



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**DO MACROSSISTEMA AO MICROSSISTEMA: UMA
INVESTIGAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

Autora: Karine Sefrin Speroni

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil 2010.

**DO MACROSSISTEMA AO MICROSSITEMA: UMA
INVESTIGAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

por

Karine Sefrin Speroni

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação
Especialização em Gestão Educacional como requisito final para obtenção
do título de Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil, 2010.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Graduação em Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Trabalho de Conclusão de Curso

elaborado por
Karine Sefrin Speroni

como requisito final para a obtenção do título de Especialista em Gestão
Educativa.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Soraia Napoleão Freitas
(Orientadora)

Professor Clóvis Renan Jacques Guterres

Professor Celso Ilgo Henz

Santa Maria, 03 de agosto de 2010.

Dedico este trabalho à minha família que sempre presente conduziu-me a compreender o valor do estudo. Hoje sei que tudo nessa vida é passageiro, entretanto, posso dizer que a única “coisa” ou “bem” que ninguém pode perder é conhecimento adquirido a partir das vivências, das trocas dos erros e dos acertos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,
 À Deus pelas oportunidades dadas nesse trajeto,
 Nessa jornada,
 Que se chama vida,
 E por este instrumento de transporte,
 De trabalho,
 Que se chama corpo.
 Aos companheiros de viagem,
 Pais, Antônio e Mara,
 Irmãs, Katiane e Caroline,
 Pelo amparo, carinho,
 Amor e dedicação,
 Pela paciência,
 Pelo zelo para comigo,
 E companhia,
 Nesta estrada que a cada dia se dá por uma luta,
 Pelo esforço de seguir adiante,
 Seguir sempre em frente,
 Pois não é possível voltar atrás,
 O passado já passou,
 O presente é o agora,
 E o futuro é incerto,
 Nesse momento,
 Por estes escritos,
 Agradeço,
 Àqueles que fizeram parte
 De mais um processo de Aprendizagem,
 Agradeço,
 Aos professores,
 E colegas do Curso de Gestão Educacional,
 Por tê-los conhecido,
 Pela oportunidade em ter experienciado ações de diálogos,
 Discussões,
 Conversas,
 Trocas tão ricas para minha constituição
 Tanto profissional
 Quanto pessoal,
 Especialmente professores Clóvis e Celso
 Componentes da Banca Examinadora
 Deste trabalho,
 Ou etapa
 Que se finda em meu processo formativo,
 A Orientadora, Prof.^a Soraia
 Por acompanhar minha trajetória acadêmica
 Desde meu ingresso no Ensino Superior.
 Agradeço,
 A todos professores,
 Que passaram por meu caminho,
 Que de modo sutil contribuíram para que eu escolhesse essa profissão
 Que tanto estimo.
 Nenhuma outra profissão me serviria,
 Tão pouco me faria depois de um dia exaustivo de trabalho,
 Voltar para casa com sorriso nos lábios,

*Feliz por fazer
O que se gosta
E, principalmente,
Acreditar que fiz e faço a minha parte.
Agradeço,
À Universidade Federal de Santa Maria por este espaço
De troca, transformação, apropriação e construção de saberes,
Ao Centro de Educação,
Aos seus corredores apertados,
Por possibilitar o encontro com diferentes pessoas,
Servidores,
Colegas,
Professores,
Amigos e amigas
Que com a correria diária perdemos contato.
Agradeço,
Por cada instante,
Por cada aprendizado,
Por cada dificuldade,
Através delas percebo quanto sou forte
E Quanto posso ir além
Superando minhas barreiras,
Mudando o rumo,
Quando necessário,
Enfim,
Simplesmente
Agradeço!*

A única possibilidade de garantir educação para todos é pensar de um outro jeito, a partir de outras lógicas, de um novo entendimento comum que integre a educação e política, educação e economia, educação e cultura, educação e cidadania, política educativa e política social, mudança educativa vinda de baixo e mudança educativa vinda de cima, o local o nacional e o global (TORREZ, 2001, p.85)

RESUMO

Monografia de Conclusão de Curso
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

DO MACROSSISTEMA AO MICROSSISTEMA: UMA INVESTIGAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: KARINE SEFRIN SPERONI

ORIENTADOR: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 12 de agosto de 2010.

Considerando a relação do macrossistema ao microssistema, a presente pesquisa objetiva descrever como se dá relação do macrossistema ao microssistema no que tange o processo de inclusão educacional no Município de Santa Maria/Rs. Para tanto essa investigação caracteriza-se por uma perspectiva descritivo-exploratória, de abordagem dialético materialista, que utilizou como fonte de coleta de dados entrevista informal com Coordenador da Educação Inclusiva do referido Município como delineamento do objeto de estudo, para posterior aplicação de questionário aberto, com este mesmo sujeito. Este questionário fora composto por questões gerais com enfoque na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e diretrizes subseqüentes a ela. Portanto, o presente estudo abriu caminho à discussão sobre o macrossistema e sua correlação com o microssistema de modo a oportunizar novos avanços para a pesquisa em educação, principalmente nos campos da Educação Especial e Gestão Educacional. Tendo como resultados uma descrição da realidade da educação inclusiva e educação especial no município bem como constatação da articulação constante da Secretaria de Educação para seguimento das diretrizes nacionais. Além disso, verificou-se o constante investimento da secretaria na formação profissional, na minimização das barreiras de acessibilidade – tanto arquitetônico quanto atitudinais, procedimentais e conceituais. Portanto, o presente estudo obteve como resultado um panorama geral da realidade do município no que tange a perspectiva do paradigma inclusivo, bem como evidenciada a constante articulação da esfera macro à microssistêmica e vice versa.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão educacional; gestão educacional; educação especial.

ABSTRACT

Monograph of Course
Specialization Course in Education Management
Universidade Federal de Santa Maria

**THE MACROSYSTEM TO MICROSSITEMA: AN INVESTIGATION OF
PROCESS AND PROBLEM OF SCHOOL INCLUSION IN MUNICIPALITY OF
SANTA MARIA/RS**

AUTHOR: KARINE SEFRIN SPERONI

COACH: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Date and Location of Defense: Santa Maria, August 12, 2010.

Considering the relationship of the macrosistema microssistema, this research to describe how the relationship between macro-micro system regarding the process of educational inclusion in the City of Santa Maria/Rs. For both this research is characterized by a descriptive and exploratory perspective of dialectical materialist approach, which used as a source of data collection informal interview with Coordinator of Inclusive Education of that city as the object of study design for application to open questionnaire with this same subject. This questionnaire was composed of general questions focusing on implementation of the National Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) and subsequent guidelines to it. Therefore, this study paved the way for discussion of the macrosystem and its correlation with the microsystem in order to create opportunities for new advances in educational research, particularly in the areas of Special Education and Educational Management. Results as having a description of the reality of inclusive education and special education in the city and verification of the constant articulation of the Secretary of Education to follow national guidelines. Moreover, there was the secretary's constant investment in training, in reducing barriers to accessibility - both architectural and attitudinal, procedural and conceptual. Therefore, the present study had as its result an overview of the reality of the city regarding the prospect of inclusive paradigm as well as highlighted the constant articulation of the macro level and vice versa microsystemic.

KEYWORDS: educational inclusion, educational administration, special education.

SUMÁRIO:

1- Início da Viagem.....	10
2- Primeira parada: do asfalto ao chão batido.....	18
3- Pontes Inseguras Sob Corredeiras de Água.....	30
4- Regresso na Estrada de Chão: dificuldades no caminho... depois da chuva.....	44
5- Retorno à cidade: desvelando uma realidade singular.....	57
6- Chegada ao ponto de partida.....	77
7- Referências Bibliográficas.....	82

1 NO INICIO DA VIAGEM...



“[...] Toda e qualquer pesquisa, nasce, precisamente da insatisfação com o já – sabido. [...] Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p.111).

1 NO INICIO DA VIAGEM...

Olho da janela e vejo tudo passar. Nesse fluxo constante dou vazão aos meus pensamentos que flutuam com o balanço sutil do meio de transporte. O embalo é provocante despertando, assim, uma leve sonolência, no entanto continuo acordada com olhos fixados no caminho. A paisagem não se transforma com rapidez, somente na metade de viagem que os contextos de beira de estrada mudam. As casas citadinas dão lugar a verdes vales e montanhas rochosas. Ao mesmo passo que a estrada, antes, de asfalto dá lugar, agora, a de chão batido. A poeira sobe e vejo embaçar do vidro de cor alaranjada. Nesse fluxo da cidade ao interior e o regresso a mesma inicio minha jornada de reflexão. Parto da cidade e a ela retorno. Desse modo, seria incoerente iniciar essa viagem sem considerar que desse lugar que parto surgem às problemáticas que subsidiam a presente pesquisa.

Em face desse retorno constante posso afirmar que daqui nunca sai. E é aqui que a viagem inicia. Destarte, não me preocupo nesse instante em pensar em seu fim, uma vez que o caminho engendra possibilidades não antes descobertas, pensadas e meticulosamente planejadas. Com o transcorrer do (s) tempo (s) e dos quilômetros rodados, o ser humano vai criando paradigmas para melhor compreender o mundo (BEBRENS & OLIARI, 2007) e a forma como se relaciona com o meio. Por este motivo, a presente trajetória de pesquisa será ilustrada por esta analogia metafórica de uma viagem. Esta, por sua vez teve sua partida e tão pouco me preocupo com sua volta, pois ao longo do percurso encontrarei estradas de fácil tráfego, outras de difícil acesso, pontes inseguras sobre corredeiras de um rio caudaloso, pedras no caminho. Enfim, percursos e empecilhos naturais, não previsíveis, a toda pessoa que busca se aventurar nessas estradas que partem de um lugar intentando chegar a outro e, por fim, acabam descobrindo o inusitado – que denomino pesquisa em educação. Neste contexto dou vazão aos meus pensamentos flutuantes que por detrás da janela intentam buscar compreensão para determinados assuntos que me instigam. Nesse fluxo constante da estrada movimentada á estrada calma – de tráfego, porém turbulenta devido às pedras soltas que a constituem – inicio neste capítulo uma contextualização geral de como se constituiu e foi se constituindo o presente trabalho.

Considero que as duas estradas diferentes podem conduzir a um mesmo destino são percorridas. Do asfalto ao chão batido, do chão batido ao asfalto, modifico minha forma de ver a realidade e descrevê-la sob um eixo reflexivo. Constato, aos poucos, com

transcorrer da viagem, que a troca de estrada causa preocupação, pois rompe com nosso comodismo. Uma vez que as pedras serão mais constantes podendo até ocasionar batidas nos barrancos. Situações nada graves, que suscitaram o repensar das estruturas que me constituem enquanto pesquisadora ainda principiante. Nesse caso foi necessário, também, trocar os pneus carecas e aprender que imprevistos são naturais ao processo de aprendizagem.

Sob esse prisma, é hora de considerar o “velho”, para que possa se fazer uso do novo. Por conseguinte, um novo olhar que considera que a humanidade vem progredindo em sua essência sutilmente. Nessa constante movimentação e transformação eu estou submersa, sendo dialeticamente influenciada por esse constante processo de mudança social-cultural e política. Diante dessa busca por novos modelos a partir da transformação cotidiana considero que o ser humano avança pelos questionamentos que o conduzem e instigam a caminhar rumo à trajetória da descoberta (GUENTHER, 2006). As respostas são apenas consequência desse processo.

Descoberta para mim depois da troca de estrada e de pneus significa caminho, viagem a seguir sem a preocupação de se ter um resultado exato de como vou chegar a meu destino. Mas sim, dos caminhos que quero traçar e das hipóteses que vou constituindo ao longo dessa estrada que se denomina pesquisa em educação. Deste modo, guiada por perguntas, inicio esta jornada com intuito de investigar e problematizar a forma como a gestão, nesse caso, da instância da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS articula-se com as diretrizes nacionais para implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Em outras palavras, busco do macrossistema ao microssistema investigar e problematizar como se dá a implementação do paradigma inclusivo considerando, nesse novo contexto, o papel da Educação Especial. Portanto, procuro questionar e compreender a amplitude desse objetivo e sua importância para produção do conhecimento em educação.

