

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

Mara Rejane Coelho Garcia da Rosa

**A INCLUSÃO NA ESCOLA:
um estudo de caso**

**Porto Alegre
1º Semestre
2014**

Mara Rejane Coelho Garcia da Rosa

A INCLUSÃO NA ESCOLA:

um estudo de caso

Trabalho de Conclusão, apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Denise Comerlato

Porto Alegre

1º Semestre

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças para alcançar meus objetivos até agora. Peço sabedoria e persistência para continuar lutando pelas coisas que eu acredito.

Agradeço ao meu marido Ayrton por ler meus trabalhos e criticar de uma forma construtiva. Aos meus filhos Andrey e Luisa por participarem, incentivarem e me ajudarem a entrar nesse mundo da tecnologia.

Agradeço a minha professora orientadora Dr^a. Denise Comerlato pela atenção, disponibilidade, generosidade, paciência, carinho e por todos os seus ensinamentos.

Aos meus alunos do estágio obrigatório, que tanto me ensinaram, e principalmente às professoras da escola que me concederam as entrevistas de uma forma tão carinhosa e atenciosa, o que foi fundamental para a conclusão desta pesquisa.

Alegria

*A alegria não chega apenas no encontro
do achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da
procura, fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CAMINHOS DA PESQUISA	10
3 A ESCOLA, O TEMPO E A INCLUSÃO	12
3.1 HISTÓRICO DA ESCOLA	12
3.1.1 Nos Primórdios da História	13
3.1.2 Um Breve Histórico da Inclusão na Escola	14
4 O AMBIENTE ESCOLAR	20
4.1 OS ALUNOS	20
4.2 OS PROFESSORES	22
4.3 AS FAMÍLIAS	26
5 O DESCOMPASSO ENTRE AS LEIS E A REALIDADE	28
6 O QUE PROVAM AS PROVAS? PROVINHA BRASIL E IDEB	32
7 NA BUSCA DE UM CONTEXTO MELHOR	35
REFERÊNCIAS	38
ANEXO	41

RESUMO

Este documento tem como objetivo conhecer como a escola foi se transformando em uma escola de "inclusão", e os processos de exclusão decorrentes. Originou-se durante o estágio curricular obrigatório no 7º semestre do Curso de Pedagogia, em uma escola pública estadual em Porto Alegre. Utilizou-se o estudo de caso como metodologia a fim de analisar historicamente a construção do perfil da escola como “escola de inclusão” e as atuais necessidades do grupo de docentes para adequar-se a esta nova realidade. Trata-se de uma abordagem qualitativa, na qual se utilizou como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, a análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores. A pesquisa justifica-se pela demanda elevada de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e o dever da escola em atendê-los, quase sempre sem as condições necessárias para adequar-se a esta nova realidade. A fundamentação teórica tem como base a legislação vigente para compreender os processos de inclusão; Leão (2007) para discutir o histórico do lugar da deficiência; Lopes (2008) para problematizar a relação integração/inclusão; e ainda Dayrel (1991), Ferreira (2012), Batista (2006), Meirieu (2006) e Buckley (2011) para aprofundar o estudo acerca da socialização e do ambiente. Verificou-se que as dificuldades da inclusão vão além das questões de socialização, pois para que este processo seja realizado com qualidade serão necessárias transformações na escola em diferentes aspectos, desde a gestão que necessita de um projeto coletivo, passando pela formação permanente dos professores e adaptação dos espaços físicos, até a relação com os familiares da comunidade escolar e com a Secretaria de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Exclusão. Alunos Com Necessidades Educativas Especiais.

1 INTRODUÇÃO

O presente documento propõe análise referente às questões surgidas a partir da realização do estágio curricular obrigatório no 7º semestre, período em que atuei com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA 3, T4, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental), de alunos com necessidades educativas especiais, em uma escola pública estadual em Porto Alegre, RS. Durante esse período, foram se apresentando questões referentes à inclusão, nessa escola, que a diferenciavam das demais e que se tornaram o foco central deste estudo de caso. Exemplo disso foi a minha turma de estágio que era formada em sua totalidade por alunos com necessidades especiais.

Também observei na escola um número elevado de alunos com necessidades educativas especiais, além da fala dos professores se voltarem constantemente a esse tema. Decorre daí a construção do meu interesse de pesquisa, que tem como objetivo principal conhecer historicamente como a escola foi se formando uma escola de "inclusão" e os processos de exclusão daí decorrentes.

Como metodologia para tentar compreender a forma como esse processo vem ocorrendo, utilizei-me de um estudo de caso realizado com uma abordagem qualitativa. Nessa foram usados como instrumentos de coleta de dados a observação participante; a análise documental do Plano Político Pedagógico (PPP) e do Regimento interno; entrevistas semiestruturadas além da observação na sala dos professores quando da minha participação como estagiária no período de agosto a dezembro de 2013.

Proponho neste estudo de caso buscar compreender como a inclusão vem transformando historicamente o perfil dessa escola e as atuais necessidades do grupo de docentes para adequar-se a essa nova realidade. A pesquisa justifica-se na demanda elevada de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e o dever da escola em atender a esse grupo que foi excluído por outras escolas, adequando-se à nova realidade na tentativa de contemplar a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, “[...] os quais reafirmam o carácter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais”. (Resolução CNE/CEB Nº 04/2009).

Desde a realização do meu estágio, observei que na escola havia várias questões que preocupavam a equipe diretiva e os professores. Em alguns momentos na sala dos professores,

onde aconteciam trocas de experiências através de conversas informais entre equipe diretiva e professores, ou nos dias de reuniões, eram abordadas questões como as seguintes:

- O elevado número de alunos com necessidades educativas especiais que eram encaminhados por outras escolas;
- De um total de 235 alunos, 85 eram de inclusão, sendo 45 alunos da EJA;
- Alunos que apresentavam agressividade;
- As agressões a professores eram constantes;
- O resultado da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que apresentava a escola em último lugar no RS;
- A preocupação da relação pais/professores;
- A relação entre alunos/professores;
- A preocupação com a falta de ética na exposição de alunos e professores no Facebook.

Com essas dificuldades, a equipe diretiva apresentava uma nova proposta de trabalho pedagógico, na qual as professoras deveriam elaborar um projeto para cada turma, inclusive para a EJA.

Os professores comentavam sobre a dificuldade que tinham em lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, principalmente aqueles que apresentavam momentos de agressividade. Em seus relatos havia um misto de inquietação com insegurança; eles estavam, a meu ver, adoecendo e pedindo “socorro”. A escola por sua vez buscou auxílio com a secretaria de educação e conquistou o direito de ter um atendimento com médicos, uma reunião por mês no período de duas horas, no horário de trabalho. Estes médicos fazem parte de um grupo que traz uma proposta de acompanhamento e cuidado ao professor e ajudam na discussão e reflexão sobre o novo perfil dos alunos.

Por se tratar de uma escola onde o número de alunos especiais é de 36,17% do total de alunos, e um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixo, ficam questões específicas como: Como funciona a escola de modo geral? Será que ela está preparada para atuar com um número de alunos com necessidades educativas especiais tão elevado? Como é o espaço físico? Quem são esses alunos? Como atuam os professores em relação a inclusão? Quais dificuldades enfrentadas pelos professores nesse contexto? Como a direção está conduzindo esse processo de inclusão? Como a escola se constituiu como escola de inclusão? O que diz o PPP da escola referente à inclusão? O que indica a legislação sobre a inclusão? A escola está adequada à resolução CNE/CEB N°04/2009? Que possibilidades são observadas

nesse espaço para um trabalho mais efetivo em relação à aprendizagem dos alunos, especiais ou não? Todas essas questões nortearam a pesquisa realizada, pois ajudaram na reflexão sobre a forma como a inclusão vem sendo tratada, nessa escola em particular.

