7% violência psicológica, 42,4% violência física e 21,3% violência sexual⁴
- Por dia: 129 casos de violência (psicológica e física) são reportados, em média, ao Disque 100. Isso quer dizer que, a cada hora, cinco casos de violência contra meninas e meninos são registrados no País⁵
- Cada denúncia pode conter o registro de mais de uma violação. Nesse contexto, nas **91.342 denúncias** recebidas em 2014 referentes a crianças e adolescentes foram contabilizadas **182.326 violações**.⁶

Os gráficos a seguir apresentam, com maior riqueza de detalhes, essa triste realidade que acomete o Brasil. Dessa forma, auxiliam a compor o cenário para discussão posterior:

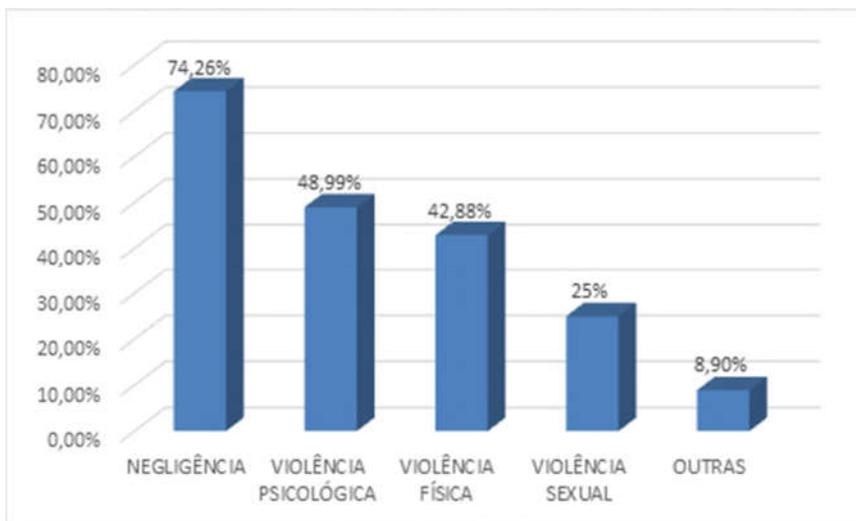


Figura 3: Violações mais recorrentes em criança e adolescente registradas nas 91.342 denúncias de 2014.

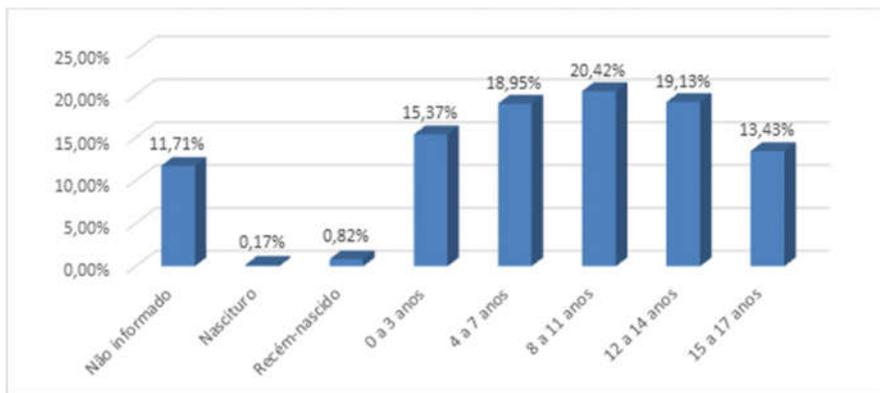


Figura 4: Distribuição das Vítimas – por Faixa Etária 2014

Disque 100 - Ano 2014 - Criança e Adolescente - Relação Suspeito X Vítima		
Relação	TOTAL	%
Mãe	86007	37,18%
Pai	40806	17,64%
Não informado	31676	13,69%
Desconhecido(a)	13658	5,90%
Padrasto	11352	4,91%
Avó	7781	3,36%
Tio (a)	7710	3,33%
Vizinho (a)	4837	2,09%
Irmão (ã)	3750	1,62%
Diretor(a) de escola	3495	1,51%
*Outras Relações menos recorrentes	20278	8,77%
Total	231350	100,00%

Figura 5: Relação Suspeito X Vítima

Pelas estatísticas, percebe-se que a situação de vulnerabilidade na qual as crianças brasileiras se encontram, é alarmante. Saber que 40,2% das crianças vivem em famílias de baixa renda, implica reconhecer as precárias condições de vida a que estão expostas. Há que se salientar que nem todos os casos de violência são reportados ao Disque 100, o que torna a situação ainda mais preocupante. Além disso, a maioria dos

casos de violência relatados são sofridos por crianças em idade escolar, dos 7 aos 17 anos. Por outro lado, as pessoas que supostamente deveriam oferecer proteção, somam mais de 63% dos suspeitos de terem praticado a violência (pai, mãe, avó e padrasto), sem contar os 13,69% de suspeitos “não informados”, que, provavelmente, fazem parte do círculo familiar dessas crianças. Infelizmente, essa é a realidade cotidiana de meninos e meninas que saem de suas casas e constituem a sala de aula.

Quando educadores e educadoras chegam na escola, o que veem?

Crianças inquietas, bagunceiras, a correr e gritar, algumas em pequenos grupos a conversar ou a utilizar o tão querido celular, outras mais quietas, introspectivas, com olhar muitas vezes mareado... todas com suas mochilas nas costas, à espera do mágico momento de entrar em aula. Até que, finalmente, toca o sinal de entrada e cada turma se dirige a sua sala.

Minutos depois, chegam os educadores e as educadoras, com seus planejamentos para aquele dia, com diversos prazos a cumprir, cadernos de chamada a serem preenchidos, muitas vezes cansados e cansadas, contas a pagar, problemas familiares e toda a infinidade de contratempos que constitui a rotina dessa profissão, tão pouco reconhecida no Brasil. De forma alguma, pretende-se desvalorizar ou invisibilizar todo o sacrifício de uma classe que trabalha arduamente e, como costuma-se dizer, “por amor à camiseta”. Apenas, não são essas as pessoas que compõem, nesse momento, o foco da reflexão.

Ao chegarem na sala de aula, as crianças colocam suas mochilas sobre a mesa, as abrem e começam a retirar o material escolar. Da mochila, saem cadernos, lápis, borracha, canetas, mas elas permanecem cheias, pesadas... cheias de toda aquela violência, todo aquele sofrimento retratado nas estatísticas... pesadas, pois o medo pesa em seus corações, em seus corpos fragilizados e claro, em suas mentes, o que torna extremamente difícil ou até mesmo impossível aprender. Sem contar com a fome que, muitas vezes, causa dor física e uma fraqueza tamanha que os corpos não se sustentam.

A sensibilidade de perceber todo o excesso de peso que tem naquelas mochilas, também é parte do trabalho de educadores e de educadoras. Mas não para olhar com piedade, lamentar a situação e seguir em frente. Essa atitude nada tem a contribuir. Mas a sensibilidade de perceber, para manter-se na busca, lutar por uma educação mais humanizadora, mais inclusiva e integral.

Entretanto, não basta que os educadores e que as educadoras tenham esse olhar, torna-se primordial que a escola, enquanto instituição, descubra e passe a fazer

uso desse olhar. Como assim? De que serve esse olhar para uma instituição de ensino? Talvez, sirva para rever e repensar o espaço escolar. De que adianta uma equipe docente que procura refletir sobre sua práxis, trabalha na perspectiva da ação-reflexão-ação, se a escola não se dispõe às mudanças? Talvez, um dos motivos para os altos índices de evasão escolar seja a falta do sentimento de pertença, o fato da criança não se sentir plenamente acolhida naquele espaço. Acolhimento este, que vai além do carinho, de ser bem recebido e recebida, de ser tratado ou tratada com respeito. Acolhimento este, que lhe faz ser reconhecido e reconhecida como sujeito de direitos. O amparo legal lhes é garantido, tanto como pessoa, quanto como criança especificamente, tanto na esfera social, quanto na esfera educacional.

... eu mandava, eu mandava ladrilhar...

Ladrilhos Legais

Na construção de uma estrada que visa a inclusão, há que se conhecer muito bem cada ladrilho que nela se coloca. Afinal, ela serve de caminho para pessoas muito especiais, as crianças brasileiras. Nem todos ladrilhos servem... aqueles que não condizem com as expectativas, podem ser substituídos. A luta para suprir as necessidades, defender os interesses e garantir os direitos das crianças, inspira moldes para novos ladrilhos que, aos poucos, se constroem. Cada ladrilho apresentado a seguir já está à disposição... alguns se mostram incompatíveis, esses, descartam-se. Outros, se encaixam perfeitamente, esses, se mantem...e segue a construção...que seja bela essa estrada...

A construção dessa estrada tem início em um cenário de dor e sofrimento, no qual as pessoas clamam por socorro, a sociedade do pós-guerra. Não há outra saída a não ser deixar-se guiar pelo sentimento de solidariedade e fraternidade, sentimento de bem comum, que promove um olhar mais humanitário entre as pessoas. Esse olhar desperta a necessidade de lutar por direitos, direito de todos e todas, para todos e todas, Direitos Humanos.

Em 1948, foi promulgada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Assim se compõe a aquarela que ilustra a paisagem sob a qual se inicia a construção da estrada da inclusão. Segundo Araújo e Fonseca,

O Brasil atravessou momentos políticos distintos desde 1949 até os dias atuais. Antes daquele ano, o país viveu regimes imperiais, democráticos e ditatoriais; todos eles, de forma consoante com o

seu modo de governar, deram tratamento distinto à temática dos Direitos Humanos.⁷

No governo militar, é promulgada a Constituição Federal de 1967, a qual não se apresenta comprometida com os princípios dos Direitos Humanos. Entretanto, a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, demonstra, já em seu preâmbulo, uma preocupação maior com esses princípios:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacificadas controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.⁸

E a paisagem começa a ser colorida...

Mais adiante, no Art. 6º, tem-se destacada a garantia dos direitos sociais, a saber: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”⁹. Infelizmente as estatísticas apresentadas mostram que, nem sempre, esses direitos são garantidos na prática.

Uma vez que o Brasil passa a se preocupar em atender os princípios da DUDH, cabe destacar alguns recortes da Declaração para embasar a reflexão:

Art III “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”

Art V “Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”

Art XXV, §1 “Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis”

Art XXV, §2 “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social”

Art XXVI, §2 “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”¹⁰

Novamente, com base nas estatísticas disponibilizadas no Relatório Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil de 2015, bem como naquelas extraídas das ligações do Disque Denúncia, torna-se evidente que grande parte das crianças brasileiras em idade escolar, não são contempladas com tais direitos.

O Brasil é considerado um dos países mais evoluídos no que tange a legislação de proteção a crianças e adolescentes. Já nas primeiras décadas do séc.XX, inicia-se o processo de inclusão/diferenciação do menor na legislação. A tabela a seguir, apresenta um resumo¹¹ desse processo:

Código de Menores no Brasil	Decreto nº5.083 , de 01 de dezembro de 1926	A visão punitiva é substituída pela noção de regenerar e educar, inspirada nos modelos europeus, não condizentes com a realidade brasileira
Código de Menores da América Latina	Decreto nº 17.943-A , de 12 de outubro de 1927	
Serviço de Assistência a Menores	Decreto nº 3.799 , de 05 de novembro de 1941	Inclui uma política de assistência social aos menores institucionalizados; sob alegação de aprendizagem e profissionalização, estimula o trabalho infantil; interesse econômico supera a necessidade social de assistência ao menor
Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM)	Lei nº 4.513 , de 01 de dezembro de 1964	Objetivo: atender às necessidades básicas dos menores socialmente marginalizados, sem comprometimento com o desenvolvimento integral do menor

Código de Menores do regime militar	Lei nº 6.697 , de 10 de outubro de 1979	Propõe assistência, proteção e vigilância a menores, define as situações irregulares passíveis de enquadramento; prevê assistência em caso de violência e negligência; submete a criança à condição de objeto, rotula o menor de incapaz
Convenção Internacional dos Direitos da Criança	ONU	Estudos durante toda década de 1980
Criança Prioridade Absoluta	1987 – Ementa Popular	Levada à Assembleia Nacional Constituinte, propõe uma visão diferenciada
Doutrina da Proteção Integral	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Art.227 reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Lei nº 8.069 , de 13 de julho de 1990	Ter as crianças e adolescentes reconhecidamente como sujeitos de direito significa “deslocar o direito do campo das idéias para a realização prática na realidade social”

Tabela 1: Panorama Legislação¹²

Como se pode observar na Tabela 1, na fase anterior à Constituição de 1988, o aporte legal segrega e não atende às necessidades fundamentais das crianças e adolescentes. Somente, a partir do momento que estes e estas são reconhecidos e reconhecidas como sujeitos de direito, passam a tê-los garantidos, no Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA). O documento destina-se à proteção, em sentido amplo, das crianças e adolescentes, a exemplo, destacam-se os artigos:

Art. 5: Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 17: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física,

psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da

imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18: É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente,

pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante,

vexatório ou constrangedor.¹³

A partir do Estatuto, as crianças passaram a contar com uma rede de suporte multidisciplinar voltada para a defesa e proteção de seus direitos. O Conselho Tutelar passa a representar os interesses das crianças e adolescentes, inclusive junto às escolas, que constituem importante nó dessa rede, pois comprometem-se a relatar todo e qualquer tipo de violação de direitos que venha a ser percebida.

...com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante...

Educação, o verdadeiro brilhante

Brilhantes¹⁴ são diamantes lapidados, nada, em sua forma natural, é mais duro e resistente que um diamante...que ladrilho melhor pode-se almejar para essa estrada...assim também é a educação, ladrilho resistente, capaz de sustentar, de maneira sólida cada pessoa que se permita trilhar por essa estrada...garantia de que o caminho leva ao destino, a inclusão.

No âmbito da educação, também não faltam documentos legais que pretendem garantir uma educação integral, voltada para a formação cidadã, que buscam a inclusão em seus textos. Entre eles, cabe citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), o relatório para UNESCO Educação: um tesouro a descobrir (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Como o propósito dessa reflexão não é discutir os conteúdos de cada documento, apenas são apresentados dois recortes de interesse.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deixa claro, em seu Art.2º, o propósito da educação [...] “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁵. Preparar uma criança para o exercício da cidadania, pressupõe desenvolver suas potencialidades, com base no respeito à diversidade, torná-la sensível à alteridade, conscientizá-la em relação aos seus direitos e de que as outras pessoas também os têm, promover o desenvolvimento de sua autoestima, enfim constitui a construção do caráter de cada criança. Segundo Rubem Alves, cada educador e cada educadora tem a ferramenta perfeita que pode contribuir muito nesse processo, o olhar:

Respeitar o aluno, é olhar o aluno nos olhos, é prestar atenção, é fazer com que o aluno sinta que eu, professor, eu estou falando com ele de igual para igual, que aquilo que ele me fala, é muito importante e eu vou levar em consideração. Quando isso acontece, o aluno se sente maior, ele se sente recebendo alguma coisa de muita importância que vai ter influência direta na formação do caráter.¹⁶

No Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para a UNESCO, redigido em 2010, Jacques Delors inicia com o texto a seguir:

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como

um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.

No desfecho de seus trabalhos, a Comissão faz questão de afirmar sua fé no

papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...¹⁷

A educação ser vista como um caminho eficaz na promoção de melhorias sociais, não constitui uma novidade, principalmente para educadores e para educadoras. O que merece destaque nas palavras de Delors, é a intenção de se buscar um desenvolvimento harmonioso das crianças, ou seja, que se estenda para além da cognição, e lutar pela inclusão social.

Do Relatório, emergem duas vias de interesse para essa reflexão: a educação como experiência social e a educação como um processo ao longo da vida. Ambas estão intrinsecamente relacionadas, é como se a estrada ganhasse outra via, no mesmo sentido da primeira. Ora se pode trilhar por uma, ora pela outra, o destino é o mesmo. Afim de otimizar a reflexão, percorre-se primeiro por uma via, depois pela outra.

Na via da educação como experiência social, cabe lembrar das estatísticas apresentadas pela Fundação ABRINQ e pelo Disque Denúncia, das reflexões feitas a partir desses dados e, principalmente, de quem são as vítimas retratadas...as crianças brasileiras. Que utopia maravilhosa... francamente, que frutos se podem colher de uma experiência social de violência, negligência, desamparo. Que tipo de relações essas crianças constroem ao viver em famílias que não as protegem? (Abre-se aqui um parêntese: de forma nenhuma sugere-se a remoção da criança do seio familiar, não é de competência da educadora-autora opinar sobre esse fato, mesmo porque essa “solução” apenas mascara o problema)

Certo, atualmente a escola tem acesso direto ao Conselho Tutelar e, cabe a ela denunciar caso perceba alguma violação dos direitos de seus educandos e educandas. Mas a questão vai muito além de uma denúncia ou encaminhamento ao Conselho Tutelar. Uma intervenção a essa altura dos acontecimentos, é como chamar os bombeiros quando o incêndio já se alastrou... e as providências de precaução contra incêndio, os cuidados que se precisa ter para evitar a primeira fagulha?

Nesse sentido, a escola tem feito muito pouco. Nas regiões de vulnerabilidade social, regiões de risco, as famílias raramente participam da rotina escolar. Talvez, por não se reconhecerem dignas de frequentar tal ambiente, afinal, muitas delas não dominam as letras. Quem sabe, por não perceberem o valor daquele espaço...de que servem os estudos se o tráfico “paga melhor”? Ou ainda, porque a própria escola tem evitado esse contato...que docente nunca ouviu comentário do tipo: “Esses pais vêm aqui e acham que podem mandar...” “Que bom que vieram só aqueles que não reclamam...” “Melhor nem chamar, só vem incomodar...” “Escolhe quem a gente sabe que é parceiro, que vai concordar conosco...” Infelizmente essa tem sido a visão em muitas escolas públicas. A presença da comunidade na escola nem sempre tem sido vista de forma positiva. Esse tópico da reflexão será retomado mais adiante.

De volta à estrada em construção, ao mudar-se de via, percebe-se que, no Relatório, à educação é atribuída a perspectiva de um processo ao longo da vida, no qual a criança aprende em todos os ambientes, não apenas na escola, pois trata-se de uma experiência social, que permite o desenvolvimento de relações interpessoais.

Através dessas relações, vivenciadas no convívio social, constroem-se a pessoa adulta que, futuramente, por sua vez, tem o papel de construir a sociedade. Esse ciclo se repete indefinidamente e dele, nasce o futuro. As sementes plantadas no presente, crescem, se desenvolvem e florescem como futuro.

Por isso, pensar a educação como um processo ao longo da vida, faz todo o sentido e requer atenção hoje. Com foco, não na aprendizagem cognitiva (essa não faz parte do escopo dessa reflexão), mas na aprendizagem de formação enquanto pessoa, precisa-se *aprender a ser e aprender a conviver*. Jacques Delors apresenta quatro pilares da educação para o século XXI, dos quais destacam-se os dois mencionados anteriormente, pois relacionam-se com a dimensão humana:

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.¹⁸

Para que se torne possível desenvolver a aprendizagem do “ser”, a criança, em primeiro lugar, precisa sentir-se segura. Em segundo lugar, precisa reconhecer-se como pessoa, ou seja, ser amada e respeitada. E, finalmente, sentir-se capaz. Portanto, cabe às pessoas ao seu redor, e aqui inclui-se a escola, tornar viável esse processo. O mínimo necessário a ser feito, e legislação que garanta esses direitos existe, é não expor a criança a nenhum tipo de violência, dar-lhe condições dignas de sobrevivência, alimentação, moradia, vestuário, saúde e propiciar boas situações cotidianas de convivência que estimulem as relações interpessoais saudáveis.

Por outro lado, mas seguindo a mesma linha de ação, para que se aprenda a “conviver”, torna-se necessário a convivência. Para que essa convivência desenvolva a compreensão da alteridade, permita perceber as interdependências entre as pessoas e delas com o meio ambiente, ensine a valorização da diversidade e tome por base os princípios de uma cultura de paz, é fundamental despertar a bondade nas crianças. Não se pode proporcionar uma experiência de convivência qualquer, pois, como ilustra Rubem Alves:

[...] Já disse que solidariedade é um sentimento. É esse o sentimento que nos torna mais humanos. É um sentimento estranho, que perturba nossos próprios sentimentos. A

solidariedade me faz sentir sentimentos que não são meus, que são de um outro. Acontece assim: eu vejo uma criança vendendo balas num semáforo. Ela me pede que eu compre um pacotinho de suas balas. Eu e a criança – dois corpos separados e distintos. Mas, ao olhar para ela, estremeço: algo em mim me faz imaginar aquilo que ela está sentindo. E então, por uma magia inexplicável esse sentimento imaginado se aloja junto aos meus próprios sentimentos. Na verdade, desaloja meus sentimentos, pois eu vinha, no meu carro, com sentimentos leves e alegres, e agora esse novo sentimento se coloca no lugar deles. O que sinto não são meus sentimentos. Foram-se a leveza e a alegria que me faziam cantar. Agora, são os sentimentos daquele menino que estão dentro de mim. Meu corpo sofre uma transformação: ele não é mais limitado pela pele que o cobre. Expande-se. Ele está agora ligado a um outro corpo que passa a ser parte dele mesmo. Isso não acontece nem por decisão racional, nem por convicção religiosa, nem por mandamento ético. É o jeito natural de ser do meu próprio corpo, movido pela solidariedade. Acho que esse é o sentido do dito de Jesus de que temos de amar o próximo como amamos a nós mesmos. A solidariedade é uma forma visível do amor. Pela magia do sentimento de solidariedade, meu corpo passa a ser morada de outro. É assim que acontece a bondade.¹⁹

Conviver e deixar a bondade mediar a convivência, constitui uma experiência interessante quando o propósito é “aprender a conviver”.

As vias percorridas, voltam a se juntar na estrada em construção. Agora, há que se pensar em como seguir adiante...

...para o meu, para o meu amor passar...

Crianças na estrada inclusiva

Guimarães Rosa tem algo a acrescentar a essa reflexão, “Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”²⁰ De fato, não importa que se parta de uma realidade na qual, apesar de vários esforços contrários, ainda se perpetue a exclusão. Tampouco que se almeje chegar a uma sociedade justa, democrática e igualitária, na qual a inclusão não precise ser discutida, pois será inerente a toda e qualquer sociedade. O que realmente importa, é o caminho que se percorre... que estrada é essa? Como foi ladrilhada? Que brilhantes foram utilizados?

Não se tem a pretensão de responder a tais perguntas, apenas trazer à reflexão. Assim como uma estrada, as respostas se constroem e para que sejam sólidas, é necessário um longo período de reflexão. Muitas vezes, com as respostas, surgem novas perguntas e, assim, vai se construindo a estrada...

Fala-se de maneira muito fragmentada quando o tema é inclusão. De certa forma, até pode fazer algum sentido, uma vez que existem várias minorias a serem consideradas excluídas. Talvez seja complicado encontrar o termo de equilíbrio para tantas necessidades diferentes em uma única discussão, se é que existe um. A própria educadora-autora aponta um *locus* específico no início da reflexão proposta, apresenta dados referente a uma situação específica de exclusão, bem como ladrilhos legais que se referem a esse grupo especificamente. Entretanto, a inclusão precisa ser retratada em perspectiva mais ampla, pois muitas são as “minorias” excluídas... pobres, mulheres, indígenas, deficientes visuais, deficientes auditivos, cadeirantes, pessoas com Síndrome de Down, autistas, pessoas com dificuldade na fala, hiperativas, pessoas com déficit de aprendizagem, déficit de concentração, superdotadas, gordas, com nanismo, anoréxicas, toxicômanos, entre outras.

Sempre que se parte para alguma segregação, pratica-se exclusão. Por isso, ao se falar em inclusão, há que se pensar na convivência social de toda essa diversidade “junta e misturada”. Esse pensamento, por sua complexidade, assusta um pouco, mas inclusão é isso...

Nesse momento, sente-se a necessidade de fazer uso, mais uma vez, das palavras de Rubem Alves:

As coisas que nós vamos construir, antes delas existirem na realidade, elas precisam existir no pensamento... [...] de vez em quando, dá um *sarapiteco* nas ideias e elas começam a dançar, e é justamente aí que surge o pensamento e a capacidade criativa do pensamento. [...] pensamento é a ponte que se constrói entre o desejo e a falta.²¹

Nesse cenário, as ideias, ao dançarem, conduzem a um pensamento que busca servir de ponte entre o desejo de não se ter mais, nem a lembrança, de crianças vitimizadas, excluídas, desumanizadas e a falta de uma comunidade transformadora, capaz de mudar essa situação. Por essa ponte, na estrada que se constrói, passam **todas** as crianças.



Figura 6: Tristeza e Medo



Figura 7: Alegria e Felicidade

As imagens ilustram um fato, tão curioso, quanto motivador, que pretende dar continuidade à reflexão. Ao observar a expressão das crianças em suas casas, na escola, nas ruas, muitas vezes se veem rostos tristes, assustados, tímidos, olhares apagados, sem aquela vivacidade comum da infância. Entretanto, em geral, quando se observa a expressão das crianças que participam de algum projeto social, é bastante comum encontrar sorrisos, gargalhadas, olhares curiosos, atentos, vivos...como se espera na infância. Por quê?

Porque elas “vão” à escola e lá, elas “participam” do projeto. Exatamente: *participam* do *projeto*. Participar vai muito além de “ir”, significa “fazer parte”, “pertencer”, “estar incluído” ou “estar incluída”. E isso, com certeza, faz toda a diferença.

A perspectiva da Pedagogia Social constitui a base de todo projeto social. Os projetos surgem, geralmente, para atender às necessidades imediatas das comunidades em situação de vulnerabilidade social, preocupam-se em acolher as crianças, desenvolver habilidades e competências sociais, reconhecer e valorizar sua cultura, empoderá-las. Quando a criança é acolhida no projeto, muitas ações se estendem à família: assistência social, grupos de apoio, brechó, palestras, etc. A família é incentivada a participar, a ela é dada a oportunidade de partilhar bons momentos de convivência sadia com as crianças e com outras famílias.

Mas que perspectiva advém da Pedagogia Social? Segundo Pinel, Colodete e Paiva,

Sua proposta é a de educar (e cuidar – em todos os seus sentidos, inclusive no de educar) ao outro através de teorias/ recursos e técnicas didático-pedagógicas, aos problemas e aos sofrimentos humanos na esfera da socialização, com atuação em áreas de risco visando a minimização, bem como fazer o acompanhamento psicossocial e pedagógico (não-formal e formal, inclusive escolar). Trata-se dos educandos que vivenciam processos de marginalização e que se sentem sem a mínima autonomia para protestar e denunciar esse vivido injusto – sem ter seus direitos humanos garantidos. Apresenta ainda - esse humano - carências afetivas (e vitais – como alimentação, tratamento médico etc.) ou faltas sociais (em todas as dimensões) – humanos, grupos, coletividade, comunidades, sociedades. É preciso ser protagonista.²²

Nessa perspectiva, os agentes transformadores são a Escola e a Sociedade, ambas estabelecem uma conexão que visa combater e amenizar problemas sociais, tanto em espaços formais de educação quanto naqueles não-formais. Por isso, a Pedagogia Social apresenta-se como um *saberfazer*, uma vez que, toda sua teoria está voltada para a prática, fundamenta-se na práxis social, portanto, constitui-se essencialmente inclusiva.

Na dança de ideias que instiga essa reflexão, sugere-se assumir como práxis a Pedagogia Social em todos espaços educativos, sejam eles formais, não-formais, famílias, comunidades religiosas, etc.

Conforme mencionado anteriormente, a remoção da criança de uma família que viola seus direitos, apenas mascara o problema, pois, além de cortar os laços afetivos dela com os familiares, não muda as atitudes da família. Outras crianças continuam sujeitas a tais violências. Torna-se necessário, através da convivência sadia, buscar promover a transformação ética e moral dessas famílias, para que os direitos das crianças sejam reconhecidos e respeitados. Por isso, a relevância de se incluir a família no espaço escolar. Além disso, com o tempo, a escola passa a pertencer à comunidade e, conseqüentemente, a ser valorizada. Talvez, nesse momento, o tráfico, mesmo que ainda “pague melhor”, não seja mais uma opção.