Sob esse prisma, inicio questionando essa relação entre macrossistema e microssistema, ancorada nas aprendizagens que subsidiam meu processo de formação desde a conclusão do Curso de Graduação em Educação Especial e até presente data, com subsídios que somente o Curso Especialização em Gestão Educacional poderia me proporcionar. Além disso, ressalto a importância da formação continuada que me serviu de alicerce, subsídio legítimo para compreender a amplitude e responsabilidade do que é ser professor enquanto gestor. Desse modo, considerando que sou integrante de um

sistema maior que transcende a sala de aula ou sala de recursos – considero que a gestão transcende a simples administração seja do espaço escolar, ou da diferentes instâncias. Acredito que cada sujeito é responsável e capaz de fazer a diferença a partir do local que ocupa em seu contexto de trabalho. Portanto, isso só possível ao conhecer as diretrizes refletir e considerar-se parte desse sistema maior.

Anterior ao questionamento principal dessa pesquisa foi necessário refletir sobre a temática em questão. Reflexão, esta, só é possível quando se conhece o objeto de estudo, bem como, quando se desenvolve um referencial que subsidie processo reflexivo proporcionando o início de uma caminhada. Em outras palavras, uma viagem sem volta que transforma a visão do pesquisador sobre a realidade que se desvenda e sobre sua trajetória investigativa. Ao mesmo tempo, julgo importante obter um confronto da visão teórica com problemática de pesquisa, além dos dados da realidade dês(coberta)/desvendada, de modo a definir o delineamento do que se constituiu e foi se constituindo a presente pesquisa (GIL, 2006)

Nesse sentido, considero a presente pesquisa mais um passo em minha trajetória acadêmica, fruto de uma aprendizagem de fato significativa enquanto pesquisadora incipiente. Desse modo, durante o transcorrer do trabalho busco problematizar a inclusão educacional a partir do que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); considerando a importância da disponibilização às escolas de recursos materiais, recursos técnicos, além da formação/capacitação dos professores para implementação da referida política que subsidia alguns decretos de leis (posteriormente serão descritos e problematizados). Portanto, ao desvendar uma realidade a presente pesquisa pode ser classificada como descritiva exploratória. Uma vez que esse tipo de pesquisa tem “o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2006, p.43). Nesse sentido, questiono: “Qual a realidade da educação especial sob prisma do paradigma inclusivo no que se refere á instância municipal, especificamente Secretaria de Educação de Santa Maria/RS?”. Além disso, “Como instância municipal se articula com sistema de ensino, no que tange a educação especial sob prisma da inclusão educacional?”.

Nutrido questionamentos tais como os que emergem em uma criança em plena fase de descoberta do mundo, início este estudo resgatando “o que?”, “como?”, “por que?”, “de que forma?” as premissas anteriormente descritas podem ser desenvolvidas de modo a contribuir para academia e para as escolas de nosso país, ao questionar o

intrigante processo de inclusão de sujeitos com necessidades específicas disposto na referida política e a forma como esse processo ocorre. Considerando, assim, que a teoria subsidia a prática, busco desvelar como esfera macro se articula com esfera micro. Por conseguinte, justifico essa pesquisa pela necessidade de “tecer” novos escritos que considerem o macrosistema e o microsistema de modo a perceber a relação entre as duas instâncias e articulação das mesmas com as políticas públicas que emergem na atualidade. Vamos? O banco da janela está livre... O que nos resta é apenas olhar e pensar... Assim, convido a adentrar ao transporte e seguir viagem.

Entretanto, antes de acomodar-se no transporte, é oportuno e salutar descrever que a presente pesquisa em sua caminhada passou por diferentes abordagens metodológicas. Ao longo do percurso foram necessários de serem revistos os procedimentos utilizados para sua consolidação. Esse processo foi extremamente significativo, pois com o transcorrer da viagem os objetivos foram sendo modificados, bem como as problemáticas constituídas, além de todo embasamento metodológico reformulado. As expectativas foram aos poucos sendo modificadas/moldadas. Principalmente, em virtude da idéia inicial de realizar a pesquisa nas escolas, objetivando desenvolver um comparativo entre duas realidades distintas, ou seja, uma que apresentasse os recursos necessários para inclusão educacional e outra, que embora tivesse alunos incluídos, não abarcasse essas mesmas condições. Nesse sentido, verificando a compreensão dos profissionais desses dois contextos acerca do que trata a Política Nacional de Educação Inclusiva (2008). Nesse processo fora constituído um questionário composto por 10 questões abertas embasadas no decreto 6.571/2008 que institui diretrizes para educação especial sob perspectiva inclusiva.

Percebi ao longo do caminho que este estudo não seria significativo para as duas realidades singulares e que objetivo desta pesquisa era mais abrangente que uma simples verificação e comparação. Foi nesse momento que a trajetória investigativa conduziu-me a repensar os preceitos metodológicos, conduzindo-me a uma abordagem documental. Deste modo, seria possível ter um mapeamento geral da Educação Especial e do paradigma inclusivo nas escolas Municipais de Santa Maria –RS. Para se obter os dados seria necessário ir a é a Secretaria de Educação do Município (SMED) e falar com responsável pela educação especial. Chegando a SMED entrei em contato com o Coordenador da Educação Inclusiva no referido município. Através desse contato inicial com objeto de estudo foi constatada a necessidade em se constituir um questionário aberto com intuito de se fazer um recorte dos documentos que apresentavam dados

referentes á educação especial de acordo com aspectos específicos que eu necessitaria para realizar o estudo. Conseqüentemente, a partir do que a pesquisa não foi posso considerar no que ela e foi se constituindo.

Ao considerar a constante mudança e sua inter-relação com aspectos sociais, a presente pesquisa constitui-se por uma abordagem dialética, uma vez que considera a dinâmica relação das partes com o todo. Nesse sentido, “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” (GIL, 2006, P.32). Sob esse prisma, considerando a dialética entre as relações sociais, a presente pesquisa não poderia deixar de ser considerada como descritiva exploratória, com enfoque dialético-materialista que considera dinâmica relação das partes com o todo e pressupõe sua integralidade e dialogicidade.

Em face disso, cabe considerar a dinamicidade da relação macrosistema e microsistema, pois “[...] essa relação infra-estrutura/superestrutura deve ser entendida dialeticamente. Não é uma relação mecânica nem imediata, mas se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é em última instância a estrutura econômica” (GIL, 2006, p. 40). Em síntese, ao considerar a relação macro e micro há a necessidade em contextualizar o neoliberalismo, pois o econômico está submerso na forma como a sociedade se organiza. É por esse viés que realizo durante o transcórrer desse trabalho a analogia de uma viagem com roteiro cidade/interior/cidade, pois metaforicamente essa relação capital/mudança social/políticas públicas/escola/progresso – no sentido de transformação do modo como capitalismo globalizado se traduz na atualidade – está subentendida.

Além disso, a presente pesquisa constitui-se como estudo de campo, uma vez que o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. Para tanto, para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista informal com Coordenador da Educação Inclusiva no Município de Santa Maria/RS para posteriormente ser aplicado questionário de questões abertas, com esse mesmo profissional. Esse primeiro instrumento, a entrevista informal teve objetivo de obter informações gerais sobre assunto em estudo sendo realizadas com um “informante-chave” (GIL, 2006), nesse caso o profissional que nos referimos

anteriormente. Esse tipo de entrevista não é registrada, é apenas um processo inicial de constituição do objeto de estudo.

Além desse procedimento, verificou-se a necessidade constituir-se como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas que fora encaminhado e recebido por e-mail. Desse modo, facilitando e agilizando os procedimentos de coleta de dados. Esse instrumento abrangeu as seguintes questões: “Quantas escolas o município possui?”; “Qual o valor estimado de investimento no município em educação especial?”; “Qual a concepção de inclusão escolar que subsidia a SMEd?”; “Quantas escolas possuem sala de recursos multifuncional?”; “Quantas escolas não possuem sala de recursos e possuem alunos incluídos?”; “O município disponibiliza cursos de formação para educação inclusiva?”; “Participam desse curso todos os professores ou apenas Educadores Especiais?”; “Quantos alunos incluídos há no município (da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA)”;

“Qual o número de alunos incluídos (específico de acordo com as necessidades educacionais especiais, ex. quantos surdos, quantos com transtornos globais...)”; “Qual a concepção de inclusão que subsidia as ações da Secretaria de Educação Especial?”; “Quantos educadores especiais atuam no município?”; “Como foram distribuídas as salas de recursos multifuncionais?”; “As salas de recursos multifuncionais apresentam materiais tais como: livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo?”; “O atendimento educacional especializado é integrado à proposta pedagógica da escola, isto é, perpassa todos os níveis de educação básica?”; “Como é feita a comunicação de você, gestor, com as escolas (direção, educadores, alunos e família)?”

Quando iniciei essa viagem não imaginava o quanto ela mudaria minhas concepções sobre a forma de ver o mundo e dialética das relações macro e microsistema. Principalmente pela forma como fora conduzida a presente pesquisa. A mudança de rumo – instrumentos de coleta de dados e do próprio embasamento e classificação da pesquisa – possibilitou que fossem tiradas algumas pedras do caminho para que se pudesse prosseguir viagem em segurança. A essência da temática e objeto de estudo ainda estava se constituindo na íntegra, apenas foi dado outro olhar.

Convido a ir além nessa viagem que se inicia nesse capítulo introdutório, antecipo que esta talvez não terá um fim, apenas as páginas se findarão, os

pensamentos... Estes sim continuarão surgindo e serão suscitados ainda mais por esse trabalho. Antecipo, também, que este que deixará marcas profundas para essa pesquisadora pelo novo olhar de como ver o mundo e processo de aprendizagem que suscita a pesquisa em educação. Vamos prosseguir viagem, pois o caminho é longo... O vidro da janela é grande... Estamos livres para pensar o que nos limita é apenas o espaço físico. O pensamento pode ir além, fluir, extravasar... seguir... recriar! Portanto prosseguiremos até a próxima parada, enquanto isso deixe que os pensamentos flutuem sob as mais diferentes paisagens... Assim, faça-me companhia refletindo e questionando também... Deixe a imaginação guiar/seguir/fluir!

2 PRIMEIRA PARADA: DO ASFALTO AO CHÃO BATIDO



“Às vezes, demora um pouco para que essas operações de pensamento se organizem em uma rede que faça algum sentido, em um arsenal de ferramentas que seja fértil, em uma cadeia de ligações que não seja mais tão díspar. È preciso paciência, não importa que demore [...]” (CORAZZA, 2002, p.120).

2 PRIMEIRA PARADA: DO ASFALTO AO CHÃO BATIDO

A primeira parada é mais demorada é hora de trocar de transporte. Esta se constitui como o trecho mais importante. Será que é possível seguir viagem se não temos todas as bagagens no transporte? Acredito que não. Precisamos, então, cuidar para não deixá-las no meio do caminho e tão pouco comprimidas no bagageiro. Nesse sentido, a primeira parada sai da linearidade do fácil acesso ao difícil acesso. O esclarecimento conceitual é imprescindível para continuar e delimitação do foco desse estudo. Antes de investigar a marcha articular do macro e microssistema e sua interface com o paradigma inclusivo e Educação Especial faço uma parada para prosseguir nessa encruzilhada que a pesquisa nos encaminha. Enfim, o que é macrossistema e microssistema? Iniciemos a busca por significados...

Em seu âmbito macrossistêmico, a gestão educacional refere-se às políticas públicas e tem grande repercussão no microssistema, ou seja, a gestão escolar, onde de fato são legitimadas e implementadas. Tais políticas são criadas com finalidade de estabelecer normativas e diretrizes para a educação em nosso país. Além disso, faz-se importante ressaltar que essas políticas levam em consideração o contexto social, político e econômico vivenciado em cada época. Em outras palavras, estão diretamente relacionadas às práticas exercidas nas escolas, onde de fato emergem as novas demandas educacionais. Por conseguinte, diretrizes são criadas tendo em vista novos parâmetros para a educação que objetivam mudar a realidade particular do país.