Na tentativa de compreender o processo de inclusão ocorrido nessa escola e o porquê dos resultados atuais, realizamos um percurso neste TCC de sete capítulos, sendo que no capítulo dois discorremos sobre os procedimentos metodológicos, processo em que Ponte (1991) e Zago (2003) nos serviram como suporte teórico para a sistematização do estudo de caso. No terceiro capítulo, Bayer (2005) e Leão (2007) nos ajudam a realizar um breve mergulho na história da escolarização e da deficiência da idade média ao século XX, onde podemos perceber a relação histórica da sociedade com as “diferenças”. Trata também do histórico da escola, de como se deu a integração na escola até o ingresso da turma da EJA, em uma tentativa de relacionar as entrevistas com as leis vigentes e as transformações ocorridas com as leis da época, onde buscamos o suporte teórico em Bayer (2005), Lopes (2008), Rechs (2010), e na ECA, lei nº 8.069/90, art.55. Com a inclusão, há uma considerável transformação no perfil da escola e com ela, as inquietações. Para refletirmos sobre estes acontecimentos, buscamos no decreto nº 7611/2011, art.2º, inc.2º, compreender a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. No quarto capítulo, faremos uma reflexão sobre o ambiente escolar e sobre os alunos, os professores e as famílias. Onde Dayrel (1991), Lopes (2003), Ferreira (2012), Batista (2006), Meirieu (2006) e Buckley (2011), nos ajudam na compreensão do aluno enquanto sujeito sociocultural e da diversidade cultural. Também veremos os professores em sua forma de ver e agir com os alunos, além das dificuldades encontradas em lidar com a falta de interesse, agressividade e o fazer pedagógico. E, por fim, a inclusão que se estabelece nesse contexto aliado ao olhar das famílias e suas preocupações em relação à qualidade de ensino. No quinto capítulo, veremos o descompasso que há entre os marcos legais da inclusão escolar e a realidade, pois apesar das leis surgirem da necessidade de ajustes da sociedade, muitas vezes elas andam totalmente descompassadas com a realidade escolar. Lopes (2003, 2008) nos ajuda na reflexão sobre esse descompasso e os conflitos da escola. No sexto capítulo, buscaremos compreender a relação entre o IDEB baixo, a inclusão e a atual baixa autoestima apresentada por professores. Para isso, usaremos para reflexão: o parecer CEED nº 251, de 14 de Abril de 2010 e o portal do ideb e inep e Mesquita (2012). E no sétimo capítulo, realizaremos a conclusão sobre todos estes acontecimentos para refletirmos sobre todo esse processo tanto nos acontecimentos históricos sociais, quanto no perfil dos atuais alunos. Buscaremos se houve ou não mudanças nesta escola e qual a relação da inclusão com esses fatos.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Entrar em uma escola pela primeira vez não é uma coisa fácil, e quando se entra como estagiária, numa tentativa de colocar em prática a gama de conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação, têm-se a impressão que piora essa entrada ainda mais. A primeira coisa que acontece é uma quantidade muito grande de informações que aos poucos vão dando pistas em que lugar você irá atuar. A sala de professores é um desses lugares que, ao entrar, você recebe uma enxurrada de informações, especialmente nas paredes, com tabelas de horários, nomes de alunos que se ausentarão por algum motivo, reuniões; em suma, as mais diversas informações possíveis. Também podemos contar com dicas de colegas, falas significativas ou pequenas reuniões com informes ou discussões sobre determinados assuntos. Diante desse turbilhão de informações há sempre uma que se destaca, que nos deixa pensativos e em seguida nos leva a questionar.

No caso dessa escola em questão, há características que a diferencia, que a destaca, e a fez ser alvo desse estudo de caso. E, para que seja possível realizar este estudo, se faz necessário “[...] uma orientação teórica bem vincada, que sirva de suporte à formulação das respectivas questões e instrumentos de recolha de dados e de guia de análise dos resultados”. (PONTE, 1991, p.06). Então, um dos suportes de texto utilizados foi o de Ponte (1991), que nos diz que o estudo de caso “[...] é uma investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe única [...] procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (p. 2). E na procura dessa característica específica, retornei aos registros do meu diário de classe, e junto com os registros também vieram as lembranças de comentários que eram realizados na sala dos professores, reuniões, conversas informais; e todas as lembranças me levavam a um questionamento: como a inclusão vem transformando historicamente o perfil desta escola e as atuais necessidades do grupo de docentes para adequar-se a esta nova realidade?

Portanto, devido a este questionamento, este estudo tem como objetivo conhecer historicamente como a escola foi se formando com a "inclusão" e os processos de exclusão daí decorrentes. Nas observações do período em que realizei o meu estágio, que foi de Agosto a Dezembro de 2013, um dos fatos que mais preocupava a equipe diretiva era o número elevado de alunos de inclusão. Contudo só a observação não bastava, pois havia uma

necessidade de esclarecer algumas questões, ou seja, “[...] complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados”. (ZAGO, 2003, p. 298). Então me voltei ao objeto de pesquisa, no caso a escola, no primeiro semestre de 2014, no período de Abril a Maio, para realizar entrevistas, pesquisas bibliográficas e observações.

A entrevista semiestruturada foi desenvolvida com um roteiro, porém esse não limitava a fala do entrevistado, ao contrário, era realizada de forma a dar plena liberdade à pessoa entrevistada. As entrevistas foram finalmente registradas no diário de campo. Também algumas falas significativas foram anotadas nos momentos de observação na sala dos professores, já que este era um dos objetivos. As entrevistas foram realizadas de forma individual, com a diretora, com a professora especializada, com a professora das turmas de EJA e com uma professora aposentada que continua trabalhando na escola como voluntária. Essas entrevistas serão de grande importância para a compreensão de como vem se dando o processo de inclusão na escola, já que a maioria delas participou de todo esse processo desde o início, podendo trazer novos desdobramentos além do tema original.

Além desse material, também foi utilizada a pesquisa documental, na qual se analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno e os documentos produzidos durante o estágio.

3 A ESCOLA, O TEMPO E A INCLUSÃO

*“Os professores tem boa vontade, mas isso não basta!”
Entrevista com a professora da equipe diretiva em
15/04/2014.*

Esta foi a conclusão final da entrevista que ocorreu em dois encontros com uma das professoras da equipe diretiva. Poderia começar dando um relatório linear da escola, mas a situação encontrada foi essa: professores tentando dar conta de alguns alunos, totalmente perdidos, precisando muito de ajuda. Geralmente, no senso comum, muitas pessoas relacionam os problemas da escola com a falta de comprometimento e o descaso com os alunos por parte dos professores. Contudo essa não é a realidade dessa escola; a realidade é que eles estão lutando, pesquisando, procurando ajuda que até agora ainda não chegou. Bem, para que todos entendam o que estou falando, vou partir do início.

3.1 HISTÓRICO DA ESCOLA

Historicamente a escola priorizou o atendimento da elite, portanto a exclusão acompanha a sua implantação. Com a democratização do acesso a escola no Séc. XX, muitos grupos continuaram excluídos devido ao pensamento homogeneizador que se baseava em padrões de conhecimento, culturais e sociais, que durante muito tempo vêm mantendo mecanismos de hierarquização social, produzindo as desigualdades. Em resposta a crítica a esse contexto, a escola tem passado por um período de adaptação e implementação da inclusão. Através de políticas e campanhas públicas, chama toda a população para ajudar e comprometer-se com este processo.

Para compreender como a inclusão vem ocorrendo na escola deste estudo de caso, farei um recorte histórico tanto do processo escolar quanto da relação da sociedade com a inclusão, pois ambos os casos são muito antigos, e com a evolução da forma de pensar da sociedade, foram se transformando com o tempo.

3.1.1 Nos Primórdios da História

Bayer (2005) diz que na Antiguidade, na Idade Média e durante a Renascença, somente os ricos e filhos da nobreza e a burguesia podiam usufruir da educação escolar, onde:

Somente com a introdução da obrigatoriedade escolar (na Europa) abriu-se também para as crianças do povo o acesso à educação formal [...]. Mas continuavam as desigualdades, pois a educação superior era apenas para a elite, cabendo ao povo um estudo técnico para trabalhar no comércio. [...] nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma [...] Todas elas foram, cada uma a sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. (BAYER, 2005, p.12 e 13).

Contudo, para os alunos com “deficiência”, a história é ainda mais difícil. A relação da sociedade com as ‘diferenças’ vem se transformando, mas sabe-se que a ‘diferença’ por muito tempo não teve um lugar na sociedade. Para que possamos compreender estas transformações, faz-se aqui um breve passeio pela história dos ‘deficientes’:

Na antiguidade, [...] os deficientes eram concebidos como aberrações da natureza. Na Grécia e em Roma, [...] havia em ambas a civilizações a autorização para assassinato ou abandono dos filhos deficientes. [...] com diferenças físicas não tinham lugar no grupo social. [...] Na idade média os deficientes [...] ficavam confinados em asilos mantidos por igrejas [...] No período do Renascimento encontra-se as primeiras experiências de educação especial. [...] A partir das ideias humanistas, os então chamados ‘surdos-mudos’ e cegos recebiam a atenção de numerosos estudiosos preocupados com a sua educação. [...] Tal preocupação resultou na fundação das primeiras escolas e institutos especializados [...]. (LEÃO, 2007, p.26).

Segundo Leão (2007, p. 26) “[...] a partir do século XX, com início da obrigatoriedade do ensino a todos, começam a surgir as escolas especiais. Ainda com os objetivos de prestar cuidados médicos e realizar treinamentos de habilidades [...]”. A análise paradigmática da medicina nos diz que ela “[...] tem exercido o impacto mais profundo e mais duradouro na educação especial [...]”. (BAYER, 2005, p.16).

Para Bayer (2005) as escolas especiais criadas no Brasil na década de 70 tinham o seu valor, porque foi através delas que as crianças deficientes tiveram acesso às escolas, e

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. [...] As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, que surgiram devido à incapacidade do sistema escolar para ensinar as crianças com deficiência, termo usado na época, porém isto constituía [...] uma medida paliativa temporária [...] não deve ter carácter permanente. (BEYER, 2005, p.14 e 15).

Em 1988, encontrou-se uma nova orientação na Constituição Federal que define:

[...] art. 205. A educação, direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, [...] o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]. art. 208. Inc. III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]. sem a referencia que estava.

A partir dessa orientação, as escolas passaram a trabalhar com turmas especiais de inclusão. Era previsto a inclusão de todos preferencialmente na rede regular de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) veio reafirmar o direito constitucional. No art.4º inc. III: “– O atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo o atendimento especializado para atender as especificidades.

Ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, veio para reforçar a Constituição Federal de 1988, trazendo a obrigatoriedade para as famílias em colocar seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino; portanto, é nesse contexto que a escola inicia o seu processo de inclusão.

3.1.2 Um Breve Histórico da Inclusão na Escola

Em 1988, a escola inicia com o atendimento a alunos de abrigos em vulnerabilidade social. Eles vinham com idades diferenciadas aos das turmas das salas regulares. De 1988 a 2008 a escola foi recebendo estes alunos e incluindo-os no ambiente escolar, mas esse processo passou por alguns percalços. Pois, conforme as leis, a forma de ver e de realizar a inclusão foi sofrendo alterações com o tempo, através dos relatos da professora da equipe diretiva, esse processo vai aparecendo.

A inclusão iniciou na nossa escola em 1988, mas era totalmente comportamental. Iniciou com a chegada de alunos de abrigos em vulnerabilidade social, a faixa etária era diferenciada [...] situações como a distância, horários de medicação, idade entre outras, foram fazendo com que os alunos fossem se adequando no turno da tarde [...] A escola se preparou para atender estes alunos no turno da tarde, pois tudo funcionava bem melhor.

Entrevista de uma das professoras da equipe diretiva em 15/04/ 2014.

Conforme relato da professora da equipe diretiva, com o tempo, tudo foi sendo organizado de uma forma que deu certo, tudo ia correndo bem até que em 2008, a escola abriu uma classe de educação terapêutica dentro da escola, com o objetivo de promover a integração. A integração foi um período de adaptação para promover a inclusão em classes

comuns. As classes terapêuticas eram formadas por alunos com deficiência que, na medida do possível, iam se integrando as turmas regulares.

Com o relato de uma professora, a seguir, fica mais claro como funcionava a classe terapêutica:

A convivência de todos se dava durante o recreio, no pátio, mas, dentro das salas de aula, somente ficavam aqueles alunos com déficit de atenção, hiperatividade, problemas sociais. E nesse período já havia uma sala de atendimento ao Transtorno Global de Desenvolvimento com 2 professores especialistas que atendiam no máximo 6 alunos com diferentes síndromes. Naquele período os casos eram bem sérios.

Entrevista com a professora da equipe diretiva em 15/04/2014.

Como os alunos “portadores de deficiência” não estavam em sala de aula comum, durante este tempo eles permaneciam invisíveis, portanto, não ofereciam “riscos” à comunidade escolar e muito menos retiravam os professores de sua zona de conforto.

No período de 2008 a 2011, chamado de integração, a escola deveria promover a adaptação dos alunos aos poucos, até que avaliasse que eles estavam prontos para ser inseridos nas salas regulares.

À medida que os alunos adquiriam competências e habilidades possíveis, eram encaminhados para as salas regulares, com a devida avaliação e o suporte das professoras especializadas.

Entrevista com a professora da equipe diretiva em 15/04/14.

A integração vem se dando num período de 40 anos, em países como a Dinamarca, a Itália e Estados Unidos. Nestes países:

[...] a integração dos alunos se dava em níveis graduados, conforme suas possibilidades de manter-se num sistema escolar menos segregado, para uma ideia mais radical de adaptação das escolas regulares, para atender todos os alunos com necessidades especiais, independentemente do tipo de grau de deficiência. Nascia desta maneira a concepção da educação inclusiva. (BEYER, 2005, p.26).

Enquanto que no Brasil, para Rech (2010, p.1), a integração veio para que todos os alunos fossem atendidos pela escola, ou seja, “[...] trazer para dentro todos aqueles alunos que estavam fora da escola, com a ideia de normalizar, ou seja, oportunizar que os diferentes tornarem-se parecidos ao modelo ideal de cidadão”. E mesmo que este movimento de integração se dê na educação, para Rech (2010, p.6) “[...] inclusão estava fortemente ligada a questões sociais, ou seja, sua evidência não se dava na escola”.

Percebe-se que a concepção de “integração” no Brasil valorizava a integração dos alunos ao ambiente escolar, como se apenas eles tivessem que aprender, ou se adaptar. Mas os professores das classes comuns, que iriam receber estes alunos estavam preparados ou não? Eles também passaram por este processo de “integração” com os professores especializados?

Estavam preparados para se adaptar aos alunos e rever posturas, ou isto coube apenas aos alunos? A professora relata como se realizou o atendimento com as professoras especializadas:

Havia duas professoras especializadas atendendo os alunos no turno inverso, que atendiam duas a três vezes na semana, conforme a necessidade de cada aluno e da disponibilidade, construindo currículos adaptados àqueles que apresentam maiores dificuldades comportamentais, cognitivas, mentais ou psicomotoras. A professora do turno da tarde mantinha contato com as professoras das séries regulares, dando sugestões, apresentando estratégias de como melhor interagir com os alunos de inclusão e, quando necessário, participava das aulas auxiliando-os. Na sala de recursos existiam materiais pedagógicos e equipamentos adequados às necessidades educacionais especiais dos sujeitos.

Entrevista com a professora da equipe diretiva em :15/04/2014.

Apesar do suporte dado, na realidade o que houve foi a inserção do aluno no ambiente normalizador, ou seja, os alunos eram preparados para se adequar à escola. Mesmo assim, o processo de integração continuou com a mesma ideia, que era a de adaptar os alunos; o professor continuou como detentor do conhecimento e o aluno como aquele que deve recebê-lo.

Ao retornar na escola para observar e entrevistar os professores identifiquei certo saudosismo daquela época, pois já houve um momento, em que na visão dos professores, a inclusão já deu certo. Sempre que relatava o processo de inclusão vivido pela escola, a professora comentava que estava dando tudo certo, até que a secretaria veio com imposições de um novo projeto de “cima para baixo”, de uma forma vertical, e foi se perdendo a qualidade no trabalho. Mas por que a escola não manteve o que estava dando certo? Se as professoras especializadas estão fazendo o atendimento tanto aos alunos quanto aos professores, por que a escola está precisando de ajuda?

Uma das explicações que se teve foi que iniciaram os problemas quando os alunos foram redirecionados para as classes comuns. A chegada dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns foi um dos motivos para a evasão na escola, pois, segundo os relatos , os pais não queriam ter seus filhos estudando e convivendo com alunos ”doentes”/especiais”. Muitas vezes as professoras e os alunos eram colocados em situações tão extremas que os próprios pais acabavam retirando seus filhos da escola.

Segundo o relato da professora da equipe diretiva:

“Teve um caso de um aluno que a professora tinha que trancar a porta para que ele não fugisse, eram gritos e um barulho intenso, quando a direção abriu a porta, a professora tremia e suava muito, pois o aluno teve uma crise de agressividade quando a professora tentou resolver o problema fechando a porta, e o desgaste físico e emocional que ela teve foi imenso”.

Entrevista com a professora da equipe diretiva em: 22/04/2014.

As crises de agressividade foi uma das maiores dificuldades encontradas pela escola, as quais, em diversos momentos, foram presenciadas por mim durante o período em que realizei o meu estágio. Ao procurar na literatura, encontrei Lopes (2008), que fala sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH):

[...] aqueles que apresentam sintomas de hiperatividade e impulsividade são mais agressivos [...] apresentam problemas de socialização devido a rejeição que sofrem dos colegas. E tendem a viver [...] situações de exclusão [...] são estigmatizados por professores, familiares e colegas. (LOPES, 2008, p.56 e 57).

Há transtornos que produzem agressividade. E tanto a falta de manejo dos professores quanto lidar com a falta de controle dos alunos trazem consequências. Nessa escola a dificuldade em lidar com a questão resultou na evasão de alunos sem deficiência.

3.1.3 A Inclusão da EJA de Inclusão na Escola

A escola enfrentou mais um desafio, que foi a de receber uma turma da EJA, que chegou com uma característica bem específica. Conforme o relato da professora da equipe diretiva:

<p>A inclusão não era o foco para a turma da EJA, mas a procura foi e é muito grande, chegam a vir com encaminhamentos que diz: para a escola especial... e às vezes com encaminhamento da própria secretaria.</p>
--

Entrevista com a professora da equipe diretiva em: 22/04/14.

Em 2010, após uma pesquisa realizada com a comunidade escolar, a escola resolveu abrir uma turma da EJA, para pais e funcionários da comunidade escolar, mas a escola só foi procurada por alunos de inclusão.

Atualmente a EJA tem todos os alunos com necessidades educativas especiais. São duas turmas, sendo que a do turno da manhã possui 20 alunos e a do turno da tarde 25 alunos. O que não se adequa ao parecer nº 922/2013 CEED/ RS na folha 5, que traz orientações quanto aos direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto ao convívio com os colegas nas escolas comuns quanto ao Atendimento Educacional Especializado:

[...] “a organização do atendimento na rede regular de ensino” dando atenção para a distribuição dos alunos, flexibilização e adaptações curriculares e serviço de apoio pedagógico, tendo como parâmetro o benefício da convivência com as diferenças e a

ampliação das experiências de todos os alunos. No item 19, do mesmo parecer, está regulamentada a distribuição dos alunos com deficiência nas classes comuns, sendo permitida a inclusão de no máximo 3(três) alunos com deficiência semelhante, por turma; e na constituição das turmas de pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, observar no máximo 20(vinte) alunos; nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, no máximo 25 (vinte e cinco) alunos; E, no caso de alunos com deficiência diferenciada, é permitida a inclusão de 2(dois) alunos por turma; a critério da equipe escolar. (Parecer CEED/RS: 922/2013, fl. 5).

Porém não há uma lei prevista para este novo perfil da EJA, muito menos que acolha ou inclua esses alunos que por muito tempo foram excluídos da convivência escolar ou são oriundos de escolas especiais. Ou seja, não se trata de inclusão, pois todos os alunos são considerados alunos com necessidades especiais; mas também não existe uma escola especial da EJA.

Que tipo de escola é essa? Por que, para alguns ela é tida como escola especial? Será que ela está incluída nas leis? E por que as outras escolas não estão acolhendo estes alunos?

Segundo o relato da professora da equipe diretiva, esse perfil diferenciado da turma da EJA fez com que a equipe diretiva procurasse um apoio, pois a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais aumentou muito na escola.

Ainda, a escola tem um total de 215 alunos, com 39 inclusões por vulnerabilidade social, 46 inclusões apresentando diferentes diagnósticos como Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, Síndrome de Wilson, Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno opositor desafiador e tantos outros.

Como a turma atualmente é considerada EJA regular inclusivo, a escola foi em busca de parcerias. Além da sala de recurso multifuncional, buscou redes de apoio através da unidade básica de saúde próxima e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que direcionam profissionais da área da saúde e da educação para trabalhar junto à escola.

Entrevista com a professora da equipe diretiva em: 15/04/2014.

Como realizei o meu estágio com a turma da EJA 3, durante o período de Agosto a Dezembro de 2013, estive muito perto de alguns dos dilemas nessa escola, e posso citar dois dos quais mais me preocuparam.

O primeiro foi como atender uma turma com 20 alunos, sendo que todos tinham necessidades educativas especiais. Por mais que se faça um planejamento pensando nas necessidades ou dificuldades encontradas em cada aluno, ainda faltava tempo suficiente para atender a todos. Havia alguns alunos que precisavam de um atendimento exclusivo e muitas vezes isto não era possível. Em uma experiência minha anterior, em uma turma com 30 alunos com um aluno de inclusão, essa dificuldade não aconteceu, pois realizei docência

compartilhada e as observações e os planejamentos eram realizados de forma conjunta, ampliando assim os atendimentos individuais conforme a necessidade de cada aluno.

Já no estágio com um atendimento individual, pude observar que alguns alunos não realizavam as tarefas devido a alguma dificuldade. Com alguns estímulos e atenção especial do professor conseguiam progredir nas suas atividades, mas quando isto não era possível as atividades não eram realizadas e o aluno ficava “excluído” naquele momento na sala de aula. Muitas vezes eu saía da sala pensando como seria bom realizar o meu estágio com docência compartilhada; talvez pudéssemos dar mais atenção individualizada conforme as necessidades de cada um, e por se tratar de uma turma onde todos tinham muitas dificuldades, ficava difícil pedir “apoio entre colegas”.

A segunda dificuldade encontrada foi não ter o apoio de uma professora especializada. Com uma turma tão heterogênea, o planejar tornava-se um pesquisar diário e denso, cansativo, pois eram necessárias muitas reflexões, observações, e análises diárias das atividades realizadas, mas não para um grupo, e sim para cada aluno.

Na realidade fiz este relato da minha experiência porque mesmo com a minha saída, continua a mesma situação. A professora continua sozinha, tentando realizar suas aulas sem sucesso e saindo diariamente frustrada com a falta de desempenho dos alunos, e também sem conseguir avançar nos “conteúdos”.

No meu estágio, durante os momentos em que estive com os outros professores, percebi que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não sanava as dificuldades encontradas, tanto no planejamento quanto na aproximação entre professor e aluno e na quebra de preconceitos. Então fica a dúvida: Qual é o papel do AEE nas escolas? A quem cabe a tarefa de quebrar as barreiras existentes entre professores, alunos e as dificuldades de manejo existentes? No Decreto nº7611/2011, Art. 2º, que define no:

[...] Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Contudo, a sensação é a de que ainda falta algo. Ou seja, uma aproximação entre o professor especializado com os professores das salas, unindo os seus conhecimentos de forma que o conhecimento clínico e o conhecimento pedagógico se complementem.

4 O AMBIENTE ESCOLAR

Ao lembrar dessa escola em que desenvolvo a pesquisa, o que vem é uma imagem muito comum a muitas outras escolas, que é a de jovens ou crianças correndo; imagem da bola companheira inseparável no pátio, e daqueles alunos que preferem ficar no canto sentados. Aí, aparecem os grupos, geralmente de meninas rindo muito e jogando olhares para outro canto com meninos, casais de meninas, casais de meninos, meninos maquiados jogando futebol com meninos suados e sem maquiagem, e aqueles que se vestem de uma forma diferenciada, mas igual ao seu grupo, seja pelas calças largas e bonés, ou pela maquiagem e roupas pretas, etc. Há carícias entre amigos, “ficantes” ou talvez namorados, casais do mesmo sexo ou de sexos diferentes. Ainda tem aqueles que correm pelo pátio de uma forma desorientada que acabam caindo no chão ou atropelando outro desatento, outros que consideram tapas e chutes brincadeiras. Outra coisa que era muito comum acontecer no pátio era as desavenças, que geralmente resultavam em brigas, discussões que certamente acabam na secretaria. Ah! Não tem como esquecer o celular, os rádios em forma de carrinhos ou outros objetos; as fotos que eram enviadas para o Facebook, acessadas e comentadas o tempo todo; este fazia parte tanto do recreio dos alunos quanto dos professores. Lembro também da monitora, sempre nos corredores, lembrando os alunos de que o recreio já havia terminado e de que deviam entrar nas salas; ou então encaminhando para a direção aqueles alunos que quebravam alguma regra da escola. Enfim, essa é uma escola cheia de vida, que no pátio é possível observar novidades, grupos em ação, tudo o que é possível ser observado em qualquer outra escola. Mesmo que os tempos e espaços que a escola reserva para a socialização sejam mínimos, em um momento tão rápido quanto o recreio é possível observar questões de gênero, sexualidade, socialização, e diferenças que são comuns a todos.

4.1 OS ALUNOS

Mas afinal, quem são esses alunos? E por que os professores e a escola estão tendo dificuldade para atendê-los? Talvez estes alunos não estejam ali para assimilar, decorar, gravar, ou agir de acordo com uma proposta homogênea e tradicional de educação. Ou seja,

os alunos não conseguem ser iguais a todos seja no comportamento ou na forma de aprender, independente da idade, origem social ou de suas vivências, e continuam apresentando muita dificuldade. Esses são aqueles que não se adequam a regras ou a posturas tidas como adequadas em sala de aula. Então, como enquadrar estes alunos na atual lógica de trabalho que é centrado no professor e de repetição de exercícios?

Pensar em quem são os alunos me remete ao único lugar onde foi possível observá-los livremente, que foi o pátio. E, como já foi dito anteriormente, o recreio é um ótimo lugar para observar os alunos em ação, seja brincando, conversando, namorando ou até mesmo brigando. Neste momento o que fica claro é que são muitas as diferenças, diferenças estas que vão além da cor, do tamanho ou das limitações. Ou seja, independente de ser um aluno com necessidades especiais ou não, ele já chega à escola com uma experiência de vida, o que nos leva a pensar em Dayrel (1996), que defende a ideia de ver os alunos como sujeitos “socioculturais”, nos lembrando de que eles:

“[...] chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola [...]”. (DAYREL, 1996, p.5).

Portanto, todo aluno trará em seu desempenho escolar, o reflexo de seu convívio social e todas as vivências fora do espaço escolar, sendo necessário que a escola perceba que:

“[...] Quando afirmamos a existência de uma diversidade cultural entre os alunos, implica afirmar que, numa mesma sala, podemos ter uma diversidade de formas de articulação cognitiva [...] é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem. (DAYREL, 1996, p.23).

Faz-se necessário direcionar o olhar para o aluno enquanto sujeito sociocultural, ou seja, não nos limitarmos a buscar diagnósticos para sabermos como trabalhar com eles, e, por isso, concordo com Fabris; Lopes (2003), quando nos diz que:

“[...] Raros são os casos, [...] que trazem a inclusão como possibilidade de promoção de qualidade de ensino e de aprendizagem para todos os sujeitos. A escola deixa o conhecimento em detrimento da possibilidade da socialização [...] a socialização [...] pode ser desenvolvida por muitas outras instituições que fazem isto com tanta ou mais competência que a escola. É preciso que os cegos tenham acesso ao sistema de escrita em Braille, os surdos a sua cultura e os demais sujeitos possam aprender e ensinar produzindo espaços de trocas culturais [...]. (FABRIS ; LOPES, 2003, p. 9 e 10).

Se Dayrel (1996) nos traz a ideia do aluno que já vem para o ambiente escolar com uma bagagem cultural referente ao seu convívio social, Ferreira (2004) nos diz que a socialização é importante na formação do ser humano, portanto:

[...] precisamos considerar mais, que na antogênese de cada um, o desenvolvimento está vinculado às condições concretas do grupo social em que ele está inserido; isto é, considerar que o sujeito é produto de uma história particular entrelaçada com a história social, repletos de desejos e de motivos contraditórios determinados pela história singular dele e dos outros presentes na interação, todos inseridos numa trama social. [...] não é só a deficiência da criança que traça o seu destino, mas o modo como esta é significada, e como em decorrência se dão sua educação e nos cuidados que recebe (FERREIRA, 2004, p.149 e 150).

Fabris e Lopes (2003), ao refletir sobre o fazer pedagógico, nos diz que o aluno já pratica a socialização fora da escola, então fica de responsabilidade da escola promover esta troca de conhecimentos de uma forma profissional, proporcionando uma aprendizagem de qualidade.

Ou seja, ao falar em socializar, entende-se como uma forma de promover as trocas das diferentes formas de agir, de pensar, de se relacionar com o outro ou consigo mesmo. Quando olhamos para este tipo de diferenças, é possível perceber que a inclusão veio para contribuir com a educação que por muito tempo limitou-se a olhar apenas para as diferenças físicas, mas somos mais do que isto, e é claro que se a educação continuar com esta venda nos olhos, continuará sendo uma educação deficiente.

Mas o professor deve ter bem claro que os conhecimentos já obtidos pelos alunos servem de ponto de partida para aquisição de novos conhecimentos, e esta aquisição também pode se dar por mais trocas, desde que orientada pelo professor. Valorizar o que o aluno já sabe não se trata de repetir seus conhecimentos, e sim usá-los como ponto de partida para novas aprendizagens. Freire (2002) nos fala sobre a necessidade de “ler” o mundo, ou seja, conhecer o lugar de pertencimento dos alunos para o fazer pedagógico, onde ele diz que:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticas-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar o seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.(FREIRE, 2002, p.32).

4.2 OS PROFESSORES

Como já disse anteriormente, a sala dos professores é um ambiente muito rico, em relação a informações e formações, e nesse ambiente foi que realizei as entrevistas. Nele também observei e desfrutei de momentos agradáveis e outros nem tão agradáveis assim, durante o meu estágio. Foram três situações diferentes vivenciadas nas na sala dos professores que nos levam a reflexão. A primeira foi a questão de limites ou de disciplina. Alguns professores comentavam sobre a dificuldade de lidar com esta ou com aquela turma, geralmente atribuindo a falta de disciplina e de concentração por parte dos alunos, na qual o aparelho celular era um dos vilões.

Lembro-me que, um dia, estava na sala de informática com os meus alunos assistindo um vídeo intitulado “Minha vida de João” e, de repente, uma professora entra na sala, olha e sai. Quando a reencontro na sala dos professores ela me olha e diz:

- Eles não fazem barulho, não tem grito. Eles te obedecem? Tinha muito barulho na minha sala?

Recorte do diário de classe 11/2013.

Era visível a insegurança e o cansaço no olhar daquela professora, pois, quando entrava na sala de aula, parecia não saber o que fazer para conter a turma. Isso que era facilmente percebido por mim e pelos alunos, que muitas vezes aproveitavam da situação para infringir as regras.

Segundo relato de alguns professores, os alunos geralmente são desatentos e agitados, muitas vezes desacatam os professores, pois não querem desligar o aparelho celular para prestar a atenção nas aulas. Atualmente esta é uma situação bem difícil para os professores, portanto fica a questão: Como e o que ensinar, se os alunos não demonstram interesse?

Para Meirieu (2006):

[...] a questão da disciplina a ensinar e a da disciplina que deve fazer reinar são uma única questão. E de que qualquer tentativa de separá-las conduz ao fracasso. [...] Os alunos em nossas salas não são apenas mais numerosos como são completamente diferentes do que vocês próprios eram há cinco ou seis anos: “a escuta vacila”, [...] a mídia exerce uma pressão constante sobre crianças e adolescentes que, por toda parte, se precipitam na passagem ao ato. (MEIRIEU, 2006, p. 59 E 60).

Ou seja, atualmente o professor tem um aluno diferente do que estava acostumado, um aluno que traz todo um contexto de sua vivência fora da escola, e que atualmente a mídia e a internet estão tendo mais influência sobre eles e a própria escola. Portanto, se faz necessário mais paciência e empenho para que se possa realizar a disciplina escolar. Além disso, Meirieu (2006) traz uma proposta de projeto, onde os professores deverão reorganizar a sala de aula e

a sua forma de planejar, já que os alunos sob a influência da televisão e internet, estão com dificuldade de concentração e agindo de uma forma individualizada, desta maneira faz-se necessário:

[...] promover em sala de aula [...] um mínimo de organização [...] das relações entre as pessoas [...] de modo que cada um saiba que se espera dele, [...] passar a mesma tarefa para todos [...] desde que os materiais tenham sido preparados corretamente e as instruções sejam bem precisas [...] quando se envolve um grupo em um projeto [...] O importante é que [...] o rodizio de papéis permita a cada um, por seu turno, experimentar todos os papéis, e assim construir novas competências e descobrir novos centros de interesse. (MEIRIEU, 2006, p.64).

A segunda situação comum observada na sala dos professores foi a inclusão, pois se os professores já enfrentam todas estas dificuldades nas salas comuns, imagina agora com a inclusão! Mal estão dando conta das influências sofridas com a mídia e internet, pois sempre trataram os alunos de uma forma homogênea e centrada no conhecimento do professor, como agir se agora o professor já não acredita ou confia nos seus conhecimentos?

No período em que realizei o meu estágio, o perfil que me foi passado sobre a turma foi a seguinte:

Eles são bons, esta turma é tranquila, só que alguns não fazem as atividades, e são muito lentos. Vou passando as atividades e quando retomo, eles já esqueceram tudo, daí tenho que começar tudo de novo!”

Recorte do diário de classe em 28/08/2014.

Juntando tudo, a sensação de não dominar a turma com a sensação de não conseguir ensinar, como será que fica a cabeça de um professor neste momento? Segundo o relato de uma das professoras da equipe diretiva:

Os professores estão visivelmente desmotivados, eles se preocupam com a aprendizagem, mas não conseguem melhorar o IDEB, ele fica baixo,. Mas como mudar isto se a provinha é comum a todos e não leva em conta as especificidades? [...] Há uma perda daqueles que poderiam aprender mais. Os professores estão muito estressados, o trabalho ficou muito difícil, os cursos de capacitação não são suficientes, eles tem boa vontade, mas isto não basta.

Entrevista com a professora da equipe diretiva em: 15/04/2014.

A terceira situação diz respeito a relação entre professor especialista e professores da sala comum, na qual surgiram algumas dificuldades. Apresentarei, a seguir, o trecho de uma entrevista com uma das professoras especialistas da sala do AEE, realizada no dia 13 de junho, que nos diz muito sobre a postura de alguns professores das salas de aula comuns frente à inclusão:

Algumas professoras não aceitam, depende muito da boa vontade, da aceitação, a titulação não adianta, depende do sujeito. Já teve casos que a professora só tinha o magistério e teve maior aceitação, o resultado foi bem melhor! Pois ela tinha muita sensibilidade! Depende muito da pessoa em si, da sensibilidade.

Entrevista com a professora do AEE: 03/06/2014.

Ou seja, na visão do professor especializado falta aceitação por parte dos professores das classes comuns, e, na visão dos professores das classes comuns, existe um problema em sala de aula, que neste caso é o aluno.

Foram muitas as mudanças, até que os alunos com deficiência passaram a frequentar o ensino comum. O decreto nº 7611/2011 diz que o atendimento educacional especializado (AEE) é parte do sistema de apoio à escolarização:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º [...] Para fins deste Decreto, [...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º [...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Muitas vezes, no encontro entre alguns profissionais, há divergências devido aos diferentes valores, pois antes de serem profissionais, são seres humanos e “[...] É nesta comunidade humana, perplexa e cheia de dicotomias e incoerências, com diferentes tipos de visão da pessoa humana, que buscamos a inclusão” (BUCKLEY, 2011).

“O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências [...]” (BATISTA, 2006, p.18), mas o que se vê nas salas é justamente ao contrário do que dizem os autores: é a pedagogia da repetição e atividades sem contexto algum. Para as autoras:

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio [...]. (BATISTA, 2006, P.17).

Com essa negação, todos perdem, tanto a escola e professores quanto os alunos. Já que na escola há profissionais com capacitações em áreas distintas, todos deviriam fazer um esforço para que um conhecimento complementasse o outro e, com isso, houvesse um atendimento de qualidade. Por consequência, também haveria uma aprendizagem por parte destes profissionais.

4.3 AS FAMÍLIAS

Para os pais de alunos sem deficiência, assim como para os professores, situações como essas que estão acontecendo em sala de aula atrapalham a aprendizagem dos alunos não deficientes. Os alunos ficam “atrasados” devido às interrupções, o ritmo de aprendizagem fica mais lento; consequentemente os pais vão à busca de escolas que ofereçam melhor qualidade no ensino.

Como tem escolas das redondezas que selecionam seus alunos, e só aceitam os alunos ditos “normais”, os pais acabavam retirando os alunos e colocando em escolas que lhes traga mais segurança, onde, para os pais, o ensino acaba sendo de “melhor qualidade”, e realmente são, pois não tem as dificuldades encontradas com a inclusão.

Entrevista com a professora da equipe diretiva em 14/04/2014.

Apesar da inclusão não ser um pensamento tão novo a partir de 2011 trouxe alterações que exigia um novo olhar para a educação e consequentemente para a inclusão. Antes disso, o que acontecia era que as pessoas “diferentes” ainda não existiam na escola, ou seja, o aluno “problema”, como dizia Lopes (2008), ficava fora do ambiente escolar. “Diante da emergência do enquadramento, a diferença não se torna bem vinda, pois ela se constitui em uma ameaça à ordem proclamada e desejada.” (LOPES, 2008, p. 63). Contudo agora a escola já não tem opção, ou seja, todos tem o direito de frequentar a escola comum. Mas como, se na visão tanto dos pais, como de alguns professores, eles são considerados incapazes de aprender? Ou seja:

[...] alunos de inclusão nem sempre existiram, por mais que possamos fazer o exercício de tentar reconhecer sintomas já anunciados em outros momentos da história. Eles só passam a existir no momento em que passamos a falar, nomear e produzir saberes sobre eles. (LOPES, 2008, p.62).

Já para os pais dos alunos de inclusão é muito difícil aceitar que o seu filho tenha algum tipo de necessidade especial ou que ele vai ficar bem na escola, pois assim como há

famílias que não aceitam a condição dos seus filhos, também há aqueles que superprotegem e não acreditam que seus filhos possam ficar sozinhos na instituição. Pessoas que geralmente já passaram por todo o tipo de exclusão possível, portanto acabam se tornando pessoas difíceis de lidar, ou seja, estão sempre desconfiados ou na defensiva. No relato da professora da equipe diretiva é possível perceber as dificuldades encontradas quando ela diz que:

Existe respeito às diferenças, mas a influencia das famílias, é muito difícil, eles fazem muitos questionamentos, geralmente as mães são abandonadas pelos pais e já passaram por tantas situações que acabam atrapalhando. Elas querem acompanhar na escola, ficam a manhã inteira sentadas na sala da recepção até que seus filhos saiam e muitas vezes se metem nos assuntos administrativos e pedagógicos.

Entrevista com a professora da equipe diretiva em 22/04/2014.

A escola tem, então, um papel muito mais amplo na inclusão. Deve, além do trabalho pedagógico com o aluno, atender as famílias e servir como suporte orientador em direção a uma educação ampla, capaz também de produzir a autonomia dos sujeitos.

5 O DESCOMPASSO ENTRE AS LEIS E A REALIDADE

Em 2 de outubro de 2009, o CNE-CEB emitiu a Resolução nº 4, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial”. Ou seja, a partir da necessidade de receber os alunos de inclusão e colocá-los com os alunos ditos “normais”, sendo que para Lopes (2008, p.68) “[...] o normal é aquele que obrigatoriamente está na norma [...]”, e estando escola não preparada para recebê-los (faltava estrutura física, recursos humanos especializado e tantas coisas), o governo foi criando uma lei atrás da outra, numa tentativa de contemplar a inclusão qualitativa de fato.

Na escola em foco nesta pesquisa, ao detectar as dificuldades encontradas com a inclusão, essa se organizou e buscou parcerias com a psiquiatria da UFRGS, com a UBS Santa Cecília, e conquistou o direito de ter uma reunião de 2 horas por mês, no horário de trabalho, com médicos, para discutir o novo perfil dos alunos. Esse grupo de médicos que traz uma proposta de acompanhamento e cuidado ao professor. Este ano, porém, a escola já perdeu essa conquista, pois além de todas as dificuldades encontradas, como se já não bastasse, a secretaria baixou uma portaria que proíbe a escola de não atender os alunos em dias letivos, o que torna inviável a formação em serviço. Segundo o relato da professora da equipe diretiva, a secretaria está irredutível, e afirma que se a escola quiser se preparar, deve realizar em um horário diferenciado ou nos sábados.

O parecer nº 56/2006 CEED orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e traz a resolução parecer CNE/CEB nº2 , de 11 de Setembro de 2001 o parecer CNE/CEB nº17/2001, 3.5.3 onde a relatora diz que:

[...] quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional. A composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não [...].

Se a escola está se preparando para dar um atendimento de qualidade para “todos” os alunos, a secretaria não deveria apoiar esta iniciativa? Até quando este cenário se repetirá?

Conforme o decreto nº 7.611, parágrafo 2º, capítulo III, de 2011 da Presidência da República, decreta que é dever do Estado, amparar esta escola, com apoio financeiro e técnico, ofertando:

[...] formação continuada de professores [...] capítulo IV, formação para gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais [...]. (DECRETO nº 7.611, par. 2º, cap. III, 2011).

Neste caso, percebe-se que são contraditórias as ações deste governo em relação às leis, pois além de não estimular a iniciativa da escola na procura de aperfeiçoamento, não oferta um quadro de funcionários adequado, deste modo, acaba dificultando a ação da equipe diretiva. Atualmente quase a metade dos profissionais é contratada, inclusive as duas professoras especialistas. Ao entrevistar a professora da equipe diretiva, ela aparentemente abatida nos diz que:

Investimos em uma professora que fez cursos e estava desenvolvendo um bom trabalho na sala do AEE, contudo ela não tinha vínculo, era contratada, e assim que recebeu uma proposta de salário melhor e melhores condições de trabalho, nos abandonou!

Entrevista com a professora da equipe diretiva em: 03/06/2014.

A própria secretaria de educação manda pessoas contratadas para a escola, tendo consciência que não há vínculo profissional, e por consequência estaria investindo em profissionais que poderiam estar saindo da escola a qualquer momento. Como a escola não tem a opção de se reestruturar devido ao quadro de recursos humanos (RH), que é inadequado, como poderia se aventurar a pensar em um projeto único que envolva todos da escola?

Na realidade o que se vê é um contexto geral de exclusão:

- A escola que tem sido excluída pela comunidade escolar por acolher alunos que foram excluídos por outras escolas;
- Excluída pela lei, por aceitar todos os alunos de inclusão;
- Por falta de oferta de capacitação aos educadores;
- Por não ter como organizar um quadro de profissionais adequado ao novo perfil da escola;
- Por não ter professores capacitados ou que aceitem o desafio da inclusão;
- Por não conseguir atender de forma qualitativa, tanto alunos de inclusão quanto alunos sem necessidades especiais;
- Pela própria secretaria que por sua vez não pensa nas especificidades das suas instituições escolares;

- Por não ter recursos humanos disponíveis para que a escola possa investir em um projeto contando com um quadro de funcionários completo e atuante.

Vemos que o objetivo do governo tem sido o de colocar “todos na escola”, contudo a qualidade no atendimento foi totalmente esquecida. Como uma escola que não tem a opção de capacitar seus educadores, ou reestruturar o seu RH com educadores capacitados, poderá desenvolver um projeto pedagógico de qualidade, se as condições da escola se mantêm as mesmas, onde, em um universo de 30 funcionários, apenas 16 são nomeados?

Quando falo em quadro de funcionários completo, refiro-me a um quadro de funcionários permanente, que consiga trabalhar em parcerias, compartilhando ideias. Assim, o trabalho deixa de ser individual para transformar-se em um projeto da escola onde todos trabalhem com o mesmo objetivo, e se sintam capacitados e seguros para atuar.

Para Lopes (2008, p.30), o “[...] descompasso ou desencaixe de interesses e de movimentos provoca um estado de crise permanente na escola [...]”. E com a crise vêm os questionamentos; a escola deve preparar novas propostas para a educação que oferta, organizadas e pensadas de forma coletiva, ressignificando o tempo e os espaços que já não cabem numa ideia de homogeneização, pois agora ela está lidando com as “diferenças”.

Mas o governo precisa prover de forma efetiva as condições para que a escola tenha como transformar-se. São muitas as mudanças necessárias para desenvolver um trabalho voltado para as diferenças, já que “[...] educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada. Sob pena de retornar ao mesmo [...]”. (GALLO, 2005, P.223).

Isto não se trata de utopia, já há algumas escolas que estão conseguindo desenvolver um bom trabalho pedagógico, apesar de todas as dificuldades, como a Escola da Ponte em Portugal. Essa passou por uma reestruturação, devido a questões que aos poucos foram desacomodando os professores e através deste incômodo, surgiu uma nova proposta de trabalho. Já A proposta que parte do princípio de aceitar novas ideias, ou seja, conseguir contemplar as diferenças, vendo o aluno como (Pacheco, 2009, p. 3/5) “[...] um ser único e irrepetível, descentralizando a ação individual do professor [...] desenvolvendo um projeto onde [...]” todos os envolvidos efetivamente serão participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objetivos comuns.

Para Pacheco (2009) é possível, já que ele teve uma experiência como ex-diretor na Escola da Ponte, e comenta como conseguiram reverter o quadro da escola :

Em 1976, a escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sala, a sós com seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos outros professores, como poderia partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? (PACHECO, 2009, n°1).

Não há escolas-modelo, mas há referências que poderão ser colhidas neste projeto como em tantos outros anonimamente construídos, cujo intercâmbio urge viabilizar. Batista (2006) nos diz que somente com uma reestruturação curricular haverá uma possibilidade de contemplar tantas diferenças. São modelos de trabalhar distintos, porém deve haver conhecimento, empenho e segurança por parte dos professores ao desenvolver tal projeto.

6 O QUE PROVAM AS PROVAS? PROVINHA BRASIL E IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi pensado pelo governo como uma forma de avaliação “[...] que permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas”. (PORTAL INEP, 2011). Ao receber uma média baixa no Ideb, fica comprovado que realmente a escola precisa de ajuda. Pois o Ideb:

Foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (PORTAL DO INEP, 2011).

Como a aprendizagem e o fluxo fazem parte do cálculo do Ideb, a escola já fica em desvantagem, pois muitos pais estão tirando seus filhos, ao acreditarem que o estudo está atrasado e o ritmo de aprendizagem tem ficado mais lento devido ao número elevado de alunos de inclusão. A falta de manejo por parte dos professores e também a falta de estrutura, tanto física quanto no setor de RH, também contribui e muito para a evasão.

Bem, a escola realmente está enfrentando dificuldades, tanto que o próprio Ideb já constatou. Mesmo tendo o atendimento educacional especializado (AEE), que faz para o aluno um “[...] atendimento relacionado especificamente às suas características e necessidades [...]” conforme PARECER nº922/2013–fl.5, a escola não conseguiu superar suas dificuldades no processo de inclusão. O governo também deveria repensar ou a forma de avaliar ou a estrutura da escola, pois neste contexto fica claro que o AEE não está sendo suficiente para que o Ideb seja bom. Pois este tem exatamente a função de:

[...] ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. (PORTAL DO INEP, 2011).

O governo precisa, além de diagnosticar, prever formas de contemplar as carências apresentadas pela escola. A escola já está avaliando os alunos como parâmetro de si mesmo, ou seja, é realizada com base nos avanços próprios do aluno? Como o governo, diante de todos estes avanços obtidos pela forma de avaliar continua avaliando todos de uma forma homogênea? É preciso repensar a forma de avaliar, principalmente os alunos de inclusão, devido as suas especificidades na aprendizagem. Se o aluno tem um parecer descritivo, é porque nele estão sendo avaliados os seus avanços pessoais, e não as metas governamentais.

Para avaliar o desempenho escolar, o governo deveria pensar nas diferenças, ou seja, nas especificidades do perfil das escolas que estão sendo avaliadas. Portanto, há necessidade de melhoria no sistema, não basta avaliar e atribuir o fracasso de um Ideb baixo à escola. Mas o governo acredita que o IDEB dá conta das diversidades quando diz que:

Metas são diferenciadas para cada rede e escola. As metas são diferenciadas para todos, e são apresentadas bienalmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas. O Ministério da Educação prevê apoio específico para reduzir essa desigualdade. (PORTAL DO INEP, 2011).

Ou seja, mesmo que as metas sejam diferenciadas durante a trajetória, a meta final é igual para todos. Então, como fica a questão da inclusão nestas metas? O impacto do resultado do Ideb na escola também merece cuidado por parte do governo, pois uma nota negativa pode resultar na desistência dos professores, na desmotivação ou na conformidade, pois a escola que encontrei, em 2013, lutando para elevar o desempenho escolar foi a mesma escola que eu encontrei em 2014, com um perfil totalmente diferente, e no lugar da vontade de melhorar e continuar lutando pela qualidade no ensino o que vi foi desmotivação, desistências e conformismo.

Mesquita (2012) questiona a taxa de aprovação usada pelo Ideb como um parâmetro para avaliar o desempenho escolar quando diz:

Cabe destacar que tal medida envolve aspectos de natureza subjetiva do processo de avaliação de uma escola. Assim pode-se questionar como a mesma define os seus alunos aprovados. Estaria a escola se utilizando de uma política "facilitadora" para definir seus aprovados? Será que a escola aprovou indiscriminadamente? Adota-se a política de ciclos? Havia carência de professores e os alunos foram aprovados? (MESQUITA, 2012, s/p.)

Afinal o que provam as prova do Ideb? E após os resultados, há uma intervenção no sentido de apoiar e dar suporte para que a escola consiga atingir ou superar as suas metas? Por que a prova é realizada de uma forma homogênea, quando o discurso do próprio governo é a de valorizar a diversidade? “[...] O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)”. (NOTA TÉCNICA, IDEB, P.1).

Professores desmotivados, pais assustados retirando alunos da escola. Essas tem sido as consequências do impacto do Ideb na escola estudada.

7 NA BUSCA DE UM CONTEXTO MELHOR

Entrar nesse ambiente escolar e retornar com o intuito de compreender “o que” e o “porquê” da escola estar passando por uma “crise” gera uma inquietação e faz com que o pesquisador aguçe seus sentidos na tentativa de compreender a realidade. Ao defrontar-se com a pesquisa, é preciso que o pesquisador liberte-se de suas verdades e compreenda que:

Pesquisar é isso, é um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em cheque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. (ZAGO pág. 307).

Quando o objetivo é a pesquisa, direciona-se o olhar onde há um esforço em relacionar teoria e prática, pois há muitos pesquisadores que já direcionaram o seu olhar para situações conflituosas e que mereciam ser aprofundadas. Aliando teoria e prática, muitos dos conflitos vão encontrando seus caminhos.

Ao percorrer o processo histórico e as transformações ocorridas nessa escola a partir dos processos de inclusão, ajudaram-me a ampliar os conhecimentos teóricos e observar a prática pedagógica em tempo real. Prática que muitas vezes apresenta-se bem desconectada do discurso, ou permanece quase intacta, ou seja, a mesma de muitos anos atrás.

Ao pesquisar historicamente o processo educacional, percebe-se que a educação já iniciou promovendo a desigualdade. Que a inclusão veio para acabar com um processo de exclusão que se deu ao longo da história. Portanto ao comparar a inclusão com a exclusão, percebe-se que a inclusão fica em desvantagem em relação ao tempo, principalmente quando se fala em “direito de todos”, ou seja, apesar do processo de inclusão ter iniciado já há algum tempo, ele foi sofrendo alterações, novas formas de ver, tratar e de agir em relação aos alunos de com necessidades educativas especiais.

A sociedade está em constante movimento e as leis são alteradas constantemente para adequar-se a novas formas de viver e de pensar a vida. A escola não deveria acompanhar essas mudanças? Acompanhar na forma de planejar, na forma de tratar alunos e famílias, na adequação da estrutura física da escola?

Na realidade, após muito refletir sobre as entrevistas, o ambiente e a experiência como estagiária que me proporcionou participar de momentos importantes nessa escola, além de muitas leituras com Dayrell (1991), Lopes (2008, 2009), Batista (2006), Meirieu (2006) e muitos outros, que traziam a ideia da necessidade de mudar, o que encontrei foi uma

dificuldade muito grande encontrada pela escola de realizar esta transformação. Certa de que é claro que não se trata de uma coisa fácil, pois a mudança desacomoda, cria conflitos, observo que o parecer nº 56, p. 15, sugere que:

É a escola que se adapta ao aluno e não o contrário. Assim, a educação, em todos os seus níveis de ensino, deve ter como princípios a inclusão e a equidade, entendendo toda a pessoa com características diferentes e próprias e como tal ter atendimentos diferenciados, de acordo com suas capacidades e dificuldades para desenvolver a aprendizagem.

Porém pouco foi alterado, todo o processo de inclusão ficou centrado apenas na integração do aluno, ou na sala de AEE, mas e o restante? Começando pela reestruturação física da escola, que não ocorreu devido à verba não ser suficiente. Segundo o relato da professora da equipe diretiva:

A escola não tem estrutura física para colocar rampas, então teremos que colocar elevador, como o número de alunos é pequeno, a secretaria quer nos dar só R\$ 8000,00. Como vamos orçar um elevador com este valor?

Entrevista com a professora da equipe diretiva em : 22/04/2014.

No parecer 56/2006 do CEED a própria relatora do documento aponta a necessidade da escola ter:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]. (PARECER Nº 56/2006 DO CEED).

Na realidade, durante esses anos, deveriam ter ocorridos reestruturações tanto no PPP quanto no regimento, para que estes contemplassem a forma de agir e de pensar dos professores e da comunidade escolar. No entanto, os documentos escolares são padrões e não fazem referência aos processos inclusivos vivenciados pela escola.

As dificuldades da inclusão vão além das questões de socialização, pois para que este processo seja realizado com qualidade serão necessárias algumas transformações. A primeira seria os professores libertarem-se das amarras do conteudismo, dando mais valor ao desenvolvimento global dos alunos, conhecendo as necessidades específicas dos alunos, o que eles já sabem ou conseguem fazer como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos.

Desta forma, o professor acaba carregando o fardo, que é o de dar conta de tantas atribuições, como pude observar e que acaba gerando processos de exclusão:

- Que é produzida pelos professores que não conseguem dar conta e deixam o aluno com dificuldade de lado;
- Do professor que é cobrado por não conseguir produzir aprendizagens, tornando-se um profissional isolado e com problemas psicológicos por sentir-se incompetente;
- Por haver discriminação entre os alunos, já que eles acabam reproduzindo a mesma prática excludente e preconceituosa sofrida por eles no cotidiano escolar;
- Do professor que trabalha durante muitos anos como contratado e acaba desenvolvendo o mesmo trabalho que os demais, e não possui os mesmos direitos;
- Do processo de inclusão que vem sendo culpabilizado pelo insucesso escolar e evasão dos alunos.

Em suma, este foi o processo de inclusão ocorrido nessa escola, onde só se fala em cumprir, assumir papéis, dar respostas, mas sem apoio da Secretaria Estadual de Educação, sem formação adequada e permanente, sem as condições mínimas para realizar uma inclusão de qualidade. Enquanto isto, inclusão e exclusão andam lado a lado, desacomodando, inquietando as “estruturas da escola tradicional”.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.] Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf> acesso em: 13 jun.2014.
- BEYER, Hugo Otto, **INCLUSÃO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA** de alunos com necessidades educativas especiais, RS, Mediação, 2005, p. 12 a 27.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 06 jul.2014.
- BUCKLEY, Maria Cecília de Freitas Cardoso. **Valores influenciando a visão do ser humano e pesquisa em educação especial: uma reflexão** Revista Brasileira de Educação Especial. *versão impressa* ISSN 1413-6538: **2011**. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400003&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 jun.14.
- COMISSÃO ESPECIAL: Parecer nº 922/2013, Processo SE nº 429/19.00/13-8. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1386258025pare_0922.pdf . Acesso em 18 de mai.2014.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº56**. Comissão Especial de Educação Especial, RS, 2006. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm> acesso em: 12 Abr. 2014.
- DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A ESCOLA COMO ESPAÇO SÓCIO- CULTURAL**. 1996, 27Pags. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/62833228/Texto-A-Escola-como-espaco-socio-cultural-Dayrell-dia-02-de-setembro> acesso em:07 jul.2014.
- ECA, LEI 8069/90 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html acesso em: 07 jul. 2014.
- FABRIS, E. H.; LOPES, M. C. Quando o “estar junto” transforma-se numa estratégia perversa de exclusão. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS**, 2, abr. 2003 [Anais...]. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?cluster=17314402653048432983&hl=pt-PT&as_sdt=0,5 acesso em 20 mai. 2014.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os Movimentos Possíveis E Necessarios Para Que Uma Escola Faça A Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais. In. JESUS, Denise Meirelles de; Batista, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. Org. **PESQUISA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: mapeando produções**. EDUFES, Vitória, 2012, p.139 a 154.
- FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática educativa**. [25 edição], São Paulo, PAZ E TERRA., 2002, 54 pag. Disponível em: file:///C:/Users/Andrey/Documents/Pedagogia_da_Autonomia.pdf acesso em: 30 jun. 2014.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. H. (Org). Cultura, poder e educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.p. 213-240.

IDEB: apresentação. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1 Acesso em: 15 de mai.2014.

LDB 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em 07 jul. 2014.

LEÃO, Cintia. Refletindo sobre a deficiência mental: características e concepções, in. MORAES, Salete Campos org. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: contemplando a diversidade**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SME, 2007.p.25 a 35.

LOPES, Maura Corcine. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. Educação e Realidade. 2009, Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/File/8297/5536> : acesso 20 mai.2014.22h

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: A invenção dos alunos na escola. In. Fortes, Vanessa Gadelha ;Rechico, Cinara Franco. Orgs. **A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE**. Boa Vista: UFRR, 2008. p.29 a 80. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/911-of3-st3.pdf> Acesso em 26 mai.2014

MEIRIEU, Philippe. **CARTA A UM JOVEM PROFESSOR**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

MESQUITA, Silvana. OS RESULTADOS DO IDEB NO COTIDIANO ESCOLAR. **Ensaio: aval .pol. públ. Educ. vol.20 no.76 Rio de Janeiro jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=en acesso em15 jun.2014.**

Pacheco, José. Fazer a Ponte (Bridge Building). revista pragmateia , ano 3,filosófica,2009. Disponível em:<http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v3-n1-out-2009-fazer-a-ponte.pdf> acesso em:19 jun.2014.

PONTE, João Pedro; MATOS, J. F.; GUIMARÃES, H. M., LEAL. L. C., & CANAVARRO. **O processo de experimentação dos novos programas de Matemática**: Um estudo de caso. Lisboa: IIE, A. P. (1991).

PORTAL INEP. 2012: Nota técnica. disponível em: file:/// C:/Users /Andrey/ Downloads/ Nota_Tecnica_IDEB.pdf. disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas> acesso em: 15 mai. 2014.

Presidência Da República Casa Civil Sub Chefia Para Assuntos Jurídicos, Decreto Nº 7.611, De 17 De Novembro De 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 05/jun. 2014.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escola no Brasil. In: THOMA, Adriana & HILLESHEIM, Betina. **POLÍTICAS DE INCLUSÃO**: Gerenciando riscos e governando as diferenças.

Resolução CNE/CEB nº04/2009 disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm_documents/rceb004_09.pdf acesso em: 27 abr. 2014.

ZAGO, Nadir. **A Entrevista E Seu Processo De Construção**: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO I



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto:

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável da pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, Mara Rejane Coelho Garcia da Rosa, em respeito aos direitos legais e à dignidade humana da pessoa participante desta pesquisa, peço respeitosamente a autorização da mesma, para que possa fazer parte do grupo para análise posterior e confecção de futuros resultados, de forma que se houver concordância, responsabilizo-me através deste termo a prestar toda a forma de esclarecimento para melhor entendimento do papel do entrevistado neste trabalho, citando-os desta forma abaixo:

1. O objetivo deste trabalho consiste em refletir acerca das disposições éticas, estéticas e efetuais que dão sustentação aoatravés dos testemunhos de vida e da convivência com os atores que fazem parte da escola.
2. Para tanto, o responsável por esta pesquisa levará a cabo um Diário de Reflexões sobre o cotidiano do Programa e, em alguns casos, realizará uma entrevista a ser gravada em MP3. Esta gravação será posteriormente transcrita e analisada pelo entrevistador para a realização do trabalho de pesquisa.
3. Coerente com o referencial teórico que embasa este projeto, o entrevistador apresentará os resultados prévios da análise das entrevistas para reflexão com a pessoa participante. O participante está convidado a presenciar a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia, que se realizará nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em data ainda a ser definida.
4. Através deste documento fica assegurado o direito ao participante de que terá todos os esclarecimentos relativos à pesquisa garantidos, incluindo a metodologia

utilizada. A partir do momento que o participante não desejar mais fazer parte da pesquisa, pode retirar o seu consentimento, sem sofrer qualquer penalização.

5. Não haverá qualquer tipo de despesa ao participante, no que tange a materiais ou testes.

6. Se, no transcorrer da pesquisa, tiver alguma dúvida, ou por qualquer outro motivo, poderá procurar Mara Rejane Coelho Garcia da Rosa, responsável pela

pesquisa pelo email: marare.coelho@yahoo.com.br.

Eu, _____, dou consentimento livre e esclarecido, para que, a partir do meu testemunho, se façam as análises necessárias a esta pesquisa e posterior uso e publicação dos dados nos relatórios finais e conclusivos.

Porto Alegre (RS), 2014.

Participante

Mara Rejane Coelho Garcia da Rosa.