Da mesma forma que a família pode vir a se transformar, a criança se fortalece. Ao ser tratada com respeito, com cuidado, passa a se sentir amada e, aos poucos, a valorizar-se, desenvolver autoestima, reconhecer-se capaz e com o empoderamento, vem o protagonismo necessário para mudar sua própria realidade social. O processo

pode ser bastante longo, com certeza, torna-se necessário uma equipe multidisciplinar, uma verdadeira rede de atendimento à criança e à família, mas, como o pensamento é ponte, que se faça livre o pensar...

Nessa estrada passam todas as crianças, as excluídas e as não-excluídas, porque o caminho é para todos e todas, hoje crianças, amanhã pessoas adultas que percorrem com suas crianças o mesmo caminho, e nesse ciclo, o futuro se constrói presente.

A still life composition featuring orange slices, a star anise, cinnamon sticks, and brown sugar on a wooden surface with a burlap background. The scene is lit with warm, golden light, creating soft shadows. A semi-transparent green banner is overlaid across the middle of the image.

AGORA SOMOS DEZ...

AGORA SOMOS DEZ

*E não me digam que estes são interesses burgueses
– como se os operários não tivessem corpos, e sentissem dor de dentes
com os dentes de sua classe social,
e fizessem amor com os genitais de sua classe social,
e vertessem lágrimas com os olhos da classe social.
Classe social pode ser e é um conceito teórico da mais alta importância
para o cientista que coloca o corpo entre parênteses.
Mas para quem está sofrendo, ela não existe.
O que existe é a dor imensa,
dor que é prelúdio de morte,
morte que tem a ver com o meu corpo,
, irrepetível, centro do universo. [...]
O corpo é a entrada da alma,
a dor e o prazer os fundamentos do pensamento.*

Rubem Alves

A necessidade de refletir e discutir sobre o tema educação e inclusão vem das entranhas das pessoas excluídas, da segregação, do preconceito, do desrespeito, da marginalização. Dói, rasga suas carnes. O que para muitos e para muitas são apenas palavras, ou até mesmo atitudes não pensadas, para eles e para elas, traduz-se em lágrimas, sofrimento e sangue. Lágrimas não dos olhos, estas se enxugam. Lágrimas e sangue da alma...

Para cessar o choro da alma, conter sua hemorragia, é necessário comprometimento de todos e de todas nós. Ter consciência de que somos responsáveis pelo sofrimento causado a tantas pessoas. E como diz Paulo Freire:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.[...]

[...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem.¹

E nós, pessoas capazes de agir e refletir, assumir o compromisso de transformar tão triste realidade, podemos fazer história, aqui e agora, no nosso tempo. Aliás, somos convidados e convidadas a tecer nossa história constantemente, quando presenciamos situações discriminatórias nas ruas, nos bares, nas praças, no convívio familiar, entre amigos e amigas. Argumentamos, refletimos e agimos em defesa da inclusão nas mais variadas esferas sociais, e por que não nas escolas e universidades? Se é na Academia que se formam, entre outras profissões não menos importantes para essa construção, educadores e educadoras que, futuramente, tornar-se-ão peças fundamentais na formação das novas gerações, há que conquistar mais esse espaço de reflexão. É com as gerações futuras, também, que estamos comprometidos e comprometidas, temos algo de grandioso em jogo então...

O que está em jogo é uma questão de valores, uma decisão sobre as prioridades que devem ordenar a vida universitária: se a primeira prioridade é desenvolver, nos jovens, a capacidade de pensar [...] Eu acho que o objetivo das escolas e universidades é contribuir para o bem-estar do povo. Por isso, sua tarefa mais importante é desenvolver, nos cidadãos, a capacidade de pensar. Porque é com pensamento que se faz um povo.²

Na construção dessa história do hoje, de um povo que também é sofrido e, não apenas percebe, mas se sensibiliza com o sofrimento da alteridade, que se começa a conquistar na Academia um valoroso espaço de discussão. Os valores que desejamos semear para um futuro mais humanizador e solidário nos fazem pensar sobre quem somos, o que nos tornamos, nos mostram sermos nós, também, parte desse desejado futuro. Nos apontam um caminho, no qual nos percebemos incompletos e inacabados, pessoas em busca...

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as

mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.³

E graças a essa impossibilidade destacada por Freire, estamos aqui, hoje, agora, contribuindo para que Educação e Inclusão desenvolvam uma simbiose...

No início, *éramos seis...agora somos dez...* e as reflexões continuam...

Beatriz, Eliana e Iuri.

TEMPO INTEGRAL, UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA VIVENCIADA PELO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFCE - CAMPUS UMIRIM.¹

*Maria Gorete Pereira **

Educação Profissional: uma nova discussão no meio acadêmico? Ou algo recorrente que já vivenciamos no passado, na década de 70? Quando do advento da repressão militar, precisávamos “capacitar” nossos jovens para o mercado de trabalho? E aí surgiu a LDB 5692/71, que previa a qualificação profissional para o desenvolvimento de aptidões laborais?

No momento se fala de Educação Profissional a partir da LDB 9394/98 que prevê como prioridade o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Podemos dizer que a Educação Profissional também pode ser Inclusiva?

E com a criação dos Institutos Federais, como fica tudo isso?

Pretendemos aqui discutir um pouco a História da Educação Profissional Brasileira e a prática de Tempo Integral como uma proposta de Educação Inclusiva, a partir da experiência dos/as estudantes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, no IFCE – *Campus* Umirim. O texto será estruturado em três momentos, sendo que, no primeiro, abordamos alguns enfoques teóricos em torno dos conceitos abordados. Já no segundo momento, por sua vez, trabalhamos a parte prática do trabalho, verificando a caracterização do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e da escola pesquisada, destacando seus objetivos no cenário educacional. E por último destacamos alguns dados da pesquisa, onde pudemos perceber que os Institutos Federais têm contribuído de forma relevante para a inclusão de jovens vindos do campo e filhos/as de trabalhadores/as no cenário educacional, como também com a melhoria das condições de vida da população mais carente da região do Vale do Curu e Aracatiaçu.

* Mestra em teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Doutoranda em Teologia pela Faculdades EST e Pedagoga do Instituto Federal de educação Ciência e Tecnologia do Ceará. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0776303904839919>> - E-mail:<mariapereira.gorete@bol.com.br>.

Introdução

No Brasil, a história educação profissional iniciou com os povos nativos e escravizados que se tornaram os primeiros aprendizes de ofício dos ensinamentos oferecidos pelos padres Jesuítas. Eles tiveram uma contribuição determinante nesse processo, pois através deles se garantia a aprendizagem dos ofícios de tecelão, ferreiro, pedreiro e sapateiro. Dessa forma os jovens iam aprendendo a desenvolver atividades que se tornavam um ofício dando-lhes “a oportunidade de desenvolver habilidades profissionais para uma posterior profissão”.

Aqui a pedagogia utilizada pelos padres jesuítas “era baseada na observação e na participação”, onde o mais jovem observava o desenvolvimento das atividades pelos pais e aprendia repetindo as mesmas atividades desenvolvidas pelos adultos. Assim “as profissões eram repassadas de pai para filho”. Até então, a educação profissional era destinada a garantir mão-de-obra para o mercado, ou seja, trabalhadores braçais, e ainda “assegurar o sistema de controle social vigente”. No ano de 1945, com o Estado Novo, foi possibilitada a quebra da separação entre o ensino regular e o ensino profissionalizante.²

Muita coisa aconteceu dessa época para cá. Foram criadas várias leis, decretos e portarias, até chegar à unificação do sistema educacional, com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que garantiu como meta principal a obrigatoriedade e universalização profissional, conforme destaca Maria Gorete Pereira, na dissertação de Mestrado, intitulada *A contribuição do processo ensino aprendizagem no desenvolvimento humano de discentes do curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal campus Umirim*,

É possível perceber que nesse momento a pedagogia era orientada na capacitação do capital humano. Em 1996 a nova LDB 9394/96 trouxe a educação profissional como uma modalidade educacional voltada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” e ainda indicava algumas possibilidades de organização da educação profissional, a saber: Integrada com as diferentes formas de educação, Articulada com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, Concomitante, de modo que o estudante possa estudar em qualquer outra instituição de ensino regular, com relação a formação do Técnico em Agropecuária. Ainda com a intenção de abordar paralelamente as duas modalidades. Percebe-se que a partir dessa lei é assegurada ao ensino médio a possibilidade de preparar os estudantes para o “exercício de profissões técnicas”, como também a garantia de uma formação geral. Com o advento da nova LDB foram extintas as

Unidades Educativas de Produção – UEP's e o Sistema Escola-fazenda que funcionava até então nas escolas Agrícolas e Agrotécnicas.³

Nesse período a sociedade brasileira discutiu muito a Educação Profissional Tecnológica, até que foi criado o decreto 5.154/2004 que “garante às instituições a liberdade de escolher o modelo de educação com o qual querem trabalhar.”

Nesse decreto foram asseguradas cinco formas de articular a educação profissional técnica com o ensino médio regular: integrada, subsequente, concomitante na mesma instituição, concomitante em instituições distintas e concomitantes em instituições distintas, com convênio de intercomplementariedade.⁴

Essa história continua no governo Lula, em 2007, quando foi lançada a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, que traz em seu texto o seguinte objetivo:

analisar e selecionar propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a lei ordinária nº 11.892, criando os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecendo um novo modelo organizacional, atuando no Ensino, Pesquisa e Extensão, oferecendo Ensino Técnico, Tecnológico e Superior.⁵

Muita coisa aconteceu até chegar à criação dos Institutos, vários debates educacionais e político, quando ficou claro que “o desemprego no Brasil não era ocasionado por falta de ofertas de vagas, mas sim por falta de profissionais qualificados/as para executar pequenos serviços”. A Universidade não estava dando conta de preparar profissionais para tais ocupações.

Foi a partir desse cenário que surgiram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com a criação da Lei 11.892/2008 e mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, suas UNED's e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). No mesmo ano, foi lançada a pedra fundamental do IFCE *Campus* de Umirim. Atualmente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará compreende 34 campi localizados por todo estado, em diversas localidades atendendo uma clientela, vinda principalmente das escolas públicas municipais e estaduais.

A Escola Agrotécnica Federal de Umirim surgiu em 1990, quando a equipe de gestão municipal, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura – MEC se preocupou com a necessidade de discutir a qualificação dos/as jovens dessa região para

atender à demanda profissional existente no seu entorno social e atuarem na região com competência. Foi a partir dessa ideia e da política de Educação vigente que se iniciou o processo de criação da referida escola.

Dessa forma em 1992 teve início à construção do espaço físico, foram adquiridos 50 hectares de terra e construída uma área total de 3.587 m². A obra foi concluída ainda em 1992. Entretanto, a Lei Federal de nº 8.948, de oito de dezembro de 1994 veio limitar a possibilidade de implantação da referida unidade ao afirmar que:

[...] a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino, por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal [...] que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. ⁶

Assim ficou completamente impossível a continuação do empreendimento levando em conta que as limitações legais e financeiras impostas ao Município eram bastante complexas, pois a prefeitura não dispunha de recursos para esse fim. Durante o período de 16 anos as instalações da escola de Umirim ficaram cedidas ao município para outros fins.

A Escola iniciou as atividades letivas em 31 de março de 2008. A proposta de educação do IFCE – campus Umirim se baseia nos ‘Princípios da Educação Básica no Campo’, que tem como objetivo pedagógico: a formação de sujeitos articulados para o processo de emancipação humana; a valorização das diferenças assegurando a garantia dos direitos individuais e coletivos. ⁷

O *Campus* Umirim coloca à disposição de seus/suas estudantes, regularmente matriculados/as, os serviços de atendimento administrativo e pedagógico e o fornecimento diário das refeições destinadas ao/à estudante interno/a e em tempo integral. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, para atender à política de assuntos estudantis do IFCE,

O campus de Umirim também faz uma oferta semestral dos seguintes auxílios: óculos, transporte, moradia, discentes mães e pais, viagens e visitas técnicas, acadêmico e didático-pedagógico. O processo de seleção para obtenção desses auxílios se inicia com o lançamento do Edital. Logo após o lançamento dos editais é comum publicá-los junto aos/às discentes para apresentá-lo e esclarecer dúvidas, especialmente no que diz respeito à documentação solicitada. Além dos auxílios, o campus de Umirim também possui um programa de bolsas de monitoria e projetos de pesquisa e extensão. O processo de seleção é realizado de acordo

com as normativas estipuladas pelos editais e/ou a critério do/a professor/a.⁸

O processo de educação do indivíduo acontece em todos os âmbitos da vida social, que seja na família, cultura, sociedade, trabalho ou através dos meios de comunicação, mas é a escola que dá conta do papel de ensinar os conhecimentos letrados, adquiridos ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade. Dessa forma,

a escola é a única instituição que tem o papel explícito de intervir no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Isso ocorre através de uma atuação sistemática provocando mudanças nesses processos e permitindo a reconstrução, pelos sujeitos que a ela têm acesso, dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da sua história.⁹

É considerando esse aspecto que o *campus* de Umirim desenvolve ações que incluem o/a estudante num processo de desenvolvimento pleno de suas aptidões intelectuais.

O *Campus* conta com uma equipe de atendimento ao/à discente, composta por Técnicos/as em Assuntos Educacionais e pedagogos/as que desenvolvem atividades pautadas em um plano de trabalho anual que considera o acompanhamento didático-pedagógico do/a estudante. Há um comprometimento por parte de toda a equipe no sentido de manter a permanência do/a estudante com sucesso em seu desempenho escolar.

Com a finalidade de atingir tais objetivos, são desenvolvidas as ações:

- Acompanhamento do Índice de Rendimento Acadêmico;
 - Seleção de monitores/as e bolsistas especializados/as de acordo com as vagas e critérios estabelecidos em editais;
 - Realização de reuniões Pedagógicas para discutir temas relacionados ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem;
 - Cumprimento do Calendário oficial estabelecido pelo Departamento de Ensino;
 - Realização do Processo de Avaliação e Recuperação paralela de acordo com o Regulamento da Organização Didática (ROD);

- Aulas de nivelamento no início do semestre, a fim de garantir aos/às estudantes a oportunidade de rever os conteúdos que são necessários enquanto conhecimentos prévios para as disciplinas específicas do curso;
- Realização de reuniões de pais, mães e responsáveis para discutir assuntos relacionados à aprendizagem e convivência dos/as estudantes no espaço escolar;
- Acompanhamento pedagógico e supervisão no funcionamento do Calendário Escolar;
- Encaminhamento de viagens e visitas técnicas a fim de aprimorar o conhecimento adquirido em sala de aula;
- Divulgação e realização de eventos e olimpíadas relacionadas ao conhecimento adquirido pelos/as estudantes no âmbito escolar;
- Acompanhamento do desenvolvimento dos processos de aprendizado dos/as discentes pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), acolhendo as demandas e dificuldades de aprendizagem, procurando solucioná-las e, quando for o caso, realizando encaminhamentos aos setores competentes.¹⁰

Além dessas ações o *Campus* Umirim ainda promove diversos “momentos pedagógicos que buscam incentivar o protagonismo juvenil” e que visam manter uma aproximação da realidade do/a estudante e combatendo possíveis desistências/evasões escolares, como também assegurar a formação de líderes, oportunizando assim a criação e implantação dos grêmios estudantis. Há também um cuidado especial em receber os/as estudantes novatos/as ingressantes nos cursos, como também o planejamento de ações conjuntas com outros setores do campus, dando prioridade às “ações de controle e combate à evasão e de promoção da permanência do/a discente”. Essas ações acontecem através de propostas que contemplam os aspectos lúdico, profissional e artístico-cultural de discentes. O acompanhamento pedagógico periódico se faz necessário e de acordo com as dificuldades apresentadas pelos discentes que são encaminhados para o setor pedagógico e a Assistência Estudantil, levando em conta as demandas específicas de cada estudante.¹¹

Desenvolvimento

No Ceará a agricultura é bastante diversificada, mas a produção de feijão, milho, arroz, algodão herbáceo, algodão arbóreo, castanha de caju, cana-de-açúcar, mandioca, mamona, tomate, banana, e, mais recentemente, está tendo destaque à produção de uva. A agricultura irrigada também se destacada, direcionada

principalmente à exportação, em áreas próximas à Chapada do Apodi, dedicando-se, especialmente, ao cultivo de frutas como melão e abacaxi. Além desses, o cultivo de flores tem ganhado importância especial na Serra da Ibiapaba. Na pecuária, o destaque vai para a criação de bovinos, suínos, caprinos, equinos, aves, asininos, carcinicultura e ovinos. Contamos ainda com dois portos marítimos por onde escoam a exportação e importação: o porto do Pecém e o porto do Mucuripe. Localizado à região norte do Ceará, Umirim fica a 92 km da capital Fortaleza, numa altitude de 60 metros. A maioria da sua população jovem tem idade entre 10 a 19 anos. Com aproximadamente 10 milhões de reais no Produto Interno Bruto é gerado com a produção da agropecuária, e equivale a 23% do total de recursos gerados no município. Seu principal bioma é a caatinga.¹²

O setor produtivo necessita de trabalhadores/as com uma formação de qualidade que possibilite atuar de forma diversificada dentro de uma área profissional, não se restringindo apenas a uma formação vinculada a um posto de trabalho. Assim o/a profissional tem que adquirir conhecimentos ancorados em bases científicas e tecnológicas, e, com perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho.

Considerando o exposto,

o IFCE campus Umirim propõe uma formação técnica numa perspectiva de totalidade. Isso significa recuperar a importância de trabalhar com estudantes os fundamentos científicos e tecnológicos presentes nas disciplinas da Base Nacional Comum de forma integrada às disciplinas da Formação Específica. A intenção desta proposta é concretizar uma formação técnica que incorpore trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que devem transversalizar todo o desenvolvimento curricular.¹³

Com a perspectiva de dar conta das demandas profissionais que atendam à necessidade do mundo do trabalho emergente no estado o *Campus* Umirim se propôs a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Assim estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à população, por entender que o/a profissional, ao concluir o curso Técnico em Agropecuária, estará “apto/a para assessorar e desenvolver ações de planejamento, organização, direção e controle, organizando projetos na agropecuária, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais.”¹⁴

Esse/a profissional ainda deve compreender atividades de produção animal, vegetal, paisagística de forma sistemática, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social; aplicar inovações nos processos de montagem,

monitoramento e gestão de empreendimentos; elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias; avaliar e auxiliar na tomada de decisões nas áreas pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras afins.

Conforme está previsto no Artigo 41 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio as disciplinas técnicas são obrigatórias a partir do início do ano de 2013.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócios históricos e culturais.¹⁵

Os princípios metodológicos pertinentes e adequados à consecução dos objetivos traçados no processo de aprendizagem fundamentam-se essencialmente: em teorias educacionais inovadoras e de integração; no processo de avaliação contínua, entendendo o ato avaliativo como um instrumento de construção; na aprendizagem orientada no sentido de qualificar pessoas capazes de compreender a complexa realidade mundial; na reflexão de modo integrado, sobre os diversos contextos; no aprendizado ativo destinado a conquistar conhecimento específico, estabelecer associações, articulações pertinentes e adequadas. Ainda no que se refere à metodologia, cabe salientar a importância da relação professor/a e estudante, orientada no sentido de proporcionar o desenvolvimento de habilidades para intervir no contexto em que vive. Isto exige diálogo constante e debate efetivo, respeitadas as peculiaridades intelectuais e culturais de docentes e estudantes. Conforme determina o Plano de Desenvolvimento Institucional:

O Processo de Avaliação tem caráter formativo, processual e contínuo, preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados do período letivo sobre os finais, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), contribuindo para a construção do conhecimento do aluno e de sua autonomia intelectual, tendo como base a concepção de que a avaliação acolhe uma situação,

para, a partir dela, ajuizar a sua qualidade, com o objetivo de oferecer suporte de reflexão e mudança. Como ato diagnóstico, tem como fundamentação a inclusão, a partir da avaliação de atos, situações, pessoas, proporcionando a tomada de decisão, no sentido de criar condições para obtenção de um melhor rendimento daquilo que se esteja buscando ou construindo.¹⁶

Dessa forma, para assegurar a garantia de um processo de ensino e aprendizagem com a qualidade que o campus de Umirim pretende, é preciso destacar a avaliação como uma forma de reflexão e redimensionamento das ações pedagógicas realizadas efetivamente na sala de aula, construída na diversidade de ideias e argumentos entre todos os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, o que se busca “é a identificação do estágio de compreensão e apropriação do saber pelo educando, a fim de intervir nos fatores que determinam possíveis dificuldades com vistas à adoção de estratégias de ação para a superação das problemáticas detectadas”, criando possibilidades, dessa maneira, para uma “formação profissional, que tem a dimensão da formação humana como um de seus pilares.”¹⁷

A prática pedagógica inovadora fundamenta-se no princípio de que “os saberes docentes se fazem e se ampliam num processo dialógico”, considerando as “experiências que congreguem o conhecimento de forma contextualizada”, além de levar em conta “as práticas centradas em estratégias comumente utilizadas no campo didático-pedagógico, buscando as de cunho inovador e que se adequem às especificidades das modalidades formativas oferecidas pela instituição”.¹⁸

Como atividades bastante relevantes no Curso técnico em Agropecuária o Estágio e a prática profissional “aperfeiçoam o processo de aprendizagem através da aproximação dos conhecimentos acadêmicos e o mundo do trabalho”. Como parte integrante do currículo dos cursos técnicos e superiores o estágio supervisionado, está regulamentado de acordo com a Lei 11.788 de 25/09/08 e orientado na home page do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Ceará. O estágio curricular é critério básico para a certificação de conclusão do curso e oferece ao/à estudante “a possibilidade de compreender-se e compreender a atividade a que se propõe como também conhecer as dificuldades do setor por ele/ela escolhido, podendo avaliar sua opção profissional e sua potencialidade.”¹⁹

O curso ainda com uma carga horária específica de atividades complementares que são definidas em cada curso e podem ser seminários de atualização ou de complementação, projetos integrados, projetos de extensão, programas de iniciação científica, participação em congressos e outros eventos que “asseguram a transdisciplinaridade e a articulação da instituição com o mundo do trabalho”.²⁰

A proposta curricular do curso está organizada por disciplinas em regime seriado anual, com uma carga horária total de 4.520h, compreendendo o Ensino Médio Regular, e a formação profissional, que é dividida em três áreas de conhecimento: Infraestrutura, Zootecnia e Agricultura.

O ingresso do/a estudante no curso pode ser integrado ou subsequente, que se dá através de processo seletivo de natureza pública. No ato da Inscrição o/a estudante deve escolher entre as formas de matrícula: internato (residente), semi-internato (semi-residente) ou externato.

A educação inclusiva é fundamentada em três princípios norteadores que asseguram “uma concepção de educação especial que tem como pressuposto principal o respeito aos direitos humanos”. O primeiro princípio se refere à identidade pessoal e social e a construção da igualdade na diversidade, e se baseia no “respeito à cada pessoa de forma individual e bastante singular, pois cada um/a traz consigo características que lhe são inerentes e precisam de respeito à sua individualidade”. O segundo princípio trata da escola inclusiva como espaço de construção da cidadania. Esse princípio assegura “que a escola, depois da família, seja um espaço de convivência social, com um papel preponderante na formação do ser humano, sendo a educação uma das instâncias da vida do indivíduo”. O terceiro princípio diz respeito ao exercício da cidadania e à promoção da paz. Aqui “a educação deve garantir em todos os seus programas e espaços ações que desencadeiem a promoção de uma cultura de paz”.²¹

Embora a escola não tenha autonomia suficiente, pois ela está vinculada ao sistema de ensino vigente, ela ainda pode desenvolver em sua prática pedagógica ações que assegurem o cumprimento dos princípios elencados acima como também assegurar seu “papel de educar e formar o cidadão ou a cidadã de forma crítica, consciente e participativo conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.”²²

A escola ainda pode articular algumas mudanças que muito que poderão contribuir para que aconteça uma verdadeira inclusão, onde todas as pessoas possam exercitar habilidades necessárias ao exercício da verdadeira cidadania.

A instituição onde foi desenvolvida a pesquisa é uma escola de tempo integral que em seu Plano de Desenvolvimento Institucional prevê ações voltadas para essa prática. Nesse sentido, para pensar as questões colocadas por essa pesquisa é importante considerar os desafios colocados pela perspectiva da educação inclusiva no contexto da educação integral. Assim de acordo com a legislação vigente,

a Educação Integral inicialmente é caracterizada como sendo uma modalidade de ensino que atenda uma jornada escolar de no mínimo sete horas/diárias de atividades. Deve proporcionar uma educação que contemple o desenvolvimento humano de cada indivíduo, respeitando todas as diferenças existentes na sociedade. Pode acontecer também fora dos muros da escola formal, nos bairros e em espaços sociais, onde o/a estudante adquira outros conhecimentos necessários à vida em sociedade.

A escola de Tempo Integral é viável na medida em que se tornar uma necessidade política e social, onde se envolvam num Projeto de realização todos/as os/as parceiros/as interessados/as no sucesso e na qualidade do ensino como uma realidade nesse país. Após muitas discussões no âmbito educacional, o decreto 5.154/04 trouxe uma nova realidade para a educação profissional.²³

Segundo Frigotto, o decreto visa a garantir: “a consolidação da base unitária do ensino, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”.²⁴

Dessa forma os cursos integrados são ofertados com a possibilidade de “garantir ao estudante uma formação integral e politécnica, na medida em que a educação é vista como uma maneira de inserir o jovem num contexto profissional,” e ainda assegurando as capacidades de uma atuação competente e segura. Considerando o que foi exposto podemos perceber que:

a Educação Profissional ofertada de forma integral, funcionando em pelo menos dois turnos com tempo integral, gera nos/as estudantes maiores possibilidades de desempenho escolar, da mesma forma que está sendo garantindo o direito aos/às filhos/as dos/as trabalhadores/as maior acesso e inclusão no processo de profissionalização das camadas mais carentes das população.²⁵

Partindo da legislação vigente a Educação Integral pode ser “caracterizada como sendo uma modalidade de ensino que atenda uma jornada escolar de no mínimo sete horas/diárias de atividades”. Ainda de acordo com a legislação a escola deve proporcionar “uma educação que contemple o desenvolvimento humano de cada indivíduo, respeitando todas as diferenças existentes na sociedade”. Pode acontecer também em outros lugares, “fora dos muros da escola formal, nos bairros e em espaços sociais, onde o estudante adquira outros conhecimentos necessários à vida em sociedade”.²⁶

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996, a educação integral deve ser implantada de forma gradativa, à medida que os sistemas

de ensino forem se articulando para garantir uma jornada escolar ampliada de “forma progressiva na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extra-escolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida e em sociedade.”²⁷

Podemos aqui destacar quatro formas de compreender à Educação Integral, cada uma com suas vantagens e desvantagens, apresentando possibilidades e limitações:

A primeira forma de compreensão é que essa modalidade de ensino deve favorecer a educação de forma integral, levando em conta que o ser humano é um todo, ou seja, que o:

[...] desenvolvimento humano seja o centro das ações de modo que possa desenvolver no indivíduo a realização de todas as suas potencialidades, conectando sua evolução às dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica. ²⁸

Conforme esse conceito a escola fica sobrecarregada e tem que “dar conta de quase tudo na vida dos estudantes ocupando também um espaço que é da família e da sociedade”. a função da escola se torna grandiosa, ainda maior do que o que ela pode realizar junto à sua clientela, considerando que o seu ‘papel principal é dar conta do desenvolvimento da aprendizagem, levando em conta “que o estudante é um ser social e em desenvolvimento”.²⁹

A segunda forma de compreender é que a “escola pública de qualidade e para todas as pessoas deve estar articulada com espaços/políticos/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de Educação Pública”. Dessa forma a escola “precisa sair do seu espaço geográfico e garantir que seus/suas estudantes tenham acesso a outras formas de adquirir conhecimento e habilidades necessárias à vida em sociedade”. Isso só é possível quando a escola conta com o apoio financeiro da esfera municipal.³⁰

A terceira forma de compreender a educação integral está relacionada com a política nacional de Educação Integral como “um remédio para a resolução dos clássicos problemas da educação pública e nas práticas de “hiper-escolarização” como resposta ao não aprender”. Aqui se tem a compreensão de que quanto mais tempo na escola, mais se aprende, o que não é verdade, pois depende de uma série de fatores que contribuem ou não para o bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, estar na escola o tempo todo não é garantia que o/a estudante realmente aprenda.

A quarta e última forma de compreensão é orientada pelas teorias de “Anízio Teixeira e aborda o conceito de ‘cidade educadora’, onde a escola deixa de ser aquele espaço único de aprendizagem para interagir com outros espaços e atores”. Aqui a sociedade se torna parceira da escola e poderão existir outros espaços de aprendizagem no entorno social que sejam disponibilizados para a escola utilizar de forma pedagógica, ampliando assim suas possibilidades de gerenciamento do tempo em que o/a estudante permanece no espaço escolar. Uma quadra, a praça, a rua, o mercado, ou mesmo o salão paroquial da igreja podem estar sendo utilizados para fins pedagógicos de apoio ao trabalho da escola.

Tornar a escola em Tempo Integral uma possibilidade de Educação viável deve ser um projeto de todos/as os/as parceiros/as que discutem e pensam educação nesse país e que estão interessados/as na qualidade do ensino como uma realidade possível de ser executada no sistema educacional brasileiro.

O decreto 5.154/04 trouxe bastante mudanças e nova perspectiva para a educação profissional. De acordo com Frigotto, o decreto tem como objetivo principal: “a consolidação da base unitária do ensino, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”.³¹

Dessa forma a educação profissional técnica de nível médio passou a ser articulada com o ensino médio, inclusive de forma integrada, conforme prevê o artigo 4º do decreto acima citado:

& 1º - a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.³²

Assim os cursos integrados são ofertados com a possibilidade de “garantir ao/a estudante uma formação integral e politécnica, na medida em que a educação é vista como uma maneira de inserir o/a jovem num contexto profissional, sendo capaz de lidar com as mais diversas situações do cotidiano em seu entorno social de forma competente e segura”. Esses cursos trazem como requisito principal, “uma organização curricular embasada em eixos articuladores como: o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia de forma integrada e em tempo integral,” garantindo dessa maneira “maior

permanência do/a estudante no espaço escolar, de modo que sua convivência com o ambiente educacional também irá contribuir para sua formação integral.”³³

Conclusão

Podemos concluir que “a realidade educacional brasileira foi, ao longo da história binária,” destacando em sua ideologia e formas de organização diferenças entre as pessoas. Dessa forma, o agir das pessoas diferencia “os negros dos brancos, os ricos dos pobres, o sexo masculino do feminino, e de modo ainda mais destacado, as pessoas normais, das especiais”. A educação inclusiva, como parte integrante desse contexto, traz consigo “uma grande discussão com relação aos espaços escolares, onde tudo é programado para atender ao/a estudante tido/a como normal, enquanto que “aquele/a” com algum tipo de dificuldade e/ou limitação ainda não têm seu espaço físico e pedagógico assegurado”.³⁴ Assim:

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.³⁵

Algumas ações precisam ser desencadeadas nos espaços escolares, para assegurar que a Educação Inclusiva de fato aconteça. Dentre elas podemos destacar:

Inicialmente se faz necessário uma discussão sobre o Projeto Político Pedagógico, afim de que as escolas deixem de ser “escolas dos diferentes” e passe a ser “escola das diferenças”, onde os/as estudantes, docentes, coordenadores/as e funcionários/as possam ser inseridos/as num “ambiente realmente diferenciado e democrático, e que sejam capazes de viabilizar ações conjuntas e compartilhadas” com toda equipe³⁶. Dessa forma,

O Projeto Político Pedagógico deve estar inserido no âmbito do planejamento escolar, e representa o desafio à comunidade para se lançar no esforço coletivo e amoroso de construir uma proposta e uma identidade própria para a escola. Por isso, o projeto “não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar”. Mesmo

não sendo totalmente autônoma, pois está vinculada ao sistema de ensino, a escola pode operacionalizar algumas mudanças que muito irão contribuir para que de fato, aconteça uma verdadeira inclusão, onde todas as pessoas possam exercitar habilidades necessárias ao exercício da verdadeira cidadania.³⁷

A escola ainda pode implantar algumas mudanças necessárias, tais como:

☒ Valorização e capacitação do/a docente para que possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade, e se torne capaz de interagir de forma bastante consciente do seu papel enquanto educador/a e que precisa absorver o ideal da inclusão como realmente deve ser, de forma humana, acolhendo as diferenças e deixando de lado o fazer pedagógico padronizado e elaborado a partir de regras prontas e pré-concebidas;

☒ A interação entre todas as pessoas que fazem a escola é necessária, pois é através dela que há uma troca constante de experiências que irão facilitar o aprimorar das ações no cotidiano escolar;

☒ A proposta de avaliação também deve ser repensada. Ela não deve facilitar a exclusão através do seu caráter classificatório, mas deve levar em conta todos os aspectos que envolvem o/a estudante dentro de um contexto pedagógico e social mais amplo. A aprendizagem deve ser avaliada de forma contínua e qualitativa, de modo que haja a efetiva participação do/a estudante;

☒ O currículo não deve ser adaptado e diferenciado, pois isso gera a exclusão de estudantes que não conseguem acompanhar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. Pensando assim, o currículo deve ser o mesmo para todos/as, de modo que o ensino seja coletivo e valorize as diferentes formas de aprender e os diferentes níveis de conhecimento de cada uma, interagindo através de uma proposta pedagógica transdisciplinar.³⁸

A Educação Inclusiva “deve ser uma forma de acesso ao/a estudante, garantindo-lhe um espaço propício para o desenvolvimento de suas habilidades e de uma conduta voltada para a sua autoafirmação e adaptação ao mundo contemporâneo”. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente: “é dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” Todo esse processo precisa ser coordenado e acompanhado por uma gestão democrática, participativa, aberta ao diálogo e que crie uma ambiente escolar “propício à verdadeira prática pedagógica inclusiva”.³⁹

O *Campus* IFCE-Umirim onde foi desenvolvida a pesquisa é uma escola de tempo integral que traz em seu Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI a previsão de ações voltadas para a garantia dessa prática escolar e vivencia também uma experiência de internato, conforme segue:

Pensar e realizar a inclusão escolar requer muito mais do que uma abertura à entrada das pessoas com necessidades educativas especiais na escola. Também se faz pertinente que se promovam situações educativas, em que os estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo, através de recursos pessoais, de materiais específicos e de medidas de acesso físico à escola e suas dependências. Neste contexto, a escola deve assumir que as pessoas aprendem de forma diferente e em diferentes tempos e situações, questionando o paradigma da homogeneidade. Se na escola os grupos de estudantes caracterizam-se pela heterogeneidade, o ensino e a organização do mesmo devem respeitar e combinar ao máximo os objetivos e processos comuns a cada grupo sociocultural, atendendo às suas necessidades individuais (características mentais, neuromotoras e físicas; habilidades sensoriais e sociais; desvantagens múltiplas e superdotação). Estas são exigências não só educativas, mas éticas, pois requerem a superação dos estigmas, dos preconceitos e da indiferença frente às pessoas com necessidades educativas especiais. São exigências políticas, porque se fundamentam na construção de consciência coletiva de que todos, mesmo sendo diferentes, têm direitos a acesso à formação e cultura. O campus de Umirim fazendo parte desse contexto deverá direcionar esforços para identificar e modificar as condições arquitetônicas da instituição para o acesso e permanência dos educandos com necessidades educativas especiais, sensibilizar os servidores, de forma contínua e permanente, acerca da importância de inclusão, estimulando a participação dos mesmos em cursos de capacitação/qualificação sobre formas de inclusão e elaborar projetos que ampliem e inovem o atendimento desse público.⁴⁰

Nesse sentido, observou-se a partir da pesquisa desenvolvida que a instituição pesquisada tem uma clientela pertencente à classe trabalhadora e por esse motivo consegue dar conta de uma formação integral bastante qualificada para esses estudantes, considerados os premiados, pois os grandes índices de evasão escolar e retenção não permitem que a grande maioria obtenha o sucesso esperado. Então é possível concluir que ainda falta muito para que o acesso dos/as filhos/as dos trabalhadores/as seja efetivamente feito com sucesso nos espaços escolares. O fato de a escola oferecer tempo integral e sistema de internato oportuniza o acesso daqueles/as que residem em localidades bastante distantes da escola, mas não assegura que esses/as discentes obtenham o sucesso esperado através da aprendizagem e o domínio

de competências e habilidades que lhe torne capaz de ingressar no mercado de trabalho como um sujeito crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão/cidadã brasileiro/a. Isso se comprova através dos altos índices de desistência no Curso.

Partindo do pressuposto de que o projeto de educação do Instituto Federal prevê a garantia e o acesso dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as à qualificação para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que os prepara para a universidade. Entende-se que o IFCE campus Umirim, inserido nesse contexto, tem demonstrado uma educação de qualidade e assegurado aos seus/suas discentes as melhores possibilidades possíveis de garantia dos seus direitos enquanto cidadãos/cidadãs brasileiros/as, tendo em vista que os Institutos se caracterizam como uma política pública de controle e combate às desigualdades sociais como afirma Eliezer Pacheco:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que esses institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública.⁴¹

O Instituto Federal *campus* Umirim se caracteriza como uma oportunidade para os/as jovens do Vale do Curu e Aracatiaçu a terem acesso a uma Educação de Qualidade e a formação Profissional almejada pelos mesmos, tendo em vista que a grande maioria são filhos de trabalhadores rurais.

Podemos constatar isso através da pesquisa realizada e das falas de alguns jovens durante a entrevista semi-estruturada. Ao concluir as entrevistas coletivas foi realizada apenas uma entrevista individual com a discente Amanda, que foi motivada a falar sobre a sua permanência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia campus Umirim, que declarou na sua fala o seguinte: “Eu acho que foi a fase mais importante da minha vida, tipo, eu sei que desde a infância, que é a base, a estrutura com os pais em casa e tudo... mas desde que cheguei ao Instituto eu me tornei uma pessoa mais alegre... Aqui as pessoas olham pra gente, respeitam a gente e faz com que a gente se sinta bem. Eu tenho meu jeito de ser e todo mundo me respeita e me trata de maneira igual aos outros. Sou feliz por estudar aqui...”⁴²

A partir desse relato, da impressão geral e atividades realizadas com o grupo é possível concluir que a instituição contribui para o desenvolvimento humano dos/as discentes, de modo que os/as mesmos/as se sentem bem no ambiente, gostam de estar nesse espaço e valorizam o trabalho da equipe que lida diretamente com os/as mesmos/as. Observa-se ainda que os/as discentes apresentam um perfil real de filhos/as de trabalhadores/as e que buscam o IFCE/Umirim, na sua maioria com a intenção de se qualificar para o mercado de trabalho, obtendo a titulação de uma profissão. Os/As estudantes demonstraram uma grande credibilidade no trabalho realizado pela instituição e acreditam que o ensino oferecido é de grande qualidade, tendo em vista as informações recebidas pela comunidade antes de ingressar nos cursos. Isso faz com que pais e mães depositem bastante confiança no trabalho desenvolvido pela instituição e convençam seus filhos/as de que esse é o melhor lugar para estudar. Isso fica comprovado quando a discente Hagda relata os motivos que lhe fizeram estudar no IFCE/Umirim: “Primeiramente por causa dos comentários que as pessoas que conheciam a escola, depois os meus pais, e logo após o que me chamou atenção foi o mercado de trabalho.”⁴³ Assim, a escola tem um papel preponderante de contribuir para essa inserção e observa-se que o grupo pesquisado aposta muito nisso e garante que a escola contribui muito, conforme relata o discente Fernando, ao ser perguntado se a escola lhe ajuda a encontrar saídas para seus problemas e ele responde: “bastante, antes de entrar aqui tinha uma visão meio bestinha da vida, para mim era tudo normal, ou tudo certo, hoje em dia tenho um conhecimento maior e uma visão mais crítica. Isso me ajudou a buscar conhecimento e meus direitos quanto à cidadania.”⁴⁴

Os/As discentes demonstraram que se sentem bem acolhidos/as no contexto educacional, conforme declara o discente Fernando, citado acima, e que ainda são capazes de refletir sobre os preconceitos existentes na sociedade como um todo, conforme afirma a discente Amanda, quando se refere à sua percepção enquanto homem/mulher no contexto educacional – família-escola-sociedade: “Educação, família e escola me sinto bem acolhida, respeitada e confortável. Quanto à sociedade já me sinto um pouco retraída, talvez por ser ‘diferente’, ou seja, gostar de pessoas do mesmo sexo. Nunca fui barrada nem humilhada em nenhum lugar, muito pelo contrário, me sinto bem como eu sou e não nego para ninguém o que talvez isso me deixa mais confortável, porém de forma indireta me sinto desrespeitada, vejo pessoas que fizeram a mesma escolha que eu passarem por situações desagradáveis ridículas e desumanas pelo simples fato de amar algo que julga ser errado ou feio que se acham no direito de criticar e julgar. Existe muito preconceito no mundo isso de forma indireta me afeta.”⁴⁵

Portanto se comprova que a experiência do IFCE-*campus* Umirim caracterizada por uma escola de tempo integral consegue dar conta de incluir em seus espaços escolares estudantes vindos de famílias carentes com as possibilidades existentes em seu contexto pedagógico arquitetônico, como também com o trabalho de uma equipe escolar dedicada e capaz de compreender a importância dos IFs no cenário educacional brasileiro para garantir enquanto política pública, a inclusão dos/as filhos/as dos menos favorecidos dessa sociedade dividida em camadas sociais.



“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Anualmente, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.”
Paulo Freire

A tarefa maior da educação é promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, através de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências e protagonismo social. Pensar em um projeto educativo é contemplar às necessidades e às peculiaridades de cada um e de cada uma no processo ensino e de aprendizagem.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP

*Maria Rita Paula da Silva **

Introdução

Entender a inclusão escolar é entender a necessidade de propiciar condições adequadas de aprendizagem ao aluno e à aluna. Isso não ocorre unicamente por meio da garantia de matrícula ou acesso à escola, faz-se necessário um conjunto de tomadas de decisões, das quais, as adaptações curriculares, que sejam adequadas às necessidades específicas de cada tipo de deficiência.

Neste sentido, optou-se aqui em realizar a presente pesquisa, que tem como objetivo, analisar como se desenvolvem as adaptações curriculares na escola voltadas para a inclusão de alunos e alunas com deficiência intelectual do Município de Macapá, Estado do Amapá, tendo como parâmetro de análise as políticas públicas da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, investiga-se aqui a construção do currículo adaptado, voltado para atender as necessidades específicas dos alunos e das alunas com deficiência intelectual (DI), entendendo que o currículo é essencial para o sucesso escolar. Isto justifica a relevância dessa pesquisa, que irá inicialmente refletir sobre as políticas educacionais, tanto em âmbito nacional, como local, de modo que possa futuramente encaminhar o desenho de uma proposta metodológica adequada ao aluno e à aluna com DI.

Todas essas questões propiciaram a formulação do problema da pesquisa: de que forma as políticas públicas orientam a adaptação do currículo escolar para atender

* Mestra em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção- UAA Paraguai, revalidado na UFPE, mestra em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Doutoranda (bolsista da CAPES) da Faculdades EST, Orientadora Pedagógica da E.E. Almirante Barroso em Santana-AP, Professora do AEE na E.M.N.S.C. e Conselheira do Conselho Municipal de Educação (CMES) Santana/AP, Brasil. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6542838614304787>> - E-mail: <mrmariapaula@hotmail.com>.

aos alunos/as com deficiências intelectuais no Município de Macapá, no Estado Amapá?

Hipoteticamente, foram apresentadas as seguintes respostas: (a) o Município de Macapá tem apresentado orientação sobre as políticas de inclusão na área da deficiência intelectual, no que concerne a elaboração do currículo adaptável; (b) a secretaria de educação do município prepara os/as profissionais da educação para atuar nas escolas junto aos alunos/as com deficiências e as equipa com materiais pedagógicos e tecnológicos para atender a essa clientela; (c) as adaptações curriculares refletem positivamente na qualidade do ensino e na aprendizagem do aluno/a.

Para obter as informações necessárias, que dessem conta de comprovar ou refutar as hipóteses inicialmente construídas, fez-se necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, de alcance exploratório, avançando gradativamente para o alcance descritivo. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa livros, artigos, teses, leis, resoluções, pareceres, dentre outros materiais com abordagens relacionadas ao tema da presente pesquisa.

Políticas Públicas do Município de Macapá

As políticas públicas que organizam e orientam o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino do município de Macapá, embasam-se nos documentos orientadores nacionais e internacionais. Visam, portanto, cumprir a missão de assegurar a inclusão de todas as pessoas que integram sua rede de ensino. E ainda, a garantia do acesso e permanência das mesmas através da garantia da qualidade do ensino.

De acordo com as atuais Diretrizes da Educação Especial do Município de Macapá (DIEES), a organização do atendimento especializado aconteceu a partir de 1992 com o decreto 473/1992, que cria a divisão do ensino especial. Com o propósito de implementar as políticas públicas nacionais de inclusão voltadas para a população da educação especial definidas pelo Ministério da Educação. Desse modo, substitui antigas práticas segregativas de atendimento escolar voltado para as deficiências, para introduzir um novo modelo pedagógico comprometido com a inclusão.¹

As áreas de abrangência do atendimento são alunos/as com os mais variados transtornos, que se inserem entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento. As deficiências nos diferentes aspectos do desenvolvimento sejam sensoriais, intelectual e/ou motor. Envolvem, assim, deficiências intelectual, auditiva, visual, física, múltipla e/ou surdocegueira, bem como as condições de altas habilidades/ superdotação.²

Estrutura Organizacional do Atendimento Educacional Especializado no Município de Macapá

A DIEES é constituída por uma chefia, que é responsável pela coordenação geral das atividades realizadas, sendo assessorada pelas chefias de seções, a saber: seção diagnóstica e seção programas especiais. A equipe da DIEES é composta também por pedagogos/as, coordenadores/as de áreas. Estes/as atuam de acordo com as modalidades de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. São agentes administrativos. Esses/as profissionais cumprem suas funções na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Exterior à SEMED encontra-se os/as professores/as dos ambientes que prestam atendimento educacional especializado (AEE), localizados nas escolas da rede municipal de ensino.

É papel da DIEES realizar avaliação diagnóstica de aprendizagem aos alunos/as que apresentam perda qualitativa na aprendizagem. Isto em razão de alguma limitação, bem como naqueles/as que apresentam indícios de superdotação e que, por isso, precisam de acompanhamento pedagógico. Cabe à DIEES promover aos/às coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as escolares e professores/as da sala de ensino regular e AEE formação continuada com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Isto deve ocorrer de modo que o atendimento educacional especializado seja, de fato, inclusivo, assegurando a todas as crianças condições adequadas de desenvolvimento dentro de suas limitações.

Desde que a DIEES foi criada houve um salto quantitativo e qualitativo muito grande no atendimento educacional especializado. Com a DIEES foi possível organizar o trabalho pedagógico, criar estrutura de atendimento, acompanhar a atuação dos/as professores/as, frente aos alunos/as que necessitam de atendimento especializado. Desta maneira, promover além do acesso nas escolas, assegurar a permanência, através de uma educação de qualidade.

Esse acréscimo, de acordo com a responsável da divisão, pode ser atribuído à divulgação em relação às necessidades especiais que se tornou maior na atualidade. O reconhecimento dos direitos igualitários que defendem o atendimento às pessoas com deficiência também se tornou mais acessível. E também houve melhorias na estrutura de atendimento por meio de novos investimentos. Tudo isso impulsionou o acréscimo no atendimento.

No decorrer das abordagens teóricas serão realizadas algumas análises comparativas com a prática a partir das experiências vivenciadas na prática

profissional pessoal. Essa comparação é necessária para que se tenha uma visão entre as proposições legais e a realidade escolar concreta.

Será tomado por base um caso que ressalta a presença de um aluno com deficiência intelectual no contexto escolar, na instituição de ensino em que atuou. Tais exemplos serão utilizados para ressaltar a importância da adaptação curricular ao desenvolvimento de alunos/as diagnosticados com deficiência intelectual. Os exemplos citados serão tomados a partir de um olhar empírico e fazem parte da vivência cotidiana. Devem servir apenas como uma perspectiva de entendimento.

Considerações sobre o currículo

Em sentido amplo, o currículo pode ser entendido como tudo que perpassa os sistemas de ensino, com a intencionalidade de concretizar o desenvolvimento educacional:

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teórica e prática, planejamento e ação.³

Observa-se que o currículo está relacionado tanto a aspectos teóricos quanto à prática escolar. Isso significa afirmar que o currículo representa os saberes produzidos e construídos no contexto escolar. Saberes esses que estão sujeitos às opções filosóficas, ideológicas e políticas adotadas pela escola.

É neste sentido que se faz pertinente compreender o currículo não como apenas uma atividade técnica da escola ou que está ligado somente a uma lista de conteúdos de ensino, mas como algo maior, mais abrangente. Perpassa por todos os atos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. E por ser assim, precisa estar adequado às necessidades educacionais do aluno/a; o que requer permanentes adaptações.

O currículo enquanto elemento da prática pedagógica pode ser traduzido nos materiais selecionados para subsidiar as aulas, na organização dos espaços educativos, salas de aulas. E mesmo nos equipamentos e recursos pedagógicos disponíveis que poderão auxiliar na aprendizagem, nos planos elaborados para serem aplicados num curto ou longo espaço de tempo.⁴

Entendendo o currículo a partir desse pressuposto, torna-se possível reconhecer que o mesmo resulta de um intenso processo reflexivo, bem elaborado e dinâmico. Isso porque qualquer tomada de decisão precisa necessariamente estar voltada para melhorias nas condições de aprendizagem.

Quando se pensa em escola para todos/as, o currículo assume uma postura flexível e dinâmica, de modo que possibilite o fazer pedagógico adequado às necessidades reais de todos. Sendo assim, não tem como pensar currículo sem o reconhecimento do cotidiano da escola e todas as suas complexidades. Essa adequação do currículo é um dos aspectos assegurados na proposta pedagógica da escola, cria mecanismos de operacionalizá-lo. É na proposta pedagógica da escola que se encontram também os princípios e as finalidades do currículo. Isto a partir de um contexto geral, que responde as três perguntas básicas da educação escolar: o que, quando e como ensinar.

Pela sua inflexibilidade limita as ações e muitas vezes distancia teoria e prática. Torna o ensino distante da realidade do/a educando/a e, por conseguinte, sem nenhum sentido para sua vida.⁵

Observa-se na prática escolar que a visão de currículo ainda é limitada em termos conceituais, pois a resposta atribuída ao conceito de currículo associa-o à ideia de conteúdos programáticos. Apesar de ter que considerar que na atuação cotidiana da docência ter sido observada a preocupação em adaptar o trabalho pedagógico às necessidades dos alunos/as. Essa concepção que atribuí ao currículo o conceito de rol de conteúdos, é bastante presente na fala de um dos professores. Acrescentam que currículo “vem de cima pra baixo”, se referindo às propostas de conteúdos programáticos fornecidas pela secretaria de educação.⁶

A Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED) dispõe de uma proposta de matrizes curriculares padrão, que orienta o trabalho pedagógico a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Esses documentos são disponibilizados para as escolas que podem seguir na íntegra ou adaptá-lo.⁷ A opção do sistema de ensino da SEMED é pela divisão em ciclo das etapas do conhecimento. Assim, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental correspondem ao primeiro ciclo, o de Alfabetização. Os 4º e 5º anos compõem o segundo ciclo, fechando o primeiro segmento do ensino fundamental.

A orientação presente nos documentos é que as escolas da rede municipal sigam as orientações demandadas na organização dos componentes curriculares definida pela SEMED. A sistemática de avaliação, por sua vez, orienta que sejam

realizadas adaptações necessárias de acordo com suas especificidades, deixando-as livres para a adequação do currículo e suas opções metodológicas.⁸

Deste modo, são grandes as possibilidades para a flexibilização do currículo, pois a liberdade para a escolha de conteúdos e suas diferentes abordagens metodológicas é assegurada, de acordo com a necessidade e especificidade do aluno/a.

Adaptações curriculares: para quê?

As adaptações curriculares devem estar voltadas para toda e qualquer situação específica, que no âmbito da educação especial inclui o atendimento às limitações advindas da presença de algum tipo de deficiência ou deficiências múltiplas. À adequação do ensino aos alunos/as com altas habilidades, ao atendimento adequado às crianças com transtornos globais do desenvolvimento.

A adaptação curricular voltada para a inclusão não se restringe ao público citado anteriormente. Várias outras situações requerem atenção especial e adequação no currículo. Desse modo, voltando-se para a educação especial com a perspectiva da inclusão, as discussões que envolvem o currículo são pontuais em esclarecer que não se faz necessária à criação de um novo currículo. Ao contrário, neste contexto fala-se em adaptações/adequações como forma de torná-lo apropriado às necessidades próprias e específicas de cada modalidade dos/as alunos/as com deficiências.

Reitera-se, portanto, que não é necessária a elaboração de um novo currículo, mas é salutar a sua adaptação, de modo a torná-lo mais dinâmico, flexível, passível de alterações. A ideia é que possa atender a todos/as. Quem vai revelar as adaptações necessárias são as características do aluno e/ ou da aluna, de modo que se assegurem condições reais de desenvolvimento, aprendizagem e participação. Condições básicas da inclusão.

Adaptar o currículo é reconhecer a diversidade como uma condição humana, que, muitas vezes, até está presente no discurso pedagógico, sem, no entanto, fazer parte das práticas escolares. Deveriam ser transformadas para garantir a tão desejada igualdade de condições, frente às diferenças dos alunos/as. Para isso, se faz necessária a flexibilização curricular:

A flexibilidade e abertura do currículo devem caracterizar os processos de planejamento e desenvolvimento, objetivando racionalizar os recursos, de modo a permitir as adaptações curriculares às necessidades individuais dos alunos [...] [sabendo que isso] implica um currículo básico, no qual a administração educacional estabelece um marco de referência que garante um

eixo comum para todos os indivíduos, mas oferece possibilidades de adaptação.⁹

Assegurar aprendizagem aos alunos/as atendidas pela educação especial requer muito mais que alteração nos conteúdos. Inserem-se ainda as mudanças metodológicas e tecnológicas, visando contemplar a pluralidade de saberes presente no currículo: adaptações estruturais; reformulações teóricas e epistemológicas. Deveriam estar orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, há de se ter cuidado para que não ocorra a banalização e a descontextualização do conhecimento.

Os PCNs mencionam essas adaptações como medidas pedagógicas que devem ser adotadas em diversos níveis, justamente para poder atender a todas as mudanças necessárias. Do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, inicia-se no projeto pedagógico da escola. Este tem como um de seus princípios a inclusão. No âmbito da sala de aula, no aspecto físico, com a arquitetura própria, disposição mobiliária, decoração. E ainda, munida de recursos pedagógicos próprios para a necessidade do/a aluno/a. Com relação ao processo em si, as atividades também devem ser adaptadas, visando adequar ao nível de compreensão do/a aluno/a. Ou quando, em caso de extrema necessidade, realizar adaptação a nível individual.

As medidas de adaptações, em nenhum momento, podem configurar-se como tratamento desigual. Ao contrário, oportunizar um atendimento diferenciado. A escola deve visar unicamente assegurar igualdade de condições para a aprendizagem. Ou seja, se o aluno e/ou a aluna não é capaz de aprender mediante determinados métodos e procedimentos, devem-se criar novas possibilidades, mesmo que diferenciadas, mas que propiciem condições igualitárias de aprender.

As adaptações são amplamente indicadas nos documentos orientadores do atendimento educacional especializado, tanto os nacionais como os internacionais. Dentre os quais, a declaração de Salamanca é um grande marco na evolução do atendimento educacional especializado voltado para a inclusão, no seu artigo 28 assim estabelece:

[o currículo] deve ser adaptado às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem aos alunos com habilidades e interesses diferentes. [...] Alunos com necessidades especiais devem receber apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a

mesma educação e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim requeiram.¹⁰

Fica clara a responsabilidade da escola em garantir a inclusão do o aluno e/ou à aluna com deficiência. Tem-se currículo como um dos importantes elementos de inclusão. Para isso, não basta matricular ou criar um ambiente agradável, mas também assegurar condições reais de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, a construção de uma escola inclusiva perpassa necessariamente pelas suas adaptações, conforme se observa no documento orientador das escolas inclusivas produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC):

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação 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 e possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.¹¹

O grande desafio é conseguir visualizar as reais necessidades do educando e da educanda e encontrar os mecanismos adequados que favorecem sua aprendizagem. Por mais que a criança não consiga evoluir às condições ideais (desejadas pela escola e família), mas tenha o desenvolvimento possível, em que escola poderá afirmar convicta, que fez o melhor que podia fazer.

Com base na experiência vivida no âmbito escolar, de modo geral, mesmo ainda havendo alguns entraves, a adaptação curricular vem sendo encaminhada. E para responder à pergunta instigada na abertura desse tópico (Adaptação curricular: para que?). A resposta mais simples e abrangente seria para que a escola melhor atenda a sua diversidade.

As escolas, de modo geral, apresentam um quadro de alunos e/ou alunas bem diversificado, no qual está envolvido o modo de ser, de pensar e de agir de pais, mães, alunos/as, professores/as, funcionários/as em geral. Com diferentes culturas, níveis de escolaridade, condições econômicas. Para isso, precisam aprender a lidar com esse contexto variado, organizando-se para que seja assegurada a toda sua demanda condições reais e adequadas de aprendizagem.

É nesse contexto de diversidade que outra característica importante requer adaptações curriculares: a presença do aluno e/ou da aluna com deficiência. A incidência de pessoas com deficiências declaradas tem aumentado. Isso repercute na presença maior de crianças com necessidades educacionais especiais na escola.¹²

Mediante toda a diversidade presente no espaço escolar, não tem como seguir um currículo padrão (na perspectiva da organização dos componentes curriculares). Para atender adequadamente a todos/as, no sentido de assegurar a efetiva aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessário um conjunto de adaptações, das quais, as curriculares são as mais significativas.

Adaptação curricular e a inclusão

Já foi amplamente discutida a possibilidade da inclusão com viés nas adaptações curriculares, que repercutem nas mudanças gerais em todas as esferas educacionais, desde os sistemas educacionais à escola. Ou ainda, desde as visões epistemológicas às práticas escolares; desde os projetos pedagógicos às atividades desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, a temática “adaptações curriculares” é muito ampla. Para tornar didática a abordagem, o MEC dividiu-a em dois grandes grupos de adaptações: (1) significativas ou grande porte e (2) não-significativas ou pequeno porte, que são constituídas de um conjunto de ações voltadas para promover a efetiva inclusão do/a aluno/a na escola. Isto para que o seu ingresso na escola não se limite a matrícula, mas que assegure a participação efetiva em todas as atividades escolares e, especialmente, sua aprendizagem.¹³

Na escola em que atuo, pelo histórico de atendimento de casos de deficiências, várias adaptações de grande porte já se fizeram necessárias. Especialmente, porque a escola funciona em um prédio alugado pela Igreja Católica, que foi construído para o funcionamento de um salão pastoral, sem caracterização de uma escola para atender cerca de 1200 alunos.¹⁴

Pode-se dar como exemplo de adaptação curricular de grande porte, a adequação da disciplina de matemática aos alunos/as com deficiência intelectual. Isto será de suma importância, pois há muita dificuldade por parte do o aluno e/ou a aluna, no quesito compreensão, devido ao raciocínio lógico matemático que se faz quanto à resolução de cálculos. De acordo com Morgado, “o pensamento lógico-matemático está na base de todo o desenvolvimento cognitivo do sujeito”.¹⁵

Como sugestão, ao trabalhar com os alunos/as operações com representação gráfica de quantidade ou qualquer outro conteúdo incluído no currículo, com grau

maior de abstração, seria mais viável um trabalho envolvendo a praticidade do seu cotidiano. Por exemplo, ensinar as placas de ônibus, “aprendizagem do reconhecimento e utilização do dinheiro, controle do troco ou mesmo da identificação das situações em que precisa de ajuda para o uso do dinheiro”.¹⁶ Todo esse trabalho voltado para as atividades rotineiras e práticas da vida do aluno/a devem ter como objetivo torná-lo cada vez mais autônomo e independente.

Em minha experiência profissional como professora do AEE considera-se que é necessário fazer um atendimento bem planejado. Cito como exemplo o caso do aluno J.W. que acompanho, para o qual, diariamente, se faz necessário adaptar as atividades. Isto para melhor compreensão dos conteúdos trabalhados pelo professor do ensino regular.¹⁷ Devido ao seu nível de desenvolvimento cognitivo ser diferente dos/as demais alunos/as, em alguns momentos, o aluno J.W. mordida as outras crianças. Tornava-se um pouco agressivo quando ficava estressado por não entender os conteúdos da forma que o professor lhe explicava. Nesse caso, os conteúdos de ensino, parâmetros de competências e habilidades são específicos para a sua caracterização. Ao mesmo tempo em que se faz necessário o planejamento de atividades diferenciadas para este aluno, deve-se também envolver toda a turma. Essa é uma forma de adaptar os objetivos à realidade do aluno.

A adaptação de conteúdos refere-se à eliminação e/ou substituição de conteúdos do currículo. Como os conteúdos são atrelados aos objetivos de ensino, automaticamente feitas às alterações nos objetivos. Os conteúdos são alterados. Desse modo, o plano que atenderá aos alunos/as com necessidades educacionais especiais terá uma versão um pouco modificada em relação ao plano básico da classe, justamente para atender as especificidades. Geralmente, essa decisão é tomada pela equipe de apoio pedagógico em parceria com o/a professor/a.

Neste contexto, vale considerar, com a experiência que tenho como professora há onze anos trabalhando com alunos/as especiais, que, frequentemente se faz necessária a adaptação dos conteúdos. Isto ocorre, especialmente, no atendimento ao aluno/a com deficiência intelectual, que nem sempre acompanha o mesmo ritmo de aprendizagem da turma em que está incluído. De acordo com Projeto Escola Viva, as “adaptações curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos/as e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”.¹⁸

Em alguns casos, como no exemplo citado anteriormente, a inclusão do aluno J. W, em classe regular está mais direcionada para o desenvolvimento da socialização,

pelo fato do aluno não se sentir à vontade perto de muitas pessoas. Ressalta-se também o processo de comunicação para melhor atrair a atenção não só dos/as colegas, mas do processo ensino aprendizagem. É neste sentido que a adaptação de conteúdos ocorre diariamente. É claro que algumas abordagens de conteúdos independem do nível em que o/a aluno/a se encontra. Nesse caso, adapta-se a metodologia de ensino para que haja compreensão de todos/as.

De fato, gradativamente pode-se obter sucesso entre o aluno e/ou a aluna com deficiência intelectual e que estão no ensino regular e no AEE com relação a sua aprendizagem. De acordo com estudos feitos pela neurociência acompanhados pela psicologia do desenvolvimento baseados nos teóricos Piaget, Vygostsky e Feuerstein, já se reconhece que a deficiência intelectual é vista como algo passível de ser minimizada. Isso também significa que necessita de apoio de pessoas durante as atividades, até o indivíduo se sentir seguro em fazer sozinho.

Nesta área observa-se que as adaptações existem, há melhor aproximação entre o professor/a, aluno/a, e que ambos passam a ser mais tolerantes aos momentos das aulas e sensíveis à causa. Trabalhando essas características com aluno J.W em minha área profissional, pude notar que até no encerramento das aulas, o tempo do aluno em sala já havia ampliado, pois quando se estressava muito, o professor do ensino regular chamava a família para vir buscá-lo. As realizações das atividades foram evoluindo, o processo de socialização melhorou bastante. O aluno já não bate nos colegas e nem morde o professor, aprendeu a cumprimentar e já adquiriu alguns limites comportamentais.

Outra adaptação curricular de grande porte é a metodológica. Ou seja, adaptação do método de ensino e da organização didática para atender às necessidades especiais específicas. Em alguns casos, faz-se necessária uma organização diferenciada da sala de aula, na estrutura física, mobília e aquisição de recursos tecnológicos. Por isso, está inserida entre as adaptações de grande porte.

A orientação do MEC é que uma classe comum com o aluno e/ou a aluna incluídas não deva exceder o quantitativo de 25 (vinte e cinco). E ainda, que se deve respeitar o número máximo de 02 (dois) alunos e/ou alunas com deficiência por sala. Em caso excepcional, até 30 (trinta) alunos e alunas, com 02 (dois) alunos e/ou alunas com deficiência pode ser tolerado. Mais do que isso, o trabalho fica inviabilizado, visto que coexiste a necessidade de um atendimento individualizado em conjunto com atendimento geral da turma.

Ainda no âmbito das adaptações metodológicas, encontra-se o planejamento sistemático para o atendimento cooperativo entre os professores/as das classes regulares e os/as professores/as do AEE. É de responsabilidade de o município definir estratégias que melhor promovam essa interação a partir das peculiaridades de cada rede de ensino.

Essas adaptações independem da competência do professor/a porque não se restringem ao fazer didático-pedagógico. Pelo contrário, dependem diretamente de decisões superiores à escola. Essas decisões interferem e refletem diretamente no resultado do trabalho de sala de aula.

Para entender melhor a inclusão dos alunos e/ou alunas com deficiência intelectual na prática, a adaptação metodológica é uma necessidade. No caso em análise, o professor ou a professora da sala regular precisa adaptar sua linguagem, sua forma de relacionar-se com seus alunos/as, criar novas estratégias de ensino, dentre tantas mudanças impactantes.

O primeiro professor que atendeu o aluno J. W na sala regular justificou a diretora da escola, através de um bilhete que a sua saída da escola se deu por não se sentir capacitado para continuar atendendo o referido aluno. Alegou que no período inicial requeria muita atenção e cuidado, não apenas pedagogicamente, mas cuidado físico mesmo. O aluno ainda usava fraldas, não sabia fazer uso do banheiro e não sabia realizar cuidados especiais sem auxílio de uma pessoa adulta.

Sendo assim, a resistência do aluno J. W. para ficar em sala de aula exigia uma atenção muito grande por parte do professor, que não podia ter um mínimo de tempo e de descuido. Além de precisar encontrar estratégias capazes de manter o aluno na sala de aula. Observa-se que era um trabalho grande e árduo, encontrar estratégias para mantê-lo em sala e, ao mesmo tempo, promover seu desenvolvimento e aprendizagem.

No ano letivo de 2014, de acordo com um trabalho desenvolvido por mim professora do AEE juntamente com a professora do ensino regular e da coordenação pedagógica, houve avanços consideráveis. O aluno já tinha se tornado mais independente, já não usava mais fraldas, já comunicava quando precisava usar o banheiro. Além disso, o seu comportamento também melhorou bastante, sobretudo, em relação à socialização. É um avanço percebido por todos/as os envolvidos/as nesse processo e que se deve a dedicação, ao cuidado, aos esforços empregados para a obtenção do sucesso.

Adaptação curricular de pequeno porte

No âmbito da esfera das adaptações de pequeno porte, correspondem às modificações menores, que são necessárias para atender à diversidade. Especialmente, no que tange às limitações do/a educando/a com necessidades educacionais especiais, são aquelas desenvolvidas pelo professor/a em sala de aula.¹⁹ Dentre as quais, citam-se: melhorar o aspecto físico, ambiental e material de sala de aula para facilitar a participação do o aluno e/ou a aluna, de modo que torne o ambiente acessível e estimulador; criar estratégias visando melhorar os níveis de comunicação e de interação, com as pessoas as quais convive na comunidade escolar; melhorar a participação do aluno e/ou aluna nas atividades escolares, inserindo-o nos projetos, ações e eventos da escola; atuar permanentemente em prol da aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários às especificidades.

Currículo escolar e o/a aluno/a com Deficiência Intelectual

O atendimento educacional dispensado aos alunos e/ou às alunas com deficiência, especialmente as deficiências intelectuais, é permeado por várias dúvidas: como deve ser feita a seleção dos conteúdos? Como organizar um currículo de ensino adequado às limitações desses alunos e/ou alunas? O que fazer para tornar esse currículo inclusivo? Que caminhos metodológicos devem ser seguidos na elaboração conceitual em pessoas com histórico de deficiência intelectual?

As preocupações presentes nos questionamentos acima são objeto de análise de alguns teóricos. As indicações são a necessidade de o/a professor/a compreender questões como seleção e organização dos conteúdos curriculares. “[...] A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?”.²⁰

A ampliação da pergunta – o quê? – incide em outra pergunta: como selecionar, organizar, apresentar e até mesmo dar sequência aos conteúdos curriculares? São essas definições do quê e como ensinar que levam a identificação das fontes do currículo. Daí explícita ou implicitamente as teorias do currículo desenvolvem critérios de seleção para justificar as respostas que darão às questões levantadas.

Compreendendo-se, portanto, que:

[...] todo currículo é uma opção entre as muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais, etc. em detrimento de outros.²¹

A construção de uma pedagogia e de um currículo adaptado enfatiza o direito da efetivação da aprendizagem significativa, que envolve o reconhecimento do/a aluno/a, enquanto ser social, que precisa dominar aspectos de sua cultura, assim como aprender de forma sistematizada. Pensar dessa forma é um caminho viável para superar a dicotomia entre tratamento e atendimento.

Pensar num currículo adaptado não exclui a necessidade de aprendizagem significativa. Ao contrário, é isso que se busca. Para tanto, se requer um planejamento minucioso da ação educativa, envolvendo cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada. Tais atividades não podem deixar de prever o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os/as outros/as em situações básicas de aceitação, respeito, confiança. O acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural depende dessas medidas.

Para isso, o processo de comunicação deve acontecer de forma eficaz, exigindo-se do/a professor/a que busque sempre interpretar as diferentes formas de expressão e comunicação. Em muitas circunstâncias, são diferenciadas das demais crianças da mesma faixa etária.

São essas condições da criança DI, que a coloca como ponto de partida da proposta pedagógica da escola. Proposta que deve valorizar aspectos como afetividade, diversidade e especificidades, além dos conhecimentos específicos dos programas de ensino. Sobre esse aspecto, uma proposta pedagógica que dê conta de pensar em todas as situações escolares e que atenda as especificidades aplicáveis às deficiências presentes em sua realidade. Não há necessidade de um currículo especial, mas de um ajuste nos objetivos, adaptações nos conteúdos e atividades, avaliações diferenciadas, para que sejam adequadas às necessidades específicas do/a aluno/a, levando-o a experimentar a vida por inteiro.²²

Nesse sentido, a adequação da proposta pedagógica, para atender as necessidades específicas das crianças com DI, precisa valorizar a construção de um sistema de significação e linguagem, que se processe de forma eficiente, garantindo assim o entendimento. Isso possibilita a independência e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Conclusão

A adaptação curricular para atender ao aluno e/ou à aluna, com deficiência intelectual está inserida numa proposta de educação inclusiva, visto que toda e qualquer mudança ocorrida na escola, nas práticas metodológicas, nas relações interpessoais devem pautar-se na melhor forma de atender os alunos e/ou a alunas nas suas especificidades. É a forma de assegurar condições reais de integração, participação e aprendizagem efetiva.

É uma prática de estudo bastante ampla, pois a referência que se faz ao currículo envolve muitas situações do fazer escolar e sua adaptação não se restringe a forma de ensinar, mas tem a ver com todos os elementos envolvidos a essa prática. Estes vão desde os espaços físicos e perpassa pelas relações interpessoais, envolvendo tudo que representa e repercute em aprendizagem.

Neste contexto, podemos dizer que o sistema educacional tem papel predominante. Ou seja, o governo (Estado), pois tem nas mãos o poder de construir políticas públicas e o poder de incentivar cada vez mais os/as professores/as a participar de cursos de formação, aperfeiçoando seus conhecimentos, melhorando sua metodologia e equipando escolas com materiais mais modernos. E ainda, promovendo uma educação voltada para a realidade do aluno e/ou da aluna com necessidades especiais. Dessa forma, essas políticas vinculadas à educação especial devem garantir o apoio com recursos humanos e materiais para melhor desenvolvimento das atividades complementares e adaptáveis aos alunos e/ou às alunas com necessidades educativas especiais.

Nesta pesquisa buscou-se analisar como se desenvolvem as adaptações curriculares na escola voltadas para a inclusão do aluno e/ou da aluna com deficiência intelectual do município de Macapá, Estado do Amapá, tendo como parâmetro de análise as políticas públicas da educação inclusiva.

Esta temática, ao mesmo tempo em que é complexa, possibilitou ampliar conhecimentos que aproximam teoria e prática. É bem verdade que muito ainda tem a se fazer para que a educação se torne efetivamente de qualidade, mas em termos teóricos e legais avanços considerados podem ser constatados. A problemática definida como orientadora da pesquisa foi à seguinte: “De que forma as políticas públicas têm contribuído para garantir que o currículo escolar seja adaptado a alunos/as com deficiência intelectual no Município de Macapá-Amapá?”

Para responder a esse questionamento, foram apresentadas as seguintes respostas hipotéticas: (a) o município de Macapá tem orientado sobre as políticas de inclusão na área da deficiência intelectual, no que concerne a elaboração do currículo adaptável; (b) a secretaria de educação do município prepara os/as profissionais da educação para atuar nas escolas junto aos/às alunos/as com deficiências e as equipa com materiais pedagógicos e tecnológicos para atender a essa clientela; (c) as adaptações curriculares refletem positivamente na qualidade do ensino e na aprendizagem do aluno e/ou da aluna.

No que concerne ao posicionamento da Secretaria Municipal de Educação de Macapá em criar políticas públicas, a hipótese foi comprovada em parte. Isto porque o documento que define as diretrizes de atendimento para o aluno e/ou a aluna com deficiência orienta quanto à inclusão. No entanto, não orienta quanto à adaptação curricular para alunos/as com deficiência. Por essa razão, as escolas apóiam-se unicamente nos documentos oficiais de âmbito nacional.

Ao que se refere às ações de preparo de profissionais da educação para atuar junto aos alunos e/ou às alunas com deficiências e a aquisição de materiais pedagógicos e tecnológicos para atender a clientela da educação especial, a hipótese foi comprovada em parte, pois se observou que há a preocupação com a capacitação de profissionais e formação continuada. No entanto, no que se refere aos materiais de uso pedagógico, os mesmos são disponibilizados pelo MEC através dos diferentes programas de apoio à escola. Considera-se que a contrapartida da secretaria municipal é mínima.

Apesar de a Secretaria Municipal de Educação de Macapá não possuir um programa próprio de aquisição de recursos tecnológicos e pedagógicos, o atendimento educacional especializado não sofre grandes problemas de continuidade, pelo fato do Ministério da Educação e Cultura prover esses recursos. Com isso, o trabalho educacional não é tão afetado.

Dentro desta perspectiva com relação à educação do Município de Macapá, observa-se que o mesmo necessita de maiores investimentos na parte física das escolas, climatização das salas de aulas, pois o calor interfere de forma negativa, prejudica a concentração e a permanência do/a aluno/a especial em sala de aula. Afeta até mesmo a sua saúde, pois alguns sofrem de epilepsia. Com relação ao/à profissional que atua nas salas ditas normais e no AEE (atendimento educacional especializado), deve-se ter uma remuneração melhor e, conseqüentemente, a sua valorização profissional.

Em relação à hipótese que se dirige às adaptações curriculares e sua relação com a qualidade do ensino e na aprendizagem, a pesquisa bibliográfica e documental não ofereceu parâmetros para comprovação. Tão somente evidenciou subsídios apontados pela pesquisadora que fez um pequeno relato de sua experiência profissional no AEE (atendimento educacional especializado). Todavia, é pertinente analisar a preocupação para a execução permanente de programas de capacitação, sabendo que a realidade que incide em casos de deficiência é complexa e depende de estudos permanentes.

A realização da pesquisa acrescentou de forma considerável os conhecimentos adquiridos em cursos anteriores. E mesmo relacionados aos anos de prática profissional oportunizou uma nova visão sobre o ensinar e aprender voltados para os alunos e/ou alunas com deficiência intelectual. Diante disso, pode-se afirmar que foi de grande relevância para a formação pessoal e profissional, não podendo limitar-se a esse momento de estudo. Pretendo estender a temática para futuros cursos.

A young child in a blue shirt is cracking an egg into a glass bowl. An adult hand is visible, assisting with the process. The background is blurred, showing a warm, indoor setting.

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.”

Paulo Freire

A educação inclusiva pressupõe um currículo que contemple a diversidade da sala de aula, inserindo-a na proposta educativa, com vistas a atender aos discentes e às discentes com necessidades especiais e promover sua interação social. A escola se constitui em um dos espaços para que haja o desenvolvimento de vínculos e de significados para a construção dos saberes.

A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS E DE ALUNAS COM DEFICIÊNCIA.

*Terezinha de Jesus Martins de Sena **

Introdução

A vida social e cultural do ser humano ocorre através das interações sociais, portanto, tão importantes para o seu desenvolvimento. Reconhecer essa importância auxilia na mudança de práticas e ações planejadas e dirigidas para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e das alunas. A compreensão dessa importância definiu a escolha da presente temática de estudo, “A Teoria Sociointeracionista e suas contribuições para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência”.

O aluno e a aluna com deficiência, muitas vezes, têm sua aprendizagem afetada pela falta de habilidade da escola e do(a) professor(a) em incluí-lo(a) nas atividades didático-metodológicas, bem como em criar estratégias que assegurem sua interação com a turma. Essa situação reforça a segregação, mesmo que o(a) aluno(a) esteja tecnicamente incluído na sala de ensino regular.

Por outro lado, nas últimas décadas, entretanto, ocorreram mudanças importantes tanto nas proposições teóricas, como nas legislações em torno da inclusão, que orientam e subsidiam procedimentos adequados no tratamento e no atendimento educacional dos(as) alunos(as) com deficiências. Essas mudanças apontam para a inclusão, não apenas num sentido restrito, mas incluindo todos os significados que a palavra propõe.

É nesse sentido que a teoria sociointeracionista desponta como uma alternativa importante de embasamento teórico para as práticas de ensino num contexto inclusivo, na medida em que ressalta a importância das interações sociais tanto ao processo de desenvolvimento do ser humano, como para sua aprendizagem.

De fato, muitas inquietações quanto à inclusão escolar persistem, sendo traduzidas em alguns questionamentos: de que forma a escola se organiza

* Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (Belém/PA, Brasil), Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (Assunção, Paraguai) Mestra em Teologia pela Faculdades EST. Doutoranda em Teologia na Faculdades EST, Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Governo do ex-Território Federal do Amapá na E.E.A.B (Santana/AP, Brasil) Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7243278978505045>> - E-mail: <terezinhasena@bol.com.br>.

pedagogicamente para atuar na educação inclusiva? Quais são as metodologias de ensino mais adequadas para assegurar que a aprendizagem ocorra no contexto da educação inclusiva? É necessário que professores e professoras de salas de aula de crianças, ditas “não normais”, recebam preparação específica para atuar como professores(as) inclusivos(as)?

Esses questionamentos compõem um conjunto de dúvidas em relação à inclusão. Dúvidas essas que podem ser atenuadas quando se tem embasamento teórico para a definição de uma opção didática adequada. É o que se propõe aqui ao dirigir um estudo mais aprofundado em torno da inclusão escolar à luz da teoria sociointeracionista. Ao se definir esse caminho de estudo, pode-se afirmar que o mesmo é de grande relevância, pois irá criar possibilidades de um novo caminhar em busca da melhoria das práticas pedagógicas no contexto inclusivo, e, por conseguinte, melhoria na qualidade da aprendizagem, assegurando-se, assim, a inclusão.

Com base nessa explicação que justifica a escolha do tema, define-se como objetivo geral do estudo: a análise da teoria sociointeracionista e suas contribuições para a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência, e assim, compreender o sociointeracionismo como uma importante opção teórica que subsidia a educação inclusiva.

Para nortear o encaminhamento das pesquisas foram definidas as seguintes perguntas: Quais as proposições teóricas que mais se adequam ao contexto da inclusão escolar? De que forma as teorias educacionais podem referendar o fazer escolar voltado para a educação inclusiva? Ainda existem dissonâncias entre teoria e prática no que concerne à educação inclusiva?

Tais perguntas conduziram a formulação do problema de pesquisa: As interações sociais no contexto metodológico podem contribuir para que haja melhor aprendizagem e asseguram a inclusão escolar efetivamente?

Para essas perguntas foram construídas as seguintes hipóteses que no decorrer da pesquisa poderão ser confirmadas ou refutadas: a concretização da aprendizagem no contexto da educação inclusiva tem mais chance de acontecer se as relações forem interativas; a efetivação da inclusão escolar está estritamente relacionada à opção metodológica do professor e da professora; a teoria sóciointeracionista, quando adequadamente adotada pela escola e pelo professor e pela professora, favorece a inclusão escolar.

A opção metodológica para a pesquisa foi a bibliográfica, realizada em livros, revistas, periódicos, artigos e leis publicadas que se referem aos temas: teoria

sociointeracionista, deficiência e inclusão. O tipo de abordagem definido foi a pesquisa qualitativa.

Atendimento educacional especializado

É importante compreender que o aluno e/ou a aluna que apresenta as características próprias de qualquer uma das deficiências e o/a que apresenta transtornos globais do desenvolvimento, bem como o aluno e/ou a aluna com altas habilidades, é alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE, considerando que ele/ela está inserido(a) entre aqueles(as) que apresentam necessidades educacionais especiais.

Sem ter que recorrer às terminologias adotadas ao longo da historicidade do atendimento ao aluno e/ou a aluna com deficiência, o termo “necessidades educacionais especiais” surgiu a partir do Decreto nº 03/2003 do CEE, para se referir às pessoas cujas necessidades são decorrentes de elevada capacidade ou de dificuldades para aprender. Nesse caso, inclui, além das deficiências, das altas habilidades e dos transtornos globais do desenvolvimento, condições diversas que podem provocar o fracasso escolar. No entanto, o foco do atendimento educacional especializado aqui está voltado para as condições citadas (deficiências e transtornos globais do desenvolvimento), sem ter a intenção de desprezar a importância das demais condições, mas apenas por efeitos didáticos.

Para o atendimento educacional especializado, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, adotada a partir de 2008, assegura que o mesmo deve ser ofertado aos alunos e/ou as alunas que apresentam necessidades educacionais especiais que decorram de: (I) Deficiências intelectuais, física/neuromotora, visual e auditiva; (2) Transtornos Globais do Desenvolvimento e (III) Superdotação/ Altas Habilidades.¹

É importante observar que toda e qualquer classificação e terminologia criada para se referir às pessoas com deficiências e seu atendimento voltam-se para facilitar o trabalho educacional, em termos didático-metodológicos, bem como para tornar esse trabalho mais dinâmico, mas sempre pode provocar o risco de repercutir em efeitos negativos, quando são utilizados para a rotulação dos alunos e/ou das alunas de forma preconceituosa fazendo comparações desnecessárias em relação aos demais indivíduos.

Por essa razão, é importante salientar que a ideia das “necessidades especiais” não pode centrar-se nas limitações presentes nas condições das deficiências, mas na

obrigatoriedade de oportunizar as condições necessárias de aprendizagem, independência e autonomia desses indivíduos, assegurando, assim, a inclusão escolar.

A normatização da inclusão escolar

Já que a diversidade sempre existiu na história da humanidade, o reconhecimento e respeito pelas diferenças deveria ser algo natural. Parece contraditório para uma sociedade dita civilizada precisar normatizar inclusão, e mais, agir com práticas que privilegiam alguns em detrimento de outros; é como se houvesse uma negação por elementos da própria espécie. E é o que acontece. Na mesma direção dessas reflexões que colaboram, Oliveira e Duarte, quando afirmam que: “A política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como, na promoção da igualdade.”² O ser humano, com toda a sua capacidade racional, age incoerentemente quando exclui, seleciona e nega direitos aos seus iguais.

Longo e penoso foram os caminhos percorridos para se chegar ao entendimento da inclusão, e resultou de processos de lutas e grandes manifestações de âmbitos internacional e nacional.

A aprendizagem por meio das interações sociais

“O homem é um ser social”.³ Essa afirmação de Aristóteles feita há milênios atrás, nunca deixou de fazer sentido, e serviu de orientação e fundamentação para o pensamento moderno na constituição de várias teorias. Afirmar que o ser humano é um ser social, significa reconhecer a necessidade das interações sociais como condição de sobrevivência humana.

Através das relações sociais ocorre o desenvolvimento humano em todos os aspectos, especialmente, voltado para a aprendizagem. Esse pensamento milenar, na atualidade ganhou força e bases científicas. Vygotsky pode ser considerado como um dos principais teóricos interacionista, graças à teoria sociointeracionista por ele desenvolvida, que descreve o funcionamento do desenvolvimento humano, por meio das interações, ressaltando a importância das mesmas no desenvolvimento integral.

Desde que nasce, o ser humano cria maneiras de se relacionar com o mundo; em cada fase da vida, o indivíduo vive desafios importantes que possibilitam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, e isso não se dá de forma isolada, fatores de ordem biológica contribuem, mas é na interação social com o outro, que o ser humano se diferencia dos demais animais.⁴

Nesse sentido, “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”.⁵ Isso significa que o ser humano desde o seu nascimento interage, mesmo antes da comunicação oral, a sua familiarização com o meio ambiente ocorre por meio das interações sociais.

Essa compreensão possibilita afirmar que a aprendizagem também ocorre nesse processo interativo, ou seja, a interação possibilita troca de informações, e nessa troca, o conhecimento se constrói, de acordo com as condições psicológicas e biológicas próprias de cada fase do desenvolvimento.

Para explicar como ocorre o processo que possibilita o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma analogia com a história da humanidade, na qual a pré-história representa o processo inicial do desenvolvimento, onde as funções mentais superiores ainda não se desenvolveram, mas que sem a compreensão desse momento seria impossível compreender todo o processo da mente humana, nas suas diferentes fases; de igual modo, como seria impossível compreender o mundo atual sem conhecer a pré-história:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.⁶

Observa-se, portanto, que todo processo de desenvolvimento da mente é marcado pelas interações, que por sua vez, estabelecem a aprendizagem, e como num modelo cíclico, a aprendizagem aprimora as estruturas mentais, possibilitando o desenvolvimento. Ou seja, concomitante com o desenvolvimento ocorre a aprendizagem e esta favorece aquele.

Esse processo só é possível porque acontece em rede (relações sociais), na qual cada sujeito social assume um papel significativo no desenvolvimento. O contato com o(a) outro(a) favorece a construção de hipóteses mentais relevantes, que muitas vezes entram em conflito com a realidade posteriormente, mas que servem de suporte para o desenvolvimento e estruturação da mente, até que se alcance as funções psicológicas superiores, nas quais o nível de abstração se eleva, possibilitando a aprendizagem mais complexa.

Para Vygotsky, esse processo ocorre em dois níveis, conforme se observa:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.⁷

Isso implica compreender que o processo de aprendizagem se torna facilitado por meio das interações com o(a) outro(a), visto que o conhecimento não está no sujeito isoladamente e nem no objeto, mas na ação do sujeito sobre o objeto, que o manipulando e sofrendo a consequência de sua ação, o ser humano amplia sua capacidade de aprender. Agindo assim, assume um papel de sujeito ativo de sua aprendizagem.

Desde o nascimento, o ser humano experimenta as interações sociais, através dos diferentes grupos sociais que faz parte. Antes de entrar na escola, participa do grupo familiar e de outros grupos incentivados pela família. No entanto, na escola, esse processo torna-se intenso e diferenciado de qualquer outra vivência, legitimando a escola como o espaço de construção e compartilhamento de conhecimentos. E assim preconizando o que diz a educação inclusiva, Rodrigues afirma que:

Organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar. Promove a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar de mera transmissão, a promoção do sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e cooperação em lugar da competição.⁸

Naturalmente, as interações já ocorrem mesmo que não façam parte do planejamento pedagógico ou do currículo formal e intencional. Conhecer novos(as) amigos(as), conversar, trocar experiências já faz parte da rotina escolar; e essa experiência é rica para a construção do conhecimento. Quando a escola aproveita esse potencial interacional que já faz parte da rotina escolar para a consolidação da aprendizagem, o processo de ensinar e aprender tem um ganho significativo.

Enfatiza-se que, “possivelmente em toda atividade ou comportamento humano se está produzindo aprendizagem em maior ou menor dose”.⁹ Cabe a escola saber tirar proveito dessa condição natural presente nas interações entre os(as) alunos(as) e desenvolver ações didático-pedagógicas que garantam tais relações.

De acordo com a teoria de Vygotsky, é possível compreender que o contexto social é dinâmico e que o ser é ativo frente a essa dinamicidade, porque intervém,

altera, modifica, e isso acontece aleatoriamente e naturalmente. Todavia, para a aprendizagem elaborada e sistematizada, fazem-se necessárias as intervenções para que conduza ao aprender aquilo proposto no currículo oficial da escola. Nesse momento, as interações sociais ganham novo sentido que é promovido pela ação didático-metodológica do(a) professor(a). Tardif afirma que a experiência de trabalho cotidiana é para o(a) professor(a):

[...] a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. [...] é apenas um espaço onde professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.¹⁰

Nesse sentido, espera-se que a escola, abrindo suas portas para os alunos e alunas com necessidades especiais, possa ainda, articular-se em um momento de trocas, informações e orientações com outros(as) profissionais, desvelando as especificidades e quais seriam os instrumentos adequados, para que cada aluno e aluna encontre um ambiente escolar adequado, sem discriminação, proporcionando um maior e melhor aprendizado possível.

Esse aspecto das interações que requerem a atuação e a intervenção do(a) professor(a) está relacionado às aprendizagens que necessitam de encaminhamento e de orientação. Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o que o(a) aluno(a) já sabe e ao que ainda pode aprender (aprendizagem real e aprendizagem potencial).¹¹

No contexto escolar, professores(as) e alunos(as) mais experientes atuam sobre a ZDP propiciando que crianças ainda em processo de aprendizagem, desenvolvam seus conhecimentos adequadamente e progressivamente. Em outros contextos, pessoas mais experientes, que podem ser pais, mães, parentes ou amigos(as) podem atuar nesse processo, numa rede de ações colaborativas.

A inclusão de alunos(as) com deficiência à luz da teoria sociointeracionista

Conforme analisado anteriormente, a Teoria Sociointeracionista, defendida por Vygotsky, apresenta grande ênfase no aspecto social, na medida em que defende a ideia de que a formação da pessoa, enquanto ser social e aprendente, ocorre numa relação dialética, envolvendo sujeito e sociedade. Essa relação é a base de sua constituição pessoal e social.

Mesmo tendo sido desenvolvida em época anterior à definição da inclusão, a teoria sociointeracionista apresenta aspectos bastante contemporâneos e relevantes para as perspectivas de educação inclusiva, na medida em que defende a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de forma isolada, mas no contexto da interação com o outro.

Desse modo, o ser humano fora do contexto social tem grandes perdas no seu desenvolvimento, e, por conseguinte, na sua aprendizagem. É pautado nessa premissa que é reforçada a necessidade da inclusão dos alunos e das alunas com deficiência, de modo que lhes possibilite condições adequadas de desenvolvimento e aprendizagem.

A partir dessa compreensão, é pertinente afirmar que a teoria sociointeracionista fundamenta a proposta de inclusão, na medida em que ressalta a necessidade do envolvimento entre os sujeitos para o desenvolvimento. E com base nesse entendimento, a inclusão beneficia a todos(as), e não unicamente o aluno e/ou a aluna com deficiência, visto que é nesse processo interativo que o indivíduo se completa com outro(a).

Por outro lado, a interação é a forma mais eficaz de superar os estigmas criados ao longo da história da humanidade em relação à pessoa com deficiência, esses sim [os estigmas], inferiorizam a pessoa e limitam sua capacidade de participação na sociedade, visto que ao ser estigmatizado, a pessoa tem suas chances de crescimento e participação diminuída.

Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.¹²

Reforçar os estigmas é uma forma de desumanizar a pessoa, e as práticas que separam e isolam as pessoas com deficiências sustentam a ideia de uma suposta incapacidade que por sua vez está em via contrária à inclusão. É nesse sentido, que as ideias defendidas na teoria sociointeracionista têm esse alcance de, entre outras questões, respeitar as diferenças, reconhecendo o potencial que existe em cada pessoa.

Observa-se, portanto, que a inclusão não beneficia apenas ao(à) incluído(a), mas todos(as) que participam desse processo. A sala de aula, a escola, a sociedade e mundo precisam ser inclusivos, de modo que assegurem acesso à participação e às

oportunidades de forma igualitária a todos(as), e isso ocorra livre de qualquer interesse, mas a partir de uma relação, assegurada pela compreensão de que o(a) outro(a) também é importante e em muito pode contribuir. Segundo Carvalho, o contexto escolar representa

[...] um cenário do qual devem fazer parte inúmeros atores e autores, além do professor e dos alunos. Todos os que convivem com os aprendizes devem ser considerados atores, embora alguns não estejam presentes no cenário de aprendizagem que ocorre na sala de aula.¹³

Por essa razão, que como já amplamente mencionada, a inclusão no contexto de sala de aula e no contexto escolar tem grandes chances de ser efetivada mediante a aplicabilidade da teoria sociointeracionista, que define a interação, a relação de afetividade, o reconhecimento da importância das diferenças entre as pessoas como condições essenciais para o crescimento individual e do grupo.

Essa compreensão de Vygotsky tem raízes nas pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano a partir de suas anormalidades físicas e mentais. Conforme se menciona: “Vygotsky procurou entender os efeitos da linguagem sobre os processos de pensamento. Essa relação levou-o a se interessar pelo desenvolvimento psicológico do ser humano a partir das anormalidades físicas e mentais”.¹⁴

A compreensão em torno do desenvolvimento psicológico do ser humano, levou ao conhecimento de como as condições emocionais podem contribuir ou afetar o indivíduo como um todo, e com isso, reconhecer que num ambiente de aceitação, de respeito, de oportunidades igualitárias e de boa relação afetiva, aprendizagem e o desenvolvimento humano é melhor favorecido. E essas condições citadas são a base da teoria sociointeracionista, o que reforça mais ainda sua importância como subsidiadora das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista pedagógico, a sala de aula é onde a inclusão se faz sentir com mais ênfase por que as relações são mais próximas. E os alunos e alunas esperam de seu/sua professor(a) a atenção e o cuidado necessários. Por essa razão, a necessidade de uma atenção especial para com esse espaço, para que o que deveria ser positivo não cometa as mais profundas agressões ao aluno e/ou a aluna, excluindo-o(a) de participação.

Entendemos que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula, onde diariamente o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e

valores. A sala de aula é o centro da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá nesse espaço de interação entre sujeitos, mediados pela realidade.¹⁵

Observa-se que é o(a) professor(a) quem conduz esse processo de aprendizagem e que por isso deve dispor dos conhecimentos necessários para que no seu agir não limite o aluno e/ou a aluna do contato com o(a) outro(a), que é condição necessária ao seu desenvolvimento. Observando que um dos objetivos apresentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”.¹⁶

A necessidade do preparo ao(à) professor(a) para a inclusão social na sala de aula é tão importante porque às vezes inconscientemente o/a professor/a acaba desenvolvendo o papel que exclui, através de critérios que selecionam os alunos e as alunas, pensando ele/a que estaria fazendo o melhor.

O problema da classe, em outras palavras, é reunir os que entram por um critério comum e excluir aqueles que estão fora de critério. Se, do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista teórico, do ponto de vista de conhecimento, isso é muito simpático, é muito potente; do ponto de vista social, do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, cria, na prática, situações indesejáveis e muitas vezes insuportáveis.¹⁷

É importante compreender que em se tratando de inclusão esses critérios da seleção deixam de existir. Isso não significa que todos terão o mesmo nível cognitivo e o mesmo ritmo de aprendizagem. Mas fazer dessa diversidade a própria condição de desenvolvimento.

Conclusão

A Educação Inclusiva, neste trabalho, deve ser compreendida como elemento de concretização do direito à educação para todos/as com oportunidades de acesso e permanência na escola, em condições igualitárias.

O presente estudo buscou analisar as contribuições da teoria sociointeracionista ao processo de inclusão, e nesse contexto, foi possível refletir sobre vários apontamentos que podem melhorar a prática pedagógica do/a professor/a, tomando por base, mudanças necessárias nas posturas pedagógicas do/a professor/a, a fim de facilitar a realização do processo ensino-aprendizagem de forma inclusiva, pois o enfoque inclusivo resulta do compromisso e competência deste profissional.

Logo, este é responsável pelo êxito ou fracasso, inserção de todos/as, na atuação da escola, e na relação família e escola.

Antes mesmo de direcionar as atenções para o fazer na sala de aula, no que concerne às metodologias e relações interpessoais, é importante compreender que a inclusão vai muito além disso, é muito mais amplo e complexo, não se restringe à escola, envolve todos/as, a família, grupos de amizades, e a sociedade em geral, e é uma temática de abrangência mundial.

No entanto, o foco principal dessa pesquisa foi a educação inclusiva, por isso as abordagens estiveram mais direcionadas para o impacto da inclusão no fazer escolar, bem como, o que pode ser feito para que a inclusão realmente se efetive, levando em conta abordagens teóricas e experiências pessoais.

Como nenhuma prática acontece no vazio teórico, o processo ensino e aprendizagem acontece subsidiado por diversas teorias, algumas favoráveis à inclusão e outras não. E, no contexto inclusivo, procurou-se levantar ideias que deem conta de relacionar a teoria sociointeracionista à proposta de inclusão.

De certo que a teoria sociointeracionista desponta como uma grande possibilidade de direcionar ações que favorecem a inclusão, mas para isso, requer mudanças expressivas no conhecimento do/a professor/a, em relação tanto à teoria como ao que realmente significa a inclusão, pois não basta unicamente se dizer professor/a inclusivo/a, é necessário que isso seja sentido na sua prática, para que por trás de uma suposta proposta de inclusão não se esconda as formas mais cruéis de exclusão.

De tudo que foi pesquisado e analisado ficou a certeza de que ainda há um longo caminho até que a inclusão se torne algo natural, que faça parte do cotidiano das pessoas dentro e fora da escola, sem a necessidade de políticas e leis que a orientem e que penalizam a sua ausência, mas que ocorra por consciência, de que agir assim é o correto.

Com base no que se observa na escola (local de trabalho), é pertinente afirmar que a inclusão ainda é tratada apenas como um conceito abstrato. Isso se constata pela dificuldade de introduzir nas práticas escolares o que se define e se apregoa nas propostas teóricas e legais de inclusão.

A escola precisa vivenciar mudanças significativas nas suas práticas educativas, no que se refere à incorporação de políticas que propagam o

reconhecimento das diferenças, com ênfase na inclusão de alunos e alunas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A escola enfrenta um grande desafio, organizar programas adaptados as necessidades específicas das pessoas com deficiências dentro das classes regulares de ensino. Para os/as professores/as, o maior desafio é planejar aulas com atividades das quais todos/as possam participar de forma solidária, esquecendo as diferenças individuais e valorizando a diversidade humana.

Ademais, ocorrem muitos casos de inclusão às avessas, na qual o/a professor/a fazendo uso do discurso da inclusão acaba priorizando sua atenção ao aluno e/ou a aluna diagnosticada com deficiência, deixando o restante da turma sem o atendimento pedagógico necessário. Nesse caso, tanto o aluno e/ou a aluna com deficiência, como a turma se prejudica porque a aprendizagem não irá ocorrer adequadamente, e nem a inclusão.

Faz parte do cotidiano escolar ainda casos de professores/as que em nome de algumas teorias menosprezam a capacidade real de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos e alunas com deficiência, centrando-se unicamente nas condições limitantes advindas da presença da mesma.

Por outro lado, professores/as que até se dizem comprometidos com a inclusão, mas não conseguem manejar a situação de modo que suas aulas realmente se façam inclusivas. Observa-se ainda um total despreparo e desconhecimento em relação às teorias educacionais, e com isso, as ações pedagógicas que deveriam ser adequadamente planejadas, acabam acontecendo de forma aleatória.

Registra-se, aqui, que não foi pretensão esgotar as temáticas aqui debatidas: teoria sociointeracionista e inclusão, primeiro, por serem temáticas amplas e que repercutem em grandes discussões, e depois por considerar que todo conhecimento é inesgotável, a considerar que cada situação, cada momento histórico, cada realidade têm suas nuances.

O direito de todos/as à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa árdua, mas possível. Precisamos ser capazes de desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para nos impedir o avanço das propostas de uma escola para todos/as, justa, democrática e aberta às diferenças.

Necessita-se lutar por uma educação inclusiva que englobe o aspecto social, educacional e cultural, resultando numa inclusão total. Para isso, precisa-se vencer obstáculos e preconceitos permitindo a todos/as os/as alunos/as independentemente

de seus talentos, habilidades ou necessidades especiais enriqueçam juntos. Precisa-se ter um espírito de educador pleno: ser pesquisador, audacioso, justo, reflexivo, flexível, sensível, acessível, ouvinte, dialético, aprendiz, consciente e crítico competente e politicamente comprometido com a construção do conhecimento humano voltado para a aceitação da diversidade.

Portanto, as temáticas em estudo aqui, ainda precisam de muita pesquisa, muitas análises e muitas reflexões, uma aproximação maior com a realidade escolar, o que encaminhou a pretensão pela continuidade desse estudo em um próximo curso, quem sabe o doutorado, para que, pela importância que esse tema é para melhoria nas relações interpessoais em sala de aula e na escola, ampliem-se os conhecimentos relativos a eles, e com isso, torne-se uma importante fonte de pesquisa.



“É na inconclusão do ser, que se sabe com tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.”

Paulo Freire

Paulo Freire nos exorta ao falar sobre o inacabamento enquanto indivíduos, mas também como educadores e educadoras. É através dessa incompletude que buscamos, na esperança, um mundo melhor para todos e todas, no qual sejamos sujeito a protagonizar a nossa caminhada do aprender e do ensinar.

ENCONTROS E DESENCONTROS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA

*Cleidiane Maurício dos Santos **

Introdução

Tendo por referência a tríade saúde-educação-direito, promove-se, no presente capítulo, uma avaliação da realidade pesquisada no município de Valença – Bahia, mediante uma perspectiva crítica e histórico-social, concernente às Políticas de Educação Inclusiva efetivadas, nos últimos sete anos, quando, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Inclusiva.¹

Nesse sentido, serão analisados os encontros e desencontros com a educação inclusiva no município, conjecturando-se, assim, o futuro que se constrói a partir da atuação dos e das participantes, que ora detêm o presente, este, sempre marcado por necessidades nunca totalmente satisfeitas. Afinal de contas, o homem enquanto ser histórico, que transforma e se transforma, jamais estará preenchido e realizado. A incompletude, conforme defendia Freire, faz parte da condição humana e cria a possibilidade de novos desejos e utopias.² Não a utopia da inércia, interpretada como um sonho inatingível, mas aquela que representa o ainda não atingido, mas possível, diante de um horizonte que o sinalize e motive a sua busca.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.³

Galeano defende que a utopia é de fundamental importância para que as pessoas possam acreditar que um outro mundo é possível, contrariando as perspectivas que propagam uma visão fatalista, ao defender o capitalismo como último e único modo possível de produzir e viver em sociedade, mesmo com todas as desigualdades que ele gera.

Transformar o mundo e percorrer o caminho de construção do futuro não é um processo linear. Há momentos de interrupções e até mesmo de retrocessos que

* Bacharel em Direito e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Salvador/BA, Brasil), Mestra em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS, Brasil). Docente na Faculdade de Tecnologia de Valença (Valença/BA, Brasil). Currículo lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4055100128777346>> - E-mail: <cleidd@hotmail.com>.

marcam a história de todas as coisas, haja vista que as relações de poder e as subjetividades ligadas a estas têm grande impacto, sendo, muitas vezes, fator determinante.

Mergulhar no universo da Educação Especial, do município pesquisado, permite observar que os encontros, desencontros, estagnações e retrocessos também têm marcado a sua história. Elegeu-se, para tanto, uma pesquisa descritiva, de caráter quali-quantitativa considerando que a apreensão do fenômeno em estudo exige a compreensão em sua essência, sua origem, relações, mudanças e compreensão de suas consequências. Por outro lado, não se pode abrir mão do emprego da quantificação na coleta de informações e no seu tratamento. Considerando o objeto de estudo, o direito das pessoas com deficiência intelectual em se escolarizar destaca-se ante as possibilidades de quantificação de inúmeras variáveis que podem ser analisadas na esfera dos direitos. Essas permitem conduzir comparações entre grupos, examinar a associação de interesse e ilustrar o alcance social das políticas públicas.

A abordagem qualitativa possibilita, segundo Godoi e Balsini⁴, interpretar o significado e as intenções dos atores. Preocupa-se com a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva revelada pelo contexto da pesquisa e não da pesquisadora. Nesse sentido, para a coleta de dados, fez-se uso da revisão de literatura, especialmente através da pesquisa bibliográfica e documental, o que permitiu acesso a diversas fontes, como documentos administrativos, artefatos físicos, relatórios, projetos, banco de dados digitais, formulários de atendimentos, dentre outros.⁵

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2015, envolvendo, de forma indireta, todas as escolas e profissionais da rede municipal de Valença. Através do banco de dados do setor de Censo Escolar, Coordenação de Programas e Projetos e da Coordenação de Educação Especial, foi possível acessar dados e informações privilegiadas para a pesquisa. Segundo Gil, “à medida que dados importantes estejam disponíveis, não haverá necessidade de procurar obtê-los mediante interrogação [...]”.⁶

Os resultados obtidos a partir da pesquisa serão abordados nos subitens seguintes que, para um melhor desenvolvimento das ideias, foram primeiro reunidas as políticas de educação inclusiva já efetivadas, representando os avanços (encontros) e, em seguida, as contradições e negação de direitos que ficaram evidenciadas (os desencontros).

As políticas de inclusão das pessoas com deficiência intelectual efetivadas no município de Valença: encontros

O ano de 2008 representou a inauguração de um momento ímpar na história da inclusão escolar brasileira. Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva⁷, estados e municípios foram contemplados na política macro, gerando expectativas positivas quanto ao alcance das benesses que seriam advindas. No município de Valença, registra-se o repasse de verbas federais destinadas à implantação de salas de recursos multifuncionais⁸ para a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em duas escolas municipais: a Escola Pe. José de Souza e Oliveira, localizada na sede, e a escola Aloísio Evangelista da Fonseca, no distrito de Guaibim.

No mesmo ano, escreve-se mais uma política pública de elevada importância para a educação do município. É aprovado o Plano Municipal de Educação, Lei nº 1.980, de 09 de dezembro de 2008, contendo um tópico para tratar especificamente da Educação Especial, do qual se extrai a citação infra:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da **plena integração** dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação **sempre que possível** junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".⁹ (grifo desta pesquisadora)

O trecho do PME supramencionado revela que a questão da *inclusão* ainda não havia incorporado o discurso dos autores do documento, na época, prevalecendo a concepção de *integração* escolar, mesmo considerando-se a palavra "*plena*". A ideia de alternativa, presente na expressão "*sempre que possível*", também remete à possibilidade de uma não obrigatoriedade, desestimulando a matrícula na rede regular de ensino e, em consequência, a não efetivação do direito da pessoa com deficiência em participar de uma escola inclusiva, tendo "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística [...]", segundo o que dispunha o art. 208, V, da Constituição Federal, bem como a Política Nacional de Educação Especial.¹⁰

Entre os anos de 2008 e 2010 constata-se uma época de vazio e silêncio no campo das políticas de inclusão implantadas pelo município; quebrados apenas, pela presença de matrículas na Educação Especial, ofertada através da Escola da Associação Pestalozzi. Um modelo substitutivo de escolarização, que se distancia da inclusão escolar.¹¹

No ano de 2011, a oferta de três vagas no curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado¹² para pessoas com deficiência, através do

MEC, fez ressuscitar o discurso sobre educação inclusiva. A especialização destinava-se à capacitação da equipe de profissionais do AEE para atuar na *sala de recurso multifuncionais*, inexistente até então, tendo em vista que a verba repassada no ano de 2008 ainda não havia sido executada.

Nesse mesmo ano, as escolas contempladas com o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais receberam mais uma parcela dos recursos (para custeio e capital), destinados à montagem e aparelhagem da sala e, a partir de então, dá-se início aos processos de construção e organização das Salas, sendo apenas uma delas inaugurada, no ano de 2012, conforme observado no Livro Ata da Escola Pe. José de Souza e Oliveira.¹³

A Sala de Recursos da Escola Municipal Aloísio Evangelista da Fonseca não foi inaugurada por duas diferentes razões, conforme observado em relatório da Direção Escolar atuante no ano de 2015: 1. Falta de recursos humanos, visto que a Secretaria de Educação não teve condição de fornecer a equipe de especialistas necessária. Assim, priorizou-se a Escola Pe. José de Souza e Oliveira, por esta localizar-se na sede e atender alunos da própria escola e de outras escolas da rede municipal. 2. O Distrito de Guaibim deixou de apresentar demanda para justificar o funcionamento da Sala.

O Programa Escola Acessível representou outro marco da política de inclusão, no ano de 2011, por duas escolas da rede municipal de Valença terem sido contempladas: a Escola Augusta Messias Guimarães e a Escola Aloísio Evangelista da Fonseca. Tal programa possibilitou realizar adaptações razoáveis na estrutura física da escola: nos banheiros, no chão (piso tátil) e nas portas (dimensões mais largas).

Atualmente, 05 (cinco) escolas já foram contempladas com o Programa Escola Acessível, representando um percentual de 3,37% em relação ao número total: 148 unidades. Um número insignificante, se for considerado que, em 35 escolas (23,64%), há registros de alunos com deficiência, conforme Censo Escolar de 2015, ou que, em todas elas, tendo ou não casos de deficiência, dever-se-ia primar pela acessibilidade, seguindo os padrões estabelecidos pelo Desenho Universal. Essa expressão, segundo Sasaki,

[...] pode ser chamado ‘desenho para todos’ ou como sugere Conde (1994), ‘arquitetura para todos’. Hoje, colocado dentro do movimento da inclusão social, o desenho universal poderia também ser chamado ‘desenho inclusivo’ ou seja, projeto que inclui todas as pessoas. Os produtos e ambientes feitos com desenho universal ou inclusivo não parecem ser especialmente destinados a pessoas com deficiência. Eles podem ser utilizados por qualquer pessoa, isto é, pessoa com ou sem deficiência [...].¹⁴

A abertura da Sala de Recursos Multifuncionais para a comunidade valenciana, no ano de 2012, trouxe mudanças mais visíveis e palpáveis no campo da educação inclusiva, mediante o Atendimento Educacional Especializado, que passou a ser ofertado para os alunos e as alunas matriculadas na rede regular de ensino, segundo previsto no art. 4º, III, da LDBEN.¹⁵

No que se refere ao registro de matrículas de alunos e de alunas com deficiência nas classes regulares das escolas municipais, até o ano de 2011, não há dados de Valença – BA, na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão responsável pelo cômputo do Censo Escolar de todo o país. A falta de registros em anos anteriores revela que, ou ainda não existia uma política de incentivo à matrícula de alunos e de alunas com deficiência, ou, esse público estava na escola, mas, não era identificado como pertencente à categoria das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Só nos últimos anos é que as escolas começaram a fazer relatórios e informes sobre a matrícula das pessoas com deficiência na rede municipal de Valença. No período de 2012 a 2014, percebe-se que houve registro e progressivo aumento na matrícula, conforme se observa nas tabelas que seguem.

Tabela 1 – Matrículas da Educação Especial no Município de Valença em 2012

Tipos	Etapas da Educação Básica				Totais
	Ed. Infantil	Séries Iniciais do E. F.	Séries Finais do E.F.	Ens. Médio	
	Total	Total	Total	Total	
Deficiência visual	02	23	22	----	47
Deficiência intelectual	05	118	13	----	133
Deficiência física	01	30	09	----	40
Deficiência auditiva	04	18	08	----	30
Deficiências múltiplas	00	09	01	----	10
Altas habilidades/ <u>superdotação</u>	----	----	----	----	----
Transtornos globais do desenvolvimento	00	11	01	----	12
Subtotal (Rede Municipal)	12	209	54	----	275
Subtotal (Rede Pública Estadual / Federal e/ou Privada)	06	91	09	05	111
Total	18	300	63	05	386

Fonte: MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

A tabela acima indica que o maior número de pessoas com deficiência encontra-se matriculado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo a deficiência intelectual a que ocorre em maior número. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) revelam que aproximadamente 6,2% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. Desse percentual,

[...] 0,8% tem algum tipo de deficiência intelectual e a maioria (0,5%) já nasceu com as limitações. Do total de pessoas com deficiência intelectual, mais da metade (54,8%) tem grau intenso ou muito intenso de limitação e cerca de 30% frequentam algum serviço de reabilitação em saúde.¹⁶

A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada em parceria com o Ministério da Saúde e divulgada pelo IBGE (2010), demonstra que “os percentuais mais elevados de deficiência intelectual, física e auditiva foram encontrados em pessoas sem instrução e em pessoas com o ensino fundamental incompleto.”¹⁷

A falta de instrução ou a baixa escolaridade das pessoas com “*percentuais mais elevados de deficiência*” indicam uma realidade de violação do acesso à renda e à educação no país. Caso houvesse uma melhor distribuição de renda entre a população, certamente não existiria tanta falta de instrução, baixa escolaridade ou, por consequência, número maior de deficiência na camada popular. A desnutrição, o baixo peso ao nascer ou a desidratação grave, por exemplo, são fatores que estão diretamente relacionados à baixa condição econômica e causam a deficiência intelectual, segundo informações disponíveis na página da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo.¹⁸

A tabela 2, referente ao Censo Escolar de 2013, assim como a 3 (Censo Escolar 2014), continuam revelando uma predominância da deficiência intelectual na população discente matriculada nas escolas regulares do município, conforme se observa:

Tabela 2 - Matrículas da Educação Especial no Município de Valença em 2013

Tipos	Etapas da Educação Básica				Total
	Ed. Infantil	Séries Iniciais do E. F.	Séries Finais do E.F.	Ens. Médio	
	Total	Total	Total	Total	
Deficiência visual	00	14	33	----	47
Deficiência intelectual	04	82	65	----	151
Deficiência física	02	30	38	----	70
Deficiência auditiva	06	17	17	----	40
Deficiências múltiplas	00	10	10	----	20
Altas habilidades/ <u>superdotação</u>	00	00	01	----	----
Transtornos globais do desenvolvimento	01	08	01	----	10
Subtotal (Rede Municipal)	12	161	177	----	350
Subtotal (Rede Pública Estadual / Federal e/ou Privada)	07	31	05	04	47
Total	19	192	182	04	397

Fonte: MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

Tabela 3 - Matrículas da Educação Especial no Município de Valença em 2014

Tipos	Etapas da Educação Básica				Total
	Ed. Infantil	Séries Iniciais do E. F.	Séries Finais do E.F.	Ens. Médio	
	Total	Total	Total	Total	
Deficiência visual	01	05	12	----	18
Deficiência intelectual	10	219	08	----	237
Deficiência física	01	26	29	----	56
Deficiência auditiva	01	08	11	----	20
Deficiências múltiplas	01	11	06	----	18
Altas habilidades/ <u>superdotação</u>	----	----	----	----	----
Transtornos globais do desenvolvimento	04	08	03	----	15
Subtotal (Rede Municipal)	18	277	69	----	364
Subtotal (Rede Pública Estadual / Federal e/ou Privada)	04	25	04	08	41
Total	22	302	73	08	405

Fonte: MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 de abril de 2015

Nas três últimas tabelas apresentadas, percebe-se que o índice de pessoas com deficiência intelectual nas escolas teve um crescimento considerável entre os anos de 2012 e 2014 (78,2%)¹⁹, segundo se observa na tabela 4, embora o aumento da população não tenha crescido na mesma proporção, no último quinquênio (2010 a 2015).

Tabela 4 - Alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares do município de Valença – Bahia

Ano	Total	Aumento anual da matrícula (%)		
		2012-2013	2013-2014	2012-2014
2012	133			
2013	151	13,5%		78,2
2014	237		57%	

Conforme o IBGE, nos últimos cinco anos estima-se que o crescimento da população de Valença tenha sido de apenas 9,73%, conforme se observa na tabela 5.

Tabela 5 - Crescimento da população de Valença – Bahia (a cada biênio) nos últimos cinco anos, segundo estimativas do IBGE (2010)

Ano	População	Observação	Aumento da população (%) Por biênio		
			2010-2013	2013-2015	2010-2015
2010	88.673	População Oficial			
2013	96.287	População estimada	8,58%		9,73%
2015	97.305	População estimada		1,05%	

O crescimento acentuado e desproporcional do número de pessoas com deficiência intelectual matriculado, em relação ao da população do município, considerando o mesmo período, pode ser explicada por diversas razões, que se reúnem no quadro a seguir:

Quadro 1 – Razões que explicam o crescimento da matrícula de alunos com deficiência intelectual no Censo Escolar do município de Valença-BA

1ª – as escolas passaram a identificar e registrar casos de deficiência intelectual no Censo Escolar.

2ª – o Censo Escolar passou a aceitar registro de alunos com deficiência intelectual, mesmo sem laudo ou relatório médico.

3 ^a – as pessoas com deficiência intelectual começaram a buscar a escola regular e efetivar matrícula.
4 ^a – algumas dificuldades de aprendizagem são comumente “diagnosticadas” como deficiência (intelectual) e assim registradas no Censo.
5 ^a – os alunos sem diagnóstico fechado e que, portanto, não apresentam relatório ou laudo médico, quando têm uma “deficiência” de difícil identificação por parte da escola, são registrados como pessoas com deficiência intelectual.

FONTE: Dados da Pesquisa 2014-2015.

As hipóteses supramencionadas, embora não quantificadas, representam as falas dos gestores, das gestoras e docentes municipais que vivenciam diretamente o cotidiano escolar. Em diversas reuniões pedagógicas e *momentos de escuta*, promovidos pela Coordenação de Educação Especial, são colhidos e registrados esses dados. Todas as cinco razões expostas constituem uma tessitura que anuncia tanto progressos, quanto a necessidade de avanços significativos no processo de identificação, registro e atendimento, condizente com as necessidades específicas de cada deficiência.

As informações disponibilizadas no portal do Censo Escolar e a alimentação dos Sistemas, como o PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola, PDDE Interativo - Programa Dinheiro Direto na Escola ou PDDE Acessível, por exemplo, funcionam como um retrato para que, no ano seguinte, a unidade escolar possa ser contemplada com verbas e ações inerentes a cada programa. A cuidadosa alimentação dos sistemas e a indicação de dados fidedignos, bem como a devida prestação de contas quanto aos recursos recebidos, são de exclusiva responsabilidade dos gestores e das gestoras escolares, implicando em crime e pena, no caso de utilização indevida. Mesmo assim, o município possui registro de processos administrativo que apurou certas irregularidades.

Os dados do Censo Escolar do ano de 2015, embora conhecidos mediante pesquisa nos documentos do setor do Censo Escolas da Secretaria de Educação, ainda não se encontram disponíveis para consulta no sistema oficial do INEP, sendo assim, desprezados neste estudo.

A prática do registro de alunos e alunas com deficiência no Censo Escolar permitiu que fossem criadas tanto políticas específicas - como o Programa Escola Acessível e Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais - quanto a ampliação de outras já existentes: Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que passou a oferecer atenção especial para o público do AEE, considerando os casos de restrições alimentares, e o Programa Caminho da Escola que, através do Projeto Ônibus Escolar Acessível, tem disponibilizado veículos adequados ao transporte de alunos e alunas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

O Projeto Ônibus Urbano Escolar Acessível constitui-se em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e se insere no âmbito da Política Nacional de Educação Especial lançada pelo Ministério da Educação e do Programa Caminho da Escola, por meio da articulação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

[...] apresenta-se como uma oportunidade para municípios, estados e o Distrito Federal de iniciar ou ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida nas classes comuns das escolas públicas de ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar, garantindo a transversalidade da educação especial em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.²⁰

Segundo informações obtidas nos relatórios da coordenação de programas da Secretaria de Educação de Valença, o município foi contemplado com 05 (cinco) ônibus acessíveis. Dois adquiridos em 2014, e estando três em fase de licitação. Em abril de 2015, o termo de compromisso foi assinado pela representante do executivo municipal e, em junho, fez-se a validação no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, requisitos exigidos para que ocorra o pregão eletrônico. As três unidades representam um investimento público no valor de 810.000,00 (oitocentos e dez mil reais).”

O projeto consiste na aquisição, por meio de pregão eletrônico para registro de preços realizado pelo FNDE, de veículos padronizados para o transporte escolar. Existem três formas para estados e municípios participarem do Caminho da Escola: com recursos próprios, bastando aderir ao pregão; via transferência direta com termo de compromisso firmado com o FNDE; ou por meio de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que disponibiliza linha de crédito especial para a aquisição de ônibus zero quilômetro e de embarcações novas.²¹

Quanto às políticas intersetoriais, imprescindíveis para o atendimento integral do público em questão, registra-se a ocorrência do Programa Saúde na Escola (PSE) em 11 unidades escolares,²² que envolvem educação e saúde, além de parcerias estabelecidas mediante acordo verbal com a Secretaria de Saúde, na expectativa de que seja disponibilizada uma equipe multiprofissional para atender as demandas da formação continuada dos professores e das professoras com alunos e alunas incluídos nas classes regulares.

A coordenação geral de Educação Especial, criada no ano de 2014, representa outra política significativa que foi efetivada pelo município, refletindo nas ações dos dois últimos anos. A título de exemplo, pode-se perceber que o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 1.980/2008²³, cuja redação passou por fase de revisão e adequação no ano de 2015, resultando na edição da Lei 2.384/2015²⁴, alcançou um texto coerente com as Políticas Nacionais e com as metas exigidas no Plano Nacional e Plano Estadual de Educação. O desafio agora é cumpri-las!

Além da coerência do texto do PME, aprovado sem ressalvas durante a audiência pública, realizada em maio/2015, observou-se uma significativa representatividade na Comissão da Educação Especial, reunindo os diversos atores no campo da Educação Especial de Valença.

É imperioso destacar que a criação de uma Lei é importante por tornar-se um mecanismo jurídico que enseja direitos e obrigações. Entretanto, conforme advertiu Lassalle, torna-se “*papel em branco*” se desprovida dos *fatores reais de poder*. São esses *fatores*, constituídos pela base econômica, relações de poder e luta do povo, dentre outros, que legitimam o escrito.

No município em questão, uma breve análise do PME construído em 2008 (Lei nº 1908/2008) denuncia que, das 21 metas e objetivos traçados para a década (2008-2018), bem pouco foi alcançado, resumindo-se assim: apenas 1 (uma) completamente alcançada, 6 (seis) alcançadas em parte e 14 (quatorze) ainda não cumpridas. Em 2015, os objetivos e metas foram revistos e outros foram inseridos, sendo assimilados no PME atual, com vigência até o ano de 2025.

Algumas políticas municipais realizadas nasceram a partir da luta do movimento social, conduzido por familiares de pessoas com e sem deficiência (jovens e adultas), que requisitaram o direito e a garantia da educação para uma parcela que, por diversas razões, não poderia frequentar o turno noturno ou uma classe diurna, misturados às crianças.

A oferta do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no turno diurno, significa a realização de um desejo justificado pelo direito ao atendimento das necessidades de pessoas com deficiência intelectual que, devido às suas limitações cognitivas, acabam aprendendo em um ritmo mais lento e ficam com acentuada defasagem idade/série, considerando-se a organização escolar atual. Um direito assegurado pela Convenção das Pessoas com deficiência e outros dispositivos legais, como na LDBEN, no art. 4º, VII:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.²⁵

A EJA no turno matutino representou, assim, uma vontade antiga de familiares de pessoas com deficiência do município. Entretanto, apenas a partir do ano de 2015, houve êxito na oferta por parte da Secretaria Municipal de Educação.²⁶

Em documento encontrado nos arquivos na Secretaria Municipal de Educação (Ofício nº 114/2011)²⁷, constata-se que o Ministério Público Estadual manifestou-se sobre o assunto (Cf. Inquérito Civil nº 11/2011)²⁸, exigindo do órgão competente (SME) providências para satisfazer o direito dos curatelados em questão e de outras tantas pessoas que seriam beneficiadas com a implantação da Política.

Além das Políticas Públicas elencadas até então, o município conta com duas parcerias de extrema importância na realização da oferta do AEE. A primeira realizada com a Associação Pestalozzi, fundada em 1986; a segunda, com a Associação de Amigos do Autista – AMA, a partir do ano de 2014. As instituições citadas atendem alunos público-alvo da Educação Especial, oferecendo educação substitutiva à escolarização, para aqueles e aquelas que ainda não estão incluídos ou incluídas nas escolas regulares, e atendimento educacional especializado para os e as que já vivenciam a inclusão escolar.

Mediante convênios estabelecidos com o ente municipal, as instituições privadas, sem fins lucrativos, que oferecem a Educação Especial, participam de quase todos os programas desenvolvidos pelas escolas públicas, além de receber repasses de verbas federais diretas, conforme afirma o art. 2º da Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013:

Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas, e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, [...] com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infra-estrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.²⁹

Apesar de a AMA e a Associação Pestalozzi atenderem aos requisitos legais indicados no artigo citado, ainda não foram contempladas pelo Programa. É preciso que as instituições criem uma Unidade Executora (Conselho Escolar), composta por um colegiado, com a finalidade de executar as verbas que serão destinadas à escola. Há algum tempo começou um movimento nesse sentido.

Além da verba do PDDE que está em fase de tramitação, as Instituições recebem outros recursos, produtos e serviços, mediante convênios celebrados com a Prefeitura, a exemplo de Convênios³⁰, celebrados com a Associação Pestalozzi de Valença. Todos e todas docentes e equipe gestora da Associação Pestalozzi pertencem ao quadro efetivo municipal. Na AMA, mais da metade pertencem ao município de Valença e os/as demais são de municípios vizinhos que também contribuem com a Associação.

Por fim, cabe dizer que as políticas de inclusão das pessoas com deficiência intelectual efetivadas no município de Valença representam encontros, embora eivadas de desencontros, conforme será agora explicitado.

As dificuldades na efetivação das políticas de educação inclusiva no município de Valença: desencontros

Tão difícil quanto implementar uma política de educação inclusiva no município de Valença tem sido encontrar dados oficiais que historiem esse processo. A cultura da oralidade e da descontinuidade permanece guiando a prática dos agentes que coordenam órgãos e instituições, desencadeando a falta de registros e a publicidade das ações referentes aos períodos em que estiveram à frente do serviço público, dificultando a pesquisa e o acesso aos dados.

Dessa forma, foram priorizados apenas os documentos encontrados no acervo da Secretaria, assim como os reduzidos dados oficiais que se encontram nos sistemas de informações, hospedados em sites na Internet.

A ausência de uma história mais consistente da Educação Especial do município,³¹ poderá ser suprida gradativamente, com a recente criação da Coordenação Geral de Educação Especial (2014), embora nesta política ainda se perceba certa fragilidade. Corrobora esse entendimento a constatação de que é a única coordenação pedagógica que não consta no organograma da Secretaria de Educação. Situação que exige do poder executivo municipal revisão da estrutura organizacional da SEDUC, com posterior envio da proposta ao poder legislativo, a fim de que seja aprovado, homologado e publicado um novo organograma. Uma medida legal que atende ao princípio da continuidade no serviço público.

A carência de dados e informações ou a imperícia no tratamento destas pode não apenas dificultar a realização de um trabalho de pesquisa, mas sobretudo, implicar em morosidade quanto à efetivação de direitos.

Acerca disso, as pesquisas nos documentos da Secretaria de Educação de Valença permitiram constatar que falta uma celeridade entre o anúncio, a adesão e a execução de programas implantados no município, na área da Educação Inclusiva. Tal situação ocorreu, por exemplo, na Implantação do Programa Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Aloísio Evangelista da Fonseca (Guaibim). Houve um tempo considerável entre a adesão, a execução da verba e a finalização da Sala para que pudesse ser colocada em pleno funcionamento.

Vale destacar que, o Programa Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, é um dos ingredientes do combo que o Ministério da Educação – MEC disponibiliza para os municípios quando indicam no Censo Escolar que há matrícula de alunos e alunas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial; cujo objetivo é a oferta do AEE, de forma complementar ou suplementar a escolarização.

A morosidade quanto à execução de uma Política pública como a SRM pode implicar graves prejuízos para o desenvolvimento da pessoa que receberia esse benefício legal: desencadear seu fracasso escolar ou até mesmo o abandono da escola. Foi o que parece ter ocorrido na escola em análise, uma vez que, segundo relatório da diretora escolar, na época em que a Sala ficou pronta e em condições de uso (2012), não havia mais demanda de alunos e alunas para o AEE.

As tantas explicações para a não abertura da Sala de Recursos da Escola Aloísio Evangelista da Fonseca, cujos materiais foram utilizados com outras finalidades pedagógicas, demonstram uma certeza – o direito do aluno e da aluna com deficiência foi diretamente atingido, indo de encontro ao que pressupõe o Estatuto da Criança e

do Adolescente, quando se refere ao desenvolvimento mental e moral, especificamente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, **todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.**³² (grifo nosso)

A problemática apresentada a respeito da referida SRM foi, inclusive, um dos motivos que ensejou a instauração de Inquérito Civil nº 11/2011, pelo Ministério Público Estadual, “que visa apurar supostas inadequações do sistema educacional de Valença, inviabilizando, em tese, a inclusão de alunos ‘portadores de necessidades especiais.’”³³

Quanto aos dados referentes às matrículas dos últimos anos (Cf. tabelas 1, 2 e 3), percebe-se que a deficiência intelectual é a que mais atinge a população escolar do município (Cf. tabela 4). Entretanto, uma análise mais criteriosa indicará que os dados podem não ser fidedignos, apesar de resultar em uma política afirmativa para os municípios, gerando mais verba na escola.

Sobre as razões que explicam o aumento na matrícula de alunos e alunas com deficiência intelectual, apontadas no quadro 1, duas delas merecem destaque especial, por representar alguns desencontros: *a quarta*, “algumas dificuldades de aprendizagem são comumente “diagnosticadas” como deficiência (intelectual) e assim registradas no Censo;” e *a quinta*, “os alunos sem diagnóstico fechado e que, portanto, não apresentam relatório ou laudo médico, quando têm uma deficiência de difícil identificação por parte da escola, são registrados como pessoas com deficiência intelectual.”

A quarta razão/hipótese apresentada expressa a confusão entre dificuldade e deficiência que comumente ocorre entre os educadores e as educadoras, embora a legislação seja bastante clara quando define a pessoa com deficiência. Consoante o decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.³⁴

Destarte, as dificuldades de aprendizagem, terminologia amplamente divulgada pela Psicopedagogia, de acordo com um de seus principais expoentes, Vitor da Fonseca, também apresenta problema quanto ao consenso no que tange ao conceito e na correta identificação por parte da escola, da família e também dos pesquisadores e das pesquisadoras. No entender do autor:

[...] o conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA), introduzido por Samuel Kirk há 42 anos, não é ainda hoje consensual, quer em termos de elegibilidade quer de identificação. Todavia, a condição de DA é amplamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e, frequentemente, projeta-se ao longo da vida adulta.³⁵

Porquanto isso, a quinta razão/hipótese - assim como a quarta - revela a necessidade de conhecimento por parte da escola sobre as diversas deficiências, especialmente sobre a deficiência intelectual, por ser muitas vezes confundida não apenas com dificuldade de aprendizagem, mas também com doença mental, gerando situações mais graves de preconceito no ambiente escolar e social.

De acordo com Sasaki, essa confusão entre *deficiência intelectual* e *doença mental* deve-se, em grande parte, ao termo utilizado (deficiência mental – DM) até a década de 80, pelo meio acadêmico, e até hoje, por muitos educadores e por muitas educadoras, para denominar a *deficiência intelectual*. A expressão mental carrega uma alta carga semântica.

[...] atualmente, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar "deficiência intelectual", termo com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo "intelectual" por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre "deficiência mental" e "doença mental", dois termos que têm gerado muita confusão há décadas, principalmente na mídia. Os dois fenômenos trazem o adjetivo "mental" e muita gente pensa que "deficiência mental" e "doença mental" são a mesma coisa [...].³⁶

Além das questões de ordem linguística ou relativas a preconceito, a quinta razão discutida remete, ainda, ao problema relacionado a “erros” quanto às informações disponíveis no campo da Educação Especial do município, implicando consequências no alcance de algumas ações.

É importante salientar que dados precisos e números verídicos são de fundamental importância para o usufruto das políticas públicas estatais, as quais baseiam-se nas informações publicadas em sistemas de ambientes virtuais, alimentados regularmente pelas escolas e secretarias de educação.

Quanto à falta de conhecimento específico sobre a deficiência intelectual e outras tantas presentes nas classes regulares, nota-se que os/as profissionais da rede municipal encontram-se distantes do processo de formação continuada na área da Educação Inclusiva, não obstante a quase totalidade dos professores e das professoras da rede municipal possuam a formação inicial em Pedagogia, que os/as habilita para o trabalho na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e suas modalidades (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos) com qualquer aluno, com ou sem deficiência. Sobre isso, dispõe o art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.³⁷

As Diretrizes, publicadas dois anos antes da Política Nacional de Inclusão, consideram o pedagogo e a pedagoga como um/uma cientista da educação, preparado e preparada para demandas da época de sua formação e outras apresentadas no contexto escolar em que atuará. Nessa perspectiva, a Resolução considerou a pesquisa e a formação continuada como práticas complementares e inseparáveis ao exercício profissional. Alguns professores e algumas professoras, no entanto, não demonstram apropriação dessas ferramentas e revelam-se “despreparados” e “despreparadas” para aceitar a criança com deficiência na classe regular.

Por trás do discurso do despreparo quanto à qualificação, muitos e muitas profissionais da educação argumentam não terem condição de aceitar a pessoa com deficiência na escola regular, atingindo o direito desta ao processo de escolarização em classes comuns e infringindo, com esse comportamento, o que diz a legislação.

Art. 8º - Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.³⁸

A propósito dessa questão, verifica-se que a Lei tem sido desprezada por muitos educadores e muitas educadoras no chão da sala de aula. São inúmeros os registros encontrados na Secretaria de Educação sobre queixas de pais e mães quanto

à rejeição sofrida por muitas pessoas com deficiência nas escolas. O descompasso entre a idade cronológica e a mental, que faz com que muitas pessoas com deficiência intelectual manifestem problemas relacionados com “indisciplina”, desatenção, falta de autocuidado e severa dificuldade em aprender, são as razões mais comumente apresentadas por docentes para a recusa do aluno ou da aluna em uma classe comum (ainda que muitas vezes, velada).

A questão em tela demonstra verdadeiro acinte a vários direitos do estudante e da estudante, não só à Educação, mas, primeiramente, à condição humana, que é atingida.

A obrigação da escola em realizar a matrícula da pessoa com deficiência, tanto quanto a docente em ministrá-lo o ensino, não torna nenhuma escola inclusiva, ainda que esse direito possa ter sido legalmente satisfeito. Há outros direitos e outras questões que vão além deste, mas que, por este ser porta de entrada para o acesso ao ensino regular, tem sido alvo de grandes debates.

Estar matriculado não é suficiente! Para que o aluno e a aluna possam desfrutar do ensino, alcançando os graus mais elevados de escolaridade, necessita-se que algumas condições possam ser garantidas, como o acesso, a infraestrutura do espaço, a atitude das pessoas, as tecnologias assistivas, as metodologias apropriadas, o currículo que prime pela diversidade humana e o aparato de materiais e recursos pedagógicos, dentre outros elementos. Essa seria a acessibilidade *plena*, portanto, conforme defende Sasaki, ao tratar sobre as seis dimensões da acessibilidade.³⁹

Por conseguinte, as pesquisas realizadas indicam que o município, embora desfrute de programas de acessibilidade (Ônibus Acessível, Escola Acessível, PDE Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais), estes são insuficientes para atender a demanda. Isto porque os ônibus acessíveis adquiridos até então (dois) estão sendo utilizados apenas para levar alunos da sede do município ao AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Pe. José de Souza e Oliveira. Os alunos e as alunas da área rural que frequentam a Sala têm o transporte custeado pelos próprios familiares, o que tem impedido que muitos possam desfrutar do serviço. Aqueles e aquelas que estudam na Associação Pestalozzi e AMA também não fazem uso do transporte, pois este não consegue, uma por questão matemática, fazer mais rotas que as já existentes. Quanto ao acesso às classes regulares, no turno oposto ao do AEE, os ônibus não conseguem atender a nenhum aluno ou aluna até então.

No que se refere ao atendimento dos alunos e das alunas do campo, a coordenação de Educação Especial implementou uma das ações do PME de 2015 (Lei

nº 2.384/2015), oferecendo o AEE Itinerante. A proposta, que está em fase de teste, consiste em o serviço de atendimento educacional especializado ir até o aluno ou aluna, ao invés do contrário, como comumente acontece. Aquele aluno e aquela aluna que estudam em escolas distantes do campo e, devido à localização e condições precárias na oferta de estrada e transporte não conseguem chegar a uma sala de recursos multifuncionais, ou outro centro que realiza o serviço de AEE, devem receber o serviço em escola da sua localidade.

O AEE itinerante é organizado, portanto, com profissionais especializados e especializadas na área de Educação Inclusiva, que se deslocam e atendem o aluno ou a aluna em escola do campo na qual este ou esta estudem o ensino regular, ou outra que seja próxima a ela.

Nesse sentido, a escola precisa montar um espaço propício, com recursos pedagógicos e tecnologias assistivas apropriadas ao atendimento das necessidades específicas dos e das estudantes.

O Programa Escola Acessível, cuja adesão é feita pelas escolas mediante preenchimento de formulário específico, através do PDDE Interativo, só contemplou, até então, cinco unidades, diante de um total de 148 escolas, como dito anteriormente.

Uma breve análise do site do Programa PDDE revelou que o formulário para solicitação da Escola Acessível é altamente criterioso e disponibiliza um tempo bem curto para o preenchimento, além de exigir informações que a equipe gestora teria que obtê-las com muitas pesquisas e/ou conhecimento técnico como, por exemplo, preços de produtos destinados à acessibilidade.

Ademais, a falta de perícia de alguns gestores e de algumas gestoras na manipulação dos sistemas virtuais e a carência de informações precisas sobre produtos, especificamente aqueles destinados à acessibilidade que, por suas características técnicas, são mais caros, têm sido apontados como elementos que também têm embaraçado o processo de inclusão. Isso pressupõe a exigência urgente de a Secretaria de Educação, junto à coordenação de Educação Especial e o Setor de Compras, promoverem formações específicas para gestores.

Quanto à Sala de Recursos Multifuncionais, apontada como uma Política Pública significativa do período recortado nesta pesquisa, esta não encontra-se isenta de desencontros. Analisando o seu histórico, desde o processo de criação, através de projetos desenvolvidos, foram percebidas algumas incongruências, quais sejam:

- A articulação entre os profissionais do AEE e os professores da sala regular, conforme previsão do Programa, não tem acontecido, sob a justificativa de que ambas as partes têm carga horária total comprometida nas atividades com os alunos. Situação que necessita ser refletida para que o problema seja sanado. A alternativa, talvez, possa ser alcançada mediante o uso de algumas TICs que possibilitam comunicação instantânea, sem deslocamento geográfico e, portanto, no próprio ambiente de trabalho, a exemplo dos *chats* com o Skype.

- A Sala, inaugurada em 2012, contava com uma equipe multiprofissional composta por profissionais das seguintes áreas: Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Pedagogia (com especialização em Psicopedagogia e AEE). Ressalvada a última área, as demais, que pertencem ao campo da saúde, não são áreas com atuação prevista para a Sala, segundo os documentos e institutos legais que legislam sobre a oferta do AEE: “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”⁴⁰, “Portaria Normativa nº 13, de 24 abril de 2007, que dispõe sobre a criação do ‘Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais’”⁴¹ ou a “Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*”⁴²

O serviço multiprofissional funcionou na Sala até o ano de 2013. A partir do ano de 2014, passou a ser oferecido apenas o AEE, conforme previsão original. A despeito dessa mudança, é importante ressaltar que o procedimento anterior (embora estivesse em desacordo com a Política da Sala), agradava aos familiares que não precisavam buscar o serviço de Saúde noutro espaço, além de ter criado a ideia de que o atendimento multidisciplinar era sinônimo de AEE. Entretanto, o atendimento educacional especializado tinha carga horária reduzida e o número de atendidos era bastante limitado. Como o espaço da sala não comportava todos os serviços e atendidos, faziam-se rodízios para uso do local.

Diante dessa constatação, percebe-se que ainda há um saudosismo quanto ao serviço de saúde antes oferecido pela sala (embora não seja essa a sua função) e nota-se que os/as profissionais e os familiares supervalorizam a relação entre a Educação Especial e a Saúde, reforçando a cultura da cura. Entretanto, valorizam as atividades desenvolvidas no AEE com os profissionais da sala.

Dentre todos esses aspectos, a pesquisa na Secretaria de Educação revelou, ainda, que o Serviço de Saúde oferecido pelo município para as pessoas com deficiência, embora configure uma iniciativa positiva, ainda apresenta muitas

carências. No atendimento às crianças e adolescentes com deficiência intelectual, a situação agrava-se, pois não há profissionais especializados para essa faixa etária. Psiquiatras, neurologistas e psicólogos que atuam na Policlínica Municipal, embora atendam crianças, não têm a formação específica ou preparo para lidar com as questões relacionadas. Os cadastros de alunos e alunas com deficiência encontrados na SME contêm relatórios médicos e laudos anexados que indicam problemas graves: letras ilegíveis, pobreza nas informações e ausência de equipe multiprofissional na construção dos documentos. Alguns médicos e médicas, inclusive, apenas informam a CID⁴³, solicitando que a própria escola faça a consulta e descubra qual a deficiência/dificuldade do aluno ou da aluna.

- Necessidade de formação para os/as profissionais da sala de recursos. Esse requisito, de grande importância na resolução que trata do AEE, apresenta grande fragilidade, pois, dos três profissionais que inicialmente receberam a formação específica, apenas dois atuaram na SRM e, por razões desconhecidas, não fazem mais parte do quadro da Sala. Os que hoje atuam, apesar de alguns terem a formação exigida, necessitam de formação continuada.

Sobre a formação continuada, cumpre salientar que, no Plano de Ações Articuladas – PAR, foi feita a adesão a um curso de 400h (o que sugere ser uma especialização) em Educação Especial e Inclusiva, através de parceria com o governo federal. Contudo, ainda não se sabe quando será realizado.

A formação dos/das profissionais da SRM e dos demais professores e professoras que atuam nas escolas regulares tem sido realizada de forma tímida, através de grupos de estudo e parcerias com profissionais da área de Educação Inclusiva, mediante ação da coordenação de Educação Especial.

A demanda por formação continuada remete ao discurso dos professores e das professoras que dizem se sentir despreparados ou despreparadas para atuar com alunos e alunas que possuem deficiência. Apesar de estes e estas não encontrarem respaldo legal para a recusa, tal fato não exime (ao contrário, responsabiliza) o ente municipal em promover a formação continuada, não só destinada à professores e professoras, mas também para todos e todas profissionais das escolas: diretores, diretoras, coordenadores, coordenadoras, secretários, secretárias, porteiros, porteiras, cozinheiros, cozinheiras, profissionais de apoio e demais envolvidos/as.

Por fim, os desencontros aqui apresentados não se encerram com este parágrafo, mas já são suficientes para que sejam feitas considerações finais e

indicativos de possibilidades para a construção de novos saberes e fazeres para a história da Educação Inclusiva no Sistema Educacional de Valença.

Conclusão

Percebeu-se, ao longo desse trabalho, que o direito da pessoa com deficiência intelectual a um sistema de educação inclusivo no município de Valença, embora esteja na pauta das Políticas Públicas, ainda representa um desafio a ser consolidado, posto que é um direito que não passa apenas pela via da Educação. Envolve a consagração de outros direitos sociais, que devem ser assegurados mediante ações intersetoriais, principalmente com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e educação.

A matrícula, que é um direito legal, tem sido ofertada por todas as escolas municipais. É Lei! Entretanto, as condições de acesso e permanência, em apenas algumas têm sido garantidas. A maioria das escolas apresenta barreiras metodológicas, atitudinais, tecnológicas e arquitetônicas, além de não oferecerem transporte acessível para todos os alunos e todas as alunas que têm mobilidade reduzida, o que têm impedido o acesso de muitos e muitas.

A formação continuada dos e das profissionais da Educação também representa uma meta a ser perseguida com urgência, pois o discurso do despreparo não pode continuar inibindo a presença do aluno e da aluna na sala de aula. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a educação inclusiva tem sido defendida enquanto direito e, passados mais de 20 anos, torna-se injustificável que os entes públicos continuem pedindo prazos às famílias. Por outro lado, devem ser garantidas aos/às docentes as condições adequadas para que a aprendizagem de todos os alunos e de todas as alunas, com ou sem deficiência, possa acontecer. O que exige investimentos a curto, médio e longo prazo, tanto em recursos materiais quanto humanos.

Por sua vez, as necessidades de cuidado, alimentação, higiene, comunicação, metodologias e recursos específicos para que um tratamento digno seja oferecido ao aluno e à aluna com deficiência intelectual exigem que se repense o espaço e o número de discentes em cada sala de aula, bem como a quantidade de docentes por classe (ou a figura do/da profissional de apoio escolar), assim como outros atores que são imprescindíveis para a inclusão: atendentes, cuidadores, etc., além de recursos adequados à eliminação das barreiras dos diversos tipos, conforme dispõe a Lei Brasileira de Inclusão – LBI.

As necessidades elencadas, por outro lado, esbarram na situação econômica dos municípios, que alegam estar investindo o valor máximo exigido pela legislação e,

mesmo assim, têm enfrentado dificuldades para cumprir as Políticas Nacionais que trazem obrigações para todos os entes federados. Isso exige, por conseguinte, um estudo minucioso em cada realidade, para um melhor direcionamento dos recursos, de forma que o direito da pessoa com deficiência a um sistema de educação inclusiva não fique ameaçado. Ademais, existem ações que não implicam custos financeiros, a exemplo da acessibilidade atitudinal, que se realiza pela simples eliminação de barreiras, relativas a preconceitos, estigmas e discriminação nos comportamentos com pessoas que têm deficiência.

A Educação, enquanto direito humano, é um sonho escrito, mas ainda não plenamente garantido, de forma efetiva, a todas as pessoas com deficiência intelectual matriculadas nas escolas municipais. Um retrato do que ocorre em todo o Brasil, considerando-se os índices expressos nos meios de comunicação e em sites de publicações oficiais, como o IBGE.

Em decorrência disso, a Política Nacional de Educação Inclusiva constitui um desafio para os municípios e só poderá ser concretizada quando a imposição não emanar da legislação, mas, sobretudo, da vontade das pessoas em criar e participar de um Sistema de Educação Inclusivo, compreendido como uma alternativa para superar práticas discriminatórias e tradicionais que têm levado ao insucesso escolar não apenas das pessoas com deficiência, mas de muitos meninos e meninas, homens e mulheres que não conseguiram adaptar-se ao modelo de escola que está posto.

Entretanto, é importante ressaltar que, em Valença-Bahia, já existe um movimento do setor público no sentido de querer efetivar esse direito, possivelmente como fruto de uma necessidade humana, uma *utopia* que se estende no horizonte, como possibilidade de vislumbrar um futuro plasmável na luta contínua dos e das que caminham, como anunciava Galeano. Como faces de uma mesma moeda, certamente esses fatores são a matéria que alimenta a luta e esta, por sua vez, alicerçada pelo direito à conquista - porquanto poder real - acende as vontades políticas que o escrevem, que o validam e o consolidam, para que outros e outras o façam valer, de fato.



MAS PRECISAMOS SER
MUITOS MAIS...

VER, PENSAR, CRIAR E SER MAIS...

Educação para Rubem Alves percorre um trânsito de imaginação, de alegria e de criatividade, no qual a inclusão é pressuposto, uma vez que o encantamento está nas coisas do mundo e todas as pessoas têm a capacidade de se deixar encantar. Além disso, o autor, na maioria de seus livros, narra pequenos textos que elucidam através da cotidianidade da vida. Isso o faz um contador de “estórias”, pois, assim ele próprio se intitula. Ao narrar suas estórias retrata como seria uma educação na qual as crianças aprenderiam de uma forma autêntica, curiosa e divertida, na qual a diversidade se torna o elixir do tão desejado espanto.

Desta forma, imaginamos o seu encontro, em um dia qualquer, com Paulo Freire, que tão bela trajetória de luta pelos oprimidos desenhou em sua caminhada na Educação. Ambos, certamente, teriam algo em comum a nos dizer sobre educação e inclusão. Alves falaria sobre a importância de “curiosar”, a convivência com o diverso nos desperta a curiosidade, talvez dissesse assim sobre a capacidade fundamental para despertar nos educandos e nas educandas a vontade de aprender e Freire, responderia que ao impedir esse processo, os próprios docentes perderiam essa capacidade. Com certeza diria: É um exercício contínuo! E ainda: Sem ela “*não aprendo nem ensino.*”¹

Em uma de suas estórias Rubem Alves retrata a arte da escutatória, enfatiza a importância de escutar a voz daqueles e daquelas que estão sentados e sentadas em uma sala grande e com a mente cheia também de ideias. Quantas vezes, os educadores e as educadoras ensurdecem e não praticam essa arte. Essa aula, muitas vezes, não é praticada e mais uma vez Freire, como grilo falante sussurraria aos ouvidos: “[...] é *escutando* que aprendemos a *falar com eles.*”² Inclusão também se aprende...

Certa feita, quando Rubem Alves era pequeno relatou a aula de dona Clotilde, educadora de sua infância. Relembra o momento que a referida educadora amamentou seu filho. Olhos curiosos da turma, pasmados e pasmadas, inebriados e inebriadas, mas o que a cena nos provocaria? Amor, encantamento... Paulo Freire afirmaria: “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”³. O afeto abre portas difíceis do aprender, por que não abri-las? Também é a afetividade que pode nos guiar no processo de inclusão.

Não existem receitas prontas, a não ser em livros de culinária, e às vezes mesmo seguindo a receita ocorre o erro. Bolos abatunados, pães que não crescem. Pensamos que só o macarrão não dá errado. Rubem Alves comenta sobre a aprendizagem em forma de macarrão, o que sobra no corredor é o que se aprende. Será que em nossas escolas ensinamos a fazer macarrão? Isto é, os educandos e as

educandas aprendem, ou seus corredores ficam vazios? Rubem Alves diria: “As crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas.”⁴. Alto lá – diria Freire com o rosto pensativo: “É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que *ensinar não é transferir conhecimento* [...]”⁵.

Rubem Alves comenta a existência de duas caixas: a caixa de brinquedos e a caixa de ferramentas. Nós, adultos, esquecemo-nos da importância do brincar, do lúdico. A criança brinca e o seu mundo se expande. Alves retrucaria: “Felicidade é brincar. E sabem por quê? Porque no brinquedo nos encontramos com aquilo que amamos.”⁶. Com certeza Freire saberia resposta: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”⁷ Então, ao pensarmos sobre nossas práticas pedagógicas faz-se importante relembrar as palavras desse contador de histórias: “o professor é aquele que ensina a criança a fazer flutuar suas bolinhas de vidro dentro das bolhas de sabão.”⁸ No convívio escolar, as bolinhas vitrificadas da exclusão podem ser levitadas em bolhas de sabão, e, assim, a magia da inclusão acontece.

Os contos de fadas sempre nos encantaram, faziam parte da hora do conto nas escolas. Os príncipes e as princesas então! Lembramo-nos das palavras de Rubem Alves, quando o príncipe tornou-se sapo enfeitado pela bruxa. A palavra tornou-se corpo. E somos exatamente o que as palavras são ditas e nos transformam. Portanto, “Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam.”⁹ Paulo Freire reagiria: “Por isso mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta.”¹⁰ E ainda: “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens.”¹¹ Por isso, há de refletirmos sobre nossas palavras e sobre nossos olhares, pois, como diria Rubem Alves: “O olhar tem poder para despertar e para intimidar a inteligência. O olhar é um poder bruxo”.¹²

A amizade entre o pedagógico e o político existe. A humanização dos homens é ponto de chegada nesta corrida da vida e que Paulo Freire denomina de vocação dos homens. Ele enfatiza:

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido, quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, [...] não se sentem idealistamente opressores, nem se

tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.¹³

Portanto, torna-se fundamental buscar promover a inclusão no ambiente escolar, pois, como diria Rubem Alves, escolas devem ser espaços onde permitam “dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”¹⁴

Beatriz, Eliana e Iuri.

Referências

- ABRINQ. *Relatório Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil*. 2015. Disponível em <www.observatoriocrianca.org.br> Acesso em 17 Maio 2017.
- ALVES, Rubem. *Aprender a fazer*. Coleção Rubem Alves. Documentário on-line. 43min. Transcrição nossa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S07_cE_IM5s>. Acesso em 18 ago. 2017.
- _____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____. *Mansamente pastam as ovelhas...* Campinas, SP: Papirus, 2002.
- _____. *Por uma educação romântica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio. Utopia e realidade. *Revista Espaço Acadêmico*, Paraná, ano V, n. 56, jan. 2006. Mensal. ISSN 1519 6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/056/56andrioli.htm>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- APAE DE SÃO PAULO. *Sobre a deficiência intelectual: o que é*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>>. Acesso em: 1 out. 2015.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica v.1 / coordenação geral SEESP/MEC*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARAÚJO, Luís Felipe de J.B.; FONSECA, Charlie Rodrigues. *A influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos no Direito brasileiro*. Artigo on-line, abr. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/21440/a-influencia-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos-no-direito-brasileiro>>. Acesso em 16 ago. 2017.
- ARAUJO, V.M.R.H. Miséria informacional. O paradoxo da subinformação e superinformação. *Revista Inteligência Empresarial*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 11-12, 2001.
- ARISTÓTELES. *Política I*. São Paulo: Escala, col. Mestres Pensadores, 2008,1252a e 1252b.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da informação*. Brasília, v. 29, n. 2, 2000.
- BAHIA. Ministério Público Estadual (MPE). *Inquérito Civil nº 11/2011*. 3ª Promotoria de Justiça. Valença – Bahia, 2011.
- BARBOSA, 2001 apud CERQUEIRA, T.T.P.L. de P. Reserva de cotas para negros em Universidades: discriminação? *Juris Sintese IOB*, São Paulo, jan/fev., 2006.

BORBA, Andreicy Alvino; LIMA, Herlander Mata. *Exclusão e inclusão nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n106/n106a03.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 33ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm> Acesso em 12 out. 2017.

_____. Casa Civil. *Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de jul. de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 12 de out. 2017.

_____. *Censo Escolar*. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. *Censo Escolar 2015*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica: caderno de instruções*. MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf>. Acesso: 10 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). CONSELHO PLENO (CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35.ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p.(Série textos básicos ; n. 67).

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

_____. *Decreto executivo nº 6949, de 25 de agosto de 2009a*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Resolução CNE/CEB nº1- de 3 de abril de 2002. Brasília, Governo Federal, 2002.

_____. *Educação inclusiva: a escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Saete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 13. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação ; n. 263 PDF). Disponível em: <livraria.camara.leg.br>. Acesso em 16 ago. 2017.

_____. Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em 18 de agosto de 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. *Lei nº 8.687, de 20 de julho de 1993*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8687.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. Lei nº. 13.146, de 6 de Julho de 2015. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. Ministra Ideli Salvatti incentiva população a denunciar casos de violações de Direitos Humanos pelo Disque100. Fev. 2015. Documento on-line. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/fevereiro/ministra-ideli-salvatti-incentiva-populacao-a-denunciar-casos-de-violacoes-de-direitos-humanos-pelo-disque100>> Acesso em 15 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 06 de 20/09/2012* – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Técnicos. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11661-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Educação Integral. In: *Revista Salto para o Futuro*. Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf> . Acesso em 12 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. *Educação do Campo: Mudando Paradigmas*. Brasília Março de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: EC/ SEF/ SEESP, Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Série Mais Educação: Educação Integral*. Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral. SECAD, Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 12 out. 2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. Portal de compras. *Ônibus urbano acessível*. Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano-acessivel>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. *Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. *Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano-acessivel>>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. *Resolução CEB/CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. *Resolução CEB/CNE nº 04, de 02 de outubro de 2009b*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

_____. Tribunal de Justiça da Bahia. *Infância e Adolescência no Brasil: dados do UNICEF*. Documento on-line. Disponível em: <http://www5.tjba.jus.br/infanciaejuventude/index.php?option=com_content&view=article&id=954>. Acesso em 15 ago. 2017.

BRASIL/MEC/SEESP. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2015.

CANDAU, V. M. *Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARDOSO, Ferrari Hugo, et al., *O desafio da inclusão social no Brasil*. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/204>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTEL, Robert. *Les metamorphoses de la question sociale. une chronique du salarial*. Paris: Fayard, 1995 apud WANDERLEY, M. B. *Refletindo sobre a noção de exclusão*. Disponível em:

<http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_42.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.

CROCHIK, José Leon. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, Aida Maria Monteiro, COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs) et al. *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015, p.23-53.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2010.

DOCUMENTO de Criação da Escola Agrícola de Umirim, 2009.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUPAS, G. *Economia Global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do Capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EBC. Agência Brasil. Saúde. *IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência*. Documento criado em 21.08. 2015 e atualizado em 21.08.2015. Por: Flávia Villela. Edição: Denise Griesinger. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em: 30 set. 2017.

ESCOLA MUNICIPAL PE. JOSÉ DE SOUZA E OLIVEIRA. Sala de Recursos Multifuncionais. *Ata da reunião realizada no dia 15 de maio de 2009*. Livro 1.

ESTIVIL, J. *Panorama da luta contra exclusão social: conceitos e estratégias*. 2003. p. 27. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/panorama.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

EZANI, T. C. R. *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FELIPE, Márcia Leyla de Freitas Macêdo. *Análise comparativa do desempenho entre os discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará – campus Iguatu*. 2011. 63 f. Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

FELTRIN, Antonio Efro. *Inclusão social na Escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. São Paulo: Paulinas, 2004.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FREIRE, Isa Maria. *O desafio da Inclusão digital*. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/720>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 12 ed., 1999.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. FIORI, H; FIORI, J. *Educación Libertadora*. In: Lee y Discute, Serie V. Número 44. Madrid: Zero, 1973.

FRIGOTTO, Guadêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A gênese do decreto 5.154/04: um debate controverso da democracia restrita*. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governmento e resistência. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 7-12.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira*. In: *Revista Inclusão*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, n. 01, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> >. Acesso em: 30 ago. 2015.

GODOI, Christiane Kleinübing; BALSINI, Cristina P. V. *A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica*. In: GODOI, Christiane Kleinübing; MELLO, Rodrigo Bandeira de, SILVA, Anielson Barbosa (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2 ed. São Paulo: Saraiva. 2010.

GOFFAMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

- GOMES, J. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. São Paulo: Renovar, 2001.
- GONZAGA, Eugênia Augusta. *Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.
- GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S. A. 3ª Edição, 1978.
- GRUPO de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec: Educação Integral*, n. 2, São Paulo: Cenpec, 2006.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993, 20 ed., 2003
- JACOBO, Zardel. Direitos humanos e Inclusão: uma reflexão crítica a partir da subjetividade e de propostas alternativas. In: SILVA, Aida M. Monteiro, COSTA, Valdelúcia A. da (Orgs) et al. *Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 54-88.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- JARA H, Oscar. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília: CONTAG, 2012.
- JOMTIEN, Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 18 de agosto de 2017.
- LASSALLE, Ferdinand. *Que é Uma Constituição?* Tradução de Walter Stöner. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1933. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Ferdinand%20Lassalle-1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.
- LAZARTE, L. Ecologia cognitiva na sociedade da informação, Brasília, v. 29, n 2, p. 43-51, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Emily Gil. Minhas Palavras. In. *Mostra Literária da Rede Recria*, 4. Caxias do Sul: Belas Artes, 2011.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011, p.54-66.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO Bernardo Fonseca e ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016

LORENTS, L. N. *A luta do direito contra a discriminação no trabalho*. *Juris Síntese IOB*, São Paulo, Jan-fev. 2006.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACAPÁ. *Diretrizes de Educação Especial do Município de Macapá*. Macapá: DIEES: SEMED, 2012.

MACHADO, Evelyn Monteiro. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In: SOUZA Neto, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009, p.131-147.

MACEDO, L. *Fundamentos para uma Educação Inclusiva*. 2002. p. 3. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Elgér. A propósito de uma escola para este século. *Para uma escola do século XXI*. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, p. 103-114, 2013. Disponível em:<<http://cms.ua.pt/compartilha/sites/default/files/Para%20uma%20escola%20inclusiva.pdf>> Acesso em: 15 de agosto de 2017.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *O desafio das diferenças na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATTOS, Nicoleta Mendes de; BENEVIDES, Sílvia Lúcia Lopes. “*Em tempos de inclusão, onde eles estão?*” A realidade social dos indivíduos com deficiência no

município de Valença – BA. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação – RECE*, Campo Largo, v. 8, n. 2, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/ojs/index.php/reped/article/view/734>>. Acesso em: 29 set. 2017.

MAZARIO, 1997 apud BASTOS, Marcelo dos Santos. Da inclusão das minorias e dos grupos Vulneráveis: uma vertente eficaz e necessária para a continuidade da ordem jurídica constitucional. *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC*, n. 18, p. 39-69, jul./dez. 2011 Disponível em: <<http://esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/258>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de pessoa com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Rev. Saúde Soc.*; v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

MENDONÇA, Neusa Pereira de (s.d). *Educação e diversidade no campo: pedagogia da alternância*. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MendoncaNeusaPereirade.htm>. Acesso em, 2016

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Bomtempo, 2008.

MORETTI, C. *Nosso Norte é o Sul: Colonialidade do conhecimento e a Pedagogia da Insurgência na América Latina*. 2014, 173p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo. 2014.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MORGADO, L. *Ensino da Aritmética - Perspectiva Construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina. 1993.

MUÑOZ M. C. MURILLO, N. D; Tejiendo saberes: desobediencias epistémicas a la colonialidad. Experiencias desde territorio colombiano In: Tapia, P. C; Castilho, M, M (org). *Los Claroscuro del Debate: Pueblos Indígenas, Colonialismo y Subalternidad en América del Sur. Siglos XX y XXI*. Santiago: Ariadna Ediciones, 2016.

ONU. Declaração Universal de direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em 13 ago. 2017.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. A Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, I. M. B. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. SDH/PR; SNP; Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência: Brasília: SDH-PR/ SNP, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

ORZECZOWSKI, Suzete Terezinha; TORRES, Patrícia Lupion. Docentes: a formação do pedagogo e a pedagogia socio cultural. In: Congresso Iberoamericano de Educación: Metas 2011. Buenos Aires, 15 set. 2010. 11p. Disponível em: <http://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2599_Orzechowski.pdf> Acesso em: 11 jul. 2017.

PAUGAM, S. *O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais - uma dimensão essencial do processo de desqualificação social*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2011.

PEREIRA, Maria Gorete. *A contribuição do processo ensino aprendizagem no desenvolvimento humano de discentes do curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal campus Umirim*. São Leopoldo: Faculdades Est. Porto Alegre, 2014.

PINEL, H.; COLODETI, P.; PAIVA, J. Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. In: Conhecimento em destaque, revista eletrônica, Serra, ES, v.1, n.2, jul/dez. 2012. Disponível em: <<<http://soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/view/11>>. Acesso em 02 abr. 2017.

PINHO, L. de O. *Princípio da Igualdade: investigação na perspectiva de gênero*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris. 2005. p. 107 apud CECCHIN, A. J. Ações Afirmativas: inclusão social das minorias. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/256>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011, p. 29-53.

PLANO de Desenvolvimento Institucional – PDI campus Umirim, 2014/2018, dez. 2013.

PONICK, Edson. *Somos tempo presente*. In: O povo canta. Palmitos: Pastoral Popular Luterana, 1994

POZO, J. I.; MORTIMER, E. F. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PROJETO Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2000.

QUÉAU, P. Cibercultura e info-ética. In: MORIN, E. (Org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

REGO, Teresa Cristina. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e Preconceitos na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summus, 1998.

_____. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2. p. 7-16, jul./out.2008.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RONDELI, E. *Quatro passos para a inclusão digital*. Disponível em: <<http://www.icoletiva.com.br>> Acesso em: 23 abr. 2017.

ROSA, Guimarães. Sem título. In: Pensador. Documento on-line. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTk2NTQx/>>. Acesso em 18 ago. 2017.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Deficiência mental ou deficiência intelectual. s.l., dez.2004. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acesibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Entrevista para a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto – SEE/MEC, em 02 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:entrevista-com-romeu-kazumi-sasaki-realizada-pela-secretaria-de-educacao-

especial-do-ministerio-da-educacao-e-do-desporto&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 2 de set. 2016.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação* (Reação), São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009. p. 10-16. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade%20no%20lazer,%20trabalho%20e%20educacao.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

_____. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, T. T. da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa (ORG.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências* (revisado). São Paulo: Cortez, 2003.

_____. MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão*: Revista educação, Brasília, v.4, n°11, Jan/Jun 2008. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

SÉGUIN, Elida. *Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro, COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs) et al. *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 91-116.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.). *Identidade e Diferenças: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte. 2009.

SPOSATI, A. *Exclusão social abaixo da linha do Equador*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/65714846/Aldaiza-Sposat-Exclusao-Social-Abaixo-da-Linha-do-Ecuador>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

STRECK, D. R.; REDIN, E. & ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). (2010). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEXEIRA, Cristina. *Educação e Inclusão Social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea*. Disponível em <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/teixeira-c-educacao-e-inclusao-social-os-limites-do-debate-sobre-o-papel-da-escola-na-sociedade-contemporanea-in-xii-congresso-brasileiro-de-sociologia-sociologia-e-realidade-pesquisa-social/>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papyrus, 1994.

TORRES-SANTOMÉ Jurzo. Currículos flexíveis. A urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas. In: LEITE, Carlinda. *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Território Educativo, n° 7, Dez. 1999.

UNESCO, *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

UNESCO, *Plano Nacional de Educação*. Senado Federal: Brasília, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pd> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

VALENÇA – BA. Câmara de Vereadores. *Lei Municipal nº 1.980/2008*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Câmara de Vereadores. *Lei Municipal nº 2.384/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Convênios nº 10/2015 e 11/2015b. Valença-BA, 2015.

_____. SEDUC. *Relatório da Coordenação Geral de Educação Especial à Secretaria Municipal de Educação*. Valença-BA, 2015.

_____. SEDUC. Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). *Ofício nº 114/2011*. Valença – Bahia, 2011.

_____. SEC. *Relatório das Ações da Coordenação Geral de Educação Especial*. Valença-BA, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 61.

_____, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Direitos humanos: novas dimensões e novas fundamentações*, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/768/4>>. Acesso em: 21 set. 2015.

XIBERRAS, M. *Les théories de l'exclusion*. Paris, Merindiens Klincksieck, 1993 apud WANDERLEY, M. B. *Refletindo sobre a noção de inclusão*. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17972/material/Refletindo%20sobre%20a%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20exclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

NOTAS DE RODAPÉ

Éramos seis...

...prefaciando sobre educação e inclusão

¹ Paráfrase da narração em off inicial de X-Men – O Filme: “Mutação: é a chave da nossa evolução. Nos permitiu evoluir de uma célula única à espécie dominante no planeta. Esse processo lento, normalmente, leva milhares e milhares de anos. Mas a cada centena de milênio, a evolução dá um salto.” (X-MEN – O Filme. Direção: Bryan Singer. Produção: Lauren Shuller Donner e Ralph Winter. Los Angeles: Twentieth Century Fox, Marvel Entertainment Group, The Donners’ Company e Bad Hat Harry Productions. 2001. 1 DVD).

Inclusão Social: Os caminhos percorridos e os desafios a seres vencidos para a construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária

¹ CARDOSO, Ferrari Hugo, et al., *O desafio da inclusão social no Brasil*. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/204>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

² MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de pessoa com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Rev. Saúde Soc.*; v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

³ TEXEIRA, Cristina. *Educação e Inclusão Social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea*. Disponível em <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/teixeira-c-educacao-e-inclusao-social-os-limites-do-debate-sobre-o-papel-da-escola-na-sociedade-contemporanea-in-xii-congresso-brasileiro-de-sociologia-sociologia-e-realidade-pesquisa-social/>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

⁴ ESTIVIL, J. *Panorama da luta contra exclusão social: conceitos e estratégias*. 2003. p. 27. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/panorama.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

⁵ TEXEIRA, Cristina. *Educação e Inclusão Social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea*. Disponível em <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/teixeira-c-educacao-e-inclusao-social-os-limites-do-debate-sobre-o-papel-da-escola-na-sociedade-contemporanea-in-xii-congresso-brasileiro-de-sociologia-sociologia-e-realidade-pesquisa-social/>>. Acesso em: 18 mar. 2017. p. 4.

⁶ DUPAS, G. *Economia Global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do Capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

⁷ PAUGAM, S. *O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais - uma dimensão essencial do processo de desqualificação social*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 68.

⁸ CASTEL, Robert. Les metamorphoses de la question sociale. une chronique du salarial. Paris: Fayard, 1995 apud WANDERLEY, M. B. *Refletindo sobre a noção de exclusão*. Disponível

em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_42.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.

⁹ TEXEIRA, Cristina. *Educação e Inclusão Social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea*. Disponível em <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/teixeira-c-educacao-e-inclusao-social-os-limites-do-debate-sobre-o-papel-da-escola-na-sociedade-contemporanea-in-xii-congresso-brasileiro-de-sociologia-sociologia-e-realidade-pesquisa-social/>>. Acesso em: 18 mar. 2017. p. 5.

¹⁰ ESTIVIL, 2003, p. 39.

¹¹ XIBERRAS, M. Les théories de l'exclusion. Paris, Merindiens Klincksieck, 1993 apud WANDERLEY, M. B. *Refletindo sobre a noção de inclusão*. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17972/material/Refletindo%20sobre%20a%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20exclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

¹² SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 8.

¹³ DUPAS, G. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do Capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 22.

¹⁴ ESTIVIL, 2003, p. 42.

¹⁵ DUPAS, 1999, p. 23.

¹⁶ SPOSATI, A. *Exclusão social abaixo da linha do Equador*. p. 5. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/65714846/Aldaiza-Sposat-Exclusao-Social-Abaixo-da-Linha-do-Ecuador>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

¹⁷ SPOSATI, A. *Exclusão social abaixo da linha do Equador*. p. 6. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/65714846/Aldaiza-Sposat-Exclusao-Social-Abaixo-da-Linha-do-Ecuador>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

¹⁸ PINHO, L de O. *Princípio da Igualdade: investigação na perspectiva de gênero*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris. 2005. p. 107 apud CECCHIN, A. J. *Ações Afirmativas: inclusão social das minorias*. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/256>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

¹⁹ BARBOSA, 2001 apud CERQUEIRA, T.T.P.L. de P. Reserva de cotas para negros em Universidades: discriminação? *Juris Sintese IOB*, São Paulo, jan/fev., 2006. p. 8.

²⁰ CECCHIN, 2006, p. 329.

²¹ SÉGUIN, Elida. *Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 2002. p. 9.

²² MAZARIO, 1997 apud BASTOS, Marcelo dos Santos. Da inclusão das minorias e dos grupos Vulneráveis: uma vertente eficaz e necessária para a continuidade da ordem jurídica constitucional. *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC*, n. 18, p. 39-69, jul./dez. 2011 Disponível em: <<http://esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/258>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

²³ GOMES, J. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. São Paulo: Renovar, 2001. p. 40-41.

²⁴ GOMES, 2001, p. 6.

- ²⁵ CECCHIN, 2006, p. 336.
- ²⁶ LORENTS, L. N. *A luta do direito contra a discriminação no trabalho. Juris Síntese IOB*, São Paulo, Jan-fev. 2006.
- ²⁷ CECCHIN, 2006, p. 347.
- ²⁸ CECCHIN, 2006, p. 348
- ²⁹ BORBA, Andreicy Alvino; LIMA, Herlander Mata. *Exclusão e inclusão nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n106/n106a03.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- ³⁰ BORBA, Andreicy Alvino; LIMA, Herlander Mata. *Exclusão e inclusão nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n106/n106a03.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- ³¹ FREIRE, Isa Maria. *O desafio da Inclusão digital*. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/720>>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- ³² LAZARTE, L. Ecologia cognitiva na sociedade da informação, Brasília, v. 29, n 2, p. 43-51, 2000. p. 51.
- ³³ RONDELI, E. *Quatro passos para a inclusão digital*. Disponível em: <<http://www.icoletiva.com.br>> Acesso em: 23 abr. 2017.
- ³⁴ RONDELI, E. *Quatro passos para a inclusão digital*. Disponível em: <<http://www.icoletiva.com.br>> Acesso em: 23 abr. 2017.
- ³⁵ ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da informação*. Brasília, v. 29, n. 2, 2000.
- ³⁶ ARAUJO, V.M.R.H. Miséria informacional. O paradoxo da subinformação e superinformação. *Revista Inteligência Empresarial*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 11-12, 2001. p. 11.
- ³⁷ QUÉAU, P. Cibercultura e info-ética. In: MORIN, E. (Org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 179.

Para quem você tira o chapéu?

¹ BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/ 1994. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. (Série textos básicos: nº67) p.121.

² MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A propósito de uma escola para este século. *Para uma escola do século XXI*. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013, p. 104. Disponível em:<<http://cms.ua.pt/compartilha/sites/default/files/Para%20uma%20escola%20inclusiva.pdf>> Acesso em: 15 de agosto de 2017

³ CROCHIK, José Leon. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, Aida Maria Monteiro, COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs) et al. *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 50.

⁴ CROCHIK, 2015, p. 27.

⁵ LINS, Beatriz Accioly; MACHADO Bernardo Fonseca e ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016, p. 90.

⁶ CROCHIK, 2015, p. 24.

⁷ GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governmento e resistência. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 8.

⁸ SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro, COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs) et al. *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 102.

⁹ SILVA, 2015, p. 94.

¹⁰ BRASIL, 1988, p. 11.

¹¹ JACOBO, Zardel. Direitos humanos e Inclusão: uma reflexão crítica a partir da subjetividade e de propostas alternativas. In: SILVA, Aida M. Monteiro, COSTA, Valdelúcia A. da (Orgs) et al. *Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 72.

¹² PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011, p. 32.

¹³ PIRES, 2011, p. 32.

¹⁴ PIRES, 2011, p. 33.

¹⁵ LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011, p. 63.

¹⁶ BRASIL, Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989, artigo 2º, alínea 1, incisos a-f. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em 18 de agosto de 2017.

¹⁷ JOMTIEN, Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.1990, artigo 3, inciso 5º. Disponível em:< https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

¹⁸ UNESCO, *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, p. 8-9 (grifo nosso). Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

¹⁹ BRASIL, *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 10. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

²⁰ BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394*. Brasília: Senado Federal, 20 de dezembro de 1996, p. 34. (grifo nosso)

²¹ UNESCO, *Plano Nacional de Educação*. Senado Federal: Brasília, 2001, p. 124. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

²² SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista educação*, Brasília, v.4, n°1, p. 14, Jan/Jun 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

²³ BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013, p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

²⁴ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 7. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 18 de agosto de 2017.

²⁵ BRASIL, 2017, p.19.

Educação e experiência: parte integral da vida humana

¹ Emily Gil de Lima em 2010, com 12 anos, escreveu esta prosa para a Mostra Literária da Rede Recria. No ano ela fazia parte da Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente – RECRITA. O texto dela e o de outras crianças e adolescentes podem ser encontrados em: LIMA, Emily Gil. Minhas Palavras. In. *Mostra Literária da Rede Recria*, 4. Caxias do Sul: Belas Artes, 2011. P. 32.

² STRECK, D. R.; REDIN, E. & ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). (2010). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. P. 191

³ FREIRE, P; FIORI, H; FIORI, J. *Educación Libertadora*. In: Lee y Discute, Serie V. Número 44. Madrid: Zero, 1973. P. 31

⁴ MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Bomtempo, 2008. P. 45

⁵ MÉSZÁROS, 2008. P. 45.

⁶ MÉSZÁROS, 2008. P. 45.

⁷ MÉSZÁROS, 2008. P. 53. Grifo nosso.

⁸ SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. P. 31

⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa (ORG.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências* (revisado). São Paulo: Cortez, 2003. P. 790.

¹⁰ SANTOS, 2003. P. 789. Grifo nosso.

¹¹ SANTOS, 2003. P. 790.

¹² JARA H, Oscar. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília: CONTAG, 2012. P. 75.

- ¹³ FREIRE, 1978, p. 232.
- ¹⁴ GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S. A. 3ª Edição, 1978. p. 11.
- ¹⁵ GRAMSCI, 1978, p. 12.
- ¹⁶ JARA, p. 76.
- ¹⁷ MORETTI, C. *Nosso Norte é o Sul: Colonialidade do conhecimento e a Pedagogia da Insurgência na América Latina*. 2014, 173p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo. 2014.
- ¹⁸ MORETTI, 2014. P. 107.
- ¹⁹ Termo que a autora propõe em sua pesquisa.
- ²⁰ MORRETI, 2014, p.106.
- ²¹ MUÑOZ M. C. MURILLO, N. D; Tejiendo saberes: desobediencias epistémicas a la colonialidad. Experiencias desde territorio colombiano In: Tapia, P. C; Castilho, M, M (org). *Los Claroscuro del Debate: Pueblos Indígenas, Colonialismo y Subalternidad en América del Sur. Siglos XX y XXI*. Santiago: Ariadna Ediciones, 2016.
- ²² MUÑOZ & MURILLO, 2016. P. 251.
- ²³ MUÑOZ & MURILLO, 2016. P. 251.
- ²⁴ MUÑOZ & MURILLO, 2016. P. 252.
- ²⁵ PONICK, Edson. *Somos tempo presente*. In: O povo canta. Palmitos: Pastoral Popular Luterana, 1994. P. 142. Grifo nosso.

Gestão e inclusão

- ¹ UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, p. 5, 1994.
- ² CANDAU, V. M. *Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 4, 2002.
- ³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: EC/ SEF/ SEESP, Brasília: MEC, p. 23 1999.
- ⁴ HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 12, 1993, 20 ed., 2003.
- ⁵ HOFFMANN, p. 13, 2003.
- ⁶ HOFFMANN, p. 41, 2003.
- ⁷ LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, p. 169, 2008.
- ⁸ SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, T. T. da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 161, 1995.

- ⁹ BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Resolução CNE/CEB nº1- de 3 de abril de 2002. Brasília, Governo Federal, p. 1, 2002.
- ¹⁰ MENDONÇA, Neusa Pereira de (s.d). *Educação e diversidade no campo*: pedagogia da alternância. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/alfabetica/MendoncaNeusaPereirade.htm>. Acesso em 13 de jun. 2016.
- ¹¹ BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 33ª edição. São Paulo: Brasiliense, p 10-11, 1995.
- ¹² FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p. 41-42, 1996.
- ¹³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. *Educação do Campo*: Mudando Paradigmas. Brasília Março de 2007, p 13.
- ¹⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2004.
- ¹⁵ MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva*: Contextos Sociais. Editora: Artmed, São Paulo, p 3, 2003.
- ¹⁶ MITTLER, p. 16, 2003
- ¹⁷ GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 16 2007.
- ¹⁸ BRASIL. *Educação inclusiva*: a escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 13, 2004.
- ¹⁹ LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 47, 2011. Série cadernos de gestão.
- ²⁰ TEZANI, T. C. R. *Os caminhos para a construção da escola inclusiva*: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ²¹ LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, p. 113, 2004.
- ²² MITTLER, p. 3, 2003.

Se essa rua, se essa rua fosse minha...
Pedagogia Social: uma estrada inclusiva

¹ SOE: Serviço de Orientação Educacional, responsável por conversar com os discentes e as discentes sempre que havia um problema. Percebe-se, aqui, que a autora frequentou a escola no século passado

² Conforme definido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 2º, são consideradas crianças as pessoas até 12 anos incompletos e adolescentes, dos 12 aos 18 anos. Entretanto, de forma geral, no texto, para fins de tornar a leitura mais agradável, a autora utiliza o termo “criança” para referir-se a pessoas em idade escolar, sejam do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

³ ABRINQ. *Relatório Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil*. 2015. Disponível em <www.observatoriocrianca.org.br> Acesso em 17 Maio 2017.

⁴ ABRINQ. *Relatório Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil*. 2015. Disponível em <www.observatoriocrianca.org.br> Acesso em 17 Maio 2017.

⁵ BRASIL, Tribunal de Justiça da Bahia. *Infância e Adolescência no Brasil: dados do UNICEF*. Documento on-line. Disponível em: <http://www5.tjba.jus.br/infanciaejuventude/index.php?option=com_content&view=article&id=954>. Acesso em 15 ago. 2017.

⁶ BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. *Ministra Ideli Salvatti incentiva população a denunciar casos de violações de Direitos Humanos pelo Disque100*. Fev. 2015. Documento on-line. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/fevereiro/ministra-ideli-salvatti-incentiva-populacao-a-denunciar-casos-de-violacoes-de-direitos-humanos-pelo-disque100>> Acesso em 15 ago. 2017.

⁷ ARAÚJO, Luís Felipe de J.B.; FONSECA, Charlie Rodrigues. *A influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos no Direito brasileiro*. Artigo on-line, abr. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/21440/a-influencia-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos-no-direito-brasileiro>>. Acesso em 16 ago. 2017.

⁸ BRASIL, [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. (Série textos básicos ; n. 67), preâmbulo.

⁹ _____, Art.6º, p.18.

¹⁰ ONU. *Declaração Universal de direitos Humanos*. Art III,V, XXV e XXVI. p.5,6,13 e 14. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em 13 ago. 2017.

¹¹ A opção de incluir apenas um resumo, com destaque a alguns aspectos relevantes que permitem a diferenciação e servem de justificativa para que tenha havido alteração das leis apresentadas, se dá, uma vez que o propósito não é a discussão dos conteúdos legais de cada uma delas em particular, mas perceber o caminho percorrido até chegar ao ECA.

¹² CUSTÓDIO, André Viana. *Direitos da Criança e do Adolescente e Políticas Públicas*. Artigo on-line. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2254> Acesso em 16 ago. 2017.

¹³ BRASIL, Lei nº 8.069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Documento on-line. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 16 ago. 2017.

¹⁴ Uma curiosidade: Brillhante é o nome dado à lapidação do Diamante, por ser feita em 58 facetas, resulta em maior brilho. Essa lapidação é considerada moderna, surge em meados da década de 1930.

¹⁵ BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 13. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação ; n. 263 PDF). Disponível em: <livraria.camara.leg.br>. Acesso em 16 ago. 2017.

¹⁶ ALVES, Rubem. *Aprender a fazer*. Coleção Rubem Alves. Documentário on-line. 43min. Transcrição nossa. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=S07_ce_IM5s>. Acesso em 18 ago. 2017.

¹⁷ DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2010. p.5.

¹⁸ DELORS, 2010, p.31 (grifo nosso)

¹⁹ ALVES, Rubem. *Mansamente pastam as ovelhas...* Campinas, SP: Papirus, 2002, p.14.

²⁰ ROSA, Guimarães. Sem título. In: *Pensador*. Documento on-line. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTk2NTQx/>>. Acesso em 18 ago. 2017.

²¹ ALVES, Rubem. Aprender a fazer. *Coleção Rubem Alves*. Documentário on-line. 43min. Transcrição nossa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S07_cE_IM5s>. Acesso em 18 ago. 2017.

²² PINEL, H.; COLODETI, P.; PAIVA, J. Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. In: *Conhecimento em destaque*, revista eletrônica, Serra, ES, v.1, n.2, jul/dez. 2012, p.6. Disponível em: <<<http://soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/view/11>> Acesso em 02 abr. 2017.

Agora somos dez

¹ FREIRE, 1999, p.7-8

² ALVES, 2012, p. 107

³ FREIRE, 2011, p. 56-57.

Tempo integral, uma experiência de educação inclusiva vivenciada pelo Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFCE - campus Umirim

¹ Esse trabalho é parte integrante de uma dissertação de Mestrado intitulada *A contribuição do processo ensino aprendizagem no desenvolvimento humano de discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – campus Umirim*, sob a orientação do prof. Dr. André Sidney Musskopf em 2014, pela Faculdades EST, de autoria de Maria Gorete Pereira.

² PEREIRA, Maria Gorete. *A contribuição do processo ensino aprendizagem no desenvolvimento humano de discentes do curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal campus Umirim*. São Leopoldo: Faculdades Est. Porto Alegre, 2014.

³ PEREIRA, 2014. p. 39.

⁴ PEREIRA, 2014. p. 39.

⁵ PEREIRA, 2014. p. 40.

⁶ PEREIRA, 2014. P.40.

⁷ DOCUMENTO de Criação da Escola Agrícola de Umirim, p.02 2009.

⁸ PEREIRA, 2014. P.57.

⁹ PEREIRA, 2014. P.57.

¹⁰ PEREIRA, 2014. P. 58.

- 11 PEREIRA, 2014. P. 59.
- 12 PLANO de Desenvolvimento Institucional – PDI campus Umirim, 2014/2018, dez. 2013.
- 13 PEREIRA, 2014. P.60.
- 14 PEREIRA, 2014. P.60.
- 15 RESOLUÇÃO Nº 6 de 20/09/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Técnicos.
- 16 PDI campus Umirim, 2013.
- 17 PDI campus Umirim, 2013.
- 18 PEREIRA, 2014. P.57.
- 19 PDI campus Umirim, 2013.
- 20 PDI campus Umirim, 2013.
- 21 ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- 22 LEI nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- 23 PEREIRA, 2014. P.47-48.
- 24 PEREIRA, 2014. P. 48-49.
- 25 PEREIRA, 2014. P.46.
- 26 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral. SECAD, Brasília, 2008.
- 27 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008. P.10.
- 28 GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec: Educação Integral, n. 2, São Paulo: Cenpec, 2006.
- 29 PEREIRA, 2014. P.47.
- 30 PEREIRA, 2014. P.47.
- 31 Expressão utilizada no texto: A gênese do decreto 5.154/04: um debate controverso da democracia restrita de autoria de FRIGOTTO, Guadêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise, 2005.
- 32 DECRETO nº 5.154, de 23 de julho de 2004.
- 33 PEREIRA, 2014. P.48.
- 34 PEREIRA, 2014. P. 43
- 35 SILVA, T. T. da. (Org.). Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- 36 PEREIRA, 2014. P. 43.
- 37 PEREIRA, 2014. P.43-44.
- 38 PEREIRA, 2014. P.44.
- 39 PEREIRA, 2014. P.45.

⁴⁰ PDI campus Umirim, 2013.

⁴¹ PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2011.

⁴² Recorte da Pesquisa realizada em 2014 no IFCE campus Umirim, através de entrevista semi-estruturada e autorizada pelo conselho através do Parecer de Nº 491.006.

⁴³ Recorte da Pesquisa, IFCE *Campus* Umirim 2014.

⁴⁴ Recorte da Pesquisa, IFCE *Campus* Umirim 2014.

⁴⁵ Recorte da Pesquisa, IFCE *Campus* Umirim 2014.

Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos(as) com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP

¹ MACAPÁ. *Diretrizes de Educação Especial do Município de Macapá*. Macapá: DIEES: SEMED, 2012. p. 7.

² MACAPÁ, 2012, p. 12.

³ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. BRASÍLIA: MEC/ SEF/ SEESP, 1999. p. 31.

⁴ BRASIL, 1999, p. 70.

⁵ TORRES SANTOMÉ, J. Currículos flexíveis. A urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas. In: LEITE, Carlinda. *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Território Educativo, nº 7, Dez. 1999. p. 12.

⁶ Observações e falas percebidas pela pesquisadora no contexto de sua prática como professora.

⁷ MACAPÁ, 2012, p. 13.

⁸ MACAPÁ, 2012, p.16.

⁹ GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21.

¹⁰ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p. 19.

¹¹ BRASIL. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Coordenação geral SEESP/MEC; ARANHA, Maria Saete Fábio (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

¹² OLIVEIRA, I. M. B. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. SDH/PR; SNPD; Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência: Brasília: SDH-PR/ SNPD, 2012. p. 24.

¹³ PROJETO ESCOLA VIVA. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. ARANHA, M. S. F. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 22.

¹⁴ As observações feitas sobre estrutura física da escola e o funcionamento são exemplos da adaptação de grande porte de minha prática profissional como professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

¹⁵ MORGADO, L. *Ensino da Aritmética - Perspectiva Construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina. 1993. p. 16.

¹⁶ PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 18.

¹⁷ Experiência de minha prática profissional para fins de exemplificação e demonstração das Adaptações de Grande Porte com o aluno de iniciais J. W.

¹⁸ Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2000. p. 8.

¹⁹ PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 13.

²⁰ SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 14.

²¹ TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papirus, 1994. p. 17.

²² TORRES, 1994, p. 17.

A teoria sociointeracionista e suas contribuições para a educação inclusiva de alunos e de alunas com deficiência

¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008. p. 14.

² OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. *A Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. p. 283.

³ ARISTÓTELES. *Política I*. São Paulo: Escala, col. Mestres Pensadores, 2008,1252a e 1252b. p. 13.

⁴ VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 61.

⁵ VIGOTSKY, 2001, p. 63.

⁶ VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 61.

⁷ VIGOTSKY, 1998, p. 75.

⁸ RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 2. p. 7-16, jul./out.2008a. p. 11.

⁹ POZO, J. I.; MORTIMER, E. F. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 60.

¹⁰ TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21.

¹¹ VIGOTSKY; COLE, 1998, p. 61.

- ¹² GOFFAMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988. p. 15.
- ¹³ CARVALHO, 2005, p. 114.
- ¹⁴ REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e Preconceitos na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summus, 1998. p. 22.
- ¹⁵ VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*, 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 12.
- ¹⁶ GRUPO de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- ¹⁷ MACEDO, L. *Fundamentos para uma Educação Inclusiva*. 2002. p. 3. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Encontros e desencontros com a educação inclusiva no município de Valença

- ¹ BRASIL, 2008.
- ² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/computacao-iftm4/46Y11xCQZrw>>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- ³ Texto de Eduardo Galeano, presente em umas das suas obras: “As palavras andantes”. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio. Utopia e realidade. *Revista Espaço Acadêmico*, Paraná, ano V, n. 56, jan. 2006. Mensal. ISSN 1519 6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/056/56andrioli.htm>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- ⁴ GODOI, Christiane Kleinübing; BALSINI, Cristina P. V. *A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica*. In: GODOI, Christiane Kleinübing; MELLO, Rodrigo Bandeira de, SILVA, Anielson Barbosa (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2 ed. São Paulo: Saraiva. 2010. p. 90.
- ⁵ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 122.
- ⁶ GIL, 2010, p. 122.
- ⁷ BRASIL, 2008.
- ⁸ As Salas de Recursos Multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, destinam-se à realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP. MEC/INEP. *Censo Escolar*. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acesso em: 25 set. 2015.

⁹ VALENÇA – BA, 2008.

¹⁰ BRASIL, 2008.

¹¹ VALENÇA – BA/SEDUC. *Relatório da Coordenação Geral de Educação Especial à Secretaria Municipal de Educação*. Valença-BA, 2015.

¹² Curso de especialização, na modalidade Ead, oferecido pelo MEC, através da Universidade Estadual de Maringá (Paraná), contemplando três professoras da rede municipal.

¹³ ESCOLA MUNICIPAL PE. JOSÉ DE SOUZA E OLIVEIRA. Sala de Recursos Multifuncionais. *Ata da reunião realizada no dia 15 de maio de 2009*. Livro 1, p. 1.

¹⁴ SASSAKI, 2010, p. 151.

¹⁵ BRASIL, 1996.

¹⁶ EBC. Agência Brasil. Saúde. *IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência*. Documento criado em 21.08. 2015 e atualizado em 21.08.2015. Por: Flávia Villela. Edição: Denise Griesinger. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em: 30 set. 2015.

¹⁷ EBC, 2015.

¹⁸ APAE DE SÃO PAULO. *Sobre a deficiência intelectual: o que é*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>>. Acesso em: 1 out. 2015.

¹⁹ MEC/INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

²⁰ BRASIL/FNDE. Portal de compras. *Ônibus urbano acessível*. Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano-acessivel>-. Acesso em: 29 set. 2015.

²¹ BRASIL/FNDE, 2015.

²² Escolas contempladas com o programa Saúde na Escola (PSE): 1. Aloísio Evangelista da Fonseca (distrito do Guaibim); 2. Harry Batista (Graça); 3. Oficina Educativa da Criança (Urbis); 4. Augusta Messias Guimarães (Urbis); 5. Maria das Graças Sampaio Ferrari (Areal); 6. Manoel Marques Magalhaes (distrito de Cajaíba); 7. Judite Negrão Porto (Graça); 8. Rita dos Anjos Fernandes (distrito de Cajaíba); 9. Maria Joana dos Santos (distrito de Serra Grande); 10. Maria da Silva Rangel (distrito de Serra Grande); 11. Escola do Areal (Areal). IN: VALENÇA-BA/SEC. *Relatório das Ações da Coordenação Geral de Educação Especial*. Valença-BA, 2015.

²³ VALENÇA – BA. Câmara de Vereadores. *Lei Municipal nº 1.980/2008*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

²⁴ VALENÇA – BA. Câmara de Vereadores. *Lei Municipal nº 2.384/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/publicacoes.html>>. Acesso em: 29 set. 2015.

²⁵ BRASIL, 1996.

²⁶ A partir do ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação passou a oferecer a EJA no turno diurno, através da Escola Municipal Getúlio Vargas, localizada no bairro Vila Operária.

²⁷ VALENÇA – BA/SEDUC. Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). *Ofício n° 114/2011*. Valença – Bahia, 2011.

²⁸ BAHIA/Ministério Público Estadual (MPE). *Inquérito Civil n° 11/2011*. 3ª Promotoria de Justiça. Valença – Bahia, 2011.

²⁹ BRASIL/FNDE. *Resolução/CD/FNDE n° 10, de 18 de abril de 2013*. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano-acessivel>>. Acesso em: 29 set. 2015.

³⁰ Convênios n° 10/2015³⁰ e 11/2015. VALENÇA – BA/SEDUC, 2015b.

³¹ Registra-se como contribuição significativa para a constituição da história da Educação Especial em Valença, as pesquisas realizadas pelas docentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Nicoleta Mendes de Mattos e Sílvia Lopes Lúcia Benevides. IN: MATTOS, Nicoleta Mendes de; Benevides, Sílvia Lúcia Lopes. “*Em tempos de inclusão, onde eles estão?*” A realidade social dos indivíduos com deficiência no município de Valença – BA. Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE), Campo Largo, v. 8, n. 2, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/ojs/index.php/reped/article/view/734>>. Acesso em: 29 set. 2015.

³² BRASIL, 1990.

³³ BAHIA/MPE, 2011.

³⁴ BRASIL, 2009.

³⁵ FONSECA, 2007, p. 1.

³⁶ SASSAKI, 2004, p. 1.

³⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). CONSELHO PLENO (CP). Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

³⁸ BRASIL, 2015b.

³⁹ SASSAKI, 2009, p. 10-16.

⁴⁰ BRASIL/MEC/SEESP. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2015.

⁴¹ BRASIL/MEC. *Portaria normativa n° 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

⁴² BRASIL, 2009a.

⁴³ CID – Classificação Internacional de Doenças.

Ver, pensar, criar e ser mais

- 1 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 83.
- 2 FREIRE, 2011, p. 111.
- 3 FREIRE, 2011, p. 138.
- 4 ALVES, Rubem. *Para quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 230.
- 5 FREIRE, 2011, p. 47.
- 6 ALVES, 2016, p. 259.
- 7 FREIRE, 2011, p. 139.
- 8 ALVES, 2016, p. 260.
- 9 ALVES, 2016, p. 234.
- 10 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 43.
- 11 FREIRE, 1987, p. 43.
- 12 ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, p. 37.
- 13 FREIRE, 1987, p. 16.
- 14 ALVES, 2012, p. 30.

Títulos, cabeçalho e corpo do texto **Linux Libertine Capitals**

Publicação eletrônica em PDF.

Cópia impressa da publicação eletrônica impressa e



O exercício de inclusão se inicia no momento em que deixamos de lado nossos preconceitos e nos permitimos olhar-nos uns aos outros e outras como eles mesmos e elas mesmas são e, igualmente, como nós mesmos somos, com nossos medos, nossos anseios, nossas limitações e nossas possibilidades. Esse é o passo primeiro. Mas não pode parar aí. É necessário um movimento a mais: de tomar uma ação em prol da convivência, do respeito e da justiça.