Esse macrossistema programa leis para Educação Básica e Superior. Nesse contexto, envolto nos processos histórico-sociais, podemos inferir que algumas diretrizes são idealizadas, em nosso país, a partir de uma realidade social emergente. Faz-se importante destacar, nesse contexto, que a legislação brasileira, nas últimas décadas, tem adotado novas perspectivas a respeito do Ensino Básico, e conseqüentemente, Ensino Superior, pois as demandas sociais exigem profissionais que acompanhem essa flexibilização e troca constante de ideologias culturais e político-sociais.

Uma vez que a sociedade vivencia nos dias de hoje a crise da modernidade e emergindo, em alguns aspectos, a pós-modernidade, que resgata as promessas não cumpridas que a rigidez moderna não se atreveu a desenvolver (KINCHOLLOE, 1997). Em face disso, o ambiente escolar representa o “espaço” onde as políticas públicas e

reformas educacionais são implementadas. Logo, é neste espaço que se entrecruzam culturas, ideologias, concepções, etnias, enfim, a escola abarca a diversidade em todos seus aspectos e timidamente vem revendo suas práticas.

Essa relação macrosistema e microsistema¹ atravessa a não linearidade, pois são conceitos interdependentes, não podendo ser compreendidos quando isolados. Além disso, o modo como se concebe essa relação articular depende do referencial o qual me posiciono para compreendê-la, pois há dialogicidade entre essas duas estruturas, sendo estas inter-relacionadas e interdependentes. Nesse sentido, a criação de diretrizes está diretamente relacionada com a necessidade de estas serem implementadas no cotidiano da escola, onde de fato são realizadas as práticas educativas. A hierarquia dos poderes Federal, Estadual e Municipal podem se apresentar de formas diferenciadas ora como macrosistema ora como microsistema. Por exemplo, para a escola a instância municipal, neste caso representado pela Secretaria de Educação – ou meossistema, segundo Bronfenbrenner (1996) – se constitui como uma representação do macrosistema, em face que para Ministério da Educação, por exemplo, a instância municipal pode se configurar como microsistema. Portanto, são sistemas singulares que podem ser classificados de acordo com o referencial adotado. Enfim, ambos pertencentes a um sistema maior.

Em outras linhas, no âmbito macro, as políticas públicas, a partir da década de noventa e no presente momento, apontam para um novo paradigma que preconiza o acesso e permanência no ensino a todos os alunos, indistintamente. Uma vez que ao se instituir como local de entrecruzamento da diversidade, esta terá de proporcionar aos sujeitos, que a ela procuram, uma educação que prime pelo respeito às diferenças e se constitua como espaço de diálogo constante. Esse paradigma, a Educação Inclusiva, está fundamentado na concepção de direitos humanos e repudia todas as práticas sociais excludentes dentro e fora da escola. Também vale lembrar que o paradigma da atualidade vai de encontro às práticas que eram legitimadas, através de políticas públicas e práxis educacionais que categorizavam os alunos de nossas escolas como “normais” e “anormais”, o que acarretava no distanciamento dos “incapazes” ao processo aprendizagem no ensino comum.

¹ Para esclarecer essas terminologias faz-se alusão a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996). Este autor considera que o macrosistema “se refere à consistências, na forma de consistências na forma e conteúdos de sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo) que existem ou poderiam existir no nível da cultura e sub cultura como um todo” (BRONFENBRENER, 1996, p.21).

Para suprir ou “esconder” os indivíduos que possuíam necessidades educacionais específicas foram criados centros especializados para o Estado se isentar dos “prejuízos” que os “normais” teriam ao compartilhar o mesmo espaço acadêmico que os “anormais”. Enfim, surge uma modalidade dentro da esfera educacional para “lidar” com os sujeitos que não correspondiam aos padrões de normalidade impostos pelo sistema sócio-cultural vigente, denominada Educação Especial.

O contexto, na atualidade, compreende que essa prática de segregação é prejudicial a todos os alunos. Somente a partir da década de noventa, intitulada “Década da Educação”, surgiram movimentos sociais em nível mundial que buscavam lutar pela igualdade de direitos a todos os cidadãos. A Educação Especial, nessa época, passa a constituir-se sob novos pilares, assim, a inclusão social e educacional dos “anormais” passa a ser premissa básica que fundamenta o conceito de equidade de direitos e respeito à diversidade. Nesse período histórico as populações excluídas são alvo das políticas públicas. Desse modo, podemos ressaltar que o contexto social emergente no início da década de noventa exigia novas perspectivas a respeito da educação e, principalmente, para a Educação Especial em nosso país, uma vez que já não competia mais ao modelo político-social vigente a exclusão das minorias dentro ou fora do ambiente escolar. Essa premissa tornou-se mais evidente a partir dos movimentos internacionais que legitimaram princípios básicos do respeito à diversidade.

Um desses movimentos internacionais foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, que teve participação de diversos países, inclusive do Brasil. Na ocasião, foram lembrados os pressupostos estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Resultante a esse evento, foi traçada a Declaração de Jomtien em que o Brasil assumiu, perante comunidade internacional, o compromisso da erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental no país.

Faz-se importante ressaltar outro movimento importantíssimo para educação, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. O foco de discussão foi a atenção educacional aos alunos que possuem “necessidades educacionais especiais”. Desse evento emerge a Declaração de Salamanca, onde os países que a assinaram, dentre eles o Brasil, comprometeram-se, principalmente, em oportunizar aos alunos com “necessidades educacionais especiais” o acesso às escolas comuns em uma

perspectiva integradora, onde fosse desenvolvida uma pedagogia centralizadora capaz de atender às necessidades específicas desses educandos.

No Brasil, esses pressupostos tornaram-se mais evidentes com lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9334/96, em 1996. Através desse documento, a Educação Especial passa a ser vista sob outro prisma, isto é, a se constituir como proposta de atendimento desenvolvido, preferencialmente, dentro das escolas regulares. Essa concepção passa introduzir esse novo paradigma, pois este garante a todos os sujeitos que possuem necessidades específicas² em seu processo de aprendizagem o atendimento especializado.

A partir disso, o sujeito passa a ser visto não por suas limitações (cognitivas, sociais, sensoriais), mas sim por suas potencialidades. Para tanto, exige-se dos profissionais qualificação/capacitação para receber esses alunos em classe regular para que sejam proporcionadas condições favoráveis ao seu processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa demanda social, são implementadas salas de recursos nas escolas regulares.

Mais uma década se passa, e há necessidade de estabelecer normativas e diretrizes que corroborem com o que havia sido proposto na LDB e que sejam complementadas para que a escola possa de fato preparar-se para atender todos indistintamente. Em 2008, foi lançada uma política educacional específica, com enfoque na Educação Especial, denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece uma nova concepção da própria Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, além de instituir que a Inclusão Educacional passa a se constituir como proposta de toda a escola.

Em acréscimo, através dessa política, emerge o conceito de transversalidade no Ensino Básico. A Educação Especial, de acordo com esse documento, perpassará todos os níveis de ensino, ou seja, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até Ensino Médio e Ensino Superior. Além disso, a política visa garantir atendimento educacional especializado aos alunos que possuem necessidades específicas em seu processo de ensino-aprendizagem (transtornos globais do desenvolvimento, deficiências e altas habilidades/superdotação). Então, com a implementação do paradigma da inclusão

² A LDB de nº 9334/96 em seu cap. V art. 58 utiliza terminologia “portadores de necessidades especiais”, essa terminologia não será empregada nessa pesquisa, pois a política que norteará o estudo será Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que emprega uma nova terminologia ao alunado da educação especial (necessidades específicas).

educacional, que objetiva fornecer recursos técnicos e materiais para gestão escolar, vislumbra-se a garantia a todos os sujeitos que possuem necessidades educacionais específicas em seu processo de aprendizagem o acesso e condições de permanência ao ensino.

Em virtude desses novos discursos a respeito da educação inclusiva, a Escola, o microsistema, vem passando por um processo de transformação conceitual, procedimental e atitudinal. De fato, a gestão escolar (corpo diretivo e docente), muitas vezes, não está preparada para receber e atender os sujeitos que possuem “necessidades educacionais especiais”, decorrente da falta de formação e/ou capacitação para atuar junto a esses indivíduos, já que há pouco tempo de implementação da referida política.

Para que possamos “lançar âncoras” em busca das respostas que fundamentam esse estudo, primeiramente devemos buscar aporte teórico que nos conduza à compreensão da gestão educacional e sua correlação com a gestão escolar. Para tanto, utilizaremos Vieira (2007) e Lück (2006) para caracterizar as relações do macrosistema e microsistema, para por fim correlacionarmos o referencial restante que embasará a pesquisa. Por conseguinte, sob essa perspectiva o conceito de gestão educacional pode ser caracterizado por contexto geral, isto é, a âmbito dos sistemas educacionais. Ou seja, sistemas de ensino federal, estadual e municipal, bem como da articulação entre as instâncias citadas anteriormente (VIEIRA, 2007). Além disso, a gestão educacional, na prática, envolve elementos que se entrelaçam, tais como:

[...] as condições de implementação que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais. A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflitos. (VIEIRA, 2007, p. 61)

A gestão escolar compreende o domínio de abrangência dos estabelecimentos de ensino. Suas tarefas específicas compreendem gestão das pessoas, dos recursos materiais e financeiros do estabelecimento de ensino. Ou seja, cabe a essa instância a gestão de seu patrimônio imaterial, isto é, gestão das pessoas, ideologias e cultura produzida, e material, que se referem à infra-estrutura, instalações, equipamentos, livros, etc. Em face disso, pode-se afirmar que a gestão educacional situa-se no campo macro, ao passo que a gestão escolar situa-se no campo micro. De modo que ambas se articulam e uma justifica a existência da outra. Portanto, “a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza” (VIEIRA, 2007, p. 63). Podemos ressaltar que o conceito de:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2006, p. 35).

Além disso, entre esses dois conceitos se entrelaçam as políticas públicas que norteiam a educação em nosso país. Assim, emergem: a Política Educacional, diz respeito à Ciência Política, e políticas educacionais, “são múltiplas e diversas alternativas”. Portanto, a Política Educacional é uma reflexão teórica sobre as políticas educacionais e políticas públicas que se configuram por apresentar representação das diferentes instâncias para sua construção, em outras linhas, “se dirigem a resolver questões educacionais” (PEDRO, PUIG, 1998, apud VIEIRA, 2007, p. 56). Portanto,

Entende-se por Políticas Públicas “o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público” (GUARESCHI ET AL, 2004, p. 180)

A partir dos conceitos que estabelecemos anteriormente, faremos uma descrição da área específica das políticas públicas que competem à Educação Especial. De modo a corroborar com articulação da gestão educacional e gestão escolar e considerar as políticas que tangenciam esses dois conceitos, as demandas e necessidades que emergem da implementação das políticas públicas educacionais, nesse caso, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação inclusiva se constitui como paradigma que está fundamentado na concepção de direitos humanos. Isto é, guiado pelos pressupostos de igualdade e respeito à diversidade, evitando toda e qualquer forma de exclusão seja dentro ou fora da escola. Podemos ressaltar que o acesso e direito à escolaridade, por muitas décadas, esteve associado a grupos minoritários. Com o passar dos anos e, com surgimento do processo de democratização da educação, os sistemas de ensino universalizam o acesso à educação, entretanto, continuaram os processos de exclusão

dos grupos que não se enquadravam nos padrões homogeneizantes da escola. Pode-se verificar a partir do documento, que paradigma inclusivo preconiza acesso e permanência a todos na escola por meio da qualidade no ensino.

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

Para garantir uma educação para todos, o sistema de ensino necessita rever suas prática se oportunizar as sujeitos que apresentam necessidades específicas de aprendizagem um atendimento especializado dentro do contexto escolar. Com essa ação esses indivíduos poderão ser assistidos quanto seu processo de ensino-aprendizagem, minimizando, assim, as barreiras nesse processo de inclusão. Assim, segundo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o alunado da educação especial são os sujeitos que possuem necessidades específicas em seu processo de aprendizagem, tais como: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, faz-se importante destacar que a política cita que os sujeitos sejam beneficiados com alternativas metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades. Esse pressuposto vai de encontro ao paradigma clínico-terapêutico que priorizava a normatização dos sujeitos na escola.

Essas afirmativas são pressupostos básicos para fortalecimento da inclusão nas escolas públicas (Brasil, 2008). Portanto, “a inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil, 2008, p. 16), perpassando todos os níveis de Educação Básica até Ensino Superior. Isso fica evidente no artigo 8º do Plano de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996), para legitimação do paradigma da educação inclusiva, a escola deve prover e prever de meios para organização das classes comuns de forma que haja professores das classes comuns e da Educação Especial habilitados e especializados. Também faz referência às flexibilizações e adaptações curriculares, ponderando conteúdos, além de recursos a serem empregados,

contemplando as estratégias de avaliação, de modo que estejam em conformidade com projeto político e pedagógico da escola (KASSAR, 2002, p.19).

Em face disso, devemos compreender que o papel da Educação Especial, nesse contexto, não está diretamente ligado a um paradigma classificatório, que condiciona o indivíduo a um estigma baseado em práticas sociais excludentes, provindas da história da Educação Especial, mas sim por sua universalidade. Não é somente função de a Educação Especial atender aos sujeitos que possuem necessidades especiais, mas sim de toda escola. Isso é válido desde que se pense a “educação para todos” como uma alternativa de cooperação em prol do objetivo comum: proporcionar acesso e permanência ao ensino a todos os indivíduos (KASSAR, 2002). Assim sendo, a Educação Especial passa a se constituir como proposta pedagógica de toda a escola, articulada com ensino comum tendo a finalidade de orientar professores em geral, para que sejam atendidas as necessidades específicas do educando em seu processo de desenvolvimento global (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a política trata a Educação Especial com papel transversal e interdisciplinar, visto que perpassa todos os graus de ensino na Educação Básica que objetiva a colaboração da equipe docente, com a finalidade de dar subsídios para que esses indivíduos sejam compreendidos e assistidos quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, essa política exige uma flexibilização e reestruturação da escola e seus gestores ao repensar a prática educativa e buscar formação continuada para atender as demandas que esse alunado necessita.

Em outras linhas, o processo de ensino-aprendizagem exige uma maior organização do trabalho educacional, como também da participação da comunidade, visto que o estabelecimento de ensino também deve possibilitar a esse aluno a compreensão da vida, de si mesmo e do meio que o cerca. Enfim, preparar esse aluno para tornar-se agente em seu processo de aprendizagem significando e ressignificando o conhecimento e sua atuação dentro da sociedade (LÜCK, 2000).

Por conseguinte, é direito de todos acesso e permanência no ensino, já que a escola, como citado anteriormente, vem atribuindo outros significados aos processos de aprendizagem (seja cognitivo, social e emocional). Vejamos a citação abaixo:

É no contexto desse entendimento que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o

compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino. (LÜCK, 2000, pág. 16).

Em face disso, se efetiva a “atuação especial” ao repensar a práxis educativa e perceber que não é o aluno que deve se enquadrar ao sistema de ensino, mas a instituição deve possibilitar a esses alunos condições favoráveis ao seu processo de aprendizagem de modo que sejam respeitadas as diferenças individuais dos alunos. Por conseguinte, a escola passa a introduzir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitem ao indivíduo atendimento que respeite suas características formas/estilos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação inclusiva:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

Então, é exigido desses profissionais do âmbito educacional uma maior flexibilidade para compreender o processo de aprendizagem e interlocução da gestão escolar (corpo docente, diretivo e coordenação pedagógica) para atuarem de forma conjunta e viabilizar aprendizagem significativa seja em âmbito individual, social ou cultural. Vejamos a citação abaixo que ratifica a discussão que nos propomos desenvolver

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (MEC/SESP, 2008, p. 15).

Em face dessas premissas, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (1999), devem ser realizadas adaptações necessárias ao processo de aprendizagem dentro do mesmo currículo, a fim de que sejam respeitadas as diferenças e estilos de aprendizagem de cada indivíduo. Essas adaptações podem ser de pequeno e grande porte. As de pequeno porte influenciam nas estratégias de aprendizagem, ou

seja, são modificações curriculares realizadas pelo professor e as de grande porte referem-se adaptações do ambiente físico e organização escolar.

Por isso, podemos ressaltar que, conforme Kosik (1976, apud. LÜCK, 2000, p.17), “a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos, e na medida que saibamos que é produzida por nós”. A compreensão dessa premissa é fundamento principal da gestão democrática que está implicada na concepção de participação, ou seja, de trabalho associado do educador especial a equipe de professores da escola para que possam ser tomadas decisões relativas ao processo de aprendizagem dos alunos em conjunto. Portanto, a atividade que emerge do coletivo reflete no compromisso e competência da escola com seus alunos e sociedade em geral garantindo assim alternativas que permitam o desenvolvimento potencial do educando.

Podemos inferir que a gestão escolar como um todo, tem muito a crescer diante da proposta que se discute: a educação e inclusiva se considerados os pressupostos citados anteriormente. Visto que o acesso à escola é um direito de todos, e a responsabilidade na qualidade do ensino sob o aspecto cognitivo, social e cultural demanda da gestão escolar organização capaz de perceber além “do quadrado” e não aquém. Em síntese, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é uma política recente, com apenas dois anos de criação, as instâncias estadual e municipal ainda estão se adaptando às novas exigências dessa política. Desse modo faz-se importante investigar como está se dando essa implementação e se os profissionais da gestão escolar têm conhecimento e estão recebendo formação para se adequar às diretrizes que a política trata. Portanto, tais pressupostos nortearam projeto e a construção desta monografia, de modo que esta possa servir de referência e abrir caminho para outros estudos na área da gestão educacional com enfoque macrossistêmico (das políticas públicas) e sua correlação ao microsistema (gestão escolar).

Com as bagagens seguras e bem acomodadas, prossigo viagem. A sensação de segurança é confortadora. Com aparatos necessários a viagem pode seguir seu curso, assim, posso continuar refletindo por detrás da janela que convida a olhar as paisagens que aparecem no horizonte. Essa parada foi revitalizante, uma vez que além de conferir as bagagens foi possível abastecer o transporte que nos conduz ao nosso futuro destino. Nesse momento deixamos a cidade para ir ao interior. Para que a viagem não se estenda a partir desse momento não haverá mais paradas programadas, pois isso faria com que perdêssemos mais tempo e esse não é nosso objetivo. Convido apertar os cintos, pois

vamos adentrando a estrada de chão. É hora de fixar novamente o olhar nessa estrada. Enfim, não é possível saber que tipo de trajeto terá. Nunca andei por essas estradas será um aprendizado. Então vamos!

3 PONTES INSEGURAS SOB CORREDEIRAS DE ÁGUA



“Coragem, companheira/o. Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual” (CORAZZA, 2002, p. 110).

3 PONTES INSEGURAS SOB CORREDEIRAS DE ÁGUA

O caminho é árduo, parece demorar e nunca chegar ao destino. As pedras batem sob a lataria do transporte e a poeira, impregnada no vidro, dá vazão em virtude dos pingos de chuva que começam a cair. Somente depois de algumas horas é possível avistar de longe algumas casas modestas sob o horizonte. Ao passo que a chuva vai aumentando sua intensidade, embaçando aos poucos o vidro, fazendo com que a paisagem sob minha janela se apresente de maneira disforme. Para que possamos prosseguir viagem é necessário que o transporte atravesse uma ponte que liga duas extremidades de um rio caudaloso. Ainda poucos metros de atravessarmos essa ponte, olho admirada as corredeiras de água, pois a chuva aumentara e o rio se aproxima da margem.

Ao fitar olhar na ponte que nos permite o encontro a outra margem surpreendo-me, pois o que vi me desperta uma sensação de desconforto. Assusto-me com a simplicidade e falta de segurança desse meio que nos conduzirá a outra margem. Uma vez que as guardas da ponte já apresentam sinais de que foram corrompidas pela fúria das águas. Questiono-me com olhos arregalados: será que esta ponte de madeira suporta o peso deste transporte? Nesse momento inicio uma busca por significados, respostas que anteriormente não haviam sido despertadas.

Quando o transporte atravessa a ponte, logo na metade do trajeto, avisto as corredeiras d'água que com sua fúria levam consigo pedaços de troncos e outros objetos não identificáveis. Ao meio do trajeto as corredeiras se debruçam sob restos de concreto avolumando e revoltando, ainda mais, as águas que seguem seu curso. Será que os restos de concreto avistados um dia compuseram uma ponte firme que fazia ligação entre as duas margens?

Por fim, chegamos á margem. Aliviei-me, embora meus pensamentos estivessem agitados como as corredeiras que vira há pouco. O transporte segue viagem. Depois de alguns quilômetros, ainda agitada, avisto uma escola, chama-me atenção sob este prédio. Parece abandonado, ao lado tem uma igreja e uma rica e vasta área verde com algumas árvores de pequeno porte. Mais alguns quilômetros rodados e chego à sede da cidade interiorana. Ao longo do caminho tento refletir: por que há a exclusão, como também, quem são os excluídos e qual motivo dessa estrutura se estabelecer? Chego a uma conclusão: o capital que circula na cidade grande talvez não circule com tanta

intensidade na cidade do interior, ou fique nas mãos de uma minoria que detém o poder por meio do dinheiro e do conhecimento. Deparo-me com esta realidade, mas isso também ocorre na cidade grande. Diante dessas percepções inicio este capítulo descrevendo, discutindo e refletindo tais premissas para que possamos compreender a maquinaria das relações capital, políticas públicas e sua repercussão nas escolas.

Considerando pensamentos acima descritos, ao prosseguir a presente pesquisa, tive a necessidade em buscar informações que antes “não as tinha”. Ou, talvez porque não havia sido “tocada” por elas. A relação do macrossistema e microssistema e o contexto de inclusão em sua amplitude só são possíveis de se compreender quando se tem um olhar atento à estrutura da sociedade nos dias de hoje, como também, de sua evolução com transcender dos tempos históricos. Uma vez que o capitalismo reitera a máxima excludente – em outras palavras, a exclusão é premissa irrefutável desse sistema – daqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos do consumo. Principalmente, no que tange a estrutura do capital, uma vez que as relações sociais, políticas e econômicas foram modificadas, estabelecidas e reformuladas a partir da máxima mercantilista.

Isso fica evidente, principalmente, ao resgatarmos a história da educação e da educação especial pode-se verificar que, durante transcender dos tempos históricos até a presente data, a escolarização foi e é privilégio para uma minoria (BEYER, 2005). Embora os discursos da atualidade primem pela educação para todos, os dados dos relatórios de monitoramento global (2008) apontam que ainda há muitos excluídos, desse modo sendo esses indivíduos público alvo das políticas públicas da atualidade. Além disso, uma década após construção do Plano Nacional de Educação verifica-se que algumas metas não foram cumpridas (TORREZ, 2001) havendo a necessidade da discussão e formulação de outro documento norteador da educação para a próxima década.

O capital engendra possibilidades, seduz e conduz as relações econômicas, políticas, sociais. Nesse contexto, a articulação diante dessa arena conflituosa cabe ao Estado, principalmente no que diz respeito ao campo político. Em outras linhas, é o Estado que entrecruza as duas vertentes: princípios do capital e os interesses da sociedade. Nesse sentido, ora legisla privilegiando uma, ora outra. Nesse campo conflituoso e de jogos de interesses que são constituídas as políticas públicas. Logo, havendo assim a necessidade de mediações sociais e institucionais por parte do Estado, com objetivo de se obter um mínimo de consenso possibilitando entre as diferentes instâncias

representativas (empresas, organizações sociais, representantes das instâncias municipais, estaduais e federais), portanto, que as políticas públicas possam ser legitimadas e obtenham sua eficácia. (TEIXEIRA, 2002, p 2). Em suma,

[...] as políticas públicas expressam o sentido do desenvolvimento histórico-social dos atores sociais na disputa para construir a hegemonia; refletem, pois, as concepções que têm do papel do Estado e da sociedade civil, constituindo programas de ações que respondem as suas carências e demandas (TEIXEIRA, 2002, p.4).

Além disso, os objetivos das políticas públicas expressam as opções e visões daqueles que estão no poder. Portanto, “mesmo que, para sua legitimação, necessitem contemplar certos interesses de segmentos sociais dominados, dependendo assim da sua capacidade de organização e negociação” (TEIXEIRA, 2002, p. 3). Não esqueçamos que ao definir quem decide “o que”, “quando” e “com que conseqüências” entrecruzam-se conceitos de Políticas Públicas e Políticas de Governo. Estas últimas normalmente estão relacionadas aos eixos partidários e planos de gestão específicos daqueles que estão no poder. Portanto, para se ter uma política pública é necessário considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, bem como, se há participação das diferentes instâncias sociais na construção do documento.

Embora o sistema capitalista na atualidade tenha fracassado em termos econômicos, ele continua cada vez mais engessado no âmbito social e político. Diante do exposto, compreende-se o capitalismo é natural à sociedade contemporânea e teve suas origens na troca de bens, posterior a criação de mercados e ascensão da classe burguesa. Além disso, esse sistema eclodiu com a Revolução Industrial que ampliou a lei da oferta e da procura – nos dias de hoje, surge conceito de globalização que reintera livre mercado entre as nações.

Diante dessas prerrogativas, podemos considerar que ao estabelecerem-se relações de interesses, capital, compra e venda surge o fenômeno da exclusão, pois poucos são os que possuem condições para usufruir e adquirir determinados serviços e produtos. Aqueles que não se enquadram nessas condições são diretamente influenciados por essa máxima cabendo a estes a exclusão. Essa lógica mercantilista possibilita que a exclusão de uma maioria que não possui recursos financeiros, tão pouco informações que a classe minoritária e hegemônica possui. Em face dessa conexão capital/produto/consumo a exclusão, por muito tempo, esteve ligada à elitização de uma minoria que em face de dominação subjuga a maioria que não detém

informações e conhecimentos sobre determinados assuntos. Nesse sentido, convido a adentrar nesse campo de discussão de águas revoltosas, corredeiras rápidas que ganham força e adentram à terra firme absorvendo-a: o capitalismo/neoliberalismo

Diante dessas modificações e transformações, podemos destacar que ainda que a estrutura e cultura desse sistema permanece, em certos aspectos, inalterada. Por esse motivo, o Estado ora assume um papel estatizante, “paternalista”, ora se exime das responsabilidades sociais priorizando a livre iniciativa privada. Como descrito anteriormente, o Estado está nessa arena prima por algo, em detrimento de outro. Por conseguinte, a forma como se organiza em âmbito diretivo e das ações que empreende ressalta uma vertente paradigmática do próprio sistema capitalista em ascensão. De modo a preponderar relações de dominante e dominado, ou seja, que detém o poder subjuga a maioria, como mencionado acima, devido a interesses partidários. Nesse sentido, o que há por debaixo dessa ponte que chamo de macrossistema?

Além disso, em uma sociedade capitalista, na maioria das vezes, o saber ganha destaque e a mais valia se torna condição de status. Isso pôde ser evidenciado, historicamente, desde o momento em que a troca de produtos não satisfazia mais as necessidades do homem, nesse contexto, houve o estabelecimento das relações de compra e venda. Posteriormente, com o surgimento e ascensão da classe burguesa, como supracitado, no período iluminista, modificam-se significativamente as estruturas em nossa sociedade. Desde início das relações em que prevaleceu o valor do capital, nossa sociedade vem se modificando, entretanto, a essência desse sistema prevalece, embora apresente as mais diferentes roupagens na atualidade. Portanto, é no âmbito social que se efetiva a padronização de hábitos de consumo condicionado os sujeitos inseridos nesse contexto de valorização do capital, do consumo exagerado, da individualização, da competitividade “a uma vida moral descartável” (LIBÂNEO, 2006, p. 16). Aspectos estes que repercutem diretamente na escola, enquanto microssistema, ou “palco”, que abarca diferenças, culturais, sociais, étnicas, morais, dentre outras.

As máximas do capital ficam evidentes a partir do período iluminista em que a educação torna-se instrumento de ascensão social apenas para burgueses. Uma vez que o acesso á educação garantiria, nesse período, a submissão das massas populares às mãos de uma minoria que emergia ao poder, ou seja, a classe burguesa.

Nesse contexto, a partir do surgimento do capitalismo e prosseguimento de sua estrutura no âmbito social, emerge a necessidade de educação formal, que prepare os homens para o mundo do trabalho. Ou seja, “fica evidente que a educação vem para

suprimir as necessidades da indústria e não para educar o cidadão” (TURMENA, 2006, p. 21). Premissa condizendo com a fase inicial da Revolução Industrial, nos dias de hoje essa premissa toma lugar a outras, que caracterizam o sistema, entretanto, sob máximas veladas.

Mesmo havendo uma lei na Europa que garantia a obrigatoriedade do ensino também às massas populares que poderiam ingressar na vida escolar, esse tipo de ensino às massas se caracterizava como mínimo, em termos de qualidade e, aos filhos de burgueses a formação era técnica voltada ao comércio e educação superior era reservada apenas a elite social. Destarte, para cada classe social havia um contexto educacional. Enfim, nesse contexto em que prima uma educação que privilegiava as elites, pode-se constatar que nunca houve uma escola aberta à todos. Uma vez que as escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Nessa escola “seletiva” também não houve espaço para sujeitos que possuam algum tipo de deficiência (BEYER, 2005).

E na atualidade, com a minimização do Estado – premissa central da concepção neoliberalista – no que tange setores sociais e educacionais, a primazia de estudo de qualidade se dá no setor privado. A Terceira Revolução Industrial e seus percalços fazem com que o Estado venha assumir compromissos estabelecidos pelo setor financeiro de modo a dar continuidade ao sistema vigente. Além disso, estima-se que quem terá direito a educação de qualidade serão sujeitos provindos de classes socioeconômicas favorecidas. Uma vez que a escola pública na atualidade enfrenta colapso no que tange qualidade no ensino devido à falta de capacitação profissional docente, bem como de recursos necessários para oportunizar uma educação de qualidade (FREITAS, 2002).

Na atualidade, esse pressuposto dá lugar à expansão generalizada do terceiro setor, primando assim pela livre iniciativa e quebra de barreiras, emergindo mercado concorrencial global. Em outras linhas, a globalização – expansão de mercados e livre comércio entre as nações –, é uma faceta que empreende o capitalismo na atualidade que sob ideologias falseadas pressupõe o livre acesso de todos a esse sistema de consumo. A exclusão já se inicia sob esse viés, uma vez que aqueles que não possuem condições socioeconômicas favoráveis são excluídos e alienados pelo sistema que prima o consumo exagerado como status social. Reiterando o que fora acima descrito, Libâneo (2005) esclarece que:

Embora o termo globalização possa sugerir idéia de inclusão de todos os países, regiões e pessoas, que se adequem aos novos padrões de desenvolvimento capitalista, o que se percebe, de modo geral é a lógica de exclusão da maioria (pessoas, países e regiões), que ocorre porque essa etapa do capitalismo é orientada pela ideologia do mercado livre. Rompendo fronteiras e enfraquecendo governos, faz com que os mercados se unifiquem e se dispersem, ao mesmo tempo em que impõe a lógica da exclusão, observada no mundo da produção, do comércio, do consumo, da cultura, do trabalho e das finanças” (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

È sob esse viés que a ideologia neoliberal se sobrepõe em um país para garantir seu desenvolvimento sendo, para tanto, necessário a liberalização da economia de modo a suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social. Logo, fazendo com que a economia se defina por si mesma e seja criado um sistema mundial que vise à auto-regulação. Nesse sentido, podemos considerar que auto-regular é aumentar os mecanismos de regulação, controle, de fiscalização. A auto-regulação é desenvolvida pelo próprio sistema que cria e executa as leis. Visualizados no campo educacional pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Nacional de Avaliação de Instituições de Ensino Superior (SINAIES) que visam a avaliação do ensino no país.

Nesse cenário de grandes transformações há a exigência de um novo tipo de trabalhador dotado de certa flexibilização e polivalência. Conseqüentemente, acarretando inevitavelmente na valorização de uma educação que desenvolva habilidades diversas, sendo estas de caráter cognitivo, social e pessoal, demandando assim certo tempo para serem desenvolvidas. Veladas sob essa máxima as políticas públicas na atualidade, a serviço do capital, vêm reforçando essa premissa ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino Básico. Por conseguinte, com o desenvolvimento de certas potencialidades esse consumidor exigente e possível trabalhador a ser explorado tornar-se-ão fortalecedores do sistema que se estabelece. Nesse contexto, escola serve como “fabrica” de mão-de-obra legitimando a hegemonia da exclusão e mais valia dos mais capazes. Portanto, “o que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso neoliberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais” (DA SILVA, IN GENTILI, 1999, p. 16)

Durante o transcorrer dos tempos históricos o capitalismo vem assumindo diferentes nuances para continuar legitimando sua hegemonia enquanto sistema que subjuga os menos favorecidos. Nesse aspecto, destacamos as diferentes mudanças paradigmáticas das correntes que o fundamentaram. Desde ascensão da burguesia

(demarcando a modernidade), houve mudanças paradigmáticas não lineares possibilitando que a estrutura do capitalismo seja modificada, mas a essência/intencionalidade do sistema permaneça. Em outras palavras, havendo o prevaecimento da supremacia do capital, do consumo e do produto. Esse aspecto não se dá apenas no âmbito econômico, mas também no campo político e social. Portanto, os argumentos neoliberais estão submersos e enraizados na forma como nossa sociedade se organiza sem que sejam percebidas suas intencionalidades. Um exemplos dessa relação de causa e efeito são as seleções para mercado de trabalho que primam pela otimização do profissional, sendo estes condicionados a investir em cursos para profissionalização para poderem ingressar nesse sistema. Os que não apresentam capacitação adequada não são considerados para seleções de trabalho. Ocasionando, assim, a individualização, ou seja, a busca por currículo ideal nutrindo sentimento de competição e reforçando a premissa da “sorte”. Terá tido “sorte” e êxito profissional o indivíduo que teve acesso aos bens culturais e recursos financeiros suficientes para investir em uma educação de qualidade que o insira nesse mercado. Por conseguinte, aquele que teve acesso aos bens culturais poderá ter “um lugar ao sol” e conseqüentemente fará parte da elite minoritária que subjuga aquelas que não tiveram as mesmas condições. Desse modo, “o individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos do que princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o respeito à vida (LIBÂNEO, 2006, p. 16).

Uma vez que a escola pública encontra-se na atualidade em crise de sua legitimidade, pois há despreparo profissional para atender as diferentes demandas educacionais e ainda primar pela educação de todos respeitando as singularidades dos indivíduos que dela usufruem. Enfim, tarefa nada fácil. Não nos enganemos, esses “todos” historicamente não foram atendidos em suas necessidades específicas de aprendizagem, portanto, questiono que tipos de sociedade inclusiva se têm nos dias de hoje. Em outras palavras, atrelada à ótica neoliberal, “a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e para pobres” (LIBÂNEO, 2006, p. 18).

Em face dessas premissas surge o conceito de capitalismo concorrencial global. Este, por sua vez pode ser classificado como uma etapa “pós-capitalista”, onde há primazia pela economia de mercado, ao capitalismo flexível, ao neoliberalismo de mercado, a tão conhecida “Terceira Revolução Industrial”, desencadeada

principalmente no início da década de oitenta. Nesse período há prevalência de um estado mínimo que se isenta de atuar em determinados setores, fazendo com que a iniciativa privada se dedique a essa função que o Estado se “desobriga” a realizar. Nesse contexto, a ordem econômica é determinada pelas corporações mundiais, bem como transnacionais, instituições financeiras, propiciando a globalização/integração, a produção do capital maximização dos mercados e do trabalho (LIBÂNEO, 2005). Portanto,

A retórica liberal pode pregar um estado mínimo e menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros de poder e de governo das populações, embutidas numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros mecanismos da vida cotidiana. (DA SILVA, in GENTILI, 1999, p.18).

Nesse contexto, o capitalismo/liberalismo vem assumindo duas posições clássicas que se revezem: uma concorrencial e a outra estatizante, ou como Libâneo (2005) destaca, macrotendências que orientam a estrutura em que se consolida a máxima mercantilista. Sob esse viés, a macrotendência concorrencial centra suas preocupações na liberdade econômica com foco em um mercado auto-regulável, sendo caracterizada pela a livre concorrência e o fortalecimento da iniciativa privada com ênfase na competitividade. Além disso, centra-se na eficiência e a qualidade de serviços e produtos, como também, na sociedade aberta e a primazia por uma educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado. Essa premissa se consolida com objetivo da não modificabilidade social. Em outras palavras, há a primazia pela formação das elites intelectuais com precedência à seleção dos mais capazes.

A outra tendência, a estatizante, caracteriza-se pela preocupação com relação ao conteúdo igualitarista social, com vistas a efetivar uma economia de mercado planejada e administrada pelo Estado; promover políticas públicas de bem estar social – que se configuram como “disfarce” à ótica liberal capitalista – (capitalismo social). Desse modo, possibilitando o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e das capacidades, sobretudo por meio da educação e da seleção dos indivíduos baseada em critérios mais naturais (LIBÂNEO, 2005), desconsiderando assim as particularidades individuais dos sujeitos. Por conseguinte,

Há, no entanto, uma percepção mais clara dos dois paradigmas quando se voltam aos olhos para as condições objetivas do mundo após a Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, o capitalismo monopolista de Estado, com seu social liberalismo ou estado de Bem Estar Social, tem como dimensão discursiva o paradigma da igualdade, e o capitalismo concorrencial global, com seu neoliberalismo de mercado, tem como discurso o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade (LIBÂNEO, 2005, p. 86).

Em face dessas premissas o eixo central das discussões na atualidade centra-se na qualidade total seja de um mercado aberto à livre iniciativa como também de um espaço escolar que oportunize e reforce, conseqüentemente, a produtividade e eficiência. Na escola que essas forças se dilaceram e se contrapõem, nesse sentido, “[...] é possível sim que se aumente assim a produtividade e a eficiência, mas é ainda preciso perguntar a quem essa produtividade e eficiência, mais uma vez, estão servindo” (DA SILVA, in GENTILI, 1999, p.24). Em outras palavras, “o que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais” (DA SILVA, in GENTILI, 1999, p.16). Portanto qual papel da escola? Há inclusão de todos? Ou estes “todos” são uma classe ou populações escolhidas para mascarar uma realidade de exclusão existente?

Nesse contexto, a educação se torna meio eficaz para desenvolver competências/habilidades que demandam certo tempo a serem desenvolvidas e servirem de base à estruturação desse sistema onde os grupos minoritários servem de operários a uma classe elitista. A exclusão se dá em nome do capital e para “desenvolvimento” da sociedade. E a inclusão se torna uma máxima velada, uma vez que é paradoxalmente contraditório incluir no mercado e continuar arraigando desprivilegio de determinadas pessoas e classes sociais. Se considerarmos que “[...] os excluídos do sistema escolar são talvez mais excluídos hoje do que eram em um passado recente, sem dúvida porque são, paradoxalmente, minoritários (PERRENOUD, 2000, p.170) poderemos perceber que essa premissa é condizente. Entretanto se analisarmos as política compensatórias perceberemos que a intencionalidades são guiadas pelo paradigma dominante. Pretende-se amenizar as pobreza extrema para oportunizar-lhes condições de acesso e permanência na escola para à posteriori servirem como mão-de-obra e se tornarem mantenedoras dessa estrutura guiada pelo capital. Portanto, “a centralidade do econômico, como o estruturador das relações sociais, define as características e limites

das propostas políticas, as quais se consideram derivadas das primeiras e regidas pela lógica” (BIANCHETTI, 2005, p.26). Em suma,

O desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para o mercado diversificado, sofisticado e competitivo (LIBÂNEO et al, 2006, p. 111).

Os discursos políticos na atualidade, sobretudo que ancoram a consolidação da Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), primam pela seguinte máxima: as diretrizes são traçadas de acordo com a necessidade das instâncias de ensino. Estas são convidadas a participar de forma democrática com intuito de serem ouvidas e contribuir para transformação da sociedade. Embora os setores da sociedade tenham sido ouvidos a inclusão educacional pode ser considerada uma ação outorgada pelo Estado. A sociedade não estava preparada no que se refere a formação profissional dos educadores (FREITAS, 2002) e de recursos para recebimento desse público alvo em escolas regulares.

A partir de reconhecer toda máxima mercantilista que está submersa nesses discursos, é possível destacar que a políticas de inclusão social e educacional configuram-se como ações de “Pão e Circo”, por se tratarem de uma políticas compensatórias que mascaram a realidade. Realidade esta, que com passar do dias, se acentua, ou seja, a exclusão é real e a relação de subjugação dessa maioria que não detém conhecimento, acesso aos bens culturais, mantém-se como “plebe” para efetivação e continuação do sistema capitalista. A exclusão nos sistema de ensino não é apenas dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais específicas, mas também daqueles que não possuem recursos financeiros para suprir as necessidades básicas de moradia, alimentação e higienização. Nesse momento o foco é a inclusão de determinados sujeitos para mascarar a exclusão em âmbito geral. Por conseguinte, é salutar constatar que o que há por deixo dessa ponte chamada macrossistema são águas revoltosas e profundas. Nesse sentido, a estrutura do capital está arraigada não só no modelo econômico, mas na forma como sociedade se estrutura social e culturalmente e,

Além disso, o raciocínio neoliberal em educação pressupõe tanto um acesso igualitário ao mercado (educacional) quanto um consumidor apto a fazer escolhas “racionais”, é duvidoso que, deixadas intactas as atuais relações desiguais de acesso aos recursos materiais e culturais [...], os diferentes grupos sociais tenham a mesma facilidade de acesso a esse mercado

educacional. O mais provável que o acesso a esse mercado educacional seja regulado – mais do que é na presente configuração da educação pública – pela posse ou falta de outros recursos e instrumentos de poder, produzindo nesse processo mais desigualdade educacional e social (DA SILVA, in GENTILI, 1999, p.24).

Sob esse prisma que o neoliberalismo na atualidade configura a forma como sociedade se organiza seja no âmbito político, social e econômico. Vivemos cotidianamente nesse sistema e não percebermos tais relações de subjugação, pois ou somos parte da elite ou da “plebe”. Os papéis são entropostos. As políticas da atualidade primam pela inclusão, mas ao elencar um público alvo, como faz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é configurado um jogo de interesses onde foco é inserir, entretanto são dadas poucas condições para que esses sujeitos se tornem cidadãos conscientes de sua atuação em sociedade, agentes de seu processo de aprendizagem, ainda, respeitados por suas singularidades. Nesse aspecto que neoliberalismo está arraigado nas relações sociais, pois os que diferem da normalidade podem estar inseridos nos contextos de escolarização, entretanto podem sentir-se excluídos desse ambiente (SPERONI, 2010). Portanto, inserção não significa inclusão são conceitos diferentes que se entrecruzam.

Nunca houve, na história da educação, uma escola para todos, uma vez que a instrução era privilégio para filhos de “poderosos”. Como por exemplo, na antiguidade apenas sujeitos “ricos” usufruíam da educação escolar. Posteriormente, na idade média apenas alunos de mosteiros e filhos de nobres tinham direito da educação formal. As camadas populares, nessa época, em sua maioria artesões, eram analfabetos (BEYER,2005). E nos dias de hoje? Essas afirmativas são relevantes, pois há excluídos, o sistema impõe estas relações de dominante-dominado. Em face disso, ao analisar relatório de Monitoramento da Educação Para Todos (2008) podemos verificar que público alvo das políticas educacionais é essas populações que com passar dos tempos históricos vieram sendo oprimidas e na atualidade denotam improdutividade para crescimento e avanço do sistema capitalista. Uma vez que ao manter analfabetos, subnutridos o ônus social para os países sem desenvolvimento é maior, pois os investimentos terão de se pautar nessas populações de risco. Investimentos estes, que poderiam ser utilizados para outros fins, como por exemplo, a pesquisa e avanço técnico-científico. Enfim, impossibilitando de fazerem parte de grandes blocos mercadológicos impostos pela globalização desencadeada na atualidade.

Nesse contexto político-social que o Estado se ancora, como descrito anteriormente, ora legislando em prol dos interesses de uns, ora de outros. È sob esse prisma que às vezes são realizadas ações que mantêm a essência do sistema capitalismo sob máximas veladas. O econômico é centralizador dos interesses do Estado, embora esteja arraigado na forma como a sociedade se estrutura em termos sociais e políticos. Desde primórdios há fenômeno da exclusão, na atualidade ele se desenvolve atrelado ao sistema capitalista que cresce, fascina, conduz e engendra possibilidades. Atrelada a esse sistema a escola perde sua funcionalidade de formar cidadãos conscientes de sua atuação em sociedade para produzir mão-de-obra barata que garanta a continuidade do sistema. Além disso, “no campo plano cultural, ético e político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando esta como um sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade (LIBÂNEO, 2006, p.17-18).

Em suma, ao regatar esse processo histórico de como sistema capitalista está arraigado na forma como sociedade se organiza, seja político-social culturalmente, foi possível considerar que a escola como microssistema que entrecruza diferentes realidades sociais, enfim, que abarca a diferença em todos seus sentidos, sofre sua crise de legitimidade. Ou seja, a formação de cidadãos conscientes de sua atuação em sociedade, capazes de agir de modo crítico e reflexivo tem se tornado um dos seus maiores desafios. Uma vez que as políticas públicas têm intencionalidade velada do capital, primando pela exclusão de uns para proporcionar a inclusão de outros, enfim na arena conflituosa dos interesses da nação cabe ao Estado essa decisão. De que realidade se está falando: inclusão ou exclusão? Depende do referencial adotado, de quem olha, para que e a serviço de quem.

È momento de pegar a estrada. Depois de chagar ao destino percebo a necessidade de retornar para cidade. Este foi meu referencial e a ele que regressarei. As dificuldades na estrada fizeram-me perceber que há uma diferença, dois mundos que se encontram duas realidades distintas que e são entrelaçadas por estas estradas unidas por uma ponte. Ao regressar penso que não serei mais a mesma. Assim como a chuva que cai passa por um processo cíclico e complexo até chegar ao chão, meus pensamentos, estes sim a acompanham. Bem como, as águas que no rio seguem seu curso envoltas nas margens e vão desembocar em diferente lugares. Parto rumo ao local onde me constitui enquanto sujeito. De lá saí e para lá regressarei não sou mais quem era antes, meus pensamentos agora fervilham, transbordam e fluem a novos horizontes. Não posso

deixar de considerar que depois da chuva a estrada terá difícil acesso, pois o barro é constante e a terra a laranja. Sigo e convido você a seguir voltaremos diferentes... tenha certeza !

4 REGRESSO NA ESTRADA DE CHÃO: DIFICULDADES NO CAMINHO... DEPOIS DA CHUVA...



*“Como nós nos colocamos diante da pseudo-inclusão educacional em curso, que na verdade mais parece propiciar uma inclusão formal para manter a exclusão?”
(ALMEIDA, 2002, p.62)*

4 REGRESSO NA ESTRADA DE CHÃO: DIFICULDADES NO CAMINHO... DEPOIS DA CHUVA...

Voltar é sempre importante o caminho pode ser o mesmo, mas ele será diferente em nós. É momento de adentrar ao transporte. Os calçados marcados pelo barro alaranjado dão um tom colorido ao meu visual! Seguiremos caminho revendo as paisagens sob outro olhar: o da volta. O local que deixo será referencial da mudança. A estrada ainda de difícil acesso agora segue seu curso sob lama que adentra aos pneus fazendo com que o retorno seja mais demorado. Conseqüentemente, fazendo com que tenhamos cuidado dobrado para que não ajam atolamentos na estrada. Enfim, parar nesse momento não seria oportuno. Inicio uma marcha retrospectiva da viagem que me conduziu até esse momento. A vista sob minha janela é diferenciada, olho sob outro prisma, ou seja, o do regresso. Reflito sobre as estruturas enrijecidas, sobre as desigualdades, sobre a dificuldade de locomoção.

Depois de algumas horas e muitos quilômetros rodados é possível avistar a ponte que nos conduzirá novamente ao outro trecho da estrada. Observo as águas agitadas, entretanto seguindo seu curso normalmente. Já se afastaram um pouco da margem, embora sigam levando consigo aquilo que encontram no caminho. O vidro de minha janela está embaçado, não mais de pó nem da chuva, mas sim de lama fina. Os pneus seguem com dificuldade. O motor do transporte faz esforço tamanho evidenciado pelo som estrondoso que paira sob nossas cabeças. Após alguns quilômetros avisto a estrada de asfalto. Invade-me uma sensação de alegria. Dentre pouco tempo estarei ao local de onde inicialmente parti. Regresso de uma forma diferenciada. Há um brilho no olhar que antes não havia. Terá sido a viagem propulsora desse êxtase repentino, ou terá sido a oportunidade de dar vazão aos pensamentos que teria me tornado diferente? Diante desse contexto convido a irmos imiscuindo-nos no caminho de volta.

Após termos realizado reflexões sobre macrossistema e microssistema e correlação com neoliberalismo e suas facetas, o presente capítulo destina-se a desenvolver uma descrição e problematização das principais diretrizes no que tange campo de atuação da Educação Especial e paradigma inclusivo. Uma vez que “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO et al , 2005, p.35). Cabe elucidar que a organização, no que tange o ensino

em nosso país compreende três instâncias: o sistema de ensino – em sua amplitude macrossistêmica; as escolas, as salas de aula – constitutivas do microsistema. Nesse limiar, “as escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula” (LIBÂNEO, 2005, p.296). Premissas supracitadas nos capítulos anteriores.

Por consequência, há de se destacar a repercussão das diretrizes na formação docente e sua transformação na concepção que se espera dos sujeitos que a sociedade visa formar. Sob esse prisma, as implicações do macrossistema (programa as leis) no microsistema (escola) ganham destaque onde são legitimadas e implementadas tais estratégias. Uma vez que, além da compreensão das diretrizes que norteiam a educação em nosso país, os profissionais que atuam no âmbito microssistêmico necessitam desenvolver e reconhecer essa visão macro sobre sistema de ensino articulando na cotidianidade da escola. Portanto, esse processo discursivo sobre como as políticas públicas e diretrizes traçam rumos da educação e sua aplicabilidade em cada contexto singular dos níveis de ensino se torna de suma relevância para que as práticas desenvolvidas se transformem e articule-se com a mudança paradigmática constante na sociedade atual. Em face disso,

[...] a escola é a instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as idéias, as atitudes ou modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais (LIBÂNEO, 2005, p. 297).

No que tange campo de atuação da educação especial, suas políticas e diretrizes norteadoras, verifica-se que desde a Constituição Federal de 1988 essa modalidade tem sido pauta nos documentos legais em nosso país. Entretanto somente após a criação da LDB 9493/96 que essa passa a ser realizada dentro da escola regular. Nesse sentido, como inferimos nos capítulos anteriores, a década de noventa se destaca no que tange as reformas educacionais principalmente sob subárea do saber, a Educação Especial. Nesse momento histórico os movimentos internacionais focam seu olhar na produção da exclusão, nas minorias como forma de subjugação dos países subdesenvolvidos e países em desenvolvimento. Nesse contexto, há expansão dos EUA e aumento de dívidas externas de países como Brasil para investimento na educação. Portanto, emerge conceito de inclusão social e inclusão educacional. Não conceituaremos o que foi a

educação especial, mas o que ela se constitui na atualidade sob a perspectiva da política inclusiva. Consoante a Torres (2001), o empreendimento da Educação para Todos encontrou terreno fértil nos diferentes países a partir da década de 90, sobretudo no que tange a constituição de políticas públicas. Entretanto, “não teve penetração nas esferas intermediárias do setor educativo” (p. 25). No Brasil, estas ações se firmam com Compromisso de Todos pela Educação que visa a partir do Plano de Desenvolvimento de Desenvolvimento da Educação chegar até 2022 que o país atinja índices elevados inferindo a qualidade educacional tal qual de um país desenvolvido. Essa discussão pauta-se em educação para Todos os indivíduos, não somente do público da educação especial. Portanto,

Assumir a diversidade implica uma virada profunda nos modos convencionais de pensar e fazer a educação, política e reforma, tanto nacional como internacionalmente, tanto dentro como fora do sistema escolar. Significa distanciar-se da tendência usual de pensar e fazer a educação a partir de visões centralizadas e homogêneas para um país inteiro, para toda uma região ou até mesmo para “os países em desenvolvimento” ou do “Terceiro Mundo” em seu conjunto, e reconhecer o específico e o diverso. Implica assumir que cada país deverá definir políticas pensadas a partir da própria realidade, relevantes e apropriadas ao seu contexto, história, cultura, tradição educativa, e que levem em conta o nível de desenvolvimento de suas instituições (TORRES, 2001, p. 81).

Como discutido anteriormente nos capítulos iniciais, a proposta inclusiva se configura como um paradigma da atualidade garante acesso, igualdade de direitos e equidade. Entretanto, permanência nos sistemas de ensino por parte do alunado ainda é uma questão a ser discutida. Como descrito por Torres (2001), repensar a educação é o primeiro passo e as ações que seguem a partir desse repensar têm de estar de acordo com a realidade e contexto vivenciado pelo país. Nesse sentido, a mudança é necessária, entretanto para que ela ocorra é preciso prover de meios e recursos viáveis para que seja possível proporcionar uma educação de fato para todos.

Em face disso, desde criação da LDB/96 a educação especial se configura sob diferentes estruturas, como supracitado, o atendimento em vez de se realizar em escolas especiais e institutos de ensino passa a ser realizado nas escolas regulares. Com criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), essa modalidade passa a se constituir como proposta pedagógica de toda a escola, articulada com ensino comum tendo a finalidade de orientar professores em geral, para que sejam atendidas as necessidades específicas do educando em seu processo de desenvolvimento global (MEC/SEESP, 2008).

Em outras palavras, a educação especial perpassará todos os graus de ensino na Educação Básica que objetiva a colaboração da equipe docente, com a finalidade de dar subsídios para que esses indivíduos sejam compreendidos e assistidos quanto seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É salutar considerar que o documento trata sobre abordagem histórica da educação especial e traz a discussão para atualidade, já que enfatiza que todos os alunos têm direito ao acesso, igualdade de direitos a permanência no ensino, sendo respeitados por seus ritmos e estilos de aprendizagem. Sob esse prisma que a referida política considera que “o diferente passa a ser norma e não a exceção nos sistemas destinados a satisfazer tais necessidades” (TORRES, 2001, p. 81). Portanto, a inserção de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema de ensino garante que estes sejam compreendidos por suas singularidades, ritmos, formas e estilos de aprendizagem.

Em outras linhas, a referida política subsidia a criação do Decreto de Lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que promove um adendo sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando em parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescentando dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, promovendo um novo viés para atendimento da educação especial, legitimando assim, pressupostos descritos na política de 2008. Nesse prisma a Educação Especial é considerada ação suplementar de apoio a inclusão educacional de alunos que apresentem necessidades educacionais específicas. Considerando não mais responsabilidade exclusiva do educador especial, mas sim de toda a escola a promover alternativas diferenciadas que propiciem o respeito à diversidade e atendimento das singularidades/diversidades dos educandos em desenvolvimento. Logo, questiono, se de fato essa responsabilidade profissional é dividida com demais profissionais da escola ou este serviço educacional dá margem, de certo modo, à representações equivocadas sobre a atuação do educador especial diante desse contexto.

Além do decreto acima descrito foram instituídas as diretrizes operacionais para o AEE com a criação da Resolução nº 4, de 20 de outubro de 2009. Nesse documento são reiterados os preceitos descritos no decreto 6.571/2008, como também é descrita a forma como deve ocorrer o Atendimento Educacional Especializado, sobre condições de acessibilidade dos educandos ao currículo, modificações mobiliárias, arquitetônicas e didáticas viabilizando o acesso e igualdade de direitos a uma aprendizagem significativa

dentro do contexto escolar. E em seu Art. 13 a referida resolução institui as atribuições desse profissional capacitado a empreender o AEE, são elas:

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

Nesse contexto, seguindo as diretrizes espera-se um profissional polivalente, que além de capacitação possa ter uma visão global sobre processo educacional de seu público alvo. A formação e compreensão da atuação desse profissional no contexto em que atua são imprescindíveis para que sejam oportunizadas condições favoráveis à aprendizagem de seu público alvo, ou seja, sujeitos com necessidades específicas de aprendizagem. Nesse sentido, a formação torna-se eixo central de discussão, uma vez que a formação inicial, muitas vezes defasada, não acompanha as modificações das diretrizes na atualidade. Outra questão ser relevada é a forma como os cursos de formação inicial se estruturam em termos curriculares. Em outras linhas, grande maioria dos cursos de licenciatura perpassam em suas grades curriculares a supremacia pelas bases teóricas tanto de disciplinas específicas quanto de disciplinas pedagógicas para posteriormente esses entrarem em contato com a prática. Normalmente estágios curriculares se dão nos últimos semestres dos cursos. Portanto, as lacunas deixadas na formação inicial tornar-se-ão empecilhos à práxis educacional destes futuros professores (LIBÂNEO, 2006).

Sob esse prisma, esses futuros profissionais além de docentes assumem posição de “aprendentes”, uma vez sentirão a necessidade de rever conhecimentos não proporcionados na formação inicial. Por conseguinte, havendo a necessidade de instrumentalização e formação continuada de modo a habilitar esses profissionais a desempenhar suas funções no

ambiente escolar. No caso do profissional docente na área da educação especial além das premissas acima descritas, este terá de carregar o peso de “ser responsável” pelo aluno “que desvia da norma”. Considerando essa prerrogativa, podemos considerar que “as imensas exigências [...] são pouco realistas em relação à identidade, às atitudes, às competências, ao nível de formação dos professores de hoje; elas postulam competências e um grau de profissionalização que ainda não caracterizam a totalidade do corpo docente” (PERRENOUD, 2000, p.157). A partir dessas afirmativas pode-se refletir:

Que profissional será esse que dará conta de tantas funções e que no desempenho de suas atividades encontrará condições de reverter situações de in/exclusão que a própria escola vem produzindo? Parece-nos que esse será o profissional localizado nas escolas como aquele que deve responder pelos alunos incluídos, inclusive pelos sucessos e fracassos apresentados por esses alunos (MENEZES & MELLO, 2010, p.9).

Além das questões relacionadas às funções do profissional especializado, a partir do decreto e posterior resolução descrita acima, fica instituída a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou seja, público alvo da educação especial, matriculados na rede pública de ensino regular. É salutar a relevância desse decreto para constituir o campo de atuação da educação especial e interlocução dessa área para inclusão educacional. Entretanto a articulação com demais profissionais da escola é imprescindível para se possibilitar um trabalho pedagógico atrelado à proposta de toda escola. Enfim, a articulação de saberes e práticas em prol da gestão do pedagógico, ou seja, da gestão democrática e participativa, também considerada como ato de inclusão. Questiono de que modo a escola poderá chegar a essa “otimização de seus serviços”, uma vez que esta enfrenta maiores crises da atualidade, tais como falta de formação profissional, falta de recursos básicos para desenvolvimento de alternativas metodológicas diferenciadas.

Em síntese, o decreto 6.571/2008 também descreve em seu artigo 1º, que o (AEE) configura-se como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, ou seja, é complementar e não de “recuperação”. A palavra “complementar” nos proporciona a concepção de que as bases do aprendizado e das estratégias utilizadas para aprendizagem desses educandos deve se constituir no espaço regular do ensino. Além disso, é salutar considerar os objetivos do AEE, Art. 2º, dentre eles:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- 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 de ensino (Artg. 2º)

Em face disso, o “AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos ou em outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (art. 5º da Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009). Nesse sentido, o AEE se configura como subsídio ao processo inclusivo desses educandos. Ao ser realizado fora do ambiente escolar que a aluno está inserido o AEE pode se constitui como prática integradora suplementar articulada à proposta de escolarização em classes comuns. Desde que haja interlocução entre dois contextos escolares com profissional que não pertence a instituições que o aluno frequenta.

Ao estabelecer um público alvo, a política já se torna específica a determinados sujeitos e detrimtos de outros. Um exemplo disso são sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem que não foram considerados como público alvo da educação especial na política de 2008. Isso denota que a escola brasileira historicamente produziu e vem produzindo algumas dificuldades de aprendizagem, e sob essa premissa esse público foi extraído e não contemplado com Atendimento Educacional Especializado. Questiono, como fica situação de alunos que apresentam transtornos de aprendizagem, tal como a dislexia, uma vez neste não há comprometimento mental, entretanto essa condição é perante e demanda olhar especializado a esses educandos com alternativas metodológicas que proporcionem a eles desenvolvimento potencial sem que suas limitações sejam reforçadas. Em face disso, sob ótica da cultura neoliberal que paira sob a escola e norteia as diretrizes e interesses nela submersos, podemos considerar que essa ação se constitui como exclusão de uma parcela que também necessita de um olhar atento ao seu aprendizado. Na verdade, a escola para todos se constitui historicamente como uma utopia (BAYER, 2005). A exclusão e categorização, no contexto da criação da referida política se inicia no momento que se prima o atendimento a um público alvo e no detrimento de outro.

Ao justificar o atendimento a determinado público pode estar guiado a interesses submersos. Isso fica evidente quando a política prima o atendimento de sujeitos com altas habilidades/superdotação pautando-se na valorização e reconhecimento das habilidades

diversas. Se considerarmos essa máxima, poderemos concluir que atendimento a esse público alvo se prima pela ótica neoliberal uma vez que ao identificar sujeitos com potencial acima da média se estará propiciando desenvolvimento desse sujeitos em prol da sociedade, posteriormente poderão ser produtores e geradores novas conquistas científicas, tecnológicas e mercadológicas para a nação. Nesse sentido, um país que apresente “mentes brilhantes” a seu serviço certamente terá maior desenvolvimento em termos sociais e econômicos. Enfim, para se ter esse “rendimento” entra em “cena” a escola como subsídio de formação. Portanto, quando atrelada à máxima do capital a escola deixará de formar cidadãos conscientes de sua atuação em sociedade para formar empregados, mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o AEE se tornará uma prática de categorização que prima pela normalização e otimização de serviços com viés de “treinamento” para desenvolvimento de habilidades.

Desse modo, automaticamente favorecendo ao mercado que espera um consumidor exigente ou que necessita trabalhadores proativos, com habilidades cada vez mais específicas para realizar determinadas tarefas, além de alto nível de criatividade. Portanto quando a política assume essa posição ao empregar público alvo para receber atendimento diferenciado as suas necessidades específicas de aprendizagem, prima pela normalização e categorização dos “capazes” e “incapazes” para dar continuidade ao sistema político-social e econômico vigente. Em suma, “certos saberes transmitidos pela escola são, sem dúvida, pretextos para fabricar hierarquias de excelência, para selecionar e atribuir colocações em uma sociedade meritocrática” (PERRENOUD, 2000, p.71). E nesta arena conflituosa se encontra a escola que abarca a diferença e “lida” com ela.

Em outras linhas, a política e o decreto instituem que através das adaptações curriculares de pequeno e grande porte ao público alvo da educação especial que poderá usufruir do atendimento educacional especializado como aporte suplementar ao processo de aprendizagem. Estando incluído em classe regular, o atendimento a esse aluno demandará organização da equipe de profissionais (professor de classe regular, educador especial, gestão escolar) para repensar as estratégias educacionais necessárias a atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada educando. Uma vez que através da diversidade enfrentada no espaço de sala de aula em classe regular esse educando desenvolverá as bases necessárias para constituição da autonomia, trocas interpessoais. Enfim, considera-se o desenvolvimento global não apenas de habilidades que o currículo escolar contempla.

Nesse sentido como uma política entrecruza interesses divergentes, ora se prima pela qualidade nos serviços educacionais e preocupação com constituição da autonomia dos indivíduos. E, por vezes, deixa subentendido como ocorrerá esse atendimento quando institui que o profissional poderá ter formação mínima em docência e capacitação em educação especial (art. 12 da Resolução nº 4). Assim, a diretriz dá margem a atuação de profissionais com formação mínima em educação, de modo a tender a demanda. Questiona-se se estes cursos oferecidos pelo ministério da educação para capacitação profissional do AEE são de fato significativos e proporcionam a capacitação adequada para o profissional repensar sua atuação frente a essa proposta de ensino. Enfim,

A exigência de igualdade não pára de evoluir com as transformações da sociedade. Houve um tempo que o grande desafio era escolarizar todas as crianças. Atualmente esse objetivo é atingido a grosso modo nos países mais desenvolvidos. As representações do saber e de suas funções mudaram, pois não se contenta mais em garantir o direito e a obrigação de ir à escola. Afirma-se o direito e o dever, para todos, de formar-se, para isso, de aprender muito mais do que ler, escrever e contar (PERRENOUD, 2000, p. 32).

Em face disso, “querer ensinar e conseguir fazê-lo com todo mundo é uma utopia muito moderna” (PERRENOUD, 2000, p.169), nesse sentido, é tempo considerar as particularidades individuais e reinventar a escola. Por conseguinte, marchar rumo à profissionalização docente que subsidie a reflexão sobre processo de aprendizagem dos educandos e suas peculiaridades. É espaço de interlocução entre gestão escolar e compreensão das diretrizes que marcham à inclusão. A inclusão não é uma utopia, ela é um fato legitimado, entretanto há necessidade de compreender que a exclusão é real. Visto que nos dias de hoje “o sistema escolar permite o acesso, mas não garante a permanência do aluno diferente e se manifesta quando discrimina” (FREITAS & MUNHOZ, 1996, p.19), muitas vezes de forma velada.

Podemos analisar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) se refere de forma ampla, genérica a cerca do profissional que dá esse aporte ao processo de inclusão educacional. Enfim, como política pública centra-se na arena entre diferentes interesses, percebe-se com criação do decreto 6571/2008 e Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 uma estruturação de forma singular bem como uma descrição do AEE e dos recursos necessários para implantação de salas de recursos multifuncionais, entendidas como aporte ao atendimento educacional especializado. Além disso, em seu artigo 3º fica instituído que o Ministério de Educação disponibilizará recursos às instâncias Federal, Estadual e Municipal, para:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Ainda, o mesmo decreto esclarece que as salas de recursos multifuncionais são ambientes que abarcam os mais diferentes recursos seja de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, dentre outros. Nesse sentido, para que o AEE ocorra e proporcione aos educandos recursos necessários ao seu processo de aprendizagens escolares. Instituiu, também, como recursos educacionais para acessibilidades livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa, além de e outras apoios tecnológicos que permitam o acesso ao currículo. A questão norteadora a respeito desse aspecto específico que trata a diretriz se pauta na seguinte premissa: será que todas as escolas no país recebem os mesmos recursos e materiais para prática do AEE em suas salas de recursos multifuncionais?

Como consta na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, o financiamento a público alvo da educação especial se dera pelo cômputo de duas matrículas pelo Fundo de Desenvolvimento Educacional. Nesse sentido, com duas matrículas maiores incentivos em termos de financiamento para educação. Portanto o cômputo de duas matrículas se dará de forma mascarar os índices educacionais. Facilitando, assim, o processo de solicitação de financiamento aos órgãos investidores internacionais. Em outras palavras, a proposição das diretrizes não é clara quando infere atuação do profissional no AEE, possibilitando formação mínima. Questiono, a tarefa de incluir e de proporcionar uma aprendizagem significativa a todos é complexa e se esta é realizada por profissionais despreparados para atuar diante dessa prerrogativa de que inclusão estamos falando? Ou melhor, de que escola para todos está se nos referindo os documentos legais? Uma vez que “a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão “constituídos”, são combustíveis a partir dos recursos do sujeito” (PERRENOUD, 2000, p.69). Sujeito esse, enquanto profissional, que repensa sua atuação diante do contexto escolar.

Essa contabilização dupla da matrícula dos sujeitos que freqüentem o AEE está alocada no censo escolar desenvolvido anualmente pelo INEP de modo a possibilitar remanejamento de recursos ao atendimento especializado. Ao realizar esse procedimento, de sensoramento do público da educação especial a escola poderá ser tencionada às práticas clínico-terapêuticas realizadas na história da educação especial, de modo a classificar e categorizar os sujeitos que necessitam ou não do atendimento especializado. É salutar considerar que:

Ao professor do atendimento educacional especializado, cabe o desenvolvimento do trabalho com o aluno já identificado e não a participação neste processo de identificação dos alunos da educação especial. Cabe o questionamento sobre como vem ocorrendo os processos de identificação no ambiente escolar? Além disso, o cômputo duplo de matrículas para os alunos que freqüentam o atendimento educacional especializado matriculados no sistema comum de ensino, tem trazido implicações e efeitos nos processos de identificação e definição dos alunos da educação especial (BRIDI, 2010, p.9).

Implicações na forma como são vistos estes sujeitos nos contextos escolares. Ainda há primazia pela categorização e normatização desses educando nos contextos escolares que estão inseridos. Em outras palavras, na escola ainda apresenta prática de categorização do público alvo da educação especial sobretudo quando é exigida comprovação das especificidades educacionais desses indivíduos de modo a justificar seu atendimento especializado (BRIDI, 2010).

Em face das discussões propostas nesse capítulo, prosseguimos viagem ultrapassando a lama e adentrando, agora, a estrada de asfalto rumo ao retorno à cidade. Fica a impressão de que as diretrizes ora se constituem de forma ampla, generalista, ora específica, atribuindo funções, legislando em prol da inclusão escolar. Questiono-me se de fato são disponibilizados recursos específicos e suficientes para efetivação desse paradigma inclusivo. Em busca de respostas ou de outros tantos questionamento seguimos viagem rumo à cidade.

As estruturas mudam com passar dos quilômetros rodados. Assim, o tapete acinzentado conduz com maior facilidade ao destino. Os pensamentos serenam ao constatar que teremos poucos quilômetros a rodar sob uma estrada que está em boas condições de tráfego. Fito o olhar na paisagem que se apresenta sob minha janela. Meus pensamentos viajam lentamente como a lama que envolve e impossibilita a nitidez do vidro. O regresso facilitará nossa compreensão sobre o caminho que foi percorrido.

Portanto, vamos seguir... não sei se estamos chegando ao término ou se perceberemos que chegamos ao começo de tudo.

5 RETORNA À CIDADE: DESVELANDO UMA REALIDADE UMA REALIDADE SINGULAR



“Assim como dos pequenos riachinhos surgem os grandes rios, tais normas contribuem para distanciar ou para aproximar da escola e fazem parte, por essa razão, da gênese das desigualdades de êxito escolar” (PERRENOUD, 2002, p. 83)

5 RETORNA À CIDADE: DESVELANDO UMA REALIDADE SINGULAR

A viagem segue seu curso com tranqüilidade. A velocidade em que o meio de transporte se locomove é fascinante e ao mesmo tempo assustadora. Com as dificuldades enfrentadas na estrada de chão já estou desacostumada com o fácil acesso. O retorno é esperado com ansiedade. Olhando a paisagem sob vidro da janela avisto casas citadinas. Recordo-me das expectativas do início da viagem. Revejo como um aprendizado incomparável a qualquer outro que já tive em minha vida. Passa pouco tempo e o transporte adentra a cidade. Revejo algumas estruturas familiares. Agora que chegamos ao destino, tão pouco me importo se este é ponto de chegada ou ponto de partida. Assim, convido a adentrarmos na cidade e ver ou rever suas estruturas. Que realidade se desvenda em nossa janela?

A etapa que se desvenda partir dos escritos aqui deixados pressupõe todo um processo de reflexão acerca de estruturas do macrossistema ao microsistema. Por conseguinte, apresentamos os dados referentes ao Município de Santa Maria/RS para posteriormente serem descritas as obtidos pelo questionário aberto desenvolvido com Coordenador da Educação Inclusiva no referido município. Nesse sentido, o presente capítulo configura-se como uma interlocução dos preceitos teóricos antes descritos e aplicados à realidade particular que o estudo buscou desvendar. Além disso, este capítulo se a partir de algumas problