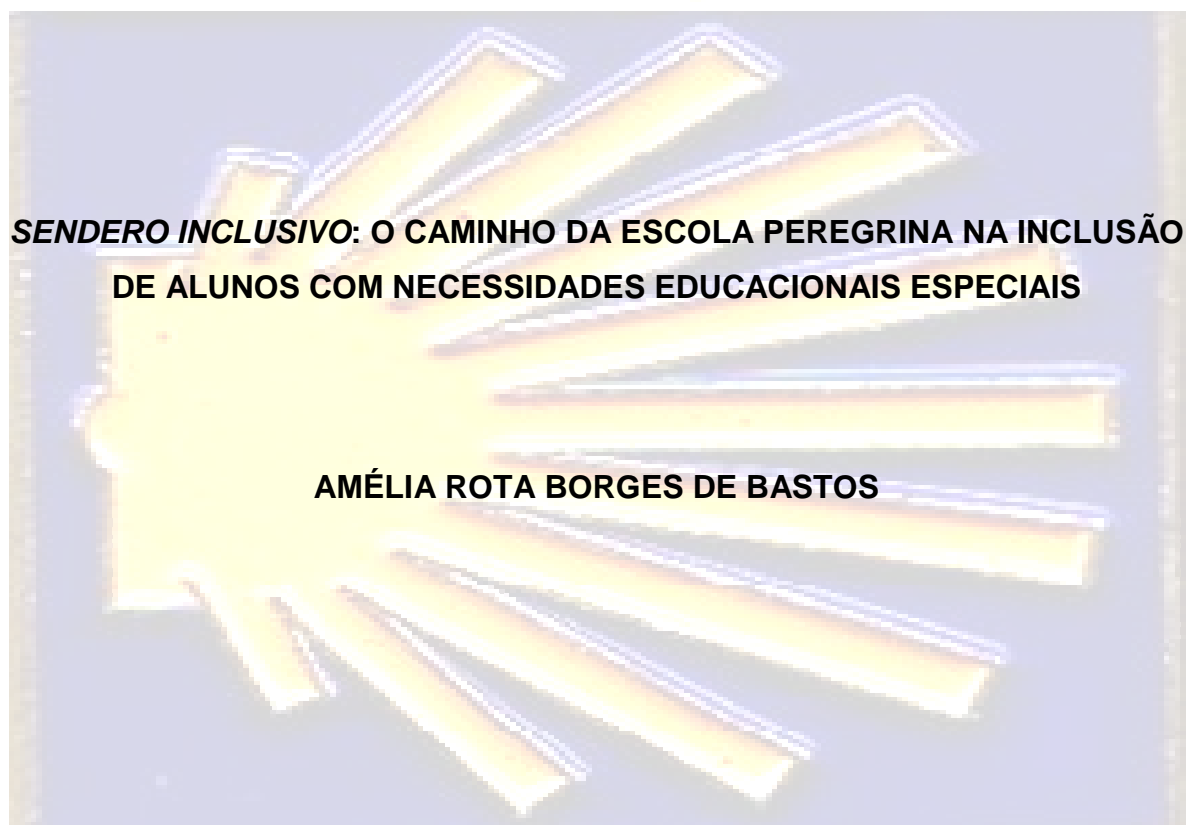


**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**



***SENDERO INCLUSIVO: O CAMINHO DA ESCOLA PEREGRINA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS***

AMÉLIA ROTA BORGES DE BASTOS

SÃO LEOPOLDO, SETEMBRO DE 2009

AMÉLIA ROTA BORGES DE BASTOS

***SENDERO INCLUSIVO: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos
com necessidades educacionais especiais***

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado

Orientadora: Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2009

DRDA. AMÉLIA ROTA BORGES DE BASTOS

**SENDERO INCLUSIVO: O CAMINHO DA ESCOLA PEREGRINA NA
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

**BANCA EXAMINADORA DA TESE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**

Orientadora: Dra. Maria Isabel da Cunha
PPG em Educação – UNISINOS

Prof^a. Dra. Magda Floriana Damiani
PPG em Educação – UFPEL

Prof^a. Dra. Denise Meirelles de Jesus
PPG em Educação- UFES

Prof^a. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster
PPG em Educação – UNISINOS

Prof^a. Dra. Rute Vivian Angelo Barquero
PPG em Educação – UNISINOS

São Leopoldo, 10 de setembro de 2009

DEDICATÓRIA

À *Escola Peregrina* e a todos aqueles que abrem *portas* para a construção de uma escola para todos.

Aos meus pais, por terem me proporcionado a oportunidade de trilhar este *Caminho*.

AGRADECIMENTOS

No caminho percorrido até a construção deste estudo, fui acompanhada de muitos peregrinos. Esses me ensinaram sobre a vida, o amor, a esperança, a profissão. Constituí-me (e me constituo) como pessoa e profissional a partir das marcas que em mim eles deixaram. Marcas que enchem meu coração de afeto e me impulsionam, apesar das dificuldades, a seguir em frente.

No caminho da construção do sentido familiar, fui abençoada por ter sido gerada em uma família-amor.

Agradeço ao carinho dos meus pais, aos valores que eles me ensinaram e a todas as oportunidades que me deram para que eu pudesse ser uma filha peregrina a buscar o meu caminho;

Agradeço à minha amorosa irmã, por sabê-la sempre fiel e disposta a me auxiliar no que fosse necessário;

Agradeço ao meu irmão Eduardo e à sua Josi, cuja proteção, desde a infância, me guiaram para o caminho do bem;

Agradeço ao meu esposo e companheiro Richar, por me aceitar como uma esposa peregrina e me apoiar nas aventuras em busca do conhecimento. Por ter, pacientemente, me esperado;

Agradeço o carinho e o afeto dos meus tios e primos, em especial, à Ana Clara e ao João Pedro, por me permitirem viver com um pé na infância; e ao Ângelo, pelo amor que tem pela Lúcia.

No caminho da maternidade, agradeço às minhas amigas e comadres, Cacá e Mariana, pelos meus pequenos Ana Clara e Cássio, que enchem minha vida de esperança e alegria;

No caminho da infância e adolescência, agradeço aos meus amigos de Santa Vitória do Palmar (meu território afetivo) que, apesar das distâncias, estão há mais de 28 anos, no meu caminho;

No caminho da construção da profissão-professora, agradeço àquelas que foram modelos nas brincadeiras da infância: “tias” Mara e Eliana; as professoras do curso de Magistério; as professoras do curso de Psicologia, em especial, as professoras, Algaídes de Marco Rodrigues, Eunice Damé Wrege e Sinara Frank, cujos modelos, também me formaram psicóloga; as colegas de curso, Lisandra e Bibiana e aos colegas da UNIFRA, que me acompanharam no início da carreira no magistério superior: Mariana, Tiago, Eliana, Aline, Paula, Luciane, Marcelo, Maria Florinda, Silvio, Noemi...; Aos meus primeiros e pequenos alunos, hoje estudantes universitários (alunos do estágio na escola Bibiano Mascarenhas, Santa Margarida e da pré-escola do Clube Brilhante): Marina, Jonas, Nathan, Mateus, Patrick, Joana, Luciano, Adressa, Ane, Carol, Marina; aos meus alunos grandes, hoje psicólogos (alunos da UNIFRA): Márcia, Aristela, Betina, Viviane, Loren, Claudia, Glauca, Max... e aos alunos da Unipampa, em especial, às turmas que me acolheram no início da carreira no magistério superior federal: Maria Eugenia, Aline, Lidiane, Gilson, Eduardo, Richarlhes, Luismar, Loreane, Angelita, Fábio, Roseli, Rose, Daiane, Débora...

No caminho da inclusão, agradeço à Márcia Helena Pilon Mainardi, que me deu a possibilidade de trilhar o caminho da Rede Municipal de Educação do Município de Bagé na implantação das políticas de inclusão e às professoras da Rede Municipal de Educação que foram parceiras nessa trajetória;

No caminho da pesquisa, agradeço à Magda Floriana Damiani, por ter me iniciado nesse caminho no Curso de Mestrado. Seu exemplo como profissional tem me constituído como professora universitária.

No caminho do doutorado, agradeço o carinho das colegas Hedi, Eliana e Lucy, cuja amizade amenizou a distância entre Bagé e São Leopoldo; aos funcionários da portaria do prédio A, sempre dispostos a guardar a “tralha” que as viagens geravam; às irmãs da Congregação Jesus Cristo Crucificado, por terem me acolhido com afeto e com uma cama quentinha; à secretaria do PPG, pela disponibilidade em auxiliar sempre que necessário; às colegas do grupo de pesquisa, em especial, à Marta e à Maísa, pela alegria contagiante; às bolsistas da Mabel, sempre prestimosas e aos professores, cujos ensinamentos qualificaram minha formação.

Especialmente, agradeço nesse Caminho, à minha orientadora Maria Isabel da Cunha, pelo jeito tranquilo e afetivo com que me conduziu na construção da tese. Por sua disponibilidade em, permanentemente, colaborar para a minha formação como professora e pesquisadora. Por sua acolhida sempre encorajadora, que me fez seguir em frente, desbravar o Velho Mundo e construir este trabalho. Agradecendo a ela, estendo minha gratidão ao companheiro Xavante Enio e à dedicada Jussara, pela acolhida sempre fraterna.

Agradeço ainda, à banca de qualificação e de defesa de tese, pela oportunidade de interlocução e qualificação desse trabalho.

No caminho da construção da Unipampa, agradeço ao amigo e companheiro Luiz Osório Rocha dos Santos, pela parceria, afeto, solidariedade e por me permitir sonhar com ele uma nova Universidade; aos colegas do GT de Desenvolvimento de Pessoal, pelas trocas afetivas e cognitivas; às colegas da PROPLAN, por compartilharem comigo os desafios inerentes à construção da Unipampa e à Dani, cuja presença em minha vida tem sido muito especial; aos colegas Vera, Gelson, Claudia, Elaine, Vanessa, Tobias, Tatiana, Sandro, Dulce, Alessandro, Fábio... pela amizade e afeto.

No caminho do além-mar, agradeço à CAPES, pela oportunidade de realizar, na Universidade do Porto, Estágio de Doutorado Sanduíche; aos professores dessa Universidade, em especial à minha orientadora Carlinda Leite e aos professores Amélia Lopes, Elisabete Ferreira, Antonio Magalhães, João Alberto Correia e Preciosa Fernandes, pela oportunidade de diálogo em torno da temática da minha investigação; aos colegas do curso de doutorado, em especial à Maria João e à Renata (e sua família) pela acolhida amorosa, que minimizou a saudade da minha família.

Ao professor da Universidade Técnica de Lisboa, David Rodrigues e sua Luzia, pelo carinho com que me receberam e pela atenção que a mim dispensaram nas discussões teóricas sobre meu estudo;

Aos amigos Fernando e Cristiane, pelo companheirismo de irmãos e à turma da casa do “Senhorio”, pela amizade e alegria com que me acolheram em Lisboa. Para vocês, beijos doces.

Em especial, agradeço aos amigos Cléo, especialista em sopas e afeto, e ao Valdeci, meus grandes companheiros no Velho Mundo. O cuidado terno e amoroso de vocês foi fundamental para que eu vencesse a imensa saudade da minha família.

A ti, Cléo, agradeço pelas rezas e pelas conversas afetivas e cognitivas. Tu não foste só uma professora, foste uma mãe-amiga. A ti, Valdeci, agradeço o afeto paternal e a oportunidade de compartilhar da tua generosidade e sensibilidade.

No caminho de Bagé, agradeço à família Bastos pelo carinho e auxílio em todas as horas; à Dona Zelândia, por cuidar da minha casa com o mesmo carinho com que cuida a própria casa; por cuidar de mim com a amorosidade com que cuida de seus filhos e netos; ao Pe. Dácio pela acolhida na minha chegada a cidade; a irmã Inês e ao Instituto São Benedito pela amizade e confiança.

No caminho da vida, agradeço a DEUS, por ter me dado a oportunidade de trilhar esse Caminho ao lado dessas e de tantas outras pessoas, cuja amizade e presença são alicerces da minha formação pessoal e profissional.

RESUMO

Sendero Inclusivo buscou discutir a genealogia dos saberes mobilizados e produzidos pela escola e por professores que vêm obtendo êxito na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais – n.e.e, apesar de não terem formação especializada para responder às políticas de inclusão. A investigação, de caráter qualitativo, foi levada a cabo através da realização de um estudo de caso de uma Escola da Rede Municipal de Educação do Município de Bagé/RS, que vem protagonizando práticas educativas reconhecidas como inclusivas. Compôs o corpus da investigação a observação do campo empírico, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os atores que compõe a Instituição educativa e comunidade dos arredores, a realização de grupos focais, a análise das narrativas das professoras em diários pessoais e a análise documental. Os pressupostos teóricos que deram sustentação ao estudo centraram-se nas temáticas da inclusão e da formação docente, tendo como interlocutores principais Freire, Carvalho, Rodrigues, Tardif, Zeichner, Schön, Cunha, Leite e Alarcão, sem prejuízo de outras colaborações. Os resultados do estudo apontaram que as boas práticas protagonizadas pela Escola-caso são resultado de um processo que envolveu a re-significação dos estereótipos e preconceitos que envolviam a temática da inclusão e dos alunos com necessidades educacionais especiais. Houve a mobilização e a produção de saberes plurais, construídos, predominantemente, no contexto do trabalho, o que favoreceu a construção de uma nova profissionalidade docente e a reconfiguração identitária pessoal e profissional dos profissionais da escola, que passaram a incorporar o tema da inclusão como um aspecto da vida e da profissão. O estudo confirmou o pressuposto de que a escola e os professores são produtores de saberes e que as práticas que alcançam êxito podem contribuir para sustentar as reflexões e as práticas no campo da educação inclusiva.

Palavras-chave: escola inclusiva, saberes docentes, boas práticas.

ABSTRACT

Sendero Inclusivo aimed at discussing the genealogy of knowledge mobilized and produced by a school, and its teachers, that have succeeded in schooling students with special educational needs – s.e.n., despite not having specialized training to respond to the policies of inclusion. The investigation, of a qualitative character, was carried through a case study of a municipal school, located in the city of Bagé/RS, which has been implementing educational practices recognized as inclusive. The investigation corpus was composed by observations of the empirical field, semi-structured interviews with the actors involved in the educational institution and with the surrounding community, focus groups, teachers' narratives from their personal diaries and documental analyses. The theoretical background that gave support to the study focused on themes like inclusion and teacher formation, having as main interlocutors Freire, Carvalho, Rodrigues, Tardif, Zeichner, Schön, Cunha, Leite and Alarcão, besides other collaborations. The results of the study pointed out that the good practices carried out by the case-study school sprang from a process that involved re-signification of stereotypes and prejudices related to inclusion and to special educational needs students. There was the mobilization and production of plural knowledge built mainly in the context of work, favoring the construction of a new teaching profession and a personal and professional identity reconfiguration of the school professionals that came to incorporate the theme of inclusion as an aspect of life and profession. The study confirmed the presuppositions that the school and teachers are producers of knowledge and that successful practices can contribute to support the reflections and practices in the field of inclusion education.

Key-words: inclusive school, teaching knowledge, good practice.

SUMÁRIO

1 A ESCOLHA DA METÁFORA DO CAMINHO DE COMPOSTELA E A CONSTRUÇÃO DA TESE	13
2 MEU CAMINHO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ESCOLHA DA TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	18
3 CODEX CALIXTINUS: CONCEITOS QUE GUIAM O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	32
3.1 DA EDUCAÇÃO NORMALIZADORA, CURATIVA E REABILITATÓRIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: <i>MARCAS DE UMA HISTÓRIA</i>	32
3.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À ESCOLA COMUM	40
3.3 <i>SETAS QUE INDICAM CAMINHOS: DEFININDO TERMOS, CONTEXTUALIZANDO PRÁTICAS</i>	44
3.3.1 <i>A Exclusão /Inclusão como Conceitos</i>	48
3.3.2 <i>Integração / Inclusão Escolar: perspectivas e desafios</i>	57
4 A ESCOLHA PELO <i>CAMINHO JACOBEU PORTUGUÊS: AS PEREGRINAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</i>.....	68
5 CAMINHOS E <i>REFÚGIOS DA PESQUISA</i>	77
5.1 O INÍCIO DA <i>PEREGRINAÇÃO: A ENTRADA NO CAMPO EMPÍRICO</i>	81
6 SENDERO INCLUSIVO: O CAMINHO PERCORRIDO PELA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS, POLÍTICAS E CULTURAS DE INCLUSÃO.....	88
6.2 <i>CAMINANTE, NO HAY CAMINO. SE HACE CAMINO AL ANDAR: A INSTITUIÇÃO DE políticas de educação inclusiva na escola</i>	97
7 COM O CAJADO E A VIEIRA NAS MÃOS: RUMO A SANTIAGO	109
7.1 <i>COM O PASSAPORTE DE PEREGRINO NAS MÃOS E SANTIAGO NO HORIZONTE: A RE-CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO POR PARTE DA ESCOLA</i>	114
8 COM A COMPOSTELA NAS MÃOS	118
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	121
ANEXOS	133
ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO	134

ANEXO 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	135
ANEXO 3: SÍNTESE DO TRIPÉ QUE CARACTERIZA O CONCEITO DE INCLUSÃO, SEGUNDO O INDEX FOR INCLUSION.....	137

1 A ESCOLHA DA METÁFORA DO CAMINHO DE COMPOSTELA E A CONSTRUÇÃO DA TESE

O **Caminho** de Santiago de Compostela¹ é um marco na história da igreja católica. Desde sua instituição, aproximadamente no século XII, centenas de peregrinos, mobilizados pela fé, o trilham. Vem sendo assim, desde que foram encontrados os restos mortais do Apóstolo Tiago Maior por um ermitão que, ao observar o fenômeno que acontecia no local – uma chuva de estrelas – levou o fato aos ouvidos do bispo da época, que ordenou a escavação do local onde foi encontrada a tumba de mármore do apóstolo.

Em 899, o rei da Espanha, Alfonso II, mandou erguer no local uma basílica em homenagem ao santo e o instituiu como padroeiro do seu reino. Após a construção da igreja, a localidade foi povoada, sendo fundada a cidade de Compostela, palavra latina que significa campo das estrelas.

A cidade, murada por proteção, tinha como acesso **sete portas**, nomeadas de “Camiño” (entrada dos peregrinos franceses); “Algalia” (entrada dos peregrinos ingleses); “San Francisco”; “Trinidade”; “Faxeira” (utilizada como entrada para os peregrinos portugueses); “Mámoa” e “Mazarelas” (existente nos dias atuais). Por elas, entravam em Compostela peregrinos de todo o mundo. Através delas, Compostela protegia-se da entrada dos invasores. As portas abertas anunciavam a fé. As portas fechadas protegiam a cidade e seus tesouros. Entre portas que se abriam e fechavam, vivia a cidade.

A primeira rota desenhada para guiar os peregrinos a Compostela foi feita em 1123, pelo sacerdote francês Aymeric Picaud. Em suas viagens, desde San Juan Pied-de Port, na França, à catedral de Compostela, ele escreveu cinco livros, que foram apresentados como trabalhos do papa Calixto II. O último volume, conhecido mais tarde como Codex Calixtinus, apresentava uma rota que indicava as *marcas* naturais que guiavam o caminho² e a existência de fontes, hospitais, abrigos e cidades em toda a sua extensão. Atualmente **setas** amarelas estão dispostas pela rota, guiando o peregrino

¹ Apóio-me para escrever essa introdução nos livros: O Diário de um Mago, de Paulo Coelho, O Caminho de Santiago: uma peregrinação ao campo das estrelas, de Sérgio Reis e Caminhos para Santiago: desvios pelas terras e pela história da Espanha, de Cees Nooteboom. Também, utilizo o site da Associação dos Amigos do Caminho Português de Santiago de Compostela.

² Uma dessas marcas está apresentada na capa da tese.

A rota medieval, desenhada no **Codex Calixtinus**, continua a mesma. No entanto, outras rotas foram sendo descobertas ao longo dos tempos, como a **Rota Jabobeia Portuguesa**, que se inicia na cidade do Porto.

Quem caminha em direção à Compostela é chamado de **Peregrino** - palavra latina que significa “pelos campos” e está atrelada à jornada realizada por um devoto de fé.

Os peregrinos que trilham o caminho de Santiago são reconhecidos pelos instrumentos que carregam: o **cajado**, espécie de bengala que auxilia na caminhada e na proteção (no caso do ataque de algum animal) e a **vieira**, uma concha utilizada na antiguidade como utensílio de cozinha. Além disso, na sua maioria, carregam uma mochila repleta de sonhos, dúvidas e inquietações, que os mobilizam a seguir em frente, apesar das dificuldades, ao encontro de Santiago.

A cada parada, nos diferentes **refúgios** e albergues do caminho, alguns com pouca infra-estrutura, carimbam um passaporte, que os credencia na peregrinação. Após a longa jornada, marcada por caminhos íngremes, desertos e tortuosos, recebem, na Missa do Peregrino, realizada na Basílica de Santiago, a sua Compostela, certificado que simboliza o final do caminho ou, o seu recomeço.

Sendero Inclusivo é também caminho: o Caminho de uma escola da Rede Municipal de Educação do Município de Bagé na construção de práticas educacionais inclusivas - e, por isso, usa-se da história de Santiago de Compostela como metáfora.

Esse caminho, que vem sendo trilhado a partir da política de educação inclusiva, estabelecida pela Rede Municipal de Educação do município de Bagé que instituiu a necessidade de caminhar, vem sendo trilhado com dificuldades e êxitos. Esses últimos têm despertado na Instituição onde se realizou o estudo, através de cada um dos seus atores, o desejo de continuar caminhando na busca da construção de uma escola aberta e acolhedora, que materialize o direito inalienável que tem, toda e qualquer criança, de receber, em ambientes menos restritivos, o acesso à escolarização pública, gratuita e de qualidade.

As protagonistas dessas práticas na Escola-Peregrina serão chamadas com o nome das portas de Santiago. Entendo que elas representam o movimento dialético da vida, já que a mesma porta que se fecha em uma oportunidade, abre-se em outras. A abertura das portas de cada uma das professoras e demais membros da equipe escolar, para a temática da inclusão, permitiu o anúncio de um caminho

de esperança para alunos que até há pouco tempo estavam cerceados de participar da escola.

A realização da investigação de doutorado segue, também, um caminho, que vem sendo trilhado por mim na condição de pesquisadora/peregrina, desde 2000, motivada por compreender a temática da educação inclusiva. Nas tantas paradas do caminho, em um dos tantos refúgios da vida, escola e pesquisadora peregrinas se encontraram. No sentido Moreniano³ do termo Encontro, que significa confiança, entrega mútua e empatia, iniciaram juntas⁴ a implementação da política de inclusão.

Contar essa trajetória constitui o objetivo deste estudo de doutorado, mobilizado pelo desejo de compreender que epistemologia vem conduzindo a Escola-Peregrina na busca da sua *Compostela*: construir práticas pedagógicas inclusivas.

Inicialmente, no capítulo que intitulo **Meu caminho no contexto das políticas de inclusão e a escolha da temática da investigação** apresento a minha trajetória pessoal e profissional, o meu encontro com a Escola-Peregrina e as reflexões que vêm me mobilizando a escolher a problemática da formação de professores como pano de fundo para discutir a temática da educação inclusiva.

No capítulo seguinte, apresento o mapa que me conduziu nessa trajetória. Intitulo de **Codex Calixtinus: conceitos que guiam o caminho da investigação**. O capítulo propõe-se a apresentar os conceitos teóricos que orientaram minhas reflexões. Preliminarmente, busquei situar historicamente a temática da inclusão, fazendo uma alusão ao Caminho de Santiago de Compostela, cuja mística foi utilizada pela nação castelhana na luta contra os mouros, que haviam invadido a Península Ibérica. Após, discuto os conceitos de exclusão/inclusão que organizaram minhas reflexões teóricas e anuncio meu posicionamento sobre o tema, enfatizando, desde o início, que a temática da inclusão é um processo em construção.

No capítulo **A Escolha pelo Caminho Jacobeu Português: as perspectivas de formação de professores e o contexto da educação inclusiva**, aventurei-me a refletir sobre as contribuições das concepções contemporâneas de formação de professores, para a temática da inclusão.

³ Refiro-me às teorias de Jacob Levi Moreno, fundador do Psicodrama.

⁴ A Escola foi a primeira instituição em que atuei como coordenadora da Política de Educação Inclusiva.

A rota portuguesa, além de ter me levado a Santiago de Compostela, me permitiu, através do estágio de doutoramento sanduíche realizado na Universidade do Porto, com o apoio da CAPES, o diálogo com autoridades da área da formação de professores e da inclusão, que muito contribuíram para os rumos do percurso investigativo.

Por fim, apresento esse percurso e o caminho trilhado pela Escola-Peregrina. Certa de que o caminho se faz ao andar, concluo a investigação, apesar de ter a Compostela nas mãos, anunciando que o caminho recomeça.

A lenda conta que não apenas São Tiago, mas a própria Virgem Maria estiveram por ali após a morte de Cristo, levando a palavra do Evangelho e exortando os povos a se converterem.

Paulo Coelho em O Diário de um Mago.

2 MEU CAMINHO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ESCOLHA DA TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (VALÉRY, 1931 apud JOSSO, 2004, p. 14).

A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (n.e.e)⁵ na escola comum⁶ vem sendo para mim, nos últimos anos, motivo de estudos e trabalho, tanto como professora, quanto como psicóloga. O interesse pelo estudo do tema teve início durante o curso de magistério e, posteriormente, ao longo da atividade docente na educação infantil e básica que exerci durante sete anos, envolvendo o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem. O contato com estas crianças impulsionou-me a buscar no curso de Psicologia as respostas para tais dificuldades, bem como a possibilidade de atuar com pessoas ditas diferentes⁷ que, em função de suas características, desviavam-se dos padrões

⁵ Adoto o termo em consonância com Correia (2003). Segundo o autor, o termo refere-se àqueles alunos que, “por exibirem condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal, sócio-emocional” (p. 18). A restrição da utilização do termo para este alunado, ao contrário da Declaração de Salamanca, que o expande para todo e qualquer aluno que apresenta dificuldades temporárias ou permanentes no seu processo de escolarização, dá-se pelo entendimento de que seu uso indiscriminado pode encobrir à mobilização dos recursos específicos necessários à escolarização destes alunos (GLAT, MOREIRA E PLETSCHE, 2008; CORREIA, 2003). A adoção do termo alunos com n.e.e em lugar de alunos com deficiência, dá-se, apoiada em Beyer (2007). Segundo o autor, o termo deficiência, pela conotação clínico-terapêutica nele incorporada, “[...] acentua as características deficitárias da pessoa com necessidades especiais, ou seja, a partir do modelo médico de saúde e funcionalidade orgânica, são destacados os elementos patogênicos. A valorização da pessoa como tal fica prejudicada. Fala-se do “deficiente”, gerando-se um processo de generalização (ontologização) da limitação funcional. A limitação em determinada área perde seu caráter parcial e adquire uma conotação substantiva. Define-se o todo por uma das partes. Desta forma, a pessoa com limitação visual é “o deficiente visual”, a pessoa com limitação cognitiva é “o deficiente mental”, e assim por diante” (p. 80).

⁶ Adotarei o termo escola comum ou somente escola, para diferenciá-la da escola especial. Segundo Carneiro (2007) “[...] escolas e classes comuns são as escolas que operam de acordo com as exigências da Constituição Federal e da legislação infraconstitucional e cuja autorização de funcionamento ocorre nos termos da LDB e dos dispositivos complementares de cada sistema de ensino. As classes comuns, por outro lado, são uma forma de distribuição dos alunos adotada pelas escolas comuns em função do nível de conhecimento destes. Na educação básica, as escolas e as classes comuns são organizadas de acordo com regras previstas no art. 24 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases” (p. 30-31).

⁷ Utilizo os termos diferença e diversidade ao longo do texto. Pode-se observar que, na maioria das vezes, eles estão ligados tanto às pessoas que sofrem pelas diferentes facetas do processo de exclusão, quanto à proposta de construção de uma escola aberta, dentro de uma perspectiva plural e multicultural. Quero ressaltar que tais termos não se reduzem à condição de deficiência e tampouco

sociais, culturais, físicos e outros, estabelecidos em determinados períodos da história. O curso de Psicologia despertou-me o desejo de entendimento dos transtornos do desenvolvimento da infância e da adolescência, desejo este que me inspirou, posteriormente, a buscar uma especialização na área.

Entretanto, embora tais formações respondessem ao meu interesse pela temática, por terem um caráter eminentemente clínico, na maioria das vezes não discutiam a função da escola no desenvolvimento destas crianças. Para realizar estas reflexões, procurei aprofundar meus conhecimentos, até então bastante incipientes no campo da educação, realizando nessa área meu curso de Mestrado. A busca por uma melhor qualificação deu-se em função da necessidade de ampliar o entendimento do campo educacional, em virtude da caminhada profissional que começava a percorrer. Na época, trabalhava em uma escola como psicóloga e atendia em consultório crianças com transtornos do desenvolvimento. Estas experiências mostravam-me o processo de exclusão que viviam as crianças que, em função de suas características, afastavam-se do padrão esperado. Assim, meus primeiros passos, como pesquisadora, buscaram questionar a inserção destas crianças na escola comum. Parecia que tal processo resultaria em efeitos negativos para elas. Minha percepção com relação aos casos que atendia era de que os alunos estavam inseridos na escola, mas dela não participavam de fato.

No entanto, ao longo do curso de Mestrado, realizando uma significativa revisão de literatura nas áreas pertinentes, tive a oportunidade de conhecer os fundamentos que embasam as propostas de educação inclusiva. A partir de então, direcionei-me a estudá-las, tendo como foco a inclusão de alunos surdos na escola regular. Na dissertação de Mestrado, acompanhei nove alunos surdos incluídos em

são utilizados como sinônimos. Assim, entendo o termo diferença de acordo com o que pontua Homi Bhabha sobre diferença cultural. Segundo o autor, este é um “processo da enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” Para ele, enquanto a diversidade cultural é “uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativa, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (1998, p. 63). Se, por um lado, a diversidade cultural ressalta práticas, valores, costumes, símbolos, signos e significados, como inerentes às inter-relações estabelecidas entre os sujeitos sociais, por outro lado, a diferença cultural vem *hierarquizar* esses significados plurais, entendidos como construções histórico-culturais, oriundos de relações de poder, estabelecidas entre os diferentes grupos. (BHABHA, 1998, p. 63). Ainda com o intuito de esclarecer a utilização dos termos, no que tange à diversidade, concordo com as pontuações de Carvalho (2008), de que a diversidade é a “integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”(p.15). Com relação à diferença, creio ainda ser oportuno ressaltar que neste trabalho ela é tomada como um valor positivo, característico da diversidade humana (RODRIGUES, 2001).

uma escola do município de Pelotas-RS e compreendi que o processo de inclusão transcende a mera aceitação e garantia de matrícula destes e outros alunos considerados diferentes na escola. São necessários recursos como, por exemplo, no caso dos surdos, a provisão de intérpretes em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. São necessárias também, adequações curriculares, principalmente no que tange à aquisição da língua portuguesa, sendo considerada para estes indivíduos como segunda língua (L2), já que a LIBRAS foi considerada como língua oficial desta comunidade, a partir da lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002. Impõe-se, ainda, uma reorganização do sistema educativo.

A pesquisa apontou para a necessidade de investigação sobre as condições em que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na escola vem sendo feita, ampliando a discussão sobre a validade ou viabilidade dos processos inclusivos. Muitas das posições contrárias a esta proposta não aprofundam a crítica das condições em que tal processo vem sendo efetivado, dificultando a compreensão dos fundamentos que a embasa.

Posteriormente à conclusão do curso de mestrado, o tema da educação inclusiva, mais especificamente, da inclusão de crianças com n.e.e na escola passou a ser meu foco de trabalho. Essa preocupação manifestava-se tanto na universidade, através de disciplinas e projetos de extensão e pesquisa nos cursos de Psicologia e Pedagogia em que lecionei, quanto nas demais atividades profissionais por mim desenvolvidas, todas elas relacionadas à Psicologia Educacional.

Tais atividades e o interesse pelo tema possibilitaram-me o ingresso na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação do município de Bagé, no ano de 2005. Assumi o cargo de coordenadora da implantação da proposta de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação até o ano de 2007, tarefa que se constituiu como um grande desafio profissional e pessoal.

O trabalho na Secretaria motivou a busca pelo aprofundamento do tema no curso de Doutorado, focando o estudo na formação de professores em relação à inclusão escolar. Percebo que existe uma lacuna entre a formação inicial proposta para os professores em seus cursos de graduação e a realidade imposta pela prática, principalmente no que tange ao trabalho com as diferenças. Tal lacuna, em minha concepção, é um dos aspectos que dificulta a inclusão de alunos com n.e.e na rede regular de ensino. Observo que os professores percebem-se distantes e

despreparados para lidar com este alunado. Tal dificuldade pode estar ligada à forma como este processo vem sendo realizado, caindo a responsabilidade sobre os “ombros do professor”, sem a provisão dos recursos necessários à escolarização dos alunos com n.e.e.

Creio que o modelo de formação de professores, baseado no paradigma da racionalidade técnica, que reduz a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas que o professor deve dominar (PEREZ – GÓMEZ, 2001), contribuiu para o afastamento dos docentes da reflexão sobre a inclusão dos alunos com n.e.e. Até o advento da educação inclusiva, preponderava a idéia de que somente os professores especializados detinham as ferramentas necessárias para o trabalho com estes alunos, sendo a escola especial o lócus onde se realizava tal trabalho.

Este afastamento é também fruto, segundo Beyer (2005), de um processo histórico de seleção e segregação que acompanhou a escola desde o início de sua criação. A escola e os processos educativos nunca foram para todos, apesar de carregarem este jargão como lema desde Comenius. Sempre existiram processos de seleção e, conseqüentemente, de exclusão, daqueles alunos que, por não se enquadrarem nos modelos instituídos, eram alijados do direito à educação comum.

Beyer assevera que

a história da educação escolar [...] mostra uma realidade bem diferenciada. Esta história demonstra que nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal sempre foram privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos. Na Antiguidade, apenas os ricos podiam usufruir de uma educação escolar. Na Idade Média, a educação formal tornou-se um privilégio dos alunos dos mosteiros e dos filhos da nobreza. Poder e glória dos intelectuais iluminados consistiam no fato de que podiam ler e escrever. As pessoas simples eram analfabetas. Durante a Renascença, a educação tornou-se um instrumento de ascensão social, com certeza para a burguesia [...] os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima; os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio; enquanto a formação superior era reservada apenas para a elite social (2005, p. 12-13).

Apesar da expansão do acesso à educação formal, no final século XIX e nas primeiras décadas do século XX, graças ao ideário de igualdade proposto pela revolução francesa, através da criação de escolas laicas e obrigatórias, a segregação dos alunos na escola continuou a ser uma realidade. Segundo

Rodrigues (2001), a escola “universal”⁸ (p. 16), criada como forma de dirimir as diferenças sócio-econômicas e culturais dos alunos, desenvolveu práticas e valores que, por se basearem em uma pretensa idéia de homogeneidade, como forma de cumprir com as aspirações de igualdade de oportunidades, acentuou essas diferenças. Aqueles alunos que, por suas condições particulares, rompiam com os padrões de homogeneidade estabelecidos pelos dispositivos curriculares da escola, foram sumariamente excluídos, vindo a compor o alunado da escola especial que, por se constituir alicerçada nas mesmas idéias de homogeneidade, organizou suas práticas a partir da classificação dos indivíduos pelas suas condições específicas, agrupando-os em categorias tipológicas como, deficiência visual, deficiência mental, dentre outras classificações (RODRIGUES, 2001).

Todas estas categorizações, por centrarem-se no modelo médico de deficiência, que preconiza, segundo Sassaki (1999), que as pessoas possam ser tratadas e suas limitações corrigidas para que se enquadrem aos padrões da sociedade, reforçaram os espaços educacionais especializados em detrimento da escolarização na escola comum, contribuindo para o distanciamento dos professores da rede comum de ensino dos alunos com n.e.e.

Aliado a isso, tem-se a “recenticidade”⁹ das discussões que versam sobre a educação inclusiva. Passaram-se apenas 15 anos desde a formulação da Declaração de Salamanca, a qual instituiu o conceito de inclusão escolar para os sistemas de ensino. Esse tempo foi insuficiente para as transformações exigidas por esta política educacional, no que tange à formação de professores, à constituição de identidades profissionais relacionadas a este alunado, à adequação dos espaços escolares, à reformulação dos conceitos e das práticas da educação especial e da escola comum.

Diferentes resoluções, decretos e normatizações que amparam a inclusão do tema nos currículos de formação de professores vêm sendo implementadas. Destacam-se a Portaria n.º1.793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos – Político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas; o Plano Nacional de Educação, que explicita a importância da inclusão nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior,

⁸ Grifo do autor

⁹ No sentido de recente.

de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais e a Lei nº. 10.436, que decreta a inclusão da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que apontam para a necessidade de que os professores das classes comuns sejam capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que orientam a formação para a atividade docente, voltada para o acolhimento e o trato da diversidade. Entretanto, ainda é recorrente a “queixa” dos professores acerca da falta de formação para o trabalho com este alunado na escola. Esse fato, na maioria das vezes, leva à exclusão dos alunos, apesar de estarem fisicamente inseridos nos espaços das escolas comuns. Também o professor sofre por se sentir impotente no trabalho com estes estudantes (NAUJORKS, KEMPFER, PLETSCHE, LOPES, 2000; NAUJORKS E BARASUOL, 2002), manifestando suas dificuldades para enfrentar a complexidade que envolve a tarefa educativa inclusiva.

Além disso, também é fato que a legislação que ampara a inclusão nos currículos de formação de professores de temas relacionados à diversidade e à escolarização de pessoas com n.e.e é relativamente nova, não contemplando os professores formados anteriormente à década de 90. Também o modelo de formação de professores, apesar dos inúmeros esforços de superação, ainda evidencia a dicotomia teoria e prática (TARDIF, 2006), de forma que as situações do dia a dia, bem como as transformações que ocorreram na sociedade, nem sempre estão contempladas nas teorizações apreendidas nos bancos universitários. Parece óbvio, então, que os professores se sintam receosos e se narrem despreparados para atuar com estes alunos.

Como docente de cinco cursos de Licenciatura de uma Universidade Federal, tenho percebido o distanciamento entre os conteúdos aprendidos nas disciplinas e a realidade da escola, além do hiato entre a formação pedagógica e a específica. Na situação que vivencio, por exemplo, a responsabilidade relativa à discussão sobre a formação pedagógica dos futuros docentes, como um aspecto da profissionalidade¹⁰, é uma incumbência dos professores da área da educação. No

¹⁰ O termo refere-se, segundo Bourdoncle (1991), a um conjunto de conhecimentos individuais e coletivos construídos para referenciar e legitimar uma determinada profissão.

entanto, as disciplinas que discutem estas temáticas perdem cada vez mais espaço nos cursos, em decorrência do processo de aligeiramento da formação. Os temas que tratam da diversidade e da educação inclusiva se reduzem às disciplinas isoladas, quando, não raras vezes, apesar das exigências legais, às disciplinas de caráter optativo. Além disso, os próprios professores formadores não têm uma formação especializada e uma ação pedagógica voltada para a questão da inclusão. As práticas desenvolvidas no espaço acadêmico reproduzem, na maioria das vezes, o paradigma da homogeneização, o que impede que o tema da diversidade seja abordado de forma transversal nas inúmeras disciplinas oferecidas, impedindo a construção de uma identidade profissional atravessada por esta problemática.

Mesmo assim, as atuais políticas educacionais e seus respectivos financiamentos têm como uma das diretrizes a construção de sistemas educacionais inclusivos, destinando um montante razoável de recursos para os municípios, estados e outras designações que se comprometam em desenvolver ações locais com vistas a atingir este fim.

No país, por exemplo, a Secretaria de Educação Especial – Seesp/MEC – coordena uma série de programas com vistas a garantir o acesso e a permanência com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Dentre estes, vale citar o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, criado no ano de 2003, com o objetivo de,

fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos apoiando o processo de implementação nos municípios brasileiros, reunindo recursos da comunidade e firmando convênios e parcerias para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos (p. 1). [...] Para tal, o programa disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos para organização da oferta de atendimento educacional especializado nos municípios-pólo, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino (PROGRAMA, 2006, p.3).

A Secretaria Municipal de Educação de Bagé aderiu ao Programa no ano de sua criação, comprometendo-se, enquanto município pólo¹¹, a desenvolver ações com vistas a garantir a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino.

¹¹ Enquanto município pólo, cabe a Bagé a organização anual de um encontro de formação de gestores e educadores, para os municípios de sua abrangência, tendo como tema a construção de sistemas educacionais inclusivos.

O compromisso firmado entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria Municipal de Educação foi propulsor de uma série de ações que passaram a ser desencadeadas pela Rede Municipal de Educação. O município recebeu, em virtude disso, recursos para implantação de projetos relacionados à educação inclusiva, como, por exemplo, salas de recursos multifuncionais¹² e adequação dos espaços físicos das escolas com vistas a remover as barreiras arquitetônicas existentes. Este compromisso incidiu sobre as escolas da Rede Municipal, que necessitaram se reorganizar para atender à proposta de uma educação para todos.

Essa tarefa não foi fácil. Entre os motivos mais significativos situa-se a tradição, no município, da presença de instituições específicas para a educação especial e do próprio modelo de formação dos professores, baseado, preponderantemente, no paradigma da racionalidade técnica que, nem sempre, contemplava as habilidades necessárias para o trabalho com alunos com n.e.e.

Na realidade de Bagé, até o ano de 2005, quando foi organizada a equipe técnica de Educação Inclusiva, na Secretaria Municipal de Educação – SMED, sob minha coordenação, a educação especial estava fortemente instituída sob a forma de classes especiais. Respondiam, por elas, professoras que haviam recebido formação específica em cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação em áreas afins. O trabalho era descolado das demais atividades realizadas pela escola e a Secretaria Municipal de Educação era mais uma coadjuvante do processo conduzido, principalmente, por instituições de caráter reabilitatório.

A realidade da Rede revelava duzentos e vinte e nove alunos com algum tipo de n.e.e permanente incluídos em classes comuns do ensino fundamental e trinta e seis alunos matriculados nas doze classes especiais¹³ existentes.

A situação dessas classes era inquietante. Algumas turmas eram frequentadas por apenas um aluno e, outras, reuniam estudantes de diferentes faixas etárias que, apesar da disparidade de idade (entre oito e vinte oito anos), compartilhavam o mesmo espaço e a mesma “proposta pedagógica”, que apresentava nítidas características de infantilização.

¹² Ambiente de natureza pedagógica orientado por professor especializado, que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas dotadas de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos.

¹³ Estas classes foram criadas na década de 90, após a implantação dos estudos adicionais para o magistério com ênfase em deficiência mental.

Nesta época, havia onze salas de recursos multifuncionais implantadas com recursos dos programas de inclusão do governo federal e dez professoras responsáveis pela educação especial na Rede Municipal. A implantação dessas salas realizou-se, segundo essas professoras, sem uma discussão mais aprofundada do tema. Disse uma das professoras que *“o que houve foi uma adaptação da antiga classe especial em sala de recursos, sem uma diferenciação entre a antiga educação especial e a educação inclusiva”*.

A formação dessas profissionais havia sido realizada na década de oitenta, por meio de Estudos Adicionais à Habilitação de Magistério de 1ª a 4ª série, destinados à especialização de professores em Educação Especial / Deficiência Mental¹⁴ e por um curso de pós-graduação intitulado: Educação para Portadores de Necessidades Especiais com Ênfase em Deficiência Mental¹⁵, oferecido para vinte e cinco docentes da rede e por uma universidade local¹⁶.

A situação era também precária no caso dos alunos surdos, em relação aos quais havia duas situações distintas: 23 alunos surdos em uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, apoiados por uma professora que dominava a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e 6 alunos surdos incluídos em classes comuns, sendo que apenas um contava com um professor que conhecia a LIBRAS e que o auxiliava na comunicação. A maioria destes alunos tinha uma história de reprovação, possivelmente consequência das barreiras comunicacionais com colegas e professores e da falta de orientação destes últimos no que tange à construção de um trabalho pedagógico atento às suas características. Além disso, a maioria dos alunos e suas famílias não conheciam a LIBRAS, comunicando-se por meio de sinais criados pela convivência.

Outro fato que chamava a atenção era que muitos alunos não contavam com nenhum tipo de atendimento especializado, apesar da existência de três instituições na cidade para este fim, o que, indubitavelmente, sobrecarregava a escola que, além de “dar conta” das questões pedagógicas, necessitava compreender especificidades de outras áreas. Tínhamos casos de alunos com características autísticas e psicóticas sem diagnóstico e acompanhamento clínico

¹⁴ Parecer Conselho Estadual de Educação/RS n. 197/87.

¹⁵ A maioria dos docentes que fizeram este curso não quiseram atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹⁶ Até 2006, com a criação da Universidade Federal do Pampa, esta era a única universidade da cidade.

específico para as suas necessidades.

Além disso, os professores narravam-se, na grande maioria, despreparados para atender esse alunado, manifestando uma forte rejeição à política de inclusão que vinha sendo proposta.

Apesar da precária realidade do município, com relação à temática da educação inclusiva, quando do início da instituição da política, após as ações iniciais deflagradas, como, por exemplo, as relativas à formação de professores, algumas escolas e alguns de seus professores protagonizavam boas experiências na escolarização de alunos com n.e.e, mesmo não possuindo formação especializada. Essas práticas acenavam para a viabilidade do processo e indicavam alguns dos atores¹⁷ que poderiam ser mobilizados a contribuir na construção do trabalho de inclusão. Além disso, elas me suscitavam algumas indagações, mobilizando-me a buscar, no Curso de Doutorado, algumas das respostas para as perguntas que a percepção dessas experiências me produzia. Dentre elas, cito:

- Como esses professores, apesar de não possuírem formação específica para o trabalho no contexto das políticas de inclusão, conseguem realizar um trabalho pedagógico que atende as características dos seus alunos e promove a aprendizagem?
- Que saberes produzem e mobilizam para a escolarização dos alunos com n.e.e?
- Tais saberes são mobilizados pelo entendimento de que a escolarização em escolas comuns é um direito destes alunos ou a mobilização de saberes dá-se em função de ser a política de inclusão uma diretriz assumida pela Secretaria Municipal de Educação?
- Que condições/saberes favorecem experiências com êxito nos espaços escolares?
- De que forma os saberes produzidos na ação pedagógica da escola re-significam a política instituída?

Para respondê-las, apoiei-me na temática dos saberes docentes e das proposições teóricas de autores como Schön (1992, 2000), Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Tardif (2006), Tardif e Lessard (2008) - que concebem o professor como um profissional que mobiliza e constrói, através de sua prática, novos saberes.

¹⁷ Com a identificação desses atores, organizamos um grupo de trabalho para discutir os rumos da política de inclusão no município.

A definição de saberes docentes, que orientou as reflexões da tese, apóia-se em Tardif (2006), que os define como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes que organizam o trabalho do professor, sendo construídos ao longo de uma trajetória de vida, que é pessoal e profissional.

No caso desses professores, que protagonizavam boas experiências, supus que os saberes mobilizados e produzidos por eles na ação pedagógica com os alunos com n.e.e, poderiam ser decorrentes das experiências cotidianas na escola, bem como dos saberes da trajetória profissional e pessoal, construídos ao longo de suas histórias de vida.

Minha trajetória pessoal, por exemplo, foi marcada pela presença de um transtorno neurológico em minha avó materna. O fato sempre foi discutido com muita naturalidade na família, sendo visto, até mesmo, com certo grau de romantismo. Após uma crise no centro da cidade de Pelotas, quando moça, foi ela acudida por meu avô que se tornou, após esse fato, seu namorado e companheiro por mais de cinquenta anos de vida. As fortes crises epiléticas, desde os quatro anos de idade, tiveram como consequência, na terceira idade, alterações neurológicas importantes, como hidrocefalia e doença de Alzheimer. Após uma cirurgia para retirada do líquido do cérebro, o corpo senil e debilitado veio a falecer.

Minha família sempre acompanhou esse processo muito de perto. Nunca fomos privados do contato com minha avó, apesar da doença. Lembro-me, como se fosse hoje, dos passeios diários à sorveteria Zum-Zum, em Pelotas, a sua preferida. Brigávamos para ver quem levaria sua cadeira de rodas (necessitou utilizá-la quando, em virtude da doença de Alzheimer, parou de caminhar) e, até mesmo, para lhe ajudar a comer o sorvete. Essa condição nunca impôs limitações e tampouco foi vivenciada com sentimentos de tristeza, vergonha ou pena.

Creio que estas vivências, que indubitavelmente colaboraram para a minha sensibilidade com relação ao trabalho com pessoas com algum tipo de limitação, podem também contribuir para a aproximação dos professores com relação à temática. Concordo com Salgado (2006), quando pontua que o professor, “enquanto sujeito em permanente construção, forma suas subjetividades e seus modos de atuação pedagógica em plena interação, em vários momentos e ao longo de diversos processos de constituição de si próprio, ao longo de sua história de vida” (2006, p. 60). As vivências pessoais deste profissional, quando exploradas, podem

ser facilitadoras para o desenvolvimento de uma maior empatia¹⁸ com os alunos com n.e.e e, esta condição, pode contribuir positivamente para o trabalho realizado.

O depoimento de uma professora da Rede Municipal de Educação confirma esta hipótese: *“Eu sempre lidei com preconceito. Sou negra! A exclusão, em função disso, sempre foi uma realidade. Além disso, minha mãe tem um transtorno psiquiátrico: esquizofrenia. Sempre cuidei dela. As dificuldades dos alunos, a baba, não me assustam”*.

Outra hipótese que construí, ao longo do trabalho de coordenação da política, refere-se às escolas e aos professores que adotam uma postura reflexiva frente ao cotidiano do trabalho, mediante a organização de espaços de formação continuada. Creio que estes espaços possibilitam a discussão do tema inclusão com mais facilidade e favorecem a escolarização de crianças com n.e.e, como evidenciam as colocações de uma diretora.

“Antes eu não acreditava em inclusão. Os alunos ficavam aqui anos e anos rodando. Então veio a professora Agália e nos mostrou que inclusão existe sim. Os alunos melhoraram muito depois que passaram a frequentar o atendimento educacional especializado. Passaram a ser mais participativos e autônomos nas atividades em sala de aula. Ela também tem auxiliado na discussão sobre metodologias de ensino e avaliação. Estamos aprendendo juntas que cada um tem um ritmo e que, apesar das limitações, todos podem aprender e se desenvolver. Nos nossos encontros discutimos os casos, conversamos sobre os progressos dos alunos e como auxiliá-los, apesar de suas dificuldades. Os professores estão mais atentos aos alunos e isto está beneficiando a todos e não apenas aos alunos com deficiência.”

O depoimento da diretora vai ao encontro das idéias defendidas por Salgado (2006) e Meirelles Jesus (2008). As autoras pontuam que o papel ativo dos professores, adotando uma postura criativa, reflexiva e transformadora, é um dos elementos fundamentais para que o processo de inclusão aconteça.

Apesar de considerar a dimensão da prática pedagógica como fundamental no processo de inclusão e tomá-la como foco das reflexões que orientaram a investigação, não desconsidero outras dimensões como a construção

¹⁸O termo empatia origina-se do grego *empátheia*, que significa "entrar no sentimento". Segundo Moreno (1998), a empatia é a captação, pela sensibilidade dos sentimentos e emoções de alguém ou contidas, de alguma forma, em um objeto. Significa ainda a capacidade do sujeito de colocar-se no lugar do outro.

de culturas de inclusão e as relacionadas às proposições de políticas de inclusão, citadas por Santos e Paulino (2006) e pelo Index for Inclusion¹⁹ (2000) como um tripé indispensável para o êxito desse processo.

Todas essas reflexões, suscitadas pelo envolvimento com as políticas de inclusão, definiram o tema da investigação que deu origem a este estudo de doutorado.

Interessei-me, portanto, em compreender a genealogia dos saberes que sustentam experiências exitosas de inclusão e de que forma esses saberes contribuem na re-significação, por parte dos professores e da escola, da política que vinha sendo instituída.

Acredito que estes saberes podem contribuir para a viabilidade dos processos que vivenciam, vindo a ser balizadores de experiências educacionais inclusivas vindouras.

¹⁹ Documento internacional produzido na Inglaterra por autoridades da área da educação especial, organizações que atuam com pessoas com necessidades educacionais especiais e pais, que vem sendo utilizado mundialmente com a finalidade de orientar as escolas na construção de práticas inclusivas. São autores do Index BOOTH, T. et al.

*É assim é quando se tem um objetivo na vida.
Ele pode ser melhor ou pior, dependendo do caminho que
escolhemos para atingi-lo e da maneira como cruzamos
este caminho.*

Paulo Coelho em O Diário de um Mago.

3 CODEX CALIXTINUS: CONCEITOS QUE GUIAM O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Nos capítulos que se seguem, busquei apresentar os conceitos que alicerçam a investigação. Para tanto, apresento a trajetória da educação especial até os movimentos que chegam à educação inclusiva, discutindo os conceitos que os definem.

3.1 DA EDUCAÇÃO NORMALIZADORA, CURATIVA E REABILITATÓRIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCAS DE UMA HISTÓRIA.

Para Mazzota (2001) e Mendes (2006), a preocupação com a educação de pessoas com algum tipo de necessidade especial teve início a partir século XVII. Até esta data, aqueles considerados como “desviantes” passaram por séculos de exclusão, materializada por práticas de banimento. Há exemplos de abandono, até a inanição e a morte, no período da Renascença; de flagelo, de exorcismo e de tortura, nos séculos XIII, em virtude das noções de pecado propagadas pelo cristianismo ortodoxo. Essas pessoas passaram a ser culpadas pela própria condição. A força, durante o período da inquisição, no século XV, e o asilamento em instituições religiosas no século seguinte, eram práticas usuais.

Dentre os pioneiros que contestaram essas práticas cabe citar os trabalhos de Jean-Paul Bonet, que escreveu a primeira obra destinada à educação de surdos; do Abade Charles M. Eppé, que inventou o método de sinais destinados a completar o alfabeto manual, bem como de designar objetos que não poderiam ser percebidos pelos sentidos; de Thomas Gallaudet, que fundou o asilo Norte-Americano de Educação para Surdos; de Valentin Hauy, que fundou, em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos; de Jean Marc Itard, colaborador da educação de crianças deficientes mentais; e de Edward Seguin, que estabeleceu, na França, o primeiro internato público para crianças retardadas mentais (BORGES, 2004).

Após essas iniciativas, instituições/asilos especializadas/os no atendimento de pessoas com necessidades especiais começaram a surgir em todo mundo e, embora se preocupassem em desenvolver métodos para a sua educação, não apresentavam nenhuma proposta de integração dessas pessoas no seio familiar

e na sociedade. Por esse motivo, esse modelo institucional, organizado de forma asilar, passou a ser questionado quanto à sua efetiva contribuição para a educação dessas pessoas (MAZZOTA, 2001), estando mais a serviço do controle das mesmas (STAINBACK, STAINBACK 1999) e servindo também para lhes dar abrigo, alimentação, medicamentos e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso (SASSAKI, 1999).

A partir da década de 60 do século XX, o atendimento asilar foi progressivamente substituído pelo atendimento em outros tipos de instituições especializadas - como escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas protegidas, entre outros. Essas instituições, aos poucos, foram incorporando preocupações de cunho educativo. No entanto, continuavam a categorizar e classificar os alunos por realizarem práticas baseadas no modelo médico de deficiência. Isso trouxe, como consequência, a manutenção das práticas de segregação institucional, uma vez que, fora dessas instituições altamente especializadas, a sociedade viu-se despreparada tanto para atender a esses indivíduos, como para integrá-los em seu sistema geral.

Baptista (1998), ao citar Canevaro (1989), pontua que essas instituições, sustentadas pela desculpa de propiciar às pessoas com necessidades especiais um tratamento especializado (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, por exemplo), contribuíram para a manutenção da segregação. Nelas, os indivíduos ficavam privados do convívio e da interação social, bem como da aprendizagem de hábitos para o cuidado da própria vida diária, resultando na sua dificuldade de inserção na sociedade.

Nos anos 60 e 70, as práticas de atendimento, organizadas em instituições de educação especial, começaram a ser criticadas quanto à sua efetiva contribuição para o desenvolvimento dos seus usuários, bem como por estarem, de certa forma, colaborando na manutenção de práticas de segregação e exclusão social. Então, por meio de movimentos como os que lutavam pelos direitos humanos, acompanhados por um crescente pensar sociológico, que passa a criticar as práticas discriminatórias em busca de um mundo mais justo e democrático, iniciam-se as lutas em favor da integração dos excluídos na sociedade, principalmente da integração das pessoas com necessidades especiais nas escolas e nas comunidades (SANTOS, 2000).

Sasaki (1999) afirma que a proposta de integração de pessoas com algum tipo de necessidade especial tem início no final da década de 60, a partir de movimentos em prol da integração social desses indivíduos na escola, no trabalho, na família e na sociedade. Inicialmente, esse movimento embasava-se no princípio da normalização, que objetivava oferecer, às pessoas com certas limitações, o direito de usufruir de condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde viviam, tendo acesso a ambientes e serviços oferecidos para a maioria da população (MANTOAN, 1997).

Para Mendes (2006), este princípio teve origem nos países escandinavos que passaram a questionar os efeitos das instituições residenciais e das limitações que estas impunham ao estilo de vida dos seus usuários. O princípio cunhava a idéia de que toda a pessoa tem o direito inalienável de vivenciar o estilo e padrão de vida de sua cultura, de forma que a todos, indistintamente, deveriam ser garantidas oportunidades igualitárias de participação em atividades partilhadas por outros grupos sociais, considerados normais em relação às pessoas com necessidades especiais.

O princípio da normalização foi amplamente utilizado nos Estados Unidos e na Europa no planejamento de ações e serviços que visavam integrar essas pessoas com limitações na comunidade. No entanto, segundo Mendes (2006), foi alvo de duras críticas por algumas tendências da academia, haja vista que foi erroneamente interpretado como a “normalização das pessoas”.

Nessa perspectiva, Mendes (2006) assevera que

o princípio da normalização foi criticado mais pela incompreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor, que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos. A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados (p. 4).

Nos Estados Unidos, o princípio da normalização embasou o desenvolvimento do processo de integração denominado de *mainstreaming* no final da década de 70 e início da década de 80. Tal processo foi deflagrado após a promulgação de uma lei pública que assegurava a todas as crianças com necessidades especiais o direito à educação em ambientes minimamente restritivos,

o que, conseqüentemente, incentivou a ampliação gradual dos serviços educacionais especializados na comunidade, como as classes especiais e desestimulou a institucionalização em espaços segregados.

O *mainstreaming*, como princípio de integração, buscava inserir crianças e adolescentes com necessidades especiais considerando suas condições individuais. Para eles eram oferecidas, segundo Mc Cord (1982, apud Mendes, 2006), possibilidades como: 1) *preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição*; 2) *serviços educacionais especiais e regulares coordenados*; e 3) *situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes* (p. 4). Essas possibilidades organizavam-se através de classe comum, com ou sem apoio; classe comum associada a serviços suplementares; classe especial em tempo parcial; classe especial em tempo integral; escolas especiais; ambientes hospitalares ou instituições residenciais e atendimento domiciliar (MENDES, 2006).

A idéia de diferentes possibilidades de inserção, de acordo com Mendes (2006), também operacionalizada no Reino Unido e na Suécia, objetivava um tipo de integração que respeitasse as características individuais dos alunos bem como suas necessidades específicas. A estes eram concedidos e mantidos os serviços especializados necessários. O encaminhamento para a escola comum não era visto como “uma questão de tudo ou nada, mas sim, como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto” (MENDES, 2006, p. 5).

Essa compreensão resultou na implementação de classes especiais e salas de recursos dentro do sistema geral de ensino (GLAT, 1998), sem prever a integração educacional total na sala de aula e na escola. O contato dos alunos com algum tipo de necessidade especial com os “ditos normais” ocorria em momentos isolados – como na hora do recreio, em atividades extracurriculares, na hora do almoço, etc.

Apesar desta fase incentivar a participação social das pessoas com necessidades especiais, esta participação era condicionada a uma prévia preparação, “em função de suas peculiaridades, para assumir papéis na sociedade” (MENDES, 2006, p. 6). A condicionalidade do processo, de acordo com as

possibilidades individuais de cada sujeito, teve como consequência uma série de críticas ao modelo de integração deflagrado, o que impôs a organização de outros movimentos, que passaram a ser denominados como movimentos de inclusão.

Em 1981, considerado como Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou os conceitos de sociedade inclusiva, assegurando a todas as pessoas, por meio do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, o direito de participarem, igualmente, do desenvolvimento da sociedade, não importando suas características físicas, culturais, religiosas ou outras. Dentre as resoluções, oriundas desse Programa, a ONU definiu o conceito de Equiparação de Oportunidades, publicado em 1983, como

um processo através do qual diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informação e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para portadores de deficiência (WERNECK, 2000, p.43).

As idéias inclusivistas, anunciadas pela ONU, encontraram eco nas discussões promovidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien, na Tailândia. Nesta Conferência, apontou-se para a necessidade da ampliação do acesso e a permanência, com qualidade, na educação básica, para todos os alunos, incluindo, principalmente, os grupos que vêm historicamente sendo alijados deste direito em todo o mundo.

A Declaração Mundial de Educação para Todos - Declaração de Jontien (1990) prevê, nos dez artigos que a compõe, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, mediante a garantia da universalização de uma educação básica de qualidade, centrada na aprendizagem, que possibilite o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, considerando suas características culturais, locais e identitárias.

Ela abriu espaço para a discussão sobre a possibilidade de garantia da educação básica para pessoas com necessidades educacionais especiais na escola comum. Entretanto, apesar de mencionar a realização de um trabalho pedagógico centrado no aluno, atento às suas características individuais, o debate específico do tema da inclusão de alunos com n.e.e na escola, se estabeleceu na Conferência de Salamanca, realizada no ano de 1994, na Espanha. Desta Conferência, foi

promulgada a Declaração de Salamanca, que dispõe acerca das Diretrizes Básicas para formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, em prol da construção de uma sociedade e escola inclusivas. Além disso, oficializa o termo inclusão escolar, tendo como princípio a organização da escola para atender a todos os alunos, sem exceções, como pode ser evidenciado na citação a seguir.

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua, e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados... (1994, p.56).

A partir da Declaração de Salamanca, estabeleceu-se o conceito de escola inclusiva, tendo, como principal desafio, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos, inclusive aos que apresentam dificuldades severas.

Para isto, a Declaração prevê que uma série de ações sejam adotadas pelos países signatários, como: prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças; adoção do princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política; desenvolvimento de projetos de demonstração e encorajamento de intercâmbios entre países que possuem experiências de escolarização inclusiva; estabelecimento de mecanismos de participação que sejam descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais; maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva; garantia de formação continuada para os profissionais que atuam com este alunado (CORDE, 1994).

Além destas ações, o documento prevê a implementação de medidas que contemplem o governo, a família, a escola, as universidades, os serviços de apoio. Em outro estudo (BORGES, 2004, p. 39-41), já apresentei os recursos propostos pela Declaração, que menciono abaixo:

a) Treinamento de professores:

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção do progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas;

O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço de todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais trabalham. Treinamento em serviço deveria, sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiados por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto-didáticas.

b) Parcerias com os Pais:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informações necessárias em linguagem clara e simples; enfoque na urgência de informação e treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização é pouca;

Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças;

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos no processo de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

c) Avaliação: Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. A avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

d) Currículo:

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

e) Estabelecimento de parcerias com as universidades:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento nesse sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisas e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

f) Provisão de recursos governamentais:

O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio no desenvolvimento de uma nação. É somente dessa maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto em nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se reempregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para expansão e generalização progressivas.

g) Estabelecimento de uma rede de suporte, para o melhor atendimento de alunos com necessidades educativas especiais:

Para crianças com necessidades educativas especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

O Brasil é um dos países signatários da Declaração e, apesar de desenvolver uma série de ações com vistas a garantir o direito de escolarização de pessoas com n.e.e em classes comuns, os séculos de história de exclusão a que essas foram submetidas, tiveram como consequência a manutenção das práticas de segregação. Segundo os dados do IBGE, aproximadamente 24 milhões de pessoas no país têm algum tipo de necessidade especial, número que representa 14,5% de

toda a população brasileira. Apesar desse número, dos mais de 57 milhões de alunos matriculados nas redes pública e particular, apenas 500 mil têm algum tipo de n.e.e, o que significa que menos de 1% desta população tem acesso à escolarização.

Essa condição foi estimuladora da decisão de analisar a trajetória da educação especial no país, chegando até os atuais movimentos que defendem a inclusão de crianças com n.e.e na escola comum. Procurei, ainda, analisar de que forma o discurso legal vem sustentando esta proposta e como vêm sendo organizadas, ao longo da história, as políticas públicas voltadas à escolarização desta população.

3.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À ESCOLA COMUM

Apóio-me, para construir este capítulo, especialmente nas obras de dois autores que deram importantes contribuições sobre o tema: *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*, de Marcos Mazzotta (2001 e 2005) e *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, de José Geraldo Bueno (2004).

Mazzotta (2001) afirma que, no Brasil, a história da educação especial teve início no século XIX, quando foram criados, com inspiração nos modelos norte-americanos e europeus, os primeiros serviços dedicados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais. Bueno (2004) contribui com essa questão, afirmando que o marco fundamental da educação especial no país foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, localizados na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo imperial. A criação destas instituições influenciou uma série de outras iniciativas particulares e oficiais (estas em bem menor número) por aproximadamente cem anos (1856 a 1956). No entanto, apesar de terem como foco a educação escolar, se assentavam em uma abordagem clínica de atendimento especializado, que marcou a história da educação especial durante longos anos.

O atendimento às pessoas com necessidades especiais foi assumido pelo governo federal somente a partir da década de 60, quando se integrou às políticas públicas educacionais nacionais, o que se chamou de educação dos excepcionais, instituindo, assim, a educação especial como um componente do sistema educacional.

As ações desenvolvidas, até esta época, estiveram desvinculadas das discussões sobre educação em geral, apartando notadamente a educação especial do sistema educacional comum. Um exemplo foram as "Campanhas Nacionais", destinadas especificamente para atender a cada uma das necessidades especiais, como a Campanha Nacional para a Educação de Cegos em 1960 e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro no ano de 1957.

No entanto, foi com a constituição de um Grupo-Tarefa instituído pelo Ministério da Educação e mediante portaria publicada no ano de 1972, que a educação especial passou oficialmente a fazer parte das preocupações do governo, que criou um órgão específico para este fim: o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, atual Secretaria de Educação Especial – SEESP. Essa Secretaria teve como finalidade, na época de sua criação, “promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2001, p.55), abrangendo os níveis desde o “pré-escolar, 1º. e 2º. graus, ensino superior e supletivo, e envolvendo os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, com problemas de conduta, os portadores de deficiências múltiplas e os superdotados” (BUENO, 2004, p. 125).

Esse Centro, que recebeu distintas nomeações ao longo dos anos, inicialmente foi sediado na cidade do Rio de Janeiro, estando ligado à Secretaria Geral do Ministério da Educação. Na época da criação, gozava de autonomia administrativa e financeira e mantinha um regimento interno de funcionamento próprio. Na década seguinte, o regimento foi revogado e, apesar de manter as atribuições e as competências da época da sua criação, desligou o Centro da Secretaria Geral do Ministério da Educação e passou a ser supervisionado e mantido pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS/MEC), até 1986. Nesse ano, transformou-se em Secretaria de Educação Especial - SESPE, criada na estrutura básica do Ministério da Educação, transferindo sua sede do Rio de Janeiro para Brasília.

A mudança de sede, para Mazzotta (2005), diminuiu a hegemonia de um grupo de pessoas que detinha forte domínio político sobre a educação especial no país, fato que pode ser observado nas diversas modificações de denominação pelas quais passou, desde sua fundação. Sobre a influência deste grupo, Mantoan (2005) traz interessante contribuição:

A condução das políticas brasileiras de educação especial estiveram por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar, eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências (p. 27).

Na década de 90, com a reestruturação do Ministério da Educação, a SESPE foi extinta e as atribuições relativas à educação especial passaram a ser competência da Secretaria Nacional de Educação Básica, através da criação de um órgão denominado DEDE – Departamento de Educação Supletiva e Especial.

Mazzotta (2005) afirma que a unificação denotou um avanço no sentido de integrar a educação especial à educação básica e não mais situá-la como uma modalidade à parte da educação geral. No entanto, a história também registra que tal unificação foi realizada na época do então presidente Fernando Collor de Mello, que destinou parte da verba da educação especial à aquisição de ônibus escolares, demonstrando que a educação especial não era realmente pauta do governo e que a unificação poderia ser apenas uma forma de contenção de despesas. A declaração do Ministro da Educação, na época, apresentada por Mazzotta (2005, p.86), ilustra a discriminação com relação às pessoas com necessidades especiais, bem como a segregação destas pessoas, por parte do governo, em relação aos direitos garantidos ao restante da sociedade. “Por mais empatia que eu possa ter para com as crianças deficientes, não dá para esquecer as crianças brasileiras sem acesso ao 1º grau.”

No final do ano de 1992, com a queda do presidente, uma nova reestruturação do Ministério da Educação separou a Secretaria de Educação Especial da Secretaria de Educação Básica, transformando a primeira em um órgão

específico do Ministério da Educação, sendo denominada até hoje como SEESP - Secretaria de Educação Especial.

As mudanças nesta Secretaria, ao longo dos anos, foram acompanhadas por políticas públicas materializadas em documentos oficiais que organizaram e sistematizaram a educação no país e garantiram (ou não) o lugar a ser ocupado pela educação especial. Contudo, pelo cunho assistencialista e curativo que orientou tais documentos, resquícios do modelo médico de atendimento, a educação especial, apesar de fazer parte do sistema educacional, manteve, até a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, uma posição segregada. Para Bueno (2004), essa posição serviu como avalizadora da escola comum que, apesar de carregar como lema “educação direito de todos”, relegava, para estes espaços (classes e escolas especiais), aqueles alunos que não se adequavam ao modelo previsto.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61, que inaugura a preocupação do Estado para com a escolarização de pessoas com n.e.e, quanto a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, explicitavam o paralelismo entre educação especial e comum.

A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (BRASIL, Lei n. 4.024/61, p. 28).

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, Lei n. 5692/71p. 29).

Esta última, além de manter a cisão entre educação comum e especial, gerou o entendimento de que alunos em defasagem idade-série são considerados como clientela da educação especial e contribuiu para a expansão do número de classes especiais em todo o país.

Além destas Leis, as Políticas Nacionais para a Educação Especial²⁰ mantiveram a cisão entre os dois sistemas de ensino e deram à educação especial

²⁰ Como exemplo, cito a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso, às classes comuns do ensino regular, daqueles alunos que possuísem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (MEC/SEESP, 1994b, p. 19).

um caráter assistencialista, curativo e reabilitatório, que passou a ser revisto a partir da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1994, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), do Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado²¹ e, atualmente, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Elas inauguraram, definitivamente, no texto legal, a inclusão de pessoas com n.e.e na escola comum e definiram a educação especial como modalidade complementar e não mais substitutiva à oferecida na escola regular.

Tais legislações, além de sustentarem o acesso à educação por alunos com n.e.e, na rede regular de ensino, propõem uma série de adequações pedagógicas e estruturais a serem realizadas na escola. Também preveem formação docente, recursos de comunicação, como LIBRAS ou códigos aplicáveis como o sistema Braille, dentre outros.

3.3 SETAS QUE INDICAM CAMINHOS: DEFININDO TERMOS, CONTEXTUALIZANDO PRÁTICAS

A academia, assim como outros espaços que legitimam e produzem conhecimento, vem criando uma infinidade de termos “politicamente corretos” que se propõem a narrar, definir e conceituar os processos relacionados à escolarização de crianças vítimas de processos de exclusão, seja pela via das necessidades especiais, da diferença linguística, étnica, cultural, social ou econômica. Termos como integração, inclusão, alunos com necessidades educacionais especiais, alteridade, diversidade, diferença, identidade, educação especial e atendimento educacional especializado ganham espaço no cenário educacional atual, estando presentes nos discursos políticos, na mídia, nas políticas públicas e na produção acadêmica.

Por corroborar com a idéia de autores como Carvalho (2004) e Lopes (2007), que apontam para o uso equivocado de muitos destes termos, bem como para a redução do termo inclusão ao tema da educação especial, julguei necessário

²¹ Utilizo a sigla AEE.

discutir essa questão. Aponto, também, os conceitos que servirão como organizadores das reflexões que pretendo realizar neste estudo.

Sasaki (1999) afirma que os conceitos revelam e escondem práticas sociais, moldando nossas ações (p. 27). Para o autor, torna-se imprescindível o domínio dos conceitos inclusivistas, pois são estes que irão nortear ações, programas e políticas sociais voltadas à inclusão. São estes os conceitos que narrarão as pessoas com n.e.e e instituirão os lugares a serem ocupados por elas.

A concepção dos termos, bem como a apresentação das idéias dos autores aqui citados, pretende romper com a lógica binária que se coloca a favor ou contra o processo de inclusão. A idéia é relativizar um discurso que chega ao país, por influência de movimentos mundiais, como os já mencionados, como mais um paradigma educacional a ser adotado, organizando políticas públicas educacionais que orientam a educação e o seu financiamento.

A utilização do termo paradigma para referir-se ao movimento de inclusão é inspirada nas referências de Beyer (2005) e Baptista (2007). Beyer na obra "Inclusão e Avaliação na Escola" apresenta a evolução paradigmática que orientou as práticas da educação especial - do paradigma clínico-terapêutico ao paradigma atual, denominado sócio-antropológico. O autor utiliza a expressão paradigma a partir da obra de Thomas Kuhn, que o define: "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham" (KUNH, 1970, p. 219).

No caso do paradigma clínico-terapêutico, as práticas da educação especial têm como objetivo a reabilitação e a normalização da condição de limitação. Já o paradigma sócio-antropológico tem como característica o respeito e a valorização da diferença. A deficiência, que no primeiro paradigma é entendida como uma condição individual, no segundo é fruto das limitações ou possibilidades da sociedade para adequar-se às necessidades dos indivíduos. Esta abordagem sustenta o movimento de inclusão que tem como premissa o desenvolvimento de um ensino com qualidade, que respeite as características de cada educando. Isto tem como consequência modificações profundas na organização da escola, na formação docente e no sistema educacional em geral.

Neste sentido, Baptista (2007), ao referir-se à inclusão enquanto mudança paradigmática, faz um importante alerta:

[...] é possível falarmos em mudança paradigmática quando discutimos processos inclusivos. No entanto, essa mudança não encontra respaldo apenas nas diferentes técnicas que caracterizam o trabalho do educador, não pode ser lida como contingente à escolha de um lugar que supostamente definiria o novo paradigma (espaço do ensino comum ou do ensino especializado). Para além das técnicas e dos espaços da educação, seria ainda insuficiente restringir a suposta mudança paradigmática ao plano da teoria, embora esse plano seja aquele que mais se aproxima do nosso entendimento de emergência do novo. O que parecem nos mostrar os vestígios aqui expostos é que a mudança paradigmática se constitui como uma aventura epistemológica para a qual raramente estamos preparados, pois não se trata de uma evocação de nossa racionalidade, mas de encontros e desencontros com os nossos modos de ver o mundo. Assim, as possibilidades de continuar a aventura devem estar em sintonia com nossas predisposições, como nossos fios entrelaçados de um tecido que por vezes chamamos de história.

O conceito de paradigma apresentado por ambos os autores, bem como suas ressalvas, contemplam as justificativas necessárias para que tomemos o movimento de inclusão como mais um paradigma educacional. Assim, adotei o conceito de inclusão para referir-me a:

- a) um paradigma educacional que visa propor uma importante mudança conceitual na área da educação, tendo como princípios fundamentais:
 - o A construção de uma escola que possa atender a todos, respeitando as características individuais dos alunos, sejam elas psicológicas, sociais, linguísticas, históricas e/ou políticas;
 - o A diversidade como elemento enriquecedor da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal e social;
 - o A equidade que se revela numa escola em que a educação qualifique todas as crianças e, ao mesmo tempo, reconheça as diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento e materialização dos processos de ensino-aprendizagem; uma escola que precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos, a fim de responder às necessidades educacionais de cada criança, para que todos progredam em sua aprendizagem e participem desse processo em igualdade de condições (UNESCO, 1993, p. 37);
 - o A implementação de práticas pedagógicas que tenham como eixos: a personalização, em lugar de padronização; a resposta diversificada versus resposta uniforme; a heterogeneidade versus homogeneidade (DUTRA, 2006, p. 14);

- A aceitação da diversidade como uma condição inerente à sociedade;
- A proposição de um currículo dinâmico, construído dentro de uma perspectiva multicultural, que atenda às necessidades educativas de todos os educandos, oferecendo para isto métodos, técnicas, estratégias de ensino e avaliação diversificadas;
- A implantação de processos de avaliação que enfatizem o progresso dos alunos em detrimento de sistemas de avaliação meritocráticos e comparativos. Neste sentido, a avaliação constitui-se como um instrumento de diagnóstico que tem como função, analisar e melhorar as estratégias de interação educativa utilizadas, refletindo continuamente sobre a pertinência dos objetivos propostos e dos meios escolhidos para alcançá-los.
- “Uma nova forma de olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais, que deverá ser visto não apenas a partir das suas dificuldades, limitações ou deficiências, mas dentro de uma dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados” (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 4).
- b) uma política pública²² assumida pelo país que, como tal, necessita desenvolver e financiar ações em âmbito nacional.

A proposta de educação inclusiva, como um novo conceito educacional, exige investimentos governamentais e normatizações legais que assegurem a provisão dos recursos necessários para que a escola, tradicionalmente marcada por processos de exclusão de toda ordem, possa efetivamente abrir-se à diversidade.

²² Apoio-me em Morosini e Bittar (2006) para definir o termo. As autoras, citando Holfing, (2001), definem políticas públicas como políticas de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil. As políticas públicas, via de regra, são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e previdência social. [...]. É o Estado em ação (p.165).

3.3.1 A Exclusão /Inclusão como Conceitos

O conceito de inclusão, segundo Lopes (2004), é uma invenção da modernidade e aparece como uma alternativa messiânica para combater o processo de exclusão. Fala-se de inclusão no mercado de trabalho, na escola, no ensino superior, no esporte etc. As políticas públicas aparecem como ferramentas de combate a tais processos. Bolsa família, Fome Zero, cotas para afrodescendentes e para pessoas com necessidades especiais e sem-terra em concursos públicos são algumas das alternativas tidas como progressistas para o combate da exclusão social. Se o problema era estar fora, tais políticas garantem que se fique dentro. Livre de tal mal, a sociedade pode ser, realmente, para todos.

O raciocínio dicotômico – estar fora ou dentro – que acompanha tais conceitos, os tomam como processos independentes. A exclusão seria o contrário da inclusão. À última caberia combater a primeira. No caso da inclusão de alunos com n.e.e na escola, tema do presente estudo, a garantia de acesso no ensino comum resolveria o problema histórico de sua segregação em instituições especializadas. O ordenamento legal, ao garantir a matrícula para esse alunado, seria suficiente para a democratização da escola.

Este é, segundo Boneti (2001), o guião que orienta o discurso de inclusão no país. Para o autor, trata-se, na verdade, de um discurso que associa a ação educativa à “devolução” das condições de cidadania à pessoa, ou ao grupo social (p. 115). Inclusão, nesta perspectiva é, nas palavras de Boneti, uma ação burocrática, materializada pela garantia de acesso à escola.

No entanto, tomar estes dois processos como independentes é fechar os olhos para os diferentes mecanismos que os reforçam e produzem. A escola, apesar de garantir matrícula para todos os alunos, muitas vezes exclui, através de suas práticas, aqueles que não se enquadram as suas normas; que não atingem os objetivos estabelecidos; que não vencem os conteúdos programados. Mecanismos discriminatórios para isso não faltam: reprovação, organização das turmas de acordo com as capacidades dos alunos, turmas de alunos fracos e turmas de fortes, turmas de aceleração, exames, vestibular etc. Todos estes mecanismos indicam que fazer parte do sistema não é condição suficiente para, de fato, pertencer a ele.

Decorre desta perspectiva a idéia de autores como Sposatti (1996), Sawaia (2001), Stoer, Magalhães, Rodrigues (2004), Romão (2004), Lopes (2004), que tomam inclusão e exclusão como processos complementares²³. Na concepção dos autores, os processos de exclusão/inclusão devem ser entendidos de forma dialética. A exclusão só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Exclusão/Inclusão são produtos da sociedade, forma de ordenamento e manutenção do sistema. Os excluídos, ao contrário do que se pensa, não estão apartados da sociedade. Fazem parte dela e por ela são produzidos. Estão no interior da escola, engrossando os índices de fracasso escolar, muitas vezes ingressam no mercado de trabalho, amparados pelas leis de cotas, mas continuam a ocupar semi-empregos.

Observa-se uma evolução do conceito de exclusão ao longo do tempo. Ele aparece em 1974, na obra de René Lenoir, no trabalho “Lês Exclus”. O autor aponta o processo de exclusão como um fenômeno social, cuja origem estaria na base do funcionamento da sociedade moderna. Dentre as causas apontadas por Lenoir (1974), ter-se-ia, “o rápido e desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e acesso aos serviços” (p. 57).

A utilização desse conceito, inicialmente, esteve ligada à pobreza e aos aspectos distributivos da renda, associados à inserção no mercado de trabalho e à detenção dos meios de produção capitalista. Excluídos eram aqueles que, estando fora do mercado de trabalho, não poderiam compartilhar das benesses oferecidas às classes sociais mais favorecidas. O conceito de exclusão, assim, acompanhava o conceito de classe social. O desemprego teria como consequência a pobreza e a não participação dos benefícios do crescimento possibilitado às classes dominantes. Exclusão era sinônimo de luta de classes (CASTEL, 1998). O conceito ainda referia-se a todos aqueles que estavam fora do “contrato” social, como os leprosos, doentes mentais, marginais etc.

Boneti (2001) ao complementar a idéia, pontua:

A noção da exclusão social aparece quando, no contexto social, tornou-se impossível a formalização do vínculo com a produção pela maioria da população, como outrora, quando se permitia a existência de grupos sociais homogêneos. Assim, a noção da exclusão social aparece exatamente no momento em que o sistema econômico quebra esta homogeneidade, impondo um processo de individualização (BONETI, 2001, p. 14).

²³ Esta é a posição por mim adotada.

Ao longo dos anos, o conceito de exclusão incorporou uma série de outros fatores que passaram a designá-lo. Passou a nomear as pessoas que, de certa forma, tiveram direitos alijados pelo funcionamento do sistema, estando em situação de desigualdade ou privação social, como negros, pessoas com necessidades especiais, idosos etc.

Para Wanderley (2001), a incorporação de novas compreensões ao conceito de exclusão tornou-o muito vasto, quase impossível de delimitá-lo. Para o autor, o conceito necessita ser visto e analisado dentro de um tempo e espaço. Se, nas décadas de 80 e 90, passou a designar as consequências advindas das modificações no mundo do trabalho, com a crise da sociedade salarial e a crise do Estado-providência, nos dias atuais, refere-se a todos “aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores” (XIBERRAS, 1993, p. 22). Para o autor

os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural (XIBERRAS, 1993, p. 26).

Desta forma, o conceito de exclusão social vinculou-se a um processo complexo e multifacetado que abarca tanto a exclusão pela via da não inserção no mercado de trabalho, como também numa dimensão material, política, relacional e subjetiva. Pode-se, assim, falar de diferentes formas de exclusão que, segundo Sawaia (2001), além das anteriormente citadas, incluiria ainda as concepções de desigualdade, como resultante de deficiência²⁴ ou inadaptação individual e de injustiça social.

Costa (2001) complementa a idéia pontuando a existência de diferentes tipos de exclusão, como a exclusão econômica, relacionada à pobreza e à privação de recursos, o que tem como consequência condições de vida insuficientes, baixos níveis de instrução, pouca qualificação profissional e precária inserção no mercado de trabalho. Há a exclusão social, que tem como consequência o isolamento e todo o tipo de privação relacional, como o caso dos idosos e das pessoas com necessidades especiais. A exclusão cultural, materializada, por exemplo, pelo racismo e preconceito contra a homossexualidade e a exclusão como consequência

²⁴ Termo utilizado pelo autor.

de processos patológicos, como os transtornos mentais e os comportamentos auto-destrutivos, no caso o alcoolismo, a drogadição e a prostituição.

Cabe ressaltar que, apesar da inclusão de novas perspectivas referentes ao conceito de exclusão, o desemprego continua sendo, na visão de autores como Demo (2002), uma das causas deste processo. Para o autor,

embora a exclusão esteja estritamente ligada à solidão e à desagregação social, o emprego continua preponderante para definir a condição social do indivíduo. Neste sentido, poder-se-ia afirmar que a interpretação baseada apenas nos conceitos de classes sociais e desigualdade social, seria parcial, mas ainda necessária, para entender a exclusão, porque continua central nas sociedades de hoje poder inserir-se no mercado de trabalho (p. 20).

O uso massivo de tal expressão para designar toda e qualquer situação de vulnerabilidade e privação motivou a substituição do conceito por Castel (1998). Segundo ele, o termo não explica os diferentes fatores que reforçam e produzem este processo. Além disso, o autor critica a idéia binária que ampara tal conceito. Para ele, os excluídos não podem ser vistos com indivíduos à margem, fora da sociedade, mas sim como pessoas que rompem determinados laços sociais ao mesmo tempo em que criam e consolidam outros.

O autor adota assim o termo *desafiliação*, caracterizando-o pela “ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido” (CASTEL, 1998, p. 536). O indivíduo desafiliado, nesta concepção, não é um excluído. Não foi expulso ou repellido do sistema. Continua a fazer parte dele, ocupando, entretanto, posições desprivilegiadas. O autor refere como desafiliados os desempregados, jovens que não conseguem a inserção no mercado de trabalho, alunos com pouca escolarização, etc.

Para Castel (1998), a *desafiliação* estaria ligada a duas situações: uma de ordem econômica, relacionada à empregabilidade e à crise da sociedade salarial e outra de ordem social, relacionada a laços de pertencimento e aceitação. Os desafiliados perderam os laços de integração com o sistema, sejam eles laços de trabalho, relações interpessoais, laços de parentesco e de familiaridade, dentre outros.

No caso da *desafiliação* por ordem econômica, situa-se o enorme contingente de trabalhadores informais em nosso país. Pessoas que, muitas vezes,

apesar de qualificadas, não atendem às demandas do mercado de trabalho. São jovens recém formados que não conseguem se inserir na cadeia produtiva do país.

Com relação aos laços de aceitação e pertencimento, podemos pensar que os desafiados podem ser todos aqueles alunos que, apesar de inseridos na escola, não participam dela de forma efetiva²⁵. No caso da temática em tela, poderíamos pensar que os desafiados são todos os alunos com n.e.e que, apesar de terem tido acesso à escola, continuam sendo percebidos como pessoas impossibilitadas de aprender.

Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) ampliam esta perspectiva assinalando a existência de diferentes lugares que podem sofrer o impacto dos processos de exclusão/inclusão ou produzi-los. São eles: o lugar do trabalho, da cidadania, da identidade, do território e do corpo. Estes lugares são definidos de acordo com o momento histórico, econômico, político e social, denotando a provisoriedade dos processos de exclusão/inclusão.

Esta concepção leva-nos a revisar um outro conceito apresentado por Beck (1992) que se refere à “sociedade de risco”. Este conceito implica na aceitação de que vivemos em um estado de tensão e incerteza permanente: ora fazemos parte do sistema, ora somos por ele excluídos, em virtude de não termos as qualificações (sejam elas simbólicas ou materiais) necessárias para a manutenção na posição de incluídos.

Aproximando essa idéia da investigação que motiva este estudo, podemos pensar que a inclusão na escola comum também estará sendo ameaçada por este estado de tensão. No estudo ora proposto, por exemplo, percebemos que a condição de inclusão dos alunos está vinculada às suas características e aos recursos disponíveis na Instituição que, até o momento, são suficientes para a escolarização dos alunos com n.e.e. Talvez se fossem outros os alunos²⁶, esta condição não seria a mesma. Este fato sugere que não se tome o processo de inclusão como um “lugar de chegada” (LOPES, 2007, p. 32), mas sim, como um espaço de luta e reivindicação constante pela garantia de uma educação de qualidade, que respeite a singularidade dos alunos.

O trabalho, enquanto lugar de exclusão/inclusão, está relacionado não apenas ao fator de exploração e de luta do movimento trabalhador na sociedade

²⁵ Utilizo a expressão efetiva para designar aprendizagem, interação social e desenvolvimento.

²⁶ Como, por exemplo, alunos cadeirantes. A Escola-caso não conta com acessibilidade física.

industrial, mas à luta pela empregabilidade nos dias atuais. Diariamente, observamos nos veículos de comunicação filas desumanas de trabalhadores em busca de inserção no mercado profissional. A luta na sociedade moderna contra a exploração do trabalho reverte-se na oportunidade de ser por ele explorado, uma vez que, o que garante a inclusão nos dias atuais é a empregabilidade, que possibilita o desenvolvimento de uma relação salarial que permita ao indivíduo a inclusão no mercado de consumo. A exclusão ou a inclusão no mercado de trabalho está intimamente atrelada à qualificação profissional. Assim, quanto mais capacitado estiver o trabalhador para atender às demandas do mercado, mais chances terá de ser incluído e manter-se no sistema. Nesta perspectiva, a formação profissional transforma-se na aquisição de habilidades e competências individuais adequadas às necessidades do mercado.

Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) complementam essa idéia, afirmando que

o conhecimento, neste sentido, em vez de qualificar o indivíduo transforma-o num conjunto de competências do tipo cognitivo. O conhecimento deixa de educar os indivíduos e a sociedade, tornando-se antes num instrumento que permite posicionar os indivíduos (ou excluí-los do) no mercado de trabalho. Uma das consequências desta transformação é o processo de individualização em que os indivíduos são reduzidos à sua performance (STOER, MAGALHÃES E RODRIGUES, 2004, p. 108).

Os autores apontam para as consequências deste processo no âmbito educacional. Segundo eles, os modelos de formação escolar são fortemente influenciados para atender às expectativas do mercado. Muito conhecidas são as abordagens pedagógicas voltadas às competências e os modelos de qualidade total, “os chamados ISOS”, aplicados nas escolas.

A relação educação - empregabilidade torna-se preocupante no contexto da escolarização de alunos com n.e.e na escola comum, uma vez que, se tomarmos esta enquanto um espaço de qualificação para a posterior inserção destes futuros trabalhadores no mercado²⁷, corremos o risco de excluir os alunos com n.e.e pela sua “incapacidade” de atender às demandas e exigências por este impostas.

²⁷ Como forma de manter estes sujeitos vinculados à cadeia social, no que tange à inclusão no mercado de trabalho, foi regulamentada, no ano de 1991, a Lei de Cotas, estabelecendo, de acordo com o número de funcionários, um percentil de contratação de pessoas com n.e.e.

Outro lugar produtor de exclusão/inclusão é o da cidadania. A luta que caracteriza este espaço enseja igualdade de oportunidades e a reivindicação pelo direito às diferenças, às múltiplas identidades, em contraposição com as idéias da modernidade que tomavam este conceito a partir da possibilidade dos indivíduos se identificarem com papéis e funções atribuídas pelo Estado-Nação.

Com relação à cidadania, a educação é, para Cury (2005), um dos seus principais princípios. No entanto, o direito à instrução e à educação se constituiu durante muitos séculos como um balizador da participação dos indivíduos na sociedade. Alguns direitos políticos como, por exemplo, o voto, era exercido apenas por aqueles que detinham certo nível de instrução. Além disso, a posição social esteve, durante muito tempo (e ainda está), atrelada ao nível de escolarização²⁸.

O direito à educação é uma das bandeiras de luta dos movimentos que aspiram por cidadania, pois a educação se constitui em um aspecto indispensável para a redução das desigualdades sociais. “É indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e mesmo para a (re) inserção no mundo profissional” (CURY, 2005. p. 1). É condição necessária da liberdade civil, pré-requisito para o exercício de direitos.

O conceito de igualdade surge neste sentido (opondo-se ao de desigualdade), balizando as ações do Estado com relação a tornar o acesso à educação comum universal. O Estado, amparado pelo ordenamento legal que assegura tal direito, surge como o principal provedor deste bem, garantindo tanto igualdade de oportunidades quanto, a partir da disponibilização do bem, a redução das desigualdades, oriundas da distribuição de renda. Para Cury (2005), a intervenção do Estado com relação à garantia à educação, surge quando gratuidade e obrigatoriedade passam a ser associadas. Neste sentido, o autor afirma que “a obrigatoriedade é um modo de impor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil” (p. 6).

Mas, se por um lado, a luta pela cidadania é requerida pelo direito de igualdade de acesso à educação, também é importante galgar pelo que Bobbio (1992) chama de especificação, ou dito, em outras palavras, o direito à diferença. A

²⁸ Infelizmente, no país, o saber acadêmico, produzido no espaço da universidade, continua mantendo uma supremacia com relação ao saber que é produzido no interior da escola. Além disso, é o nível de formação que estabelece o grau de participação social. Como exemplos, cito as instituições de fomento à pesquisa, que patrocinam apenas trabalhos de doutores e a disparidade de salários entre um professor do ensino superior e um da educação básica.

busca por tal direito opõe-se ao princípio homogeneizador da igualdade, reconhecendo a diferença enquanto um valor.

O princípio que norteia tal reconhecimento é o da equidade, que para Carvalho (2004) “implica educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem (p.38)”.

Parece-me importante lembrar a provisoriedade e o estado de tensão permanente que acompanham os conceitos acima discutidos. No que tange ao reconhecimento da diferença enquanto um princípio, Lopes (2007) e Cury (2005) alertam para a “consideração excessiva das diferenças, o que pode redundar no oposto de sua valorização” (CURY, 2005, p. 35), caindo nos perigosos fundamentalismos.

A inclusão de alunos com n.e.e na escola parece ocupar um lugar comum, naturalizado nos discursos oficiais e dos atores sociais. Percebo que na maioria dos municípios onde tenho trabalhado em atividades de consultoria, o tema da inclusão faz parte do discurso e das metas políticas dos gestores educacionais.

Muitas vezes, o compromisso de garantir uma escola para todos é apenas um recurso linguístico para evidenciar uma gestão democrática que inclua as minorias. No entanto, também percebo que, apesar da naturalização com que o tema é tratado, as providências necessárias para a construção deste processo não acompanham os discursos.

O lugar da cidadania e o lugar da identidade têm como ponto de tensão a luta pela legitimação de diferentes características identitárias que escapam às instituídas e reguladas pela ação do Estado. Diferentes formas de expressão da sexualidade, estilos de vida, características culturais e sociais passam a galgar reconhecimento e igualdade de participação na sociedade.

O território é também referido pelos autores como lugar de exclusão/inclusão. Na sociedade moderna, fazer ou não parte dele estaria relacionado à possibilidade de partilhar as crenças e as concepções que caracterizavam cada comunidade. A perspectiva atual, com relação a este lugar como fator de exclusão ou inclusão, transcende o local e a comunidade, invadindo o espaço virtual, a formação de redes e a oportunidade de delas fazer ou não parte. Tem-se, neste sentido, a exclusão/inclusão do mundo digital.

Os autores definem ainda o corpo enquanto lugar de exclusão/inclusão. Este lugar historicamente definiu aqueles que faziam parte do sistema e aqueles que, pelas marcas, traços e características desviantes do modelo instituído, foram dele repellido.

Essas formas de invenção das diferenças, criadas e narradas ao longo da história, designaram um lugar a ser ocupado pelos que se desviavam do discurso da normalidade. Tal lugar tem sido mantido, como já mencionado, tanto por movimentos de reclusão e isolamento dos ditos anormais, durante os séculos XVIII, XIX e boa parte do XX, como também por outras formas de exclusão que persistem ainda, nos dias atuais, – como as exclusões étnicas, raciais, religiosas, culturais, dos meios de produção, da inserção no mercado de trabalho e linguísticas, dentre outras (SKLIAR, 1999, WANDERLEY, 2001).

No caso das pessoas com n.e.e, as limitações decorrentes são tomadas como atributos depreciativos, que inferiorizam o sujeito, classificando-o como ser incompleto. A condição de limitação é considerada como reveladora da totalidade do sujeito, uma vez que a presença de determinadas limitações transforma o indivíduo que as apresenta na própria condição de deficiência, na ineficiência global, impedindo-o, entre outras coisas, de desempenhar papéis dentro da sociedade e de integrar-se a ela (AMARAL, 1998). Dentre esses papéis e lugares de inserção social tem-se a escola e as suas formas de escolarização. Essas, secularmente, foram organizadas influenciadas pela percepção da imutabilidade da condição dos indivíduos, incluindo o não reconhecimento das suas possibilidades e do rótulo de incapacidade/improdutividade que carregam (STOER, MAGALHÃES E RODRIGUES, 2004).

Atualmente, esse espaço tem sido foco das políticas públicas que pretendem diminuir as desigualdades geradas por essas percepções. A revisão da organização da escola, a partir do advento da educação inclusiva, tem colocado em cheque as práticas discriminatórias que dividem os alunos em fracos/fortes; capazes/incapazes; habilitados/débeis; com dificuldades de aprendizagem; alunos da escola especial/ alunos da escola comum. Essas questões são chaves no cenário da educação escolarizada e sobre elas este estudo se debruça.

3.3.2 Integração / Inclusão Escolar: perspectivas e desafios

Os termos inclusão e integração escolar referem-se, como já mencionado, às iniciativas e ações com vistas a garantir acesso e permanência de todos os alunos na escola. A utilização das palavras integração e inclusão, como sinônimos deste processo, não é hegemônica, sendo vistas por alguns autores como processos interdependentes e, por outros, como uma evolução conceitual, pois o conceito de inclusão superaria as práticas de integração.

Autores como Mantoan (1998), Sassaki (1999) e Werneck (2000) distinguem integração de inclusão escolar. Para eles, a inclusão é um processo mais amplo do que a integração. A integração pode se referir tanto à inserção parcial quanto à total na sociedade ou na escola, dependendo sempre das características de cada pessoa. O termo inclusão, por outro lado, refere-se sempre à inclusão total, incondicional.

Segundo Werneck (2000), existe uma diferença considerável entre integração e inclusão. Para a autora, a integração organiza-se a partir do conceito de corrente principal, que visa proporcionar ao educando um ambiente o menos restritivo possível, conforme suas possibilidades de adaptação. Tal ambiente é comparado por Mantoan (1998) a um sistema em cascatas, define a posição a ser ocupada pelo aluno conforme suas possibilidades.

Na visão da autora, o sistema em cascatas é formado por 11 níveis, que vão desde a inserção total na classe regular, passando pela inserção parcial, pelo atendimento domiciliar e outros diferentes graus de integração. A principal crítica ao sistema em cascatas, como um processo de integração, é que a escola, de certa forma, fica isenta de prover modificações para a melhor adaptação de seus alunos, uma vez que, se esses não tiverem condições de inserção total, serão atendidos em outros espaços educativos (classes especiais, escolas especiais...).

Mantoan afirma que

o sistema em cascatas prevê a exclusão de algumas crianças que têm déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades para aprender. Esse sistema se contrapõe à melhoria do ensino na escola, pois mantém ativo o ensino especial, que atende aos alunos que caíram na cascata, por não conseguirem corresponder às exigências e expectativas da escola regular (1998, p. 2).

Para os autores anteriormente mencionados, o conceito de inclusão, ao contrário do de integração, propõe rupturas na organização do sistema de ensino e da própria escola, tanto no que se refere à remoção de barreiras físicas, quanto aos currículos e às metodologias de ensino. Nesta concepção, cabe à escola oferecer aos alunos os recursos necessários que possam viabilizar o processo de aprendizagem.

A utilização do conceito de inclusão, como forma de superação da idéia de integração, é também referida por Carneiro (2007). Para o autor a inclusão é um estágio evolutivo do processo de integração, que teve início com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento educacional de pessoas com n.e.e, bem como com a criação de espaços que permitiram uma maior participação destes indivíduos na sociedade. Entretanto, para o autor, a idéia de integração, em consonância com os autores anteriormente referidos, está calcada nas possibilidades do indivíduo em adaptar-se ao sistema, para poder dele participar.

Ao contrário, a idéia de inclusão, segundo Carneiro,

[...] é um estágio evolutivo do movimento de integração. Esta corresponde a um conceito seletivo de equiparação de oportunidades, aquela diz respeito a uma visão holística e inteira de cidadania, de sociedade e de condição humana. Por ela (...) a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (CARNEIRO, 2007, p. 95).

Beyer (2005) também se refere à distinção dos termos. Apesar de pontuar que não existe um consenso em relação à sua utilização (motivo pelo qual adota a expressão integração/inclusão). Segundo ele, “países como Itália, Alemanha e Espanha mantêm o uso da expressão integração escolar”, (2005, p. 7).

No Brasil, a inadequação da prática de integração escolar ou educação integradora, que centrou no aluno o sucesso ou o fracasso de sua participação na escola, foi um dos responsáveis pelo abandono do termo integração e a conseqüente adoção do termo inclusão. Esse passou a significar a implementação de uma série de recursos e mudanças substanciais no sistema educacional, além de uma ampla discussão da educação especial, que, por sua tradição clínico-terapêutica, passou a ser vista como uma das responsáveis pelo processo de segregação dos alunos com n.e.e.

Neste sentido, Beyer (2005) pontua que as mudanças deflagradas pelo movimento de educação inclusiva tiveram, como consequência, a revisão dos pressupostos que orientaram o trabalho da educação especial. Segundo o autor, duas tendências distintas são observadas com relação a esta modalidade de ensino: uma que defende a educação especial como subsidiária à proposta de educação inclusiva e outra, mais radical, que a condena e acredita que, por sua tradição clínica, tenderia a prejudicar o desenvolvimento de tal proposta, mantendo as pessoas com n.e.e segregadas da sociedade em geral.

Os discursos que defendem esta última tendência negam o papel da escola especial e apontam a inclusão como um processo incondicional, para todos os alunos, independente das condições individuais apresentadas²⁹. Esses discursos enfatizam o papel do professor regente da turma no desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade, que respeite a individualidade de cada aluno, seu tempo e ritmo de aprendizagem, como exposto por Mantoan (2003).

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (p. 67).

Apesar de radicais com relação à inserção total e incondicional na escola comum, tais grupos não desconsideram a educação especial, entendendo-a como uma modalidade complementar, não mais substitutiva à escolarização formal, devendo ser ministrada, preferencialmente, na própria escola regular, por meio da realização de atendimento educacional especializado, conforme a necessidade de cada caso.

Quanto a este atendimento, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) definem que

[...] trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender as especificidades dos alunos com deficiência. Ele inclui, principalmente, elementos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do código Braille, uso de

²⁹ Autores como Maria Teresa Mantoan (1997, 1998, 2003, 2004, 2005) e Eugênia Augusta Fávero (2007), comungam dessa idéia.

recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência (p.26).

Apesar de concordar com o conceito apresentado pelas autoras sobre a educação especial como uma modalidade complementar ao ensino ministrado na escola regular, oponho-me à incondicionalidade do processo de inclusão, defendida pelas autoras anteriormente citadas. Dada minha experiência profissional, tanto no município de Bagé, quanto em outros em que prestei assessoria, consegui perceber que muitas crianças, pelas inúmeras limitações que apresentam, frente aos poucos recursos disponibilizados pela escola e pelos sistemas educacionais, ainda não se beneficiam de uma escolarização realizada integralmente na escola comum. Fato que aponta para a manutenção dos serviços especializados que, obviamente, também necessitam de uma revisão das suas práticas.

Acredito que cada caso de aluno com n.e.e que ingressa na escola comum precisa ser estudado de forma individual, considerando todas as suas peculiaridades. É preciso dados do aluno, da família, dos recursos e serviços de apoio disponíveis na escola, dos professores que os receberão, dentre outros. É utópico pensarmos que na inserção destes alunos na escola todos estes recursos estarão disponíveis e, mais utópico ainda, atribuímos ao professor a responsabilidade de prover um currículo que atenda a todas estas condições.

Além disso, se reconhece que muitos desses alunos, para que tenham sucesso em seu processo de escolarização, demandam atendimentos especializados como, por exemplo de neurologistas, psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos. No entanto, muitos discursos sobre a temática em tela desconectam a provisão destes recursos do processo de inclusão, como se o fato de estar incluído na escola e beneficiar-se de serviços pedagógicos específicos, como o realizado no AEE, suprisse todas as necessidades destes alunos. Entendo que estes atendimentos em conjunto com as ações pedagógicas desenvolvidas, é que poderão auxiliá-los no processo de escolarização.

Por ter atuado na gestão da Secretaria Municipal de Educação, pude perceber, também, que, por mais que os serviços sejam disponibilizados, a cultura da homogeneização é forte nas escolas, o que demonstra que a incondicionalidade, para ser de fato efetivada, necessita percorrer um longo caminho. Não há como descolarmos a escola da sociedade onde ela está inserida. O impacto da cultura

dominante, caracterizada pela competição, é forte nas escolas, de forma que algumas têm mais dificuldades em abrir-se para a temática da inclusão e implantar práticas acolhedoras das diferenças, do que outras.

A radicalidade dos discursos que defendem a inclusão de todos os alunos indistintamente é também alertada por Carneiro (2007). Segundo o autor, a implantação da proposta de inclusão requer um processo gradual, atento às características dos alunos com necessidades especiais. As escolas que os receberão devem estar conscientes dessas condições, bem como das possibilidades dos professores, para realizar um trabalho que garanta, efetivamente, para estes alunos, aprendizagens significativas.

O autor, ao argumentar sobre esta questão, relata a experiência italiana de implantação do processo de inclusão. Segundo ele, a Itália bruscamente terminou com as classes especiais e escolas especiais, incluindo todas as crianças na rede comum de ensino. Entretanto, tal processo, pelo despreparo do sistema, não atendeu às necessidades deste alunado, provocando o efeito contrário: a exclusão, o que denominou como “inclusão selvagem” (p.23).

Carvalho (2004) também se posiciona quanto à utilização dos termos integração e inclusão. No entanto, ao contrário das definições já mencionadas, critica a preocupação de alguns autores em distinguir tais conceitos que, em sua concepção, são complementares e interdependentes. Para a autora, a preocupação com tal distinção dá-se pela busca de exatidão terminológica, para que a palavra inclusão, dê conta, com maior precisão, dos aspectos imbricados na garantia de acesso e permanência com sucesso de todos os alunos na escola comum. Contudo, pontua que, ao negar o termo integração, que para estes autores é superado pela ideia de inclusão, corre-se o risco de negar o significado desta palavra, relacionado à interação e ao estabelecimento de relações de reciprocidade, necessárias no processo de escolarização. Carvalho explicita que,

em relação à inclusão e à integração, parece que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta de educação inclusiva, sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva (2004, p. 30).

Além disso, para ela, o conceito de integração foi fundamental, ao longo da história, para que pudessem ser pensadas alternativas pedagógicas destinadas a

esta parcela da população, que, até então, vinha sendo alijada de direitos como a escolarização.

Carvalho (2004) amplia mais ainda a discussão, apontando o equívoco de reduzir-se o movimento mundial de inclusão, à inserção de crianças com n.e.e na escola regular e à extinção ou não dos serviços de educação especial. Segundo ela, este é um movimento muito maior, que tem como cerne a luta pela qualidade da educação, ameaçada por alarmantes índices de reprovação, distorção idade - série, abandono escolar, formação docente ineficiente, precárias condições de trabalho dos professores dentre outros. Assevera que

[...] quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada à ideia de que a inclusão é para alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar, aprender (2004, p. 27).

Para a autora, o princípio da inclusão tem como cerne o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente democrática, que acolha a todos os alunos, rompendo com práticas classificatórias e meritocráticas que, baseadas no mito da igualdade, definem aqueles que fazem ou não parte do sistema. A autora enfatiza a necessidade de a escola garantir, aos alunos diferentes, modalidades de atendimento educacional, que lhes assegurem condições de aprendizagem e de participação, reconhecendo-os como sujeitos diferentes, com necessidades específicas.

Escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29)

Carvalho (2004) pontua que modificações no sistema educacional brasileiro são urgentes para que realmente possamos ter uma escola aberta à diferença. No entanto, tais modificações não serão realizadas eliminando-se

radicalmente todas as modalidades de atendimento especial que têm sido oferecidas a estes alunos. Tampouco, estas transformações serão realizadas por força de dispositivos legais. Reconhece, assim, que a proposta de educação inclusiva não pode se assentar no desmantelamento da educação especial, apesar de ser imprescindível rever as práticas baseadas no defeito e na correção da falta, como forma de adaptar os indivíduos à sociedade. Para Carvalho, a garantia de uma escola democrática, aberta a todos os alunos, ideário das políticas de inclusão, necessita de

melhores condições de trabalho e de salário de nossos professores; Maiores investimentos na sua formação, permitindo-lhes apropriarem-se de novos saberes e das tecnologias que possam estar a serviço da educação escolar; Realização sistemática de avaliações do processo ensino-aprendizagem, muito mais útil aos educadores do que as infindáveis e muitas vezes indecifráveis estatísticas do desempenho dos sistemas educacionais; Capacitação dos gestores com vistas à administração compartilhada; Constante reflexão de todos os educadores acerca dos sentidos da educação num mundo globalizado e em permanente mudança; Pela educação na diversidade, ampliando-se e aprimorando-se as oportunidades de aprendizagem por toda a vida; Por constantes (semanais?) relações dialógicas entre professores dentro das escolas e entre escolas (mensais?) (2004, p. 63).

Concordo com o posicionamento de Carvalho (2004), no que tange ao equívoco de reduzirmos a complexidade e os diferentes aspectos envolvidos no processo de inclusão à problemática da educação especial. Assim como a autora, entendo que o processo de inclusão envolve a qualificação da educação em um sentido amplo e não apenas a implementação de ações pontuais (apesar destas serem imprescindíveis) para a escolarização de alunos com n.e.e.

Através da experiência de trabalho vivida, pude constatar, na prática, que a redução do tema inclusão à área da educação especial tira a responsabilidade de envolvimento de todos os atores que participam do processo educativo. Como exemplo, cito a organização das equipes de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, organizadas por áreas, como educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais, finais, educação de jovens e adultos etc. Apesar de termos alunos incluídos em todos os níveis e na modalidade de EJA, as questões referentes à escolarização destes alunos sempre foi considerada da alçada da Equipe de Educação Inclusiva, o que revela a compartimentação do tema.

Preocupação semelhante é apontada por Glat (1998) e Beyer (2005). Para os autores, sem uma modificação na estrutura do sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos com necessidades especiais terá dificuldades para ser concretizada. Além disso, para Glat, o processo de inclusão envolve uma série de recursos – humanos, físicos e pedagógicos, que são indisponíveis na maioria das escolas brasileiras.

Para que possa sair do plano imaginário, essa escola inclusiva exige condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e até mesmo físicos de que não dispomos por este Brasil afora, nem nos grandes centros, e, que, realisticamente, independem das boas intenções do MEC. Não teremos, certamente, no futuro próximo, essa escola, a não ser em situações específicas de programas-modelo ou experimentais (p. 28).

Mas se, por um lado, autores como os citados acima defendem uma proposta de educação para todos, outros questionam a viabilidade de tal processo (DORZIAT, 1999, SKLIAR, 1999), embasados na concepção de que a escola, pelos elevados índices de fracasso escolar, acaba, muitas vezes, não conseguindo atender seu alunado dito “normal”. Além dessas ponderações, questionam se a inclusão na escola comum é a melhor maneira de atender às necessidades escolares dos alunos com necessidades educativas especiais e se a proposta de um ensino inclusivo não seria mais uma forma de disciplinar a alteridade dos diferentes.

Crítica importante é feita por Lopes (2007), Lunardi-Lazzarin (2004), Veiga-Neto (2001), que alertam para o caráter normalizador de tais políticas, apontando que é papel da escola, desde a modernidade, criar dispositivos que operam com o intuito de adequar o indivíduo ao padrão e à norma. Assim, as políticas de inclusão poderiam ser vistas como mais um destes dispositivos, que, ao garantir a inserção de todos na escola, operariam no sentido de enquadrá-los ao padrão estabelecido, apagando e silenciando as diferenças.

Segundo Veiga-Neto (2001), a organização da escola moderna, com a lógica de dividir os estudantes em classes, níveis cognitivos, aptidões, gênero, idade, classe social, entre outros, foi pensada para, entre outras coisas, “fixar quem somos nós e quem são os outros” (p. 111). Para o autor, a inclusão poderia ser vista como mais “um passo numa operação de ordenamento” (p. 111) tendo como objetivo a aproximação com o que é diferente, no sentido de reconhecê-lo para, posteriormente, enquadrá-lo.

Lopes (2007) complementa tal idéia ressaltando que os discursos de inclusão seriam mais uma invenção da modernidade e teriam como objetivo a manutenção da ordem social, a partir do momento em que, aqueles que historicamente estavam fora, são autorizados, pelos dispositivos criados pelas políticas de inclusão e pelas redes de saber-poder, a fazer parte do sistema.

Nessa compreensão, a invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle, enfim, quando começa a produzir dados para alimentar as estatísticas e fazer probabilidades de gestão do risco que a sua não realização pode causar (LOPES, 2007. p. 16).

Dentre os dispositivos citados pela autora, estariam os discursos e as práticas pedagógicas e psicológicas, incumbidas de “conhecer, diagnosticar, identificar e corrigir” (p. 12) a condição das pessoas com necessidades especiais garantindo assim a manutenção na posição de incluído. A manutenção nesta posição está sempre em estado de tensão. Para manter-se nela, uma série de recursos é criada, com fins de adequar o sujeito ao padrão e à norma.

Lopes (2007) continua sua análise afirmando que os discursos e as práticas inclusivas têm reduzido as diferenças às marcas do corpo (como, por exemplo, as produzidas pela deficiência física³⁰), corrigidas por meio de uma série de dispositivos que se acoplam às engrenagens da escola, como os especialistas, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, que atuam para avaliar e enquadrar em categorias os comportamentos considerados como desviantes. As políticas de inclusão, segundo Lopes, criam tais dispositivos, com as chamadas salas de recursos e adequações curriculares que, na maioria das vezes, teriam como função uma redução das exigências escolares, para que o aluno dê conta do processo educativo. No sentido dado à inclusão pelos autores supracitados, o ingresso na escola comum teria, como consequência, o silenciamento das diferenças, através de dispositivos de normalização da condição.

Apesar de não concordar plenamente com esta idéia, entendendo que o movimento de inclusão diz respeito, justamente, ao reconhecimento e à valorização destas diferenças para a construção de escolas plurais e multiculturais. Percebo que

³⁰ Termo utilizado pela autora.

a prática que vem sendo desenvolvida com relação à inclusão de alunos n.e.e na escola tem sido pautada, ainda, pela normalização da condição, como pode ser observado nos depoimentos abaixo.

“Não adiantou nada ele ter ido para a sala de recursos. Não aprendeu a ler e ainda não calcula” (Professora séries iniciais).

“Eu estou muito feliz com o progresso do L. Ele chegou na Escola sem caminhar e falar. Tem paralisia cerebral. Agora já faz tudo isso, já sabe as letras do nome e reconhece números e quantidades, é quase uma criança normal” (Mãe de L., aluno do 2º ano do ensino fundamental).

No caso de Bagé, por exemplo, pude perceber quando do início da instituição da política de inclusão que, no imaginário dos profissionais ligados à educação, ainda preponderava a idéia de normalização da condição das pessoas com necessidades especiais. Todos os alunos que não se enquadravam nos modelos propostos pelo professor eram encaminhados para as salas de recursos, que tinham como missão a correção da dificuldade. Além disso, todos os problemas ocorridos com alunos tidos pela escola como “especiais” eram vistos por ela e por muitos colegas da própria equipe pedagógica da Secretaria de Municipal de Educação, como uma responsabilidade da equipe de Educação Inclusiva. As formações pedagógicas sobre o tema, oferecidas para todos os professores, tinham como maioria dos participantes os professores do atendimento educacional especializado, o que demonstrava que, apesar dos esforços, uma escola para todos ainda era algo distante e que a educação inclusiva ainda era vista e reduzida à inserção de crianças com n.e.e na escola comum.

Estes dados não apontam para a inviabilidade do movimento de inclusão, nem tampouco poderiam classificá-lo como mais um mecanismo utilizado pela escola para o governo das diferenças. Demonstrem sim, que este é um processo complexo, que necessita, para ser implantado, de tempo, recursos humanos, físicos, investimentos em formação de professores, pesquisa e muita reflexão.

*Todos llevan La cruz para pasar El Sendero
de La vida.*

*La diferencia está en que unos la llevan
exteriormente y protestando contra su peso molesto y otros
interiormente, aceptando su carga con amor.*

*Los primeros terminan El camino cayendo
aplastados por Ella en la tumba y los segundos
levantados por SUS brazos entran triunfalmente en
la eternidad."*

"Vuelta de Araxandi/Finca de Arraixa "

"Bajo El relieve de Santiago uma inscripción "

*Sergio Reis em O Caminho de Santiago:
uma peregrinação ao campo das estrelas*

4 A ESCOLHA PELO CAMINHO JACOBEU PORTUGUÊS: AS PEREGRINAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES³¹ E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para responder aos desafios impostos pelas políticas de inclusão, escolhi como caminho de reflexão a problemática da formação de professores e dos saberes docentes. Entendo que a superação das dificuldades enfrentadas pela escola e seus atores, no contexto das políticas de inclusão, estão relacionadas, dentre outros fatores³², ao tema da formação docente e as características da profissionalidade do professor - fortemente marcadas por uma formação tecnicista, cujo princípio orientador do fazer baliza-se na aplicação da teoria à prática (ZEICHNER, 1993). Busco, então, apresentar algumas reflexões sobre as concepções contemporâneas de formação que, no que tange a temática em tela, podem contribuir para as ponderações realizadas.

A falência do modelo de formação da racionalidade técnica - que nas décadas de 60 e 70³³ orientou a formação docente - ante aos desafios impostos aos professores no cotidiano do trabalho pelas políticas de democratização da escola, aliada ao desenvolvimento tecnológico e à conseqüente universalização da informação, colocou em cheque o papel do professor, defendido no paradigma dominante de ciência (SANTOS, 1987), como o possuidor e o transmissor dos conhecimentos, produzidos externamente à escola por especialistas.

Os saberes acadêmicos e especializados que sustentavam a prática profissional dos docentes, característicos do que Gimeno-Sacristán e Pérez Gómez

³¹ A formação de professores refere-se, principalmente, a dois percursos distintos: a formação inicial, realizada em cursos de graduação que, segundo Imbernón (2005), fornece as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, uma vez que se constitui "no início da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas da profissão" (p.65) e a formação continuada, entendida como uma forma de complementação e continuidade do processo em construção. Alguns autores sintetizam essas duas fases na concepção de desenvolvimento profissional, entendendo a formação como processo vital (GARCIA, 1999).

³² Cabe ressaltar que, apesar do recorte da investigação centrar-se no professor e nos saberes que ele mobiliza e produz no contexto da escola, não se está desqualificando os demais fatores implicados no processo de inclusão, dentre eles, os que são da ingerência do Estado, como a provisão dos recursos humanos, materiais, pedagógicos e tecnológicos que devem estar presentes na inclusão de determinadas necessidades educacionais especiais.

³³ Na década de 60, na concepção de formação, predominava o enfoque na relação professor-aluno, numa visão "psicologizada" e mais individual. O professor assumia a condição de fonte principal da informação. Nos anos 70, com a perspectiva tecnicista, o enfoque recaiu sobre a relação entre os processos de ensino e os produtos de aprendizagem. Buscava-se, nesta perspectiva, "identificar as melhores formas de ensinar, assim como as maneiras mais adequadas de preparar os professores para utilizá-las" (SANTOS, 2002, p. 90).

(1988) caracterizaram como perspectiva acadêmica³⁴ – entendida como a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade – e técnica³⁵ - cujo foco, devido da rigorosidade científica das ciências naturais, centrava-se na superação das concepções de formação docente de cunho artesanal e vocacional - tornaram-se insuficientes para enfrentar a nova realidade.

As consequências positivas do desenvolvimento tecnológico e científico, como as *tecnologias assistivas e de comunicação alternativa*³⁶, ampliaram as possibilidades de participação de grupos de pessoas que, pelas suas condições de limitação, estavam excluídas da escola. Gozando dessas benesses, elas compuseram, junto com outros grupos minoritários, o alunado da escola comum, cada vez mais heterogêneo e diversificado. Essa nova configuração da escola e os desafios dela decorrentes acenaram para a construção de novas concepções formativas, que tivessem o foco na realidade da escola e do seu alunado.

Essas concepções, anunciadas pela denúncia³⁷ do hiato entre os conhecimentos apreendidos na academia e a realidade da escola, são consequências de uma sociedade que, revolucionada pela ciência, passou a aspirar à solidariedade como elemento constituinte das relações. O novo paradigma que embala as novas perspectivas de formação docente, que Santos (1987) chama de paradigma emergente³⁸ ou “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida

³⁴ Derivam desta perspectiva dois enfoques: o enciclopédico – que propõe a formação do professor como um especialista do campo acadêmico e, como tal, o acúmulo de conhecimentos da área específica é que o capacitará para a função de transmissão e o enfoque compreensivo, que crê que apenas o acúmulo de conhecimentos pelo professor não é suficiente para a tarefa educativa, necessitando além deste, o domínio de técnicas didáticas eficazes para esta transmissão.

³⁵ O enfoque na formação docente, a partir desta perspectiva, centrou-se em munir o professor de um aparato tecnológico e instrumental dirigido “à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GIMENO-SACRISTÁN E PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356).

³⁶ As tecnologias assistivas, segundo Bersh (2007), são todos os “recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover Vida Independente e Inclusão” (p. 31). Dentre eles: brinquedos e roupas adaptadas, computadores, software e hardware especiais que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e motorizada, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, dentre outros. A comunicação alternativa refere-se ao rol de recursos que substituem a língua falada ou escrita. Dentre eles, pranchas de comunicação e sintetizadores de voz.

³⁷ Freire trabalha com a idéia de denúncia e anúncio nas obras: *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1980) e *Pedagogia da Indignação* (2000). Neste trabalho, o autor “não apenas fala do que pode vir, mas falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor” (FREIRE, 2000b, p. 119).

³⁸ São características desse novo paradigma, o reconhecimento: de todo o tipo de conhecimento, sendo ele advindo das ciências naturais ou sociais; dos saberes locais como constituidores dos saberes universais; das características auto-biográficas do conhecimento; do senso comum, como conhecimento útil ao conhecimento científico.

decente” (p. 37), reconhece os aspectos locais, culturais, as condições e os sujeitos que produzem o conhecimento.

Nesse paradigma, a formação profissional que anteriormente se limitava à formação acadêmica inicial, passa a ser reconhecida como um “continuum” (GARCIA, 1995, p. 54). Os saberes que sustentam a práxis deixam de ser produzidos exclusivamente nas universidades e a idéia de um professor que reproduz um conhecimento pronto e acabado dá lugar à percepção de que este profissional é um sujeito reflexivo e pró-ativo. Os saberes que produz no cotidiano do seu trabalho, como forma de responder às demandas cotidianas, se incorporam ao rol de conhecimentos ou, como afirma Bourdieu (2003), se instituem como um “habitus³⁹” profissional, que se incorpora à identidade da profissão.

Dentre essas concepções, tomadas nesta investigação como possibilidades para mobilização e produção dos saberes que sustentam a prática pedagógica inclusiva, estão aquelas que nascem nos anos 80⁴⁰ e 90 que, segundo Cunha (2006), influenciadas pelos estudos qualitativos de perspectiva etnográfica, têm como centralidade a idéia de que o professor abandona o lugar de neutralidade⁴¹ que o caracterizava nos modelos formativos anteriores, para assumir-se como produtor, a partir da prática, dos conhecimentos e reflexões que esteiam seu fazer. A reflexão, realizada de forma individual ou coletiva no espaço da escola⁴², produz os saberes que se incorporam na profissionalidade docente.

A escola, por conseguinte, nessa concepção, se constitui num espaço potencial de formação, desenvolvimento e aprendizagem. Essa condição a institui

³⁹ O conceito de *habitus* refere-se a um conjunto de normas e valores sociais, compartilhados por coletivos em práticas sociais (BOURDIEU, 1983).

⁴⁰ Na década de oitenta, a concepção de formação sofreu influências das chamadas teorias da reprodução. Realçaram-se o papel político da atividade docente e a influência das relações da educação com o Estado, a ideologia e as classes sociais. Esta concepção valorizou a dimensão social da prática educativa. A escola passou a ser percebida como uma instituição complexa, cujas práticas eram atravessadas por influências políticas, sociais e culturais.

⁴¹ Esse lugar caracterizava-se por uma visão aplicacionista dos conhecimentos produzidos pelos acadêmicos - no espaço da universidade - pelo professor, no contexto da sala de aula. Essa concepção teve efeito na construção da identidade e do status da profissão, hierarquizada quanto a sua complexidade e importância. Segundo Santos (2002), ela decorre da denominada perspectiva técnica de formação de professores, que tem como premissa a super especialização do conhecimento e, em virtude disso, os diferentes status conferidos aos profissionais ligados à educação. O professor pesquisador, que produz o conhecimento no espaço da universidade, tem um reconhecimento social superior em relação ao professor que atua na sala de aula, sendo este visto como um mero aplicador do conhecimento produzido pelo primeiro. No país, observamos tal distinção pela discrepância de salários entre professores do ensino superior e da educação básica.

⁴² Essa concepção apóia-se nas teorizações de Zeichner (1993) e Alarcão (2001) sobre escola reflexiva

como *locus* privilegiado de mudança, nomeadamente intitulado por Alarcão (2000) como Escola Reflexiva, por Leite (2003) como Escola Curricularmente Inteligente e por Senge (1990) como Organização Aprendiz⁴³. Para esses autores, a potencialidade da transformação da ação educativa centra-se na possibilidade da escola, enquanto instituição que se pensa, a partir de incorporação e reflexão das mutações sociais, produzir coletivamente mudanças. Para isso, ela deve assumir-se, segundo Alarcão (2000) como um

organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e, de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria, uma característica cambiante, estando, permanentemente aberta a incorporar as mudanças (p.17).

Para Leite (2003), essas escolas, que se denominam Escolas Curricularmente Inteligentes, definem-se como instituições que,

em vez de se limitar e distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e as competências de origem cognitiva, afetiva e social. [...] uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (p. 124-125).

No que tange a temática dessa investigação, crê-se que, quando a escola cria espaços de reflexão sobre o cotidiano do trabalho com alunos com n.e.e e compartilha dificuldades e experiências com êxito entre os pares, novos saberes são mobilizados e produzidos, podendo servir como subsídio para o trabalho com outros alunos.

Nesse contexto de formação anunciado como possibilidade para a implantação da ação pedagógica inclusiva, são valorizadas as aprendizagens da prática, da inserção no campo e da possibilidade, através desta inserção, de aprender com docentes mais experientes. A reflexão sobre a realidade permite ao professor a construção de intervenções mais inovadoras e criativas, adaptadas às situações do cotidiano da escola e da sala de aula. Os enfoques decorrentes desta

⁴³ Para o autor, o conceito de Organização Aprendiz define aquelas organizações que maximizam a aprendizagem individual e coletiva dos seus membros (SENGE, 1994).

perspectiva foram denominados por Gimeno-Sacristán e Pérez Gómez (1998) como tradicional e reflexivo.

No primeiro enfoque, o ensino é concebido como uma atividade artesanal. O conhecimento profissional é tácito, não sistematizado verbal e teoricamente. Aprende-se a fazer fazendo, sem, contudo, refletir sobre o processo vivido. Já, o segundo enfoque⁴⁴, toma a prática como ponto de partida e defende que é a ação reflexiva do professor sobre o cotidiano do trabalho que permite a reinvenção do mesmo. Nessa concepção de formação, incluem-se as perspectivas que reconhecem as trajetórias de vida dos educadores como elementos essenciais da profissão (NÓVOA, 1992; SOUSA, 2000) e as que apontam para a ampliação da formação⁴⁵, enfatizando a necessidade de se pensar um percurso formativo que extrapole o âmbito acadêmico, “envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos docentes” (NUNES, 1999, p. 2).

Nessa perspectiva, a trajetória biográfica do educador alcança reconhecimento e percebe-se a importante influência em seu processo de formação e atuação profissional. A formação assume a dimensão da autoformação. A história de vida do professor influencia o seu fazer profissional, que, por consequência, resignifica a própria vida do sujeito (NÓVOA, 1992). As características pessoais dos docentes, suas posturas e atitudes, passam a ser reconhecidas como integrantes da profissão, como instrumentos potenciais para o exercício da tarefa educativa (JOSSO, 2008).

No que concerne a esta investigação, entende-se que algumas características, quando presentes, podem auxiliar os professores no trabalho com alunos com n.e.e. Dentre elas, considero relevantes as apresentadas por Freire (2000a) e Meirelles Jesus (2008), como a curiosidade; a criatividade; a reflexão e a pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a aceitação do novo e a rejeição à discriminação; o reconhecimento da autonomia do educando; o bom senso; a humildade e a tolerância; a alegria e a esperança; a convicção de que a mudança é possível; o comprometimento; a tomada de decisões; o saber escutar; a disponibilidade para o diálogo e o querer bem aos educandos (FREIRE, 2000a); “a vontade de jamais se resignar ao fracasso; um esforço de ignorância da história do

⁴⁴ Este é o enfoque que orienta a concepção de formação adotada nesta investigação.

⁴⁵ Dentre os estudos que contribuem com o tema, pode-se citar as propostas de Schön (1992), Nóvoa (1992), Perez Gómez (1998), Zeichner (1993) e Tardif (2006).

outro”, que, muitas vezes, poderá representar uma oportunidade de partir do zero e de se libertar dos determinismos; a aceitação de que o outro seja o que ele é e não uma imagem ilusória ou o produto de uma “elaboração ideológica; a colocação da criatividade e da autocrítica no centro da conduta docente e o reconhecimento do fundamento ético – renúncia a toda certeza didática” (MEIRELLES JESUS, 2008, p. 216).

Estas características, entendidas como desejáveis para a construção de práticas pedagógicas que contemplem, respeitem e valorizem as diferenças, denotam que a concepção de formação deve ultrapassar o domínio dos conteúdos específicos, envolvendo também as características pessoais e profissionais do educador⁴⁶ (JOSSO, 2008).

As concepções de formação, decorrentes do enfoque reflexivo, além do reconhecimento do professor como pessoa (SOUSA, 2000), reconhecem outros saberes que extrapolam os constituídos nos espaços formais de qualificação, como os saberes disciplinares⁴⁷, curriculares⁴⁸ e profissionais⁴⁹. Passam a ser perfilhados, como sustentadores da *práxis*, os saberes da trajetória do professor, tecidos a partir de vivências pessoais e profissionais que produzem e organizam o trabalho pedagógico. Dentre esses saberes, estariam os saberes acumulados pela prática profissional, os saberes da experiência, os saberes intuitivos e os provenientes da vida pessoal.

Os saberes da experiência são entendidos por Tardif (2006) como um conjunto de saberes construídos no cotidiano do trabalho docente, transformando-se em estratégias e macetes (TARDIF, 2006), que se incorporam “à vivência individual e coletiva sob a forma de “habitus” e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1991, p. 220). Nasceram das demandas impostas pelo cotidiano, de situações concretas, que exigem enfrentamento, improvisação e habilidades

⁴⁶ Parece relevante assinalar que esta dimensão precisa ser também incorporada nos cursos de formação de professores.

⁴⁷ Corresponderem aos diversos campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas. São transmitidos no espaço universitário, emergindo da tradição cultural dos grupos que os produzem.

⁴⁸ Corresponderem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

⁴⁹ Transmitidos pelas instituições de formação de professores. Relacionados a eles estão os saberes pedagógicos, que se caracterizam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, que a orientam e sistematizam (TARDIF, 2006, p. 38-39).

profissionais e pessoais para serem resolvidas⁵⁰. Formam um conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Constituem, nas palavras de Tardif (2006), “a cultura docente em ação⁵¹” (p. 49).

Pela característica social da profissão, são produzidos nas relações coletivas estabelecidas no interior da escola, sofrendo, obviamente, os reflexos de todas as relações de saber-poder que permeiam a instituição. Portam uma característica formativa. O contato dos professores novatos com os professores experientes e a troca colaborativa entre os pares, que objetivam o saber experiencial, são usados como ferramentas do trabalho pedagógico. A objetividade ainda é conferida pela possibilidade de retradução destes saberes, re-avaliação das experiências e transformação do cotidiano escolar.

Os saberes intuitivos, característicos da potencialidade humana são, segundo Fernandes (2006), uma racionalidade que se funda nos saberes das experiências vividas e dos sentimentos. Apesar de, muitas vezes, imperceptíveis, esses saberes alimentam as situações vividas e se “corporificam na solução de problemas” (p.446).

A mobilização e a produção desses saberes são possíveis, para Tardif (2006), pela natureza da profissão docente, que se caracteriza pela interatividade e sociabilidade. Essa natureza faz com que os saberes que sustentam o fazer docente, também sejam múltiplos, tendo genealogias diversas de acordo com o momento profissional, vital e com a influência da cultura escolar⁵² e/ou institucional onde atuam os professores.

Tardif (2006) explica a pluralidade de fontes de onde emergem os saberes, caracterizando-os como sociais, plurais e temporais. Para o autor, os saberes são sociais porque são adquiridos, constituídos e legitimados em um

⁵⁰ O que não significa que sejam desprovidos de teoria.

⁵¹ Para Hargreaves (1996), a cultura docente é uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer que cada coletivo de professores e professoras desenvolvem para enfrentar as demandas e pressões similares (p. 36).

⁵² Pérez-Gómez (2001) afirma que a rede de significados que compõe a cultura escolar está marcada por atravessamentos de toda ordem, ou, como pontua o autor, por um “entrecruzamento de culturas” (p. 18): a cultura dos alunos, dos professores, da sociedade onde a escola está inserida, a cultura acadêmica, da função que a escola exerce na sociedade, dentre outras. Todas estas formas de cultura interferem e constituem os processos de ensinar e aprender e a condução do trabalho que é realizado. Neste sentido, deve-se atentar para o fato de que a implementação da política de inclusão e sua incorporação pela instituição educativa será sempre atravessada pela cultura, ou pelas culturas que configuram a escola.

contexto de socialização profissional (a universidade, a escola, os sindicatos, o Ministério da Educação e as Secretarias Municipais de Educação, dentre outros). São temporais por serem adquiridos no decorrer da história vital e profissional do professor (na infância e juventude, enquanto aluno; na graduação; no estágio e no decorrer da carreira docente), sendo produzidos e mobilizados de acordo com a realidade do trabalho e as influências dos aspectos históricos, políticos e ideológicos, e da cultura de cada escola. E são plurais por serem produzidos e adquiridos em diversas situações, como, por exemplo, na formação inicial e continuada, na experiência profissional e no percurso vital.

Essas características dos saberes docentes são caras nesta investigação. A ideia de que o professor deve portar uma racionalidade instrumental, que lhe garante as ferramentas necessárias à educação dos seus alunos, vem se constituindo como um dos grandes entraves para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Como os professores da escola comum não são detentores do chamado saber específico, adquirido em cursos para educadores especiais, se sentem incapazes para o trabalho pedagógico que inclua alunos com n.e.e. A possibilidade de vislumbrar a mobilização e a produção de outros saberes, dentre eles os que nascem do labor cotidiano, acena para a possibilidade do processo de inclusão.

Perceber como se constroem essas novas epistemologias ou, como denomina Alarcão (2001) de “epistemologia da vida da escola” (p.17), é a continuação desse caminho, materializado na investigação que dá origem a esse estudo e que, no capítulo seguinte, passa a ser apresentada.

"Peregrinar é um acto de Fé. É um Caminho e como tal pressupõe um itinerário, mas não se esgota nele. Tem que se lhe associar uma intenção e um objectivo, que alimentam a motivação e despertam a busca interior, promovendo assim o enriquecimento espiritual e cultural". Associação dos Amigos do Caminho Português "Em um refúgio, os reis estão nus. Todos sabem disso e, como na fábula, fingem não ver."

*Sérgio Reis em O Caminho de Santiago:
uma peregrinação ao campo das estrelas*

5 CAMINHOS E REFÚGIOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000a, p. 29,).

Os saberes mobilizados e produzidos por professores e pela Escola que demonstram boas práticas educacionais inclusivas foram investigados durante o segundo semestre do ano de 2008, através de uma abordagem qualitativa de investigação. A escolha por tal abordagem apoiou-se na compreensão epistemológica de que essa perspectiva permite uma leitura da realidade de forma interpretativa, possibilitando o estudo do fenômeno em seu ambiente natural, em toda a sua complexidade (STAKE, 1999), com vistas a compreender os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos que vivem a realidade (BOGDAN E BIKLEN, 1999).

Além disso, valorizamos a percepção de que a abordagem qualitativa permite a realização de uma descrição minuciosa e a exploração detalhada do maior número possível de fatores imbricados no processo a ser estudado, sem a preocupação com a delimitação prévia de determinadas hipóteses (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

O reconhecimento dos saberes produzidos pelas professoras como fontes substanciais para a discussão das práticas pedagógicas inclusivas impôs a escolha de uma metodologia que reconhecesse o sujeito e as suas representações da realidade como o foco.

A escolha da metodologia qualitativa se deu, pela compreensão de que, ao romper com o paradigma da ciência positivista, dá voz aos sujeitos cujas experiências se afastam das médias estatísticas, pontuais e generalizadoras.

Também se justifica, por se tratar de um estudo de caso, entendido por Stake (2000) como um estudo aprofundado de determinada situação, que permite ao investigador a compreensão da complexidade que envolve a realidade investigada e os fatores que colaboram para a sua construção.

Para Stake (2000), este tipo de estudo sustenta-se quando a realidade a ser conhecida revela determinadas peculiaridades que não são observadas em

outros contextos. Essas peculiaridades pautam a escolha do caso ou dos casos a serem estudados, que assumem um caráter intencional.

Na presente investigação, o estudo de caso foi escolhido pela percepção de que o impacto do tema nas políticas da Rede Municipal de Educação trouxe movimentos e produziu incipientes experiências educacionais inclusivas com êxito. Essa condição sugere que as escolas que vêm realizando boas práticas possam, pela investigação, ganhar visibilidade, de forma a contribuir com as demais e fazer avançar a produção científica relacionada ao assunto.

A adoção desta estratégia de investigação é fruto das inserções iniciais da pesquisadora no campo empírico. Pôde-se perceber, nas visitas iniciais para apresentação da proposta de investigação, que os saberes docentes mobilizados e produzidos para a escolarização de alunos com n.e.e não se restringem unicamente às ações do professor e aos conhecimentos acumulados por este na experiência profissional. São também fruto de um processo de construção coletiva, permeado e constituído a partir da realidade da escola e de seus diversos atores. Portanto, a escola e todos os que dela participam foram tomados como foco desse estudo que se centrou na compreensão da genealogia dos saberes que balizam as experiências educacionais inclusivas que revelam boas práticas, bem como nas condições em que esses saberes são produzidos.

Após a primeira visita às escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação⁵³, percebemos que uma delas apresentava características e peculiaridades que a diferenciavam das demais. Estas peculiaridades chamaram nossa atenção, justificando a realização deste estudo de caso (STAKE, 2000).

A escola selecionada, além de ter práticas próximas dos conceitos definidos tanto pela literatura nacional (SANTOS E PAULINO, 2006) quanto pela literatura internacional (BOOTH, 2000) sobre escola e educação inclusiva, vinha protagonizando práticas coletivas, mencionadas tanto nos depoimentos das professoras entrevistadas, quanto nos documentos orientadores do trabalho

⁵³ Foram indicadas 4 escolas cujas experiências inclusivas revelavam boas práticas. Inicialmente, realizou-se uma conversa com a equipe diretiva destas escolas, professoras do atendimento educacional especializado e professoras presentes na ocasião. Nesta, objetivou-se avaliar a adesão das escolas ao estudo, além de conhecer um pouco sobre as percepções dos envolvidos com relação ao tema da educação inclusiva. Explicitou-se que se tratavam de conversas iniciais, que permitiriam à pesquisadora a delimitação do corpus da investigação. Mesmo não sendo realizado nenhum tipo de combinação com relação à realização da investigação nas escolas visitadas, por atenção à acolhida recebida, retomou-se contato telefônico com as instituições, para a exposição da decisão de realização de um estudo de caso único.

desenvolvido, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. As práticas narradas diferenciavam-se das demais experiências, observadas na primeira fase do processo empírico.

O depoimento⁵⁴ de uma mãe auxilia a compreender os aspectos diferenciais percebidos:

“Essa Escola é verdadeiramente inclusiva. [...] O atendimento das gurias, o carinho com todos os alunos e com as crianças com problemas, tanto da direção, da supervisão, das funcionárias da escola [...] Sinto muito no Estado não ter essa inclusão porque vai ser problema futuramente. Não sei se em alguma escola maior do município, que tenha o primeiro grau completo, eu vou conseguir o atendimento que tem aqui. A Escola se voltou totalmente pra inclusão, fazem reuniões, colocam os problemas, pedem auxílio para a família e para profissionais de fora. Da diretora à servente merendeira, todo mundo está envolvido com isto”. (Mãe de um aluno com n.e.e).

As boas práticas desenvolvidas na instituição, além de terem o reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação e das demais escolas da Rede, são também reconhecidas pela comunidade escolar, tanto por parte dos professores e da equipe diretiva, quanto por parte dos alunos, de seus pais e da comunidade localizada ao seu entorno.

O reconhecimento de quem se beneficia do trabalho realizado constituiu-se em uma das principais justificativas para a seleção da Escola-caso. Em concordância com autores como Nunes (2005) e Magalhães (2005), de que o processo de inclusão não pode se caracterizar por uma fala sobre o outro, mas sim, com o outro, compreendeu-se que as pessoas que se beneficiam diretamente do processo educativo, no caso, alunos e pais, são vozes importantes para indicar se as práticas protagonizadas são boas ou não. Certamente este critério foi compatibilizado com as demais percepções, especialmente dos profissionais do campo da educação.

Os depoimentos a seguir ilustram a percepção de boas práticas por parte dos alunos, das famílias e da comunidade local em que a escola está inserida.

“A Escola tem ajudado muito o meu filho. Ele chegou aqui usando fralda, mal conseguia comer sozinho. Hoje ele já lê, escreve, está mais atento. Antes

⁵⁴ Para garantir a anonimidade dos informantes, por tratar-se de uma escola pequena, alguns depoimentos não têm sua origem identificada.

caminhava na rua olhando para baixo, não prestava atenção em nada. Agora me faz parar a todo momento para ler as placas” (Mãe de um aluno com n.e.e).

“Eu gosto de vir para a Escola. Aqui aprendo e brinco com todos os colegas” (aluno com n.e.e).

“Eu moro muito perto da escola. Percebo todo o envolvimento dela para ajudar a todos os alunos” (moradora dos arredores).

Há elementos significativos nesses depoimentos que anunciam fenômenos interessantes ao estudo. O bem-estar dos alunos, o registro de avanços em suas condutas e o nível de satisfação das famílias evidenciaram-se nos depoimentos, despertando o interesse pela pesquisa e pela temática das boas práticas.

A proposta do estudo filia-se aos modelos de investigação que tomam a escola como espaço genuíno de mudança (WHITEAKER,1999; ALARCÃO, 2000; BOLIVAR, 2007). Segundo Soares et. al, (2000) e Bressoux (1994), os modelos que sustentam estes estudos, chamados de *“Schools do make difference”*(as escolas fazem a diferença) e *Schools can make a difference*”(escolas podem fazer a diferença), buscam explicitar os efeitos positivos da escola na vida dos alunos, mesmo quando elas não apresentam todos os recursos e as condições idealizadas. Afirmam os autores que, mesmo assim, a existência de determinadas condições internas nas instituições podem interferir positivamente para o êxito do trabalho desenvolvido⁵⁵.

O intento, portanto, foi compreender o processo realizado pela escola, dando voz às práticas que se constroem na e pela realidade, com respeito e reconhecimento ao “conhecimento-feito na experiência vivida de cada sujeito” (GÓES, 2008, p. 85) e as condições existentes na instituição educativa.

Os saberes que sustentam as boas práticas em educação inclusiva e que são foco desta investigação não têm qualquer tipo de intencionalidade prescritiva, característica dos modelos de formação baseados no paradigma da racionalidade técnica. Eles são tomados como caminhos possíveis, “inéditos viáveis” (FREIRE, 1987, p. 78), construídos pela realidade da Escola. São alternativas que ela e o

⁵⁵ Na concepção de Soares et al. (2000), o campo de análise que se dedica a compreender estas condições, através da construção de políticas e práticas escolares vem sendo denominado como *Scholl Effectiveness Research Paradigm* (Escola Eficaz).

conjunto de pessoas que a constituem encontraram para responder aos desafios inerentes à escolarização de alunos com n.e.e em uma perspectiva inclusiva.

5.1 O INÍCIO DA PEREGRINAÇÃO: A ENTRADA NO CAMPO EMPÍRICO

Após a seleção da Escola-caso, foi feito o agendamento com a equipe diretiva em uma reunião para apresentação da proposta de estudo. Percebi a acolhida da diretora, pois havia entre nós vínculo afetivo e de trabalho construído em tempos anteriores, que parecia manter-se muito vivo. As palavras da diretora anunciavam a possível receptividade da escola para com a investigação.

“Claro que podes vir, será um prazer. Nós não nos esquecemos da tua ajuda valiosa quando coordenavas a educação inclusiva. Mas vem para a reunião, assim, já ficas conosco e, no final, apresentas a tua proposta de estudo. Ficamos felizes que farás a tua tese com a nossa escola.” (MAZARELAS)

A reunião de apresentação da proposta de tese ocorreu após uma tarde de formação sobre o tema educação inclusiva, ministrada pela professora do atendimento educacional especializado para toda a equipe da escola.

Em virtude do convite da diretora, participei do encontro na íntegra, o que me permitiu, mais uma vez, perceber o comprometimento de todos os servidores para com a educação inclusiva, produzindo a percepção de que a seleção da escola-caso havia sido adequada. Procedi, então, à apresentação da proposta de tese, ressaltando os objetivos da investigação, os procedimentos de coleta de dados e a garantia de anonimidade das informações. Ao final, solicitei aos presentes o preenchimento de um documento de consentimento informado⁵⁶, cujo teor ressaltava que o signatário autorizava a utilização dos dados para fins acadêmicos. Neste constava, ainda, a autorização para o uso do gravador durante o processo de coleta de dados.

Durante a exposição do estudo, percebi que as professoras compreenderam a proposta como uma forma de valorização do trabalho realizado na escola.

⁵⁶ Ver anexo 1.

“Que bom que alguém vai reconhecer tanto esforço. Nós melhoramos muito, estamos mais sabidas agora, é bom contar como estamos fazendo, poderá ajudar outras escolas” (FAXEIRA).

“Eu já andava triste, porque algumas pessoas falam que a Escola, por não ter todos os recursos, não é inclusiva. Não somos inclusivos? Será que as pessoas sabem em que condições chegaram muitos dos nossos alunos? Tinha criança que não sabia sequer comer com as mãos e agora lê e escreve (MAZARELAS).

Essas manifestações confirmaram a existência de um clima positivo para a realização da pesquisa. Foram favorecedoras da trilha proposta e tornaram o caminho menos árduo.

Para o adentramento no campo empírico, escolheu-se, como estratégia de pesquisa, a realização do estudo de caso. Este tipo de estudo permite a constituição de um corpus de investigação - entendido como um conjunto de materiais ou instrumentos de coleta de dados (BAUER, GASKELL, 2002) bastante amplo. A necessidade de realização de um estudo detalhado da realidade investigada incluiu procedimentos de coleta de dados como: observações do campo empírico e registros em diário de campo; entrevistas semi-estruturadas individuais com professores, equipe diretiva e demais servidores, alunos, familiares e comunidades dos arredores da Escola; narrativas individuais registradas em diário pessoal; grupos focais e análise documental.

As **observações de campo** foram realizadas semanalmente, durante o período de junho a novembro de 2008. Optou-se por realizar as observações em dias e horários alternados, como forma de perceber a dinâmica de funcionamento da Escola a partir de diferentes perspectivas. Foram realizadas observações em diferentes lugares, como as salas de aula, o recreio, o refeitório. Também acompanhamos os rituais de entrada e saída dos alunos das salas e da Escola. Perceber o movimento da Secretaria, recepção e sala de professores enriqueceu o processo.

As observações foram pautadas pelos indicadores apresentados pelo Index for Inclusion⁵⁷, incluindo: culturas de inclusão, políticas de inclusão e práticas

⁵⁷ Ver anexo 3.

de inclusão. As percepções relativas a este instrumento, bem como as que emergiram na empiria, foram anotadas no diário de campo.

Também lançamos mão **de diários pessoais das professoras**. Foram elas encorajadas a escrever sobre as dificuldades, os êxitos e toda a informação que julgavam pertinente sobre o processo de inclusão que vinha sendo desenvolvido na Escola. Semanalmente, os diários das professoras eram recolhidos e lidos como material de pesquisa. Após a leitura, organizavam-se os dados, cujos temas eram aprofundados em entrevistas individuais com as interlocutoras.

Essa tarefa não foi fácil para todas, pois incluía uma certa disponibilidade de tempo e disciplina de elaboração dos registros. Foi possível perceber, entretanto, que as professoras que conseguiram realizar a tarefa proposta ampliaram a reflexão sobre o trabalho realizado, como pode ser percebido no depoimento de *Mámoa*:

“Escrevendo sobre o processo, pude ver como a Escola cresceu com relação à inclusão. Pensar que tínhamos aqui alunos que haviam sido rejeitados em todas as outras escolas. Pensar que nossa Escola também teve dificuldades e que muitas vezes rejeitou estes alunos. E agora, pensar que conseguimos, que as crianças estão bem inseridas, aprendem como as outras e são respeitadas. Isso é inclusão, me dou conta agora do quanto nós somos inclusivas”.

A reflexão suscitada pela escrita dá-se, segundo Zabalza (2004), pela possibilidade de afastamento da situação vivenciada. A reflexão produzida é, na perspectiva do autor, uma possibilidade de auto-formação e, conseqüentemente, de apropriação dos saberes que balizam a ação pedagógica do professor. A narrativa em diários possibilita a conscientização do fazer pedagógico, que permite ao professor avaliar sua práxis e transformá-la.

Cunha (2005) aponta, também, os benefícios deste procedimento metodológico, ressaltando o caráter formativo contido nas narrativas.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória (p. 39-40).

Nossas interlocutoras reforçaram estas posições teóricas e explicitaram suas impressões, a partir do exercício vivido.

“Escrevendo sobre as dificuldades que vivi é que pude me dar conta do quanto já construí com este aluno e do quanto já me qualifiquei com relação ao tema da inclusão” (TRINIDADE).

“Ao escrever, percebi que acabei passando a dificuldade para a professora da sala de recursos , sem ter tentado antes com o aluno” (SAN FRANCISCO).

Apesar dos efeitos benéficos que este exercício produziu, as condições de trabalho das participantes da investigação, caracterizadas por excessivas jornadas, impediram que as narrativas em diários fossem realizadas com a intensidade prevista. Apenas três das seis professoras conseguiram realizar a tarefa. Ressalta-se, no entanto, que a qualidade destas narrativas contribuiu sobremaneira para a percepção da realidade de inclusão vivida na escola.

As entrevistas, de característica semi-estruturada, além de explorarem as percepções das professoras, buscaram investigar as percepções dos pais, alunos e demais profissionais com relação ao processo de inclusão realizado pela Escola.

Nas entrevistas realizadas com as docentes, buscou-se aprofundar os temas gerados nas observações de campo e nas narrativas escritas no diário. Além disso, o foco centrou-se na coleta de informações sobre a história de vida e formação das professoras e a experiência de inclusão vivida.

Foram realizadas duas entrevistas com cada professora. Na primeira, buscamos conhecer dados das suas histórias de vida e profissão que, na perspectiva das entrevistadas, balizassem os saberes mobilizados e produzidos na ação pedagógica com alunos com n.e.e. Na segunda, o foco centrou-se nas observações do campo, que foram posteriormente discutidas nos grupos focais.

Nas entrevistas com as funcionárias da secretaria e do refeitório, além da busca na história de vida de experiências relacionadas à temática, buscou-se compreender como se dava o processo de inclusão na escola, bem como, quais as percepções destas sobre este processo.

Com pais, alunos e membros da comunidade, procuramos conhecer as percepções sobre as práticas de inclusão realizadas na Escola e quais as consequências destas práticas para a escolarização e bem-estar dos alunos.

Foram, também, realizados dois **grupos focais** com o conjunto de profissionais que atuam na Escola. Nestes foram discutidos os temas levantados nas entrevistas individuais, narrados nos diários e observados no campo, tais como a genealogia dos saberes que alicerçam as práticas inclusivas; as condições existentes na escola que favorecem ou dificultam a construção do processo; a definição pelo grupo do conceito de educação inclusiva e as dificuldades e êxitos do processo.

Como pano de fundo do processo investigativo, realizei a **análise documental** do Projeto Político-Pedagógico da Escola, do regimento e das atas das reuniões pedagógicas realizadas, com o intuito de compreender as representações do grupo no contexto das políticas educacionais mais amplas.

A pluralidade de instrumentos permitiu a triangulação dos dados e possibilitou a coleta de um maior número de informações sobre a questão investigada, favorecendo a interpretação e os resultados do estudo.

A saída do campo de investigação deu-se após seis meses de trabalho e, esteve condicionada, à realização do estágio de doutorado sanduíche, realizado pela pesquisadora na Cidade do Porto, em Portugal. Cabe ressaltar que a densidade dos dados coletados permitiu a compreensão dos saberes que balizam as boas práticas desenvolvidas. A natureza plural e mutante da escola faz, entretanto, com que situações novas estejam sempre presentes, sugerindo movimentos e novas possibilidades de estudo.

A estada na Universidade do Porto foi importante pela possibilidade que me proporcionou de analisar os dados com um certo distanciamento da fase de coleta realizada no Brasil.

Apesar de não haver intenção de produzir estudos comparados, conviver com outra cultura acadêmica e escolar enriqueceu minha trajetória de análise e interpretação dos dados.

Além de aprofundar questões teóricas no campo da inclusão, da formação de professores e da representação social, pude cotejar os discursos presentes nas políticas educacionais de dois países e inferir sobre as condições de produção dos saberes docentes.

Sem a pretensão de inserção específica no campo empírico, assumo a influência dos estudos vividos na Universidade do Porto, e dos diálogos

estabelecidos com os docentes da Universidade, como favorecedores da análise reflexiva dos meus dados.

A leitura exaustiva do material coletado, realizada à medida que o processo se desenvolvia, e adensada durante o estágio de doutorado, permitiu a organização dos dados em dimensões. Estas emergiram da revisão dos aportes teóricos e do exercício empírico, sendo balizadas pelo conceito de saberes docentes que orienta a investigação.

Tendo em vista que este conceito abarca um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes que organizam o trabalho do professor (TARDIF, 2006), buscou-se, através dos dados, compreender de que forma os saberes se materializam na escolarização dos alunos com n.e.e, e quais condições favorecem sua mobilização/produção. Percebemos que estes saberes, além de estarem presentes na trajetória de vida e profissão dos docentes, são também processuais, produzidos coletivamente, a partir de determinados contextos sócio-culturais.

Foi possível perceber que a genealogia dos saberes que orientam as práticas pedagógicas com alunos com n.e.e nasce, preponderantemente, na escola, no cotidiano do trabalho. Essa condição faz com que o conceito de saber docente possa ser ampliado, aproximando-se da compreensão do que denominamos como **saber da escola ou epistemologia da prática**. A exemplo do termo saber docente, o saber da escola refere-se ao conjunto de habilidades, competências, atitudes, conhecimentos e formas de organização do trabalho escolar, que permite a construção de uma prática escolar inclusiva.

“E, finalmente, ele tem que ser um caminho que possa ser trilhado por qualquer um. Como o caminho que você está trilhando agora, o Caminho de Santiago.”
Paulo Coelho em O Diário de um Mago.

6 SENDERO INCLUSIVO: O CAMINHO PERCORRIDO PELA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS, POLÍTICAS E CULTURAS DE INCLUSÃO

A re-significação da política de educação inclusiva, instituída pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2005, e a apropriação desta política pela Escola, resulta de uma trajetória de trabalho que envolveu professores, funcionários, comunidade, equipe diretiva, pais, alunos e assessores externos, imbuídos do desafio de assegurar a escolarização de alunos com n.e.e na Escola.

O caminho percorrido para a construção de uma Escola mais inclusiva, marcado pela l(ab)uta incessante dos envolvidos, foi atravessado por dificuldades de toda ordem, que foram, gradativamente, sendo superadas, pela mobilização e produção de saberes de genealogias diversas e pela assunção dos profissionais da instituição do compromisso para com todos os alunos e com o trabalho. Trilhá-lo, apesar de longo e, muitas vezes, tortuoso, foi condição necessária para que os atores envolvidos na tarefa de escolarizar alunos com n.e.e pudessem sair da posição inicial, marcada pela negação e pelo rechaço da possibilidade de inclusão, para assumirem-se como autores dos conhecimentos que, no cotidiano da escola, balizam a ação educativa inclusiva.

Os saberes da escola, ao serem mobilizados e produzidos, permitiram, no contexto da instituição, o desenvolvimento de boas práticas em inclusão. Apresentá-los, em uma dimensão temporal, é assumir que ele resulta de uma construção coletiva, que se tornou possível pelo trabalho e pelas características das pessoas e da instituição, contextualmente produzidas.

Amparadas pelos pressupostos epistemológicos anunciados na revisão de literatura, procuramos explorar a questão que mobilizou o estudo: ***Quais saberes são mobilizados e produzidos pela escola e seus professores na inclusão de alunos com n.e.e?***

Para responder a esta indagação, buscamos resgatar os movimentos da escola rumo à construção de práticas inclusivas. Esses movimentos, pela complexidade requerida na ação educativa, foram tomados como dimensões, cujo propósito foi explicitar os saberes e as condições de produção. O conceito de saberes que sustenta esta investigação tem um caráter plural e dinâmico, de forma que os saberes que em um determinado momento sustentaram a ação educativa,

podem, em outro, por incorporarem-se ao fazer da instituição, caracterizar-se como uma condição, permitindo que outros saberes possam ser mobilizados e também produzidos.

Também é importante mencionar que, pelo fato da investigação centrar-se nos saberes mobilizados e produzidos pela Escola, na implementação de práticas inclusivas, alguns aspectos que envolvem a discussão do tema podem não ter sido contemplados como, por exemplo, a mobilização de todos os recursos humanos e materiais necessários ao processo de inclusão. A não discussão destes aspectos, não significa que eles sejam considerados dispensáveis. Podem significar o desconhecimento das professoras e da Escola dos recursos envolvidos na implementação do processo de inclusão, o que reafirma o papel das instâncias administrativas, na divulgação e no provimento destes recursos para as escolas.

Os saberes precisam ser compreendidos de forma contextualizada. Se outras fossem as condições da escola, da formação do seu professorado e, se outros alunos com n.e.e tivessem sido incluídos, os desafios e as respostas poderiam ser diferentes.

A apresentação da escola e do seu contexto assume as categorias discutidas por autores como Bressoux (1994), Cotton (1995), Lee *et al.* (1993), Soares *et al.* (2000) e Barbosa *et al.* (2001), que estudaram a influência dos aspectos internos da escola no desempenho dos alunos e perceberam que estes podem contribuir para a performance dos estudantes, para o envolvimento dos atores no processo educativo e para a realização de práticas escolares adequadas. Os autores reconhecem, entretanto, que há fatores externos à instituição escolar, sobre os quais a escola não tem ingerência, que também influenciam diretamente a sua organização. Os fatores internos e externos mencionados pelos autores são:

- A infra-estrutura que envolve o estado de conservação do prédio; tamanho das turmas; adequação das instalações; recursos didáticos existentes; existência e qualidade da biblioteca.
- As políticas públicas instituídas; a existência ou carência de recursos materiais e humanos providos pelas instâncias governamentais; investimentos em formação de professores.
- Os recursos humanos envolvendo a formação dos professores e adequação da formação ao trabalho realizado.

- A organização didática pedagógica que supõe a existência de dispositivos claros de planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem; políticas de reprovação e aceleração; abordagens metodológicas adotadas e claras referências sobre o que ensinar.
- A gestão e liderança escolar, articulando a capacidade da equipe diretiva em gerir um grupo cujo fazer cumpra os objetivos educacionais previstos; habilidade da equipe diretiva em estruturar projetos pedagógicos e metas de ensino construídas e realizadas coletivamente.
- O clima organizacional que se traduz na existência de um clima propício de ensino-aprendizagem; expectativa dos professores com relação ao desempenho dos alunos; estabilidade do quadro técnico; atmosfera emocional que atravessa o trabalho e as relações estabelecidas na escola.
- O relacionamento com a comunidade que passa pelo incentivo à participação das famílias na escola e a inserção da escola na comunidade.

Tomamos esses estruturantes e os incluímos na descrição da Escola estudada, provocando a compreensão da sua constituição e desempenho contextual.

A Escola-caso, cuja criação data do ano de 1978, está localizada em uma região central da cidade de Bagé, e atende em média a 100 alunos, distribuídos entre a pré-escola e o 5º ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. Destes 100 alunos, 10 possuem algum tipo de necessidade educacional permanente, como, paralisia cerebral (1), síndrome de down (3), deficiência mental (4), síndrome de x-frágil (1) e transtorno de conduta (1).

O espaço físico da Escola, apesar de antigo e pequeno, está bem conservado. O prédio contempla 3 salas de aula, sendo que uma é específica para a pré-escola; 1 sala para a direção, supervisão e secretaria; 1 sala para o atendimento educacional especializado; 2 banheiros para os alunos; 1 banheiro no pátio para professores e funcionários; 1 cozinha-refeitório, com espaço para 16 alunos; 1 pequeno pátio, cujas dimensões permitiram apenas a instalação de um balanço e de uma gangorra.

A pequena infra-estrutura limita o número de alunos atendidos em cada turma que, em média, registra um total de 20 crianças. O espaço físico da Escola não conta com nenhum tipo de acessibilidade arquitetônica. Conforme pontuou a diretora:

“Muitos pais nos procuram, mas não temos mais espaço físico. Cada sala já tem em média 2 alunos incluídos. Nossa instalação não tem acessibilidade arquitetônica, não temos recursos para realizar um trabalho com mais alunos. Não podemos deixar que o que construímos se perca pela escassez de escolas comprometidas com a inclusão. Eu fico louca para ter mais alunos, mas não temos onde colocá-los. Além disso, não posso encher a turma de alunos com necessidades especiais. O trabalho com estes alunos demanda planejamento e eu preciso garantir condições de trabalho para as professoras, de forma que elas venham a atender bem aos alunos existentes.

O mobiliário da Escola é em grande parte novo e está adequado à clientela atendida. Apesar da escola contar com alunos com necessidades educacionais permanentes, nenhum aluno exige mobiliário específico.

As salas de aula e os demais ambientes são ventilados, iluminados e atrativos. Os trabalhos construídos pelos alunos ficam expostos de maneira organizada nas paredes de toda a instituição, explicitando o valor dado às suas aprendizagens.

Os recursos pedagógicos disponíveis são escassos. A instituição conta com 1 DVD, 1 TV e 1 aparelho com rádio e CD. Não há biblioteca, ficando os livros para consulta dos professores e alunos no armário da secretaria e nas salas de aula. O único computador disponível situa-se na secretaria da escola e é compartilhado pela direção, secretaria e pela professora do AEE, que, quando o utiliza no atendimento aos alunos, desloca-se para este local.

A Escola, apesar de contar com a presença de uma professora da área da educação especial três vezes por semana, não dispõe de sala de recursos multifuncional, realizando suas atividades na antiga sala da direção que, ao ceder seu espaço, passou suas atividades para a secretaria. Os recursos pedagógicos disponíveis nesta sala são, na grande maioria, produzidos pela professora do AEE com recursos disponíveis na Escola. Os poucos jogos existentes foram dados pela Secretaria Municipal de Educação em 2006 e 2007, quando todas as escolas receberam esse material pedagógico para serem utilizados pelas professoras itinerantes.

A Escola, por ser pública e municipal, é mantida pela Secretaria Municipal de Educação. Apesar de ter relativa autonomia político-administrativa (prevista pela legislação educacional brasileira) em virtude do cargo de diretor ser

eletivo e ter orçamento próprio, através do Programa Dinheiro Direto na Escola, apresenta forte vinculação com a Secretaria que, tradicionalmente, tem exercido um papel de orientação e regulação das escolas da Rede Municipal de Educação. Estas atividades instituem-se principalmente pela ação do supervisor pedagógico, exercido por profissional indicado pela Secretária de Educação para a função. Ressalta-se que esta indicação deve respeitar uma formação mínima na área da supervisão escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, além de formular as políticas municipais de educação a serem implementadas pelas escolas, coordena todo o processo de alocação de recursos humanos e físicos⁵⁸. Define sobre a expansão das escolas no que tange à oferta de novas turmas e anos letivos e aprova o calendário escolar anual; regula a oferta de matrículas para alunos novos com n.e.e, encaminhando-os para as escolas, apesar de, muitas vezes, estas pontuarem que não podem recebê-los pelo número excessivo de alunos existentes. No que tange à educação inclusiva, organiza, dentre outras ações, o atendimento educacional especializado, bem como o trabalho dos professores itinerantes.

A Secretaria realiza sistemáticas reuniões pedagógicas, principalmente com supervisores escolares, que têm a missão de instituir a política municipal no âmbito local. Também define calendário de formação pedagógica das escolas, recomendando períodos de capacitação sobre temas que incluem a educação inclusiva. Apesar disso, não permite que as escolas insiram as formações no calendário letivo, que são realizadas fora da carga horária de trabalho.

No âmbito do Projeto Político Pedagógico, também se observa a regulação da Secretaria Municipal de Educação. Apesar da construção coletiva do

⁵⁸ Um exemplo da centralização do poder na SMED é a alocação de recursos humanos. A antiga diretora, responsável pelo início do trabalho de inclusão na escola foi removida com a troca da administração pública, para outra instituição (apesar de ter qualificação para atuar em outras funções, como na docência). Por estar conduzindo a escola há dois mandatos, não pode candidatar-se ao cargo, sendo substituída pela antiga supervisora. Entendemos que a eleição para os cargos de gestão escolar é um processo salutar, que afirma a democracia e a autonomia da escola pública com relação às instâncias administrativas. No entanto, não concordamos quando essa autonomia relativiza-se em função de motivações político-partidárias. Concordamos com Bolívar (1999), quando pontua que, na proposição das inovações educacionais, é a escola a “unidade básica de mudança” (p. 27). Isso indica que ela deve ter uma maior autonomia na organização do seu trabalho, o que inclui, no nosso entender, a organização do quadro funcional, de forma a garantir a estabilidade das políticas implementadas. Além disso, concordamos com autores como Lane (1984), Lewin (1973) e Bion (1975), cujas teorizações indicam que a entrada ou saída de membros do grupo altera a configurações grupal, podendo ter, essa alteração, efeitos benéficos ou maléficis. No caso da Escola-caso, a saída da diretora, que foi sempre uma grande entusiasta do processo de inclusão, pode comprometer a continuidade do trabalho realizado.

Projeto com a comunidade, o documento sofreu adaptações feitas pela Secretaria. O desejo de ampliação da Escola por parte da comunidade escolar foi suprimido do documento, pelo entendimento da mantenedora de que se tratava de uma ação não prevista orçamentariamente.

O depoimento da diretora evidencia a autonomia restrita da Instituição e os dispositivos de controle existentes, o que provoca resistência e mal-estar.

“Eles nos mandaram corrigir o PPP! Corrigir? Nós construímos o PPP com a comunidade. O que adianta dizer que a Escola tem autonomia. Aqui tudo o que vai ser feito precisa ser aprovado por elas. Estamos tentando comprar uma máquina de xerox. É importante para os alunos, principalmente para a adaptação de material dos alunos com n.e.e., mas elas dizem que não podemos. Se vamos fazer uma formação sobre educação inclusiva tem que ser fora do horário, porque não podemos usar dias de trabalho para isso”.

Apesar da forte regulação exercida pela Secretaria de Educação, o sentimento da Escola é de “abandono” das instâncias administrativas nos aspectos que mais importam aos seus atores. A atuação da Secretaria de Educação, incisiva com relação aos temas já citados, não é a mesma quando o assunto é o apoio no enfrentamento das dificuldades, segundo nossas interlocutoras.

“Elas dizem: - o aluno é de vocês, vocês têm que dar conta dele. Mas não estão aqui para ver como é difícil”.

Ou,

“elas nunca viram o aluno com suspeita de surdez e estão encaminhando o menino para colocar aparelho”.

O corpo técnico da escola é formado por seis professoras que atendem da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental. Além disso, há duas serventes - merendeiras, uma secretária, uma diretora, uma supervisora pedagógica e uma professora do AEE⁵⁹ - que atende a escola três vezes por semana, intercalando os turnos da manhã e da tarde.

A formação pedagógica das professoras inclui o Curso de Magistério e a graduação nas áreas de Letras, Pedagogia e Artes. Apenas uma professora tem especialização na área da educação especial. Atualmente, todas referem

⁵⁹ Esta professora, chamada de itinerante, atende mais duas escolas. Além do atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais ela realiza semanalmente orientação pedagógica aos professores para a realização de um trabalho inclusivo.

experiência com alunos com n.e.e, apesar da falta de formação nas políticas de inclusão. A secretária tem formação em magistério e as serventes merendeiras, formação de nível médio e fundamental.

A organização didático-pedagógica do trabalho desenvolvido pela Instituição está registrada no Regimento Escolar e no Projeto-Político Pedagógico. Ambos foram aprovados pelo Conselho Municipal de Educação e entraram em vigor a partir dos anos de 2006 e 2007, respectivamente. Em ambos os documentos são apresentados os níveis e as modalidades de ensino oferecidas pela escola. Esses estendem-se da educação infantil, através do ensino pré-escolar, ao quinto ano do ensino fundamental de nove anos. Os documentos registram a modalidade da educação especial como transversal aos níveis obrigatórios de ensino e a oferta de Educação de Jovens e Adultos, que, atualmente, não está em funcionamento.

São também abordados por ambos os documentos as concepções filosóficas e pedagógicas da Escola com relação à educação; as metas e os objetivos para cada ano escolar; as competências e as atribuições dos atores envolvidos no processo educativo; as expectativas da comunidade escolar com relação ao trabalho desenvolvido pela Escola; as concepções de currículo; a organização didático-pedagógica, envolvendo dispositivos e critérios de avaliação, transferência, reclassificação; as disposições sobre matrículas, frequência; as orientações com relação ao atendimento educacional especializado, envolvendo este, o atendimento domiciliar e o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, dentre outros aspectos.

Com relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, o PPP aborda a organização de currículos e métodos de ensino e avaliação flexíveis e adequados às necessidades educacionais deste alunado. No documento, chama atenção a presença do tema da educação inclusiva na maioria dos itens abordados, como, por exemplo, nas concepções de ensino e aprendizagem e nos princípios que balizam a ação educacional da escola. As concepções de um currículo calcado na valorização das diferenças, o reconhecimento do aluno como centro do processo educativo e a garantia de acesso e permanência para todos, são temas recorrentes. Eles evidenciam a percepção da Instituição com relação ao processo de inclusão. Além disso, denotam a incorporação do tema na cultura da Escola, como pode ser percebido, nos fragmentos textuais extraídos do PPP e do Regimento Escolar.

“Permitir o acesso e a permanência de todos os alunos que ingressarem na escola” (Objetivos específicos. PPP, 2008, p. 6).

“Respeito às diferenças individuais, sem discriminação de qualquer tipo” (Filosofia da escola. PPP, p. 7).

“[...] prevê flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos; metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados; processos de avaliação adequados aos desenvolvimento dos alunos que apresentam n.e.e” (Disposições Transitórias. Regimento Escolar, 2006, p.9).

O clima escolar⁶⁰ é bastante amistoso. Percebemos a satisfação da equipe em trabalhar na escola. Chamou atenção, nas observações de campo, o envolvimento coletivo das professoras, da equipe diretiva e das demais funcionárias para com o projeto institucional e para a temática da educação inclusiva.

Foi possível perceber um ambiente de respeito com relação às diferenças, evidenciado nas relações estabelecidas entre os professores, alunos e demais membros da equipe técnica. O respeito às características e ao ritmo dos alunos com n.e.e, durante as atividades de sala de aula, é uma característica da relação entre os alunos e da professora para com eles. Esse respeito, no entanto, não significa uma diminuição das expectativas de escolarização dos alunos com n.e.e. Pelo contrário, observa-se uma postura de demanda permanente para com eles, o que denota as expectativas da Escola com relação às suas possibilidades de aprendizagem. Ajuda essa compreensão o depoimento de Algália que assim se manifesta:

“Eles trabalham, eles fazem a mesma coisa que os outros, eles têm os mesmos direitos que os outros. Não tem aquela coisa de passar a mão por cima, “ai pobrezinho, ele não faz isso...” Não! Ele vai cumprir a mesma coisa que os outros. Ah, ele não vai fazer, tá com preguiça... Aqui não tem essa. Ele tem que fazer, ele tem que trabalhar para aprender. Claro que eu não vou querer que ele atinja os mesmos objetivos que os outros. Mas ele tem que se esforçar para atingir aos seus próprios objetivos”

⁶⁰ Entendemos por clima o resultado das relações entre os diversos atores e as evidências de formas de convivência entre elas. Entendemos que, neste caso, é resultante do processo de implementação da educação inclusiva na Escola, marcado, inicialmente, por diversas dificuldades, que serão posteriormente abordadas.

Apoiadas nos conceitos da Psicanálise⁶¹ entendemos que a atitude de demanda⁶² do professor com relação ao aluno, cria, internamente, um movimento de cumprimento das expectativas a ele dirigidas, que se constitui como motor do desenvolvimento. Nas observações, podemos perceber na atitude dos alunos com n.e.e o desejo de mostrar aos colegas, aos professores e, a nós próprios, o trabalho que haviam feito, após terem sido incentivados a realizá-lo.

A organização da sala de aula, em pequenos grupos, incita a colaboração entre os alunos com e sem n.e.e. As relações colaborativas estabelecidas também denotam as expectativas positivas dos alunos sem n.e.e para com os colegas com algum tipo de dificuldade. Entendemos que as relações estabelecidas na escola caracterizam-se pelo que Magalhães (2005) denomina como modelo relacional, cuja característica reconhece o outro como sujeito de possibilidades. Esse modelo contrapõe-se aos modos de relação que se estabelecem pela generosidade ou tolerância (MAGALHÃES, 2005) para com o outro, que, ao ser reduzido à sua condição de ineficiência, assume na relação estabelecida, uma posição de inferioridade e impossibilidade.

As relações interpessoais estabelecidas na escola são, ainda, mediadas pelo afeto e pelo compromisso com o outro. As professoras ajudam-se mutuamente e buscam no diálogo com os pares as respostas para as dúvidas e ansiedades com relação ao cotidiano do trabalho.

Com relação à gestão e à liderança escolar a equipe diretiva da escola apresenta um excelente relacionamento com a comunidade escolar. Foram as grandes entusiastas do processo de inclusão na Escola, iniciando as discussões sobre o tema nas reuniões pedagógicas. Colocam-se em uma posição de apoio aos professores e demais membros da equipe, quando estes enfrentam dificuldades. São ativas na busca de recursos para a Escola, tanto nas instâncias administrativas quanto na própria comunidade.

A direção busca criar condições para que o processo de escolarização de todos os alunos seja feito com êxito e, neste sentido, tem contribuído sobremaneira para a escolarização dos alunos com n.e.e. Atitudes como a substituição da professora regente em sala de aula, para que esta possa discutir as dificuldades

⁶¹ Recomendamos para aprofundamento do tema o livro *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*, de Alfredo Jerusalinsky. Artes e Ofícios, 1999.

⁶² Na concepção psicanalítica, a demanda é sempre uma demanda de amor.

enfrentadas com a professora do AEE, são exemplos deste envolvimento. Além disso, exercem uma liderança que se materializa pela participação dos envolvidos nos processos de tomada de decisões que, na Instituição, são sempre colegiadas.

A comunidade é bastante participativa na escola. Os pais e a comunidade em geral participaram da construção do PPP da Instituição e também têm assento no Conselho Escolar e no Conselho de Pais e Mestres. Frequentemente, a escola presta conta das atividades realizadas e define coletivamente a utilização dos recursos disponíveis.

Os moradores dos arredores participam como voluntários em serviços como pintura e manutenção da estrutura física, participam nas festividades e nas demais ações que angariam recursos para os alunos, como, por exemplo, a campanha do agasalho para alunos em condições de vulnerabilidade social.

No que tange à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, a Escola, frequentemente, trabalha com a comunidade para sensibilizá-la para o tema, reduzindo, assim, as barreiras atitudinais que possam vir a existir.

6.2 CAMINANTE, NO HAY CAMINO. SE HACE CAMINO AL ANDAR⁶³: A INSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.

O debate sobre o tema da inclusão de alunos com n.e.e na Escola-caso nasceu, formalmente, com a instituição da política municipal de educação inclusiva no ano de 2005. Até esta data, apesar da escola já ter trabalhado com alunos com n.e.e, não havia uma preocupação específica sobre este tema, fato observado na análise documental dos antigos projetos político pedagógicos e regimento escolar e nos depoimentos dos professores, pais e servidores da Instituição.

“Antes ninguém falava de inclusão. Nós tínhamos uma aluna surda, mas ninguém falava nada sobre isso. Fazíamos o que dava” (CAMIÑO).

⁶³ Trecho do poema Caminante de Antonio Machado

“Ninguém falava de inclusão aqui na escola. Por isso, os pais tiveram dificuldades. Nós até sabíamos que tinha um ou outro aluno com problema, mas ninguém se preocupava com isso!” (mãe de aluno sem necessidades especiais).

Inicialmente, a institucionalização da política foi recebida com resistência pelo corpo técnico da escola. A falta de formação na área da educação especial e da política de inclusão; as experiências anteriores com alunos com algum tipo de n.e.e⁶⁴ - caracterizadas pelo trabalho solitário da instituição, que não encontrou guarida nas políticas educacionais existentes; a precariedade e mesmo inexistência de recursos pedagógicos específicos necessários à escolarização destes alunos e as concepções mitificadas, de algumas profissionais, eram os principais motivos que justificavam as dificuldades da escola em aderir à proposta.

As professoras relataram que a falta de formação específica para a ação pedagógica com estes alunos - o chamado, “saber fazer”- gerava uma percepção coletiva de *“não-saber-o-que-fazer”* (DUEK, 2006, p.18), que as paralisava ante a escolarização deste alunado.

“Eu me sentia paralisada. Não sabia o que, nem como fazer. Tudo parecia difícil. Quando eu ia preparar a aula não conseguia pensar em nenhuma alternativa de trabalho para o aluno com síndrome de down” (MÁMOA).

A inexistência de uma racionalidade cognitiva⁶⁵, construída na formação curricular das professoras, era o principal argumento para justificar as dificuldades vivenciadas. Unanimemente, as professoras referiram que a ausência dos chamados saberes disciplinares (GAUTHIER, 1998), construídos no percurso da formação acadêmica, através de disciplinas resultantes da pesquisa científica, era impeditiva ao trabalho com estes alunos. Disseram elas:

“Nós não recebemos formação para isso”...“eu nunca tive uma disciplina sobre educação especial”,... “mesmo no meu pós-graduação, que era para ser sobre educação inclusiva, não nos ensinaram sobre como estes alunos aprendem e como deve ser a nossa ação com eles”.

A presença de uma formação com predominância tecnicista na trajetória das professoras dificultava que elas reconhecessem, nas experiências anteriores da Escola, as possibilidades de mobilização de outros saberes, como aqueles que,

⁶⁴ A escola já havia trabalhado com uma aluna surda, um aluno com deficiência mental e um aluno com paralisia cerebral.

⁶⁵ Utilizo o termo para designar conhecimentos que são construídos no percurso formativo das professoras, sejam eles resultantes da formação inicial ou continuada, ou da experiência profissional.

apesar de tácitos, haviam permitido a escolarização anterior de três alunos com n.e.e. Somava-se a isto, a falta de formação na temática, os sentimentos de impotência pedagógica frente a um aluno que não correspondia ao modelo de “aluno ideal” ou, como pontua Becker (1977), “cliente ideal”, cujo estilo de aprendizagem não converge ao estilo de ensino da escola tradicional, aprendido nos bancos universitários.

O sentimento de impotência pedagógica era vivido como uma ameaça à profissionalidade das professoras, já que anunciava que elas não detinham os saberes necessários à escolarização deste alunado. Também, as atitudes pessoais, edificadas em estereótipos e estigmas⁶⁶ sociais sobre as pessoas com n.e.e, contribuía para o afastamento da temática e dos alunos, além de produzirem sofrimento psíquico e somático, como explicam Vasques-Menezes e Gazzotti (1999).

Na consciência de suas limitações, este profissional percebe que as metas desejadas muitas vezes não podem ser cumpridas. A impossibilidade de realização plena do educador, o retorno à realidade crua das dificuldades cotidianas o impele para a dor, no sentido de sofrimento interno, muitas vezes surdo, mas sempre corrosivo (p.374).

As professoras da Escola-caso, afirmavam:

“Eu não sabia o que fazer. Cheguei a pedir para tirar atestado. Me sentia cansada, nervosa. Sentia dores de cabeça. Me sentia muito incompetente. Eu só sabia dizer, olha eu tenho tanto tempo de magistério, e agora vêm esses alunos. Então quando eles entram na escola é como se tu não soubesse mais de nada, não soubesse nem mesmo o que é ser professora”. (SAN FRANCISCO)

“Quando eu entrei na Escola os alunos com deficiência já estudavam aqui. Eu tinha bastante dificuldade de lidar com isto porque eu nunca tinha visto tão próximo como eu vejo aqui. Eu trabalhava na secretaria de uma escola maior, mas nunca tinha contato. Como aqui é menor, fica tudo próximo, tu acompanha tudo muito junto com as gurias. No começo eu me assutava, não aceitava muito e era até contra a inclusão. Não que hoje eu não tenha dificuldade, mas agora vejo isso com outros olhos. No início eu tinha dificuldade em me aproximar dos alunos. Morria de

⁶⁶ O conceito de estigma apóia-se nos trabalhos do sociólogo Erving Goffman (1993). Segundo este autor, os estigmas representam um conjunto de características pessoais, que são tomadas na sociedade, em virtude dos padrões instituídos, como negativas. Estas características definem os lugares sociais a serem ocupados pelas pessoas que as portam (BORGES, 2004).

*medo da Ana*⁶⁷ (aluna com síndrome de down.) *Ficava morrendo de medo quando ela entrava na secretaria e eu estava sozinha. Meu Deus! Quando ela entrava eu morria de medo [...] Eu tinha medo da agressividade. E se eles baterem em mim, o que faço?*” (MÁMOA)

Parece evidente que a resistência à proposta⁶⁸, tinha duas características distintas: falta de formação e informação sobre a temática e barreiras atitudinais. Além delas, a inexistência de recursos materiais e humanos, apesar de mencionados com menor ênfase, foi tomada, inicialmente, como impeditiva à adesão da política de inclusão.

“Pensávamos que sem acessibilidade arquitetônica não poderíamos receber alunos cadeirantes. Não tínhamos sequer banheiros adaptados, como faríamos com os alunos?” (MAZARELAS)

“Se nós tivéssemos mais recursos seria mais fácil. Aqui tudo fica difícil. Temos pouco material didático, e quase não temos recursos específicos para atendê-los. Tudo o que temos é feito pelas professoras. No início, não tínhamos nenhuma professora especializada. Sem recursos, era impossível atender a estes alunos”.(TRINIDADE)

As resistências às inovações educacionais, tomadas como comportamentos naturais, por autores como Bolívar (2007) e Withaker (1999), são denominadas como sistêmicas e comportamentais (WITHAKER,1999). A resistência sistêmica surge, quando os professores, desafiados à mudança, não possuem os conhecimentos e as informações necessárias à sua realização. Para a autora, este tipo de resistência se intensifica quando, além da falta de informação sobre o tema, não existe envolvimento dos professores, tanto pessoal, quanto profissional, para com a questão. No caso das professoras da Escola-caso, a falta de envolvimento era uma realidade. Além da suposta inexistência de experiências profissionais com este alunado, elas não haviam tido experiências pessoais que as aproximassem da temática, como foi evidenciado nas entrevistas que buscaram resgatar suas histórias de vida e profissão.

⁶⁷ Os nomes utilizados são fictícios.

⁶⁸ Essas mesmas resistências foram encontradas em outros trabalhos cujo tema focou a percepção e as dificuldades dos professores diante da implementação das políticas de inclusão. Dentre eles, é possível citar os estudos de Prioste (2006); Smeha e Ferreira (2008); Naujorks, Barasuol (2002), Dal-forno e Oliveira (2005). Nestes, além dos motivos expostos, é pontuado que a precariedade das condições de trabalho das escolas, em termos de recursos materiais e humanos, influenciam a adesão à política de inclusão.

As resistências comportamentais, ligadas às reações e percepções emocionais das professoras e da instituição, eram materializadas por sentimentos de ansiedade, insegurança e medo, que se espalhavam pela escola e atingiam os pais dos alunos sem n.e.e. Estes, preocupados com seus filhos, mobilizavam-se para retirar os alunos com n.e.e pelo temor de que as dificuldades que apresentavam pudessem ser, de alguma forma, “transmitidas aos seus filhos”, como conta o depoimento de uma mãe:

“Eles foram até a minha casa para me convencer a ir à reunião em que pediriam para a SMEd tirar dois alunos que eram muito agressivos. Diziam que se aquelas crianças ficassem na escola, os filhos deles é que estariam sendo excluídos. Que as crianças iriam aprender com os exemplos destes alunos”.

O sentimento de rejeição à política, salvo casos individuais, gradativamente, parecia institucionalizar-se. A vivência da perda dos modelos educacionais até então vigentes ameaçava a saúde mental da instituição e das profissionais⁶⁹. Este sentimento convivia com as pressões externas da Secretaria Municipal de Educação que, ao ser signatária da Política de Educação Inclusiva do Ministério da Educação, impunha sua materialização em todas as escolas.

Perante estas pressões e as exigências legais que acompanham as políticas de inclusão, que, desde a lei soberana, asseguram a escolarização do alunado com n.e.e na escola comum, mudanças no contexto escolar eram iminentes. Como narrou uma professora, era urgente a *“elaboração do luto pela perda do aluno ideal para o aprendizado do fazer docente com o aluno real”*.

Essas mudanças são, segundo Leite (1997), condições para a escola vencer o “fatalismo do insucesso escolar e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática” (p.75). A autora, ao apoiar-se em Perrenoud, refere-se

⁶⁹ O adoecimento da instituição escola e de seus profissionais vem sendo estudado em dois temas: mal-estar docente e síndrome de Bournout. No primeiro, tem-se, segundo Zaragoza (1999), um sentimento de inadequação do professor frente aos desafios impostos pelo trabalho. Dentre as causas, o autor cita as condições de trabalho, o baixo status social da profissão e as mudanças contínuas da sociedade, que impactam a escola e exigem novas responsabilidades e formas de atuação dos docentes que extrapolam o repertório de saberes que caracterizam a profissão. No segundo, tem-se, segundo Benevides-Pereira, 2002, uma resposta a um estado prolongado de estresse, caracterizado por sintomas físicos, como fadiga, distúrbios do sono e gastrointestinais, dores musculares, cefaléia e outros; sintomas psíquicos, caracterizados pelo sentimento de solidão, disforia, desconfiança, tristeza, ansiedade etc. No que tange à temática em tela, o estudo de Barasul (2004), sobre a Síndrome em professores que atuam com alunos com n.e.e em contextos inclusivos, revelou que ela é resultante, entre outros aspectos, da falta de formação na temática da inclusão; da precariedade das condições objetivas das escolas que recebem este alunado; do sentimento de impotência dos professores que temem prejudicar, pela falta de conhecimentos específicos, o desenvolvimento dos alunos.

aos nove lutos mencionados pelo autor, que deverão ser elaborados pelo professor para viabilizar a mudança no contexto educativo.

Perrenoud (1991) fala da necessidade dos professores fazerem uma série de *lutos* se o insucesso escolar os incomodar e se quiserem evoluir no sentido de uma diferenciação pedagógica. E, para *fazer esse luto*, refere: a necessidade de se reconhecer que o insucesso é evitável; em vez de se procurar um *bode expiatório*, reconhecer-se as próprias responsabilidades para esse insucesso; encontrar prazer em lutar contra o insucesso; encontrar formas eficazes de ajudar os alunos em dificuldades; vencer as inércias e as *rotinas repousantes*; pôr em causa as *certezas didáticas*, tendo consciência de que as situações de resistência de alguns alunos estão muitas vezes na base de soluções mais inovadoras; valorizar dinâmicas da instituição e o trabalho em equipa; abandonar o papel central dos acontecimentos *para se tornar pessoa-recurso* (LEITE, 1997, p.76).

As mudanças necessárias, narradas pelos autores anteriormente citados, foram sendo construídas na Escola, paulatinamente. Colaboraram para isso, preliminarmente, fatores externos à escola, como a instituição da própria política que, ao formalizar o acesso de alunos com n.e.e, impôs que o tema passasse a incorporar a pauta de debates da instituição.

Para autores como Whiteaker (1999), Fullan (2000), Barroso (2006) e Bolívar (2007), pressões externas, como as causadas pela proposição de políticas educacionais inovadoras, podem ter um efeito benéfico nas instituições, na medida em que potencializam a capacidade das escolas em produzir conhecimentos e gerar mudanças. Para Bolívar (2007), estas mudanças são consequentes de um duplo movimento, que envolve a escola e o ambiente externo - através das políticas públicas, alternadamente, pois

[...] não costuma acontecer como consequência de mandato político, tão-pouco podemos confiar em que floresça por geração espontânea nas próprias escolas, sem estímulos e apoios da administração educativa e da comunidade. Com efeito, a questão, tal como a vemos hoje, baseia-se em como as forças exógenas possam activar e sustentar as dinâmicas endógenas da escola: não é plausível uma visão dura da reforma empreendida desde cima, mas também não uma outra romântica deixada aos desígnios das mudanças espontâneas desde as bases. São necessárias tanto a imaginação local como a liderança política [...] (p. 21).

Os recursos oriundos da institucionalização da política, dentre eles, a contribuição de assessores externos à escola (membros da equipe técnica de educação inclusiva) e a designação de um professor para o atendimento

educacional especializado, contribuíram, sobremaneira, para as discussões iniciais sobre o tema. Segundo o relato da direção da escola, existia uma visão equivocada do processo de inclusão, em virtude das experiências vividas anteriormente, que responsabilizavam quase que exclusivamente o professor. O sucesso ou o fracasso do processo era uma responsabilidade individual dos docentes, da escola, dos profissionais que diretamente atuavam com os alunos com n.e.e.

A ajuda técnica dos profissionais especializados, através de esclarecimentos sobre o processo de inclusão, principalmente no que tange a aspectos relacionados à organização curricular e a legislação vigente, contribuíram para a revisão dos pré-conceitos construídos com relação à temática. Além disso, a permanente presença destes profissionais na escola, através de uma postura solícita, minimizava o sentimento de solidão que caracterizava o grupo quando do início do trabalho. A oportunidade de discutir alternativas para a implantação do processo com profissionais com experiências na área colaborava para a modificação da postura das professoras, conforme a narrativa a seguir.

“Tínhamos idéias muito equivocadas. Pensávamos que eles tinham que aprender como os outros, com os mesmos recursos e metodologias. Aos poucos fomos conhecendo sobre adequações curriculares e compreendendo que na inclusão o ritmo do aluno é único e não pode ser comparado com os demais alunos. Isso foi nos aliviando”.(ALGALIA)

Leite (2000) tem pontuado que o trabalho dos assessores externos, quando da instituição de mudanças educacionais, nomeadamente, o que designa como “amigo crítico” (p. 97), pode contribuir para a adoção de uma postura de reflexão por parte da escola, de modo a permitir que as dificuldades enfrentadas possam ser coletivamente superadas. Para tanto, segundo a autora, este profissional deve ser percebido como uma ajuda, alguém em que se confia e com quem se compartilham dúvidas, receios e êxitos. Além disso, deve possuir *conhecimentos do contexto educativo e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e a escola* (p. 97). As contribuições mencionadas pela autora são definidas por ela em três níveis: o pedagógico, o terapêutico e o formativo. Esses são percebidos no contexto da Escola, como se pode perceber pelo depoimento da diretora.

“Socorro A! Lá veio a professora, lembro como se fosse hoje, sentamos em baixo da escadaria da SMEd e com toda a calma, que somente “a A tem”

começa: gurias, inclusão não tem receita, não tem um livro pronto, onde eu abro uma página e está escrito como fazer... O primeiro passo é não ser “resistente e querer estes alunos”, daí é um passo de cada vez... conhecer, analisar, descobrir, pesquisar, informar-se, trocar idéias e experiências. Se aluno não “aprender”? Bom, o que você chamam de aprender para uma criança com PC? E com síndrome de Down? A escola terá, sim, uma professora de apoio, as crianças terão sim atendimento especializado, claro que as mães serão também trabalhadas... Eu estarei sempre aqui, podem me chamar a qualquer momento, ajudo sim no que for preciso. É, essa é a A. Com ela eu aprendi muitas lições: de vida, de responsabilidade, de sabedoria, de direitos, de deveres, de leis. Uma profissional exemplar, que demonstrou o quanto o compromisso da escola é importante, mas também que a responsabilidade da Entidade Mantenedora é indispensável para que se efetive o “verdadeiro processo inclusivo”. Quantas visitas na Escola? Não tem carro oficial? A Diretora pode nos dar carona? Nada impede que A “saiba” e “acompanhe” os casos, caso a caso, dentro da escola. Palestras, cursos, debates, incentivo, realidade. Foi um período muito rico para nossa escola, nossos professores, nossos alunos, quanto ao entendimento e compreensão da palavra inclusão e da ação em si, demonstrando respeito e solidariedade às diversidades. Foi um período inesquecível e certamente deixará saudades, porém os aprendizados serão lições eternas...”(MAZARELAS)

Além do estabelecimento de relações de confiança e solidariedade, que devem caracterizar a assessoria externa, o posicionamento da diretora da Escola reforça a necessária ação das instâncias educacionais administrativas, na implantação das mudanças educacionais. Apesar de concordar com as idéias de Bolívar (2007), de que a materialização das políticas dá-se no âmbito da escola e da ação pedagógica do professor, o contexto em que elas são deflagradas tem forte impacto para a sua implementação. A atitude das instâncias administrativas pode reforçar ou enfraquecer a adesão das políticas por parte das escolas. Principalmente, quando elas são deflagradas sem a provisão de recursos mínimos, como, no caso aqui enfocado, sem os suportes especializados, incluindo profissionais de apoio, assessorias pedagógicas, formação de professores, salas de recursos multifuncionais e acessibilidade arquitetônica.

Concordo com Van Zanten (2001), quando pontua que a implementação das políticas deve integrar “o estudo das idéias e dos valores que orientam a tomada

de decisão; a autoridade e o poder dos actores implicados; as consequências das acções para os seus beneficiários e para a sociedade em geral”. (p. 24).

Quando a instituição das políticas é feita sem esta integração, corre-se o risco de que elas, ao contrário de resolverem os problemas sociais que motivaram a sua criação, sirvam, exclusivamente, para reforçar o papel regulador do Estado, que, ao introduzir as “regras e constrangimentos na ação social” (BARROSO, 2006, p. 13), exclui do debate os actores que terão, pela via do trabalho, a legitimidade para implementá-las. Na investigação realizada, percebemos que a adesão à política de inclusão só foi possível quando da percepção de que a Escola encontraria, na ação do Estado, guarida para a realização do trabalho.

Além dos aspectos externos à Escola, algumas características internas do contexto sócio-cultural favoreceram a mudança de postura das professoras. Dentre elas, marcaram as **características da liderança exercida pela equipe diretiva** (supervisora e diretora), que encamparam a educação inclusiva como um dos objetivos da gestão.

A direção teve papel fundamental ao inaugurar o tema na agenda de debate da instituição. A institucionalização de espaços de diálogo sobre as dificuldades enfrentadas possibilitou que, coletivamente, alternativas pudessem ser pensadas. Essas foram minimizando a ansiedade e as angústias que vinham sendo vividas no contexto da Escola.

“Eu ia para as reuniões e falava que não aceitava, falava das minhas dificuldades e dos meus medos. Eu tinha medo dos alunos. Elas me ouviam e tentavam me ajudar. “Era bom ter com quem dividir. Eu não me sentia recriminada por não conseguir” (FAXEIRA).

“Quando eu falava, elas escutavam. Cada uma falava uma coisa que ia ajudando. Assim todas ouviam e se ouviam. Então, saíamos com mais idéias para seguir em frente. Isso nos dava mais segurança” (CAMIÑO).

A direção, ao se posicionar positivamente frente à temática, foi influenciando a comunidade escolar na aceitação da proposta. A atitude da equipe diretiva, objetivada na busca permanente de soluções coletivas para as dificuldades enfrentadas; na adoção de uma postura terna, de acolhimento e compreensão das ansiedades sentidas, despertou na equipe e na comunidade escolar um sentimento de confiança. Para Greenfield (1999), esse sentimento é consequência da influência que as lideranças educacionais podem ter sobre as ações e as convicções dos

professores e da comunidade escolar. O impacto destas influências está ligado às características profissionais e pessoais do gestor, como, por exemplo, a capacidade de resolver problemas, perícia técnica, empatia, o nível de empenho no alcance dos objetivos traçados, reputação pessoal, dentre outros (GREENFIELD,1999, p. 272 - 273). Estas características são atribuídas à equipe diretiva pelas participantes do estudo, sendo tomadas como condições para a aceitação do desafio imposto pelas políticas de inclusão. Afirmam as professoras:

“Elas sempre buscaram recursos para nos auxiliar. Estavam sempre na SMed, buscando melhores condições de trabalho, professoras de apoio, palestrantes. Nunca nos deixaram sós” (TRINIDADE).

“Eram muito seguras nas suas posições. Mesmo quando queríamos desistir elas não deixavam. Eu não queria pegar uma turma com um aluno com síndrome de down, porque me sentia incapaz. Mas elas disseram: tu vais ter que pegar, já fizeste um bom trabalho com o outro aluno e precisamos de ti. Nós estaremos sempre ao teu lado e te ajudaremos em tudo. Elas me encorajaram e eu consegui!” (MÁMOA).

“Elas chegaram e me explicaram tudo direitinho. Que íamos ter um aluno que precisava de ajuda para se alimentar. Então me disseram o que eu deveria fazer, que eu tinha que triturar o alimento para ele. Eu me senti segura. Agora, preparo a merenda do jeito que ele precisa, e está dando certo.”

Também colaboraram para a adesão à proposta as peculiaridades da **cultura organizacional**⁷⁰, caracterizada pelo o que Whitaker (1999) denomina de cultura de integração, que se define pela presença de relações de reciprocidade, responsabilidade coletiva e orgulho do trabalho realizado. Uma cultura que se objetiva pela presença de lideranças organizacionais e de modelos de gestão abertos à participação das pessoas nos processos de tomada de decisão, o que, obviamente, motiva a realização de espaços coletivos de troca, já que os professores, e demais servidoras, sentem-se protagonistas solidários do fazer.

Esses espaços, na percepção das participantes da investigação, se constituíam numa característica do *modus operandi* da Escola e favoreceram, sobremaneira, a socialização dos saberes mobilizados na ação pedagógica

⁷⁰ Segundo Luz (2003), cultura organizacional, define-se pelo conjunto de crenças, valores, estilos de trabalho e relacionamentos, que distingue uma organização das outras. A cultura molda a identidade de uma organização, assim como a identidade e o reconhecimento dos próprios funcionários (p. 14).

inclusiva.

“Nós sempre tentamos resolver as coisas em conjunto. Não tem hora para isso. Se uma fez uma atividade que deu certo, passa para a outra. Se eu tenho uma dificuldade, procuro uma colega que tenha mais experiência na alfabetização. Então ela me ajuda” (Faxeira).

A existência de um clima amistoso foi também mencionada, como uma condição que favorecia a socialização das experiências iniciais com a inclusão. Apesar das dificuldades iniciais vividas, que, em alguns momentos tencionaram o trabalho desenvolvido na Instituição, a existência de relações interpessoais recíprocas, e o sentimento de coesão e pertença grupal⁷¹, minimizavam os efeitos das ansiedades vividas, como pontuou uma professora.

“No início foi muito difícil. Só não foi mais difícil porque trabalhamos há muito tempo juntas. Sempre nos ajudamos e, agora, não seria diferente. Também sempre confiamos muito na direção, que esteve sempre pronta a nos auxiliar” (ALGÁLIA).

Indubitavelmente, o contexto escolar, marcado pela coesão das relações interpessoais estabelecidas, em virtude da estabilidade do quadro funcional nos últimos 12 anos, foi condição que favoreceu a acolhida à política de inclusão. Uma atmosfera psicológica marcada pelo respeito e confiança mútuos, pela solidariedade entre os pares, pela capacidade de escuta do outro, foi, indubitavelmente, responsável pela possibilidade de reflexão sobre a viabilidade do processo.

⁷¹ Bion (1975), autoridade na temática da psicologia dos grupos, chama de coesão grupal as forças que atuam no grupo para que ele se mantenha unido. O sentimento de Pertença, descrito por Pichon Rivière (1986), outro expoente da psicologia dos grupos, refere-se ao sentimento de integrar um grupo e sentir-se por ele acolhido.

Logo à saída de Roncesvalles o Caminho afasta-se da estrada e segue pelo campo. Em meio a uma parte densa da mata peguei um grosso galho de árvore com mais ou menos dois metros de comprimento. Seria meu cajado. O cajado é extremamente importante para um peregrino, pois serve para apoiá-lo nas subidas e descidas ou em terrenos difíceis. E, também, como defesa contra cães. Preferi usar um galho que estava no chão a cortá-lo de uma árvore. Seria uma mutilação.

*Sérgio Reis em O Caminho de Santiago:
uma peregrinação ao campo das estrelas*

7 COM O CAJADO E A VIEIRA NAS MÃOS: RUMO A SANTIAGO

Os primeiros passos que marcaram a mudança de atitude das professoras com relação à implantação da política de inclusão na Escola se sustentaram no que, unanimemente, elas denominaram como saberes intuitivos e experienciais. Desprovidos, nas suas concepções, de qualquer racionalidade formal, foram sendo produzidos de forma muito própria, pela necessidade de dar respostas ao desafio de escolarização dos alunos com n.e.e. Construídos a partir das percepções subjetivas das professoras, ante o cotidiano do trabalho, consolidavam-se, diariamente, pelos *feedbacks* positivos ou negativos dados pelos alunos, diante das situações de aprendizagem, como pode ser percebido no depoimento de Faxeira:

“Tive algumas dificuldades que foram sendo superadas no dia a dia. No início foi por tentativa e erro. Quando dava certo, continuava. Se não desse, revia e pensava em outras táticas. Eu ia sentindo. Era pura intuição. Meu sentido me dizia: se ela é lenta, então devo dar menos atividades. Na época eu não sabia das chamadas adequações curriculares. Fazia mais pela coerência, do que por qualquer conhecimento adquirido. As trocas com os alunos é que me diziam se eu estava ou não, no caminho certo. Era por eles, por gostar deles, que eu ia tentando”.

Os saberes intuitivos, entendidos como uma resposta subjetiva, imediata, sem a mobilização de uma razão cognitiva específica, às situações impostas pelo trabalho (SILVA, 2009), foram, no contexto da Instituição, mobilizados pela dimensão afetiva da docência. Esta dimensão foi unanimemente mencionada pelas participantes do estudo, como uma condição inicial que as motivou para a acolhida da proposta de inclusão.

A escassez de recursos e a inexistência de formação especializada no contexto das políticas de inclusão criou na escola uma nova epistemologia. Uma “razão sensível” (MAFFESOLI, 1998) balizavam, inicialmente, o fazer. Os saberes intuitivos e experienciais constituíam uma possibilidade, um “vir-a-ser” (SILVA, 2009, p. 61), um novo saber-fazer, cuja genealogia emergia da atitude pessoal das professoras para com os alunos. A pessoa do professor, na sua dimensão afetiva, autobiográfica, era alicerce dos saberes iniciais que alimentavam o processo de inclusão.

“Eu não sabia nada sobre o assunto. O que eu usei com os guris foi a afetividade. Acho que foi a melhor forma de me aproximar deles. Com isso fui conhecendo cada um. Como reagem às diferentes situações, do que gostam. Aprendi, por exemplo, que, com o B, não adianta chegar e já querer que ele renda. Primeiro, tenho que conversar, perguntar sobre a mãe, o que fizeram no final de semana. Assim ele vai se soltando e começa a trabalhar”.(ALGALIA)

“Tem que ter afetividade. Eu me apaixono por cada criança e isso me move a trabalhar”.(MÁMOA)

“Gosto muito do que eu faço. Isso me faz buscar e vencer as dificuldades”.(FAXEIRA)

A paixão pelo ensino⁷² e pela profissão eram motores das mudanças que se anunciavam. Gostar dos alunos e querer-lhes bem passou a ser condição para que os saberes fossem mobilizados e mudanças no contexto educacional se tornassem realidade. Day (2004)⁷³, ao mencionar as consequências positivas do envolvimento emocional dos docentes para com os alunos e com o trabalho, pontua que

os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho [...] professores apaixonados pelo ensino tem consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino na sala de aula. Comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e, por vezes, colaborativa com colegas da sua própria escola ou de outras escolas, procurando e aproveitando as oportunidades para refletirem de diferentes modos sobre suas práticas. Para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade (p. 23).

Cabe ressaltar, porém, que a mobilização desta dimensão foi também um saber construído, já que, inicialmente, as relações afetivas com os alunos com n.e.e

⁷² A paixão pelo ensino não pode ser confundida com compaixão, sinônimo de pena. Percebeu-se, na investigação, que esta paixão era motor para o estabelecimento de relações dos professores com os alunos, caracterizadas pelo reconhecimento e valorização das diferenças como condições do processo educativo, o que Magalhães e Stoer (2005) denominam como modelo relacional.

⁷³ No livro A Paixão pelo ensino (2004), o autor relata os resultados das pesquisas que realizou sobre a dimensão afetiva como um componente essencial da ação profissional.

eram atravessadas por medo e por preconceitos de toda ordem. A experiência positiva de uma das professoras com a escolarização de um aluno com síndrome de *down* foi re-significando as relações vinculares que vinham sendo estabelecidas. A amorosidade⁷⁴ e o entusiasmo com que falavam dele contagiavam⁷⁵ as demais, criando na instituição um espaço para pensar o tema.

A afetividade, como um saber construído na relação com esses alunos, possibilitava às professoras, pela possibilidade de estabelecerem com eles vínculos de proximidade, o desvelar das possibilidades desses sujeitos, que, até então, estavam encobertas por medos e concepções preconceituosas com relação às características e potencialidades das pessoas com necessidades especiais. Como pode ser evidenciado nos depoimentos:

“Eu estava louca para conhecer o L (aluno) de tanto que a S (professora) falava dele”, ou “A professora, ao falar do que conseguia com o aluno, nos despertava curiosidade. Parecia, quando ela falava, que não era tão difícil”.
(TRINIDADE)

Além disso, a cultura da Instituição, caracterizada pelo que os autores denominam de trabalho colaborativo - entendido como uma ação onde todos os envolvidos produzem conjuntamente, a partir de seus focos de interesse e possibilidades, compartilhando responsabilidades e objetivos comuns (DAMIANI, 2009) - auxiliava na coletivização das ações relacionadas ao processo de inclusão.

A fala da professora do atendimento educacional especializado elucida o compromisso coletivo que é característico do trabalho colaborativo:

“Na inclusão, não é só aceitar o aluno e fazer a matrícula dele. A Escola tem que estar aberta. Tem que querer o aluno, que deve ser de toda a Escola. Aqui nós estamos conseguindo porque tem isso. A diretora quer e trabalha para isso. As merendeiras querem e colaboram com isso, as professoras, na sala de aula, estão também fazendo a sua parte. Cada uma de nós trabalha dentro da sua formação e atuação para que o aluno se integre na totalidade da Escola”.

⁷⁴ Utilizo o termo apoiada em Fernandes (2008). A autora, ao escrever sobre o seu significado para Freire, pontua que se trata de uma “potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo [...] a amorosidade [...] se materializa no afeto como compromisso com o outro (p. 37).

⁷⁵ O termo contágio é utilizado neste estudo a partir das perspectivas de Wallon (1995). Para o autor, as emoções têm um poder contagiante que influencia as relações interpessoais estabelecidas entre os indivíduos.

O comprometimento com o tema estendia-se do contexto individual para o grupal, produzindo identidades⁷⁶ coletivas que passavam a incorporar a temática como um aspecto da ação docente. Novos saberes re-configuravam a identidade profissional⁷⁷ das professoras que, pelo contato com os alunos com n.e.e, e, pela possibilidade de descobri-los como sujeitos de possibilidades, também se modificavam enquanto pessoas.

“Sinto-me gratificada e feliz por ter a oportunidade de trabalhar com eles. Eles fizeram de mim uma pessoa melhor, mais humana. Ensinaram-me a palavra “superação” (MÁMOA)

O caráter dinâmico do processo identitário, que se materializa na possibilidade de constituição de novas identidades profissionais e auto-biográficas é mencionado por Leite (2003) como uma condição para que as mudanças propostas aos contextos educacionais se efetivem. As alterações curriculares, que são necessárias a essas mudanças, somente são exequíveis quando acompanhadas de modificações nas percepções pessoais e profissionais dos professores que, no cotidiano do trabalho, deverão objetivá-las. Lopes (2007) pontua que

[...] fica bem claro que não há mudança curricular na escola sem mudanças identitárias de monta (ou seja, que, na(s) escola(s), sem mudanças de representações, sentimentos e ações, nenhuma mudança instrumental se traduz efectivamente em mudança educativa), tornava-se também evidente que essa mudança identitária obedecia a um processo formativo específico e exigente que, para além de articular mudanças curriculares e mudanças identitárias, obrigava efectivamente ao ideal de negociação identitária⁷⁸ que a noção de construção de identidades profissionais de Claude Dubar (1995) - aos diversos níveis (pessoal, interpessoal e organizacional) e enquanto dupla transacção baseada no reconhecimento mútuo - tão bem expressa. A formação de professores, para perseguir efectivamente a mudança educativa, não poderia, portanto, fazer a economia das identidades; antes pelo contrário, a mudança identitária e suas condições teriam que estar no âmago da formação de professores (p. 37).

⁷⁶O conceito de identidade utilizado neste estudo apóia-se nas teorizações de Dubar (2005). O autor defende a identidade como um processo polimorfo e cambiante, no qual a distinção entre identidade individual e coletiva não existe. Para ele, a constituição identitária, seja ela auto-biográfica ou profissional, é fruto de um processo relacional do sujeito para consigo e na relação com os outros.

⁷⁷Dubar define identidade profissional como “maquinarias conceptuais, compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro ‘universo simbólico’” (DUBAR, 2005, p. 100).

⁷⁸ Esse ideal implica a redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades. Para Dubar (2005), essa redefinição depende de uma negociação verdadeira, entre os que pedem identidade em situação de abertura e os que oferecem identidade em situação de incerteza, e implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e uma questão importantes da dinâmica das identidades.

A construção de identidades coletivas na Escola-caso foram marcadas pelos processos de inclusão, contribuindo para que o tema se constituísse como um elemento da cultura escolar e um valor para todos.

A reconfiguração identitária, na medida em que incorporava o tema na ação pedagógica das professoras, anunciava a falibilidade dos saberes que alicerçavam, até então, o fazer da Escola. Movidas pela preocupação em refletir sobre o tema, as professoras percebiam que apenas os saberes experiências e intuitivos eram insuficientes para o trabalho pedagógico que necessitava ser desenvolvido.

Essa percepção movia-as a buscar nos espaços de reflexão institucionalizados, na Escola, elementos formativos que tratavam sobre o tema. Seminários, reuniões pedagógicas e debate de textos específicos sobre o assunto, passaram a ser pauta de trabalho, re-significando, aos poucos, um fazer que, até então, supostamente, era desprovido de uma racionalidade formal. A Escola, coletivamente, punha-se a pensar. Do exercício de reflexão coletiva, nasciam saberes que, confrontados com a literatura que vinha sendo estudada, passavam a balizar o saber da Escola.

Colaborava, para isso, a presença da professora do atendimento educacional especializado. Essa, além de ter conhecimentos sobre o tema, encorajava as professoras a pensar em alternativas para a escolarização dos alunos. O planejamento das atividades realizadas em sala de aula, com o apoio da professora do atendimento educacional especializado, se configurava, também, em um espaço formativo, à medida que, nas orientações pedagógicas, os aspectos metodológicos e legais da inclusão iam sendo discutidos e implementados. Os saberes empíricos transformavam-se gradativamente em saberes profissionais, a partir de reflexões do trabalho produzidas neste espaço.

A compreensão do processo vivido pela Escola-caso produziu conhecimentos sobre as trajetórias vividas, auxiliando a apropriação das vivências da Escola e dos professores frente ao desafio de mudança, presente no bojo das políticas públicas, referente à inclusão de alunos com necessidades especiais na escola.

Evidenciaram, acima de tudo, a complexidade da profissão docente que se vê constantemente frente a novos desafios, que apelam para dimensões políticas e afetivas, bem como exigem a mobilização de saberes profissionais. Parece que

esse é um amálgama que caracteriza o fazer profissional dos docentes e os colocam como mobilizadores dos saberes de alta complexidade. Ao mesmo tempo, evidencia a fragilidade das condições contextuais que deveriam valorizar esses saberes, responsabilizando, muitas vezes de forma individual, os professores e a escola pelas novas demandas.

Não há evidências de valorização profissional dos docentes, nem em termos salariais, nem de prestígio pessoal. Corre-se o risco de naturalizar, mais uma vez, o espaço necessário para corresponder ao que deles se espera. Ao mesmo tempo, compreendemos que é preciso aprender com eles e valorizar os processos de constituição de seus saberes, como uma forma de dar visibilidade ao que fazem.

7.1 COM O PASSAPORTE DE PEREGRINO NAS MÃOS E SANTIAGO NO HORIZONTE: A RE-CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO POR PARTE DA ESCOLA

O caminho percorrido permitiu à Escola-caso a re-contextualização das políticas de inclusão instituídas. A construção de um saber-fazer, próprio da Instituição, vem permitindo a escolarização, com algum êxito, de alunos com n.e.e. O tema incorporou-se à identidade institucional da Escola que passou a narrar-se inclusiva e, trabalha, cotidianamente, para manter-se como tal. A inclusão tornou-se uma responsabilidade compartilhada coletivamente e a diferença, que anteriormente ameaçava a profissionalidade docente, se constituiu como um valor que, alimentado na prática cotidiana, criou uma atmosfera de respeito entre as pessoas.

“Somos uma escola inclusiva”, dizem as professoras, a equipe diretiva e as demais funcionárias. “Aqui, cabem todos os alunos, sejam eles ciganos, pobres, ricos, com ou sem deficiências... Aqui, cabem todos!”, complementa Camiño.

“E pensar que eu lutei tanto contra isso. Acho que esses alunos sempre me procuraram. Só que agora sou eu quem não vive sem eles”, narra Faxeira, com os olhos embargados pela emoção.

Os saberes intuitivos e experienciais, pela possibilidade de reflexão da Instituição e, pela assunção das profissionais da escola, do compromisso com as mudanças educativas, consolidam-se em saberes profissionais que dão a sustentação do fazer pedagógico. O que anteriormente se fazia pela intuição, ou

pelo desejo afetivo de auxiliar os alunos, cada vez mais vai se fazendo pela compreensão de que existem conhecimentos que sustentam a ação educativa inclusiva. Novos saberes incorporaram-se à ação docente. Dentre eles, aqueles que, até então, eram do domínio de atuação da professora do atendimento educacional especializado, como, por exemplo, o conceito de adequações curriculares⁷⁹, como se percebe no depoimento abaixo:

“Elas (referindo-se às professoras da Escola) vêm aqui para me mostrar. Mas acho que é para se certificar de que estão fazendo certo. E estão. Cada vez mais, planejam os trabalhos atendendo as características dos alunos”.

Uma maior autonomia no que tange à ação pedagógica com os alunos com n.e.e marca a ação da Escola. A dependência das professoras com relação à professora do atendimento educacional especializado diminui e percebem-se capazes de enfrentar as situações adversas, refletir sobre elas e implementar mudanças, o que gera um sentimento de confiança com relação ao trabalho realizado. Esse sentimento é expresso no depoimento de uma professora que afirma, *“agora estamos sabidas, sabemos o que necessita ser feito. Inclusão não nos assusta mais. É uma prática da Escola”.*

Apesar de, frequentemente, em suas narrativas, incitarem as instâncias administrativas para o compromisso com o processo, principalmente no que tange à provisão de recursos, como, por exemplo, a ampliação da carga horária da professora do AEE, na escola, as professoras percebem-se co-responsáveis pela implantação da política de inclusão. Dizia a supervisora da Escola:

“Sabemos que temos que ter apoio da Secretaria Municipal de Educação. Principalmente com relação aos recursos. Temos só um computador em toda a Escola. Ele podia ser utilizado como recursos de aprendizagem para os nossos alunos. A professora do atendimento educacional especializado poderia ficar aqui todos os dias. Isso nos ajudaria, já que sempre temos alunos chegando. Mas também precisamos assumir o processo de inclusão dos nossos alunos. Refletir diariamente o que fazemos, estudar, buscar melhorar. Tem coisas que dependem do nosso trabalho. A atitude do professor é uma delas”.

O compromisso para com o trabalho de inclusão e o vínculo estabelecido com os alunos com n.e.e gera, inclusive, preocupação com o futuro dos alunos, já

⁷⁹ Entendidas como modificações nos diversos elementos do currículo, de forma a adequá-lo às características do alunado (GINÉ; RUIZ, 1995).

que a Escola acolhe até o quinto ano do ensino fundamental.

“Estamos preocupadas. Será que a outra escola vai acolhê-lo? Será que fará tudo o que fazemos aqui? Não sei. Estamos preocupadas. Tanto esforço durante todos esses anos, para ele ir para outra escola e daqui a pouco retroceder”.(MAZARELAS)

Os espaços coletivos de troca que, inicialmente, eram lugares onde se narrava o não saber, transformam-se, progressivamente, em espaços de avaliação e reflexão do trabalho realizado. Na observação das reuniões pedagógicas, percebemos o sentimento de orgulho da Escola e de cada um dos seus integrantes, quando resultados positivos na escolarização dos alunos com n.e.e são alcançados. A possibilidade de dividir experiências exitosas contribui para alimentar o entusiasmo com relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido, ou, como pontua Day (2004), “alimentar a paixão pelo ensino” (p. 217).

O fazer cotidiano da escola, gradativamente, constrói culturas, políticas e práticas de inclusão. Ele anuncia o desenvolvimento de boas práticas e firma a escola e seus professores como mobilizadores e produtores de saberes que instituem a mudança no contexto educativo, permitindo, com autoria e protagonismo, a re-significação da política de inclusão instituída.

Fui atendido por uma secretária a quem apresentei meu passaporte. Ela fez algumas anotações em um grande livro e informou que minha Compostela e Diploma de Peregrino estaria à minha disposição no dia seguinte, depois da missa que seria realizada ao meio-dia.

Fiquei em pé no centro da praça do Obradoiro de frente para a Catedral, uma obra que começou em 1.705, há quase mil anos! No meio daquela enorme praça senti-me um conquistador.

Escrevi no livro dos Peregrinos: A vida é uma peregrinação constante por um Caminho que leva cada um ao seu Santiago.

Alguns chegam, outros não; alguns têm um rumo; outros andam sem direção certa.

Ir até Santiago é ter, em cerca de trinta dias, as experiências de toda uma vida.

Por vezes o Caminho, como a Vida, te domina mais do que tu a ele. É um jogo onde aprendes que a pessoa mais importante do mundo és tu e, mais do que a ninguém, a ti tens que respeitar e prestar contas.

O Caminho não termina aqui pois o Caminho, em verdade, é a Vida e esta continua mesmo depois da morte.

Sérgio Reis em O Caminho de Santiago: uma peregrinação ao campo das estrelas

8 COM A COMPOSTELA⁸⁰ NAS MÃOS

No Caminho de Santiago, o final é apenas o recomeço. Cabe ao peregrino, quando do retorno do lugar de onde partiu, confrontar-se com a realidade da vida e com as dúvidas e os anseios que lhe mobilizaram a caminhar até Compostela. Certamente, no Caminho, ele encontrou algumas das respostas para as suas perguntas. Certamente, fez-se outras, enquanto caminhava. Essas irão mobilizá-lo a continuar caminhando.

Assim como para o Peregrino que, apesar de chegar a Santiago, não terminou sua caminhada, este último capítulo não tem a pretensão de encerrar as reflexões sobre o tema. Pretende-se, apenas, fazer considerações sobre os achados, ante as perguntas mobilizadoras que ajudaram a compreender o caminho percorrido pela Escola-peregrina na escolarização de alunos com n.e.e. Respostas parciais, diante de um contexto plural e complexo como é o contexto da escola e da temática da inclusão.

A parcialidade dos achados é, também, consequência das perguntas que foram feitas pela pesquisadora durante a investigação. Como no Caminho de Santiago, onde cada peregrino escolhe sua rota, intencionalmente escolhi como foco do estudo as boas práticas. Busquei conhecê-las sob a ótica de quem as protagoniza, reconhecendo que, apesar de não serem suficientes para a implantação da política de educação inclusiva, podem fazer a diferença no contexto educativo, anunciando a inclusão como uma possibilidade.

Dito isso, quero asseverar que este é apenas um caminho. O Caminho, que chamo agora *de rota da esperança*⁸¹, e que anuncia a utopia e o sonho como possibilidades (FREIRE, 1980). Apoiada no sentido dado por Freire, para a palavra esperança, entendida como “necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p.10) que impele o homem a transformar o mundo, creio que o caminho trilhado pela Escola-

⁸⁰ É o certificado de conclusão da peregrinação, concedido pela Igreja Católica para os que cumpriram, no mínimo 100 quilômetros antes de chegar a Santiago. É entregue aos peregrinos na Secretaria de Acolhida ao Peregrino, na rua Vilar nº 1, ao lado da Catedral, em Santiago de Compostela. Mediante a entrega da Credencial de Peregrino, devidamente preenchida. (REIS, 2008, p. 222).

⁸¹ O termo esperança, cuja raiz remete à palavra espera, no sentido Freireano, não significa passividade, mas sim movimento. No poema *Canção Óbvia*, Freire (2000b, p.36) indica que “[...] quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. E afirma que a espera da qual trata a palavra esperança significa ação: “[...] Não te esperarei na pura espera, porque o meu tempo de espera é um tempo que quefazer”.

Peregrina foi a condição (possível) para que ela pudesse se envolver com a temática da inclusão, de forma a proporcionar, a partir da sua realidade objetiva e da abertura de suas portas, o direito a uma educação de qualidade para alunos com n.e.e.

Assim, para finalizar essa investigação, apresento o Caminho percorrido pela Escola peregrina e os saberes por ela mobilizados e produzidos na escolarização de alunos com n.e.e.

- A construção de saberes plurais, construídos de forma individual e coletiva, predominantemente, no contexto do trabalho;
- A elaboração do luto pela perda do aluno ideal para alcançar a aceitação da diferença como um valor inerente ao ser humano;
- A re-significação dos estereótipos e preconceitos com relação aos alunos com n.e.e, que passaram a ser percebidos como sujeitos de possibilidades;
- A re-significação do conceito de inclusão, que até a instituição da política de educação inclusiva era vista de forma negativa, por reduzir-se à inserção dos alunos com n.e.e na escola, sem a provisão dos recursos e apoios necessários;
- A construção de uma nova profissionalidade docente e a reconfiguração identitária pessoal e profissional dos servidores da escola, que passaram a incorporar o tema da inclusão como um aspecto da vida e da profissão;
- A construção de uma identidade coletiva e institucional, que toma a inclusão como um valor que baliza o trabalho realizado na escola;
- O reconhecimento das formas de gestão da Escola, na provocação do debate sobre o tema e na busca permanente de condições objetivas de trabalho que viabilizassem o processo de inclusão;
- A existência de um clima escolar, caracterizado pelo respeito mútuo, pela capacidade de escuta das pessoas e pela colaboração entre os pares e de uma cultura organizacional caracterizada pela integração e reciprocidade dos envolvidos no processo educativo;
- A presença de suporte especializado na Escola, através da equipe de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e da professora do AEE, que possibilitaram que os saberes intuitivos e tácitos pode, gradativamente, auxiliar a reflexão das professoras e demais servidoras. Ampliaram seus saberes, incluindo o conhecimento dos aspectos legais e metodológicos envolvidos no processo de inclusão. Esses transformam-se em saberes profissionais, que compuseram a

racionalidade cognitiva que sustenta a ação pedagógica com alunos com n.e.e;

- A construção de um projeto político pedagógico, calcado no reconhecimento das diferenças, como instrumento legislador que deu guarida à ação pedagógica inclusiva;

- A dimensão afetiva da docência, que re-configurou as relações interpessoais estabelecidas entre alunos e professores e os mobilizou a buscar e produzir os saberes da ação pedagógica inclusiva;

- A assunção, pela Escola, como protagonista da produção dos saberes que sustentam as práticas inclusivas;

- A construção de políticas, práticas e culturas de inclusão, que vêm permitindo o acesso e a permanência de todos os alunos na Escola.

Os achados da investigação impõem, obviamente, novas perguntas. Essas indicam que o caminho da Escola e da pesquisadora estão apenas no começo.

Refletir sobre o cotidiano que envolve os fazeres e os saberes pedagógicos tem sido um recurso importante para a compreensão dos fenômenos educativos. Trata-se de um exercício etnográfico de observação e escuta das situações reais que favoreceram as reflexões teóricas e a construção de saberes que respondem aos desafios da prática.

O pressuposto deste estudo assumiu a idéia de que escola e professores são produtores de saberes e que as experiências que alcançam algum sucesso, frente aos desafios que enfrentam, podem ser fonte de aprendizagens profícuas. A aposta frutificou e ratificou as expectativas, que são portadoras de esperanças⁸² e de novas indagações.

Parecem ser estas as condições fundamentais para quem educa e para quem deseja⁸³ construir escolas com *portas* abertas em possibilidades de reinvenção democrática.

⁸²Recuperando o sentido dado por Freire à palavra esperança, evidenciamos que a continuidade dessas boas práticas está condicionada à permanente mobilização/produção de saberes e recursos que atendam as necessidades dos alunos.

⁸³ A concepção de desejo apóia-se em Lacan (2002). Para o autor o desejo representa a falta que impele o homem a buscar sua satisfação.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ANDRÉ, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ASSOCIAÇÃO DO CAMINHO PORTUGUES DE SANTIAGO. Disponível em: <<http://www.caminhoportuguesdesantiago.com/PT/>>. Acesso em: 7 jul 2009.
- BAPTISTA, C. Ciclos de formação, educação especial e inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 194-208.
- _____. Vestígios ... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. B.; VITOR, S. L. (org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 154-165.
- BAPTISTA, C.; FILHO, C. A. B. Algumas implicações necessárias ao processo de integração escolar. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n.12, p. 31-39, 1998.
- BARASUOL, E. B. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- BARBOSA, M. E. F.; BELTRÃO, K. I.; FARIÑAS, M. S.; FERNANDES, C. E. SANTOS, D. **Modelagem do SAEB – 99**. Modelos Multinível. Relatório Técnico, Rio de Janeiro, 2001.
- BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: EDUIDCE, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECK, U. **Risk society**. Towards a new modernity. Londres: Sage Publication, 1992.

BECKER, H. Social-class variations in the teacher-pupil relationship, in *School and society. A sociological reader*, Open University, 1977.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BERSH, R. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

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

BEYER, H. O. O projeto de educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. B.; VITOR, S. L. (org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 75-81.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BION, W.R. **Aprendiendo de la experiencia**. Buenos Aires: Paidós, 1975.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In: LEITE, C.; LOPES, A. **Escola, Currículo e Formação de identidades**. Porto: ASA, 2007.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19_04_jorgelarrosa_bondia.pdf> Acesso em: 17 jan 2007.

BONETI, L. W. Ser ou estar pobre: a construção social da noção da desigualdade. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, n. 62, p. 115-134, abr./jun., 2001.

_____. Análise Crítica dos Fundamentos Teóricos da Educação Inclusiva. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba, v. 6, n. 17, p. 113-124, 2006.

BOOTH, T. et al. **Index for Inclusion developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BORGES, A. R. **Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular?** Pelotas: UFPEL, 2004.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDONCLE, R. Savoir Professionnel et Formation des Enseignants: Une Typologie Sociologique. Spirale, **Revue de Recherches em éducation**, n. 13, 1994.

BRASIL. **Lei no 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1961.

_____. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, Congresso Nacional, 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**: Ministério da Educação e do Desporto/Inep, 1994b.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Inep, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc>> Acesso em: 21 mar 2007.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/lf_lei10436.pdf> Acesso em: 22 dez 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: direito a diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Congresso Nacional, 2008.

BRESSOUX, Pascoal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. In: **Revue française de pédagogie**, n. 108, jul-ago-set, 1994.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: "negociação sem fim"**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Editora da PUC/SP - EDUC, 2004.

CARNEIRO, M. A. **Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns**. São Paulo: Vozes, 2007.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva Com os Pingos nos "Is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social - uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO, P. **O Diário de um Mago**. São Paulo: Planeta, 2006.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CORREIA, L. M. (org). **Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2003.

COSTA, A.B. **Exclusões Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2001.

COTTON, K. **Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 update**. Portland: NWREL, School Improvement Research Series. Documento Eletrônico: <http://www.Nwrel.org/scpd/sirs/>, 1995.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara, SP, 2005.

_____. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. **Cadernos de Educação** (Pelotas), v. 15, p. 55-27, 2006.

CURY, C. R. J. **Os fora de série da escola**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2005.

DAL-FORNO, J. P. ; OLIVEIRA, V. F. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: **28 Reunião ANPED**, 2005, Caxambu. 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Caxambu, MG: ANPED, 2005. p. 1-17.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v.31, p. 213-230, 2009.

DAY, C. **A Paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DEMO, P. **Charme da Exclusão Social**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DORZIAT, A. Reflexões sobre a inclusão e suas implicações pedagógicas. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 14, 1999.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação**. Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 2005.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 17-24.

FERNANDES, C. M. B. Intuição. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Vol.2. INEP, 2006.

_____. Elaboração de Verbetes no Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Amorosidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FÁVERO, E. A.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da liberdade, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.

FULLAN, M. **El Cambio educativo: guía de planeación para maestros**. México: Trilhas, 2000.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GLAT, R.; MOREIRA, P. S.; PLETSCHE, M. D.; Educação inclusiva e cotidiano escolar: uma reflexão sobre currículos e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA – ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008.

GÓES, M. **Coletivo.** In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: la identidad deteriorada.** 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

GÓMEZ A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, C. A. **Os entraves da inclusão escolar: reflexões a partir da psicanálise.** In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2006, São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 mai 2007.

GREENFIELD, W. Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In: SARMENTO, M. J. (org). **Autonomia da escola: políticas e práticas.** Porto: Asa, 1999.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA – ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre, 2008.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA – ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre, 2008.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2. ed., Enlarged. Chicago and London: University of Chicago Press 1970.

LACAN, J. **O desejo e sua interpretação**. In: SEMINÁRIO APOA (1958/59). Publicação interna, Porto Alegre, 2002.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (eds.), **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984, p. 10-19.

LEE, V. E., BRYK, A. S., SMITH, J. The organization of effective secondary schools In: DARLING-HAMMOND, L. **Review of research in education**. Washington, DC: American Education Research Association, 1993.

LEITE, C. **As Palavras Mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. 1997. Tese de Doutorado. Universidade do Porto, Portugal: 1997.

_____. A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 2000, Faro. **Anais ...** Faro, 2000.

_____. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

LENOIR, R. **Les exclus: Un Français sur dix**. Paris: Le Seuil, 1974.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo, Cultrix, 1973.

LOPES, M. C. A inclusão como ficção moderna. **Pedagogia a Revista do Curso**, São Miguel do Oeste (SC), v. 3, n. 6, p. 7-20, 2004.

_____. (org.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2007.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda**. 2004. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/texto70.pdf>. Acesso em: 20 dez 2007.

LUZ, R. **Gestão do clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MACIEL, L.; NETO, A. **Reflexões sobre a formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2002.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. R. **A Diferença Somos Nós: a Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais**. Porto: Afrontamento, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Integração x inclusão: escola para todos. In: II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 1997. Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down **Anais ...** Brasília, 1997.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** In: ANPED, Caxambu, 1998.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ser ou estar, eis a questão. Explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. **Outro Olhar Revista de Debates**, BH, MG, v.4 n. 4, p. 25-31, 2005.

MAZZOTA, M. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRELLES JESUS, D. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Ver. Brás. Educ.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006.

MILES, M; HUBERMAN, M. **Qualitative data analysis an expanded sourcebook.** London: SAGE publications, 1994.

MORENO, J.L. **Fundamentos do Psicodrama,** São Paulo: Summus, 1998.

MOROSINI, MC; BITTAR, M. Políticas Públicas. In. MOROSINI, Marília. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. Vol.2. INEP, 2006.

NAUJORKS, M, I.; KEMPFER, G. L.; PLETSCH, M. D.; LOPES, L. F. D. Stress ou Burnout, a realidade frente a inclusão. **Cadernos de Educação Especial.** N. 15, 2000.

NAUJORKS, M. I.; BARASUOL, E. B. Burnout: Docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: 8ª JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, Santa Maria, RS. **Anais.** Eletrônicos do Evento, 2002. v. 01.

NOOTEBOOM, C. **Caminhos para Santiago: desvios pelas terras e pela história da Espanha.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 27-42, dez.1999.

NUNES, R. **Nada Sobre Nós Sem Nós - a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. A educação especial sob a ótica das políticas educacionais: um estudo feito numa escola de Belo Horizonte. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NAS FRONTEIRAS DO HUMANO, 2005, SÃO LEOPOLDO. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NAS FRONTEIRAS DO HUMANO, 2005. v. 1. p. 1-1. ANAIS.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo grupal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PRIOSTE, C. D. Diversidade e adversidades na escola: queixas de professores frente à educação inclusiva. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 7 jun. 2009.

REIS, S. **O Caminho de Santiago: uma peregrinação ao campo das estrelas**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2008.

RODRIGUES, D. **Educação e Diferença. Valores e Prática para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

ROMÃO, J. E. Prefácio. In: STOER, S. R. MAGALHÃES, A.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

SALENGUE, M. C. **O que há de especial na educação: o processo de inclusão em uma escola pública**. Pelotas: UFPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2002.

SALGADO, S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (org). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, L. C. Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: MACIEL, L.; NETO, A.. **Reflexões sobre a formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2002.

SANTOS, M. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema brasileiro. In: **Revista Integração**, n.22, ano 10, p. 35-40, 2000.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (org). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENGE, P.M. et al. **A quinta disciplina – caderno de campo: estratégias para construir uma organização que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SILVA, M. **Alice vai à Universidade! Docentes e Docência Universitária: Trajetórias, Saberes e Intuições na Formação da Profissionalidade**. Tese de Doutorado. Unisinos, 2009.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SILVEIRA, B. **Mini dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FDT, 2000.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**.n. 24 jul/dez, 1999.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e Sofrimento Docente nos Processos de Inclusão Escolar. **Revista Educação Especial**. (UFSM), v. 1, p. 37-48, 2008.

SOARES, J. F. Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/game/eficaz.pdf>>. Acesso: 13 fev 2008.

SOARES, J.F., SÁTYRO, N. G. D., MAMBRINI, J. **Modelo explicativo do desempenho escolar dos alunos e análise dos fatores do SAEB – 1997**. Relatório técnico, Belo Horizonte: GAME/LME/PROAV, 2000.

SOUSA, J. Mb. **O professor como pessoa**. Porto: Asa, 2000.

SPOSATTI, A. **Mapas da exclusão/inclusão na cidade de São Paulo**. Educ: São Paulo, 1996.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R.E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2007.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. N. 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. São Paulo: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. Conjunto de materiais para la formación de profesores. **Las necesidades especiales en aula**. UNESCO/Paris, França, 1993.

VAN ZANTEN, A. **Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel**. VET Enjeux, n. 124, p. 224-268, 2001.

VASQUES-MENEZES, I. ; GAZZOTTI, A. A. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, v. 1, p. 368-383.

VEIGA-NETO, A. Incluir para Excluir. In: **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p. 105-118.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B;.(org). **As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 16-26.

WERNECK, C. **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WHITAKER, P. **Gerir a mudança nas escolas**. Porto: ASA, 1999.

XIBERRAS, M. **As teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARAGOZA, J. M. E. **O Mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ZEICHNER. K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO

Prezado Professor:

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os saberes mobilizados e produzidos pela Escola, professores e demais funcionários, na inclusão de alunos com alunos com necessidades especiais.

A Escola e teu fazer foram identificadas, tanto pela coordenação da equipe de educação inclusiva, quanto pelos teus pares, como uma escola que vem obtendo sucesso no trabalho com alunos com algum tipo de necessidade educacional especial.

Assim, o trabalho realizado não pode ficar no anonimato. Tua experiência pode servir de inspiração para tantos outros professores e profissionais de forma a auxiliar na efetiva inclusão de alunos com necessidades especiais na escola.

Desta forma, te convido a participar deste estudo, comprometendo-me a garantir sigilo das informações, bem como teu anonimato, se assim desejares.

Solicito assim, que preenchas o termo de consentimento livre e esclarecido apresentado abaixo.

Eu, _____ aceito participar como sujeito de pesquisa da investigação intitulada **Sendero Inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**, da doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação, Amélia Rota Borges de Bastos, concordando que os depoimentos por mim prestados sejam gravados e utilizados como dados do estudo, podendo ser publicados.

Bagé ____/____/ 2008.

ANEXO 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA
<p>Dado de identificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Formação: • Anos (série) em que atua: • Setor/função em que atua: • Carga horária: • Tempo de magistério/ serviço: • Idade:
a) O que entendes por inclusão?
b) Acreditas neste processo?
c) Na tua percepção, quais são os pontos positivos e negativos do processo de inclusão?
d) Na tua percepção, a Escola é inclusiva? Justifica tua resposta
e) Tua ação pedagógica é inclusiva? Justifica tua resposta.
f) Na tua percepção, qual é o papel do atendimento educacional especializado?
g) De que forma o profissional do atendimento educacional especializado colabora para a tua atuação pedagógica?
h) Tens alunos com necessidades educacionais especiais?
i) Como te sentes atuando com esse alunado?
j) Como organizas o trabalho e o planeamento diário das aulas? Existe algum tipo de planeamento para esses alunos? Como ele é feito? O que inclui esse planeamento (recursos, metodologia de avaliação...)?
k) Quais recursos, na tua percepção, se disponíveis, facilitariam o teu trabalho?

l) Já tivesses anteriormente alunos com necessidades educacionais especiais? Quais dificuldades eles tinham?
m) Como foi, na tua percepção, o início do trabalho com esses alunos?
n) Na tua história pessoal, houve contato com pessoas com necessidades educacionais especiais (familiares, amigos...)? Como era esse contato?
o) Essa convivência te auxiliou para o trabalho de inclusão realizado na escola? De que forma?

ANEXO 3: SÍNTESE DO TRIPÉ QUE CARACTERIZA O CONCEITO DE INCLUSÃO, SEGUNDO O INDEX FOR INCLUSION

1) *Culturas de Inclusão que se expressam pelo sentimento de comunidade e o estabelecimento de valores inclusivos construídos e compartilhados pela coletividade quando,*

- os alunos se sentem bem-vindos à escola;
- os alunos ajudam-se mutuamente;
- os profissionais colaboram entre si;
- os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito;
- existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais;
- os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva;
- as diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola;
- existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos;
- os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão;
- todos os alunos são valorizados de igual forma;
- os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos, mas, também, como sujeitos que assumem papéis específicos;
- os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar;
- a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.

2) *Políticas de Inclusão: materializadas através da oferta de serviços de apoio e da mobilização dos recursos necessários a escolarização dos alunos com n.e.e:*

- a escola procura admitir todos alunos da sua localidade;
- todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola;
- a escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos;
- a escola busca os apoios necessários à escolarização dos alunos (dentro e fora da instituição);

- as ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos;
- as políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são claras e objetivamente políticas de inclusão;
- os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos;
- as barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.

3) Práticas Pedagógicas Inclusivas – objetivadas através de uma ação educativa que tem como centralidade o aluno, reconhecido enquanto sujeito de aprendizagem:

- o ensino é planejado atendendo à aprendizagem de todos os alunos;
- nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos;
- as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença;
- os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem;
- os alunos aprendem colaborando uns com os outros;
- a avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos;
- a disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo;
- os professores planejam, ensinam e avaliam de forma colaborativa;
- os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos;
- os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos;
- todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula;
- a diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem;
- os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados;
- os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação;

- os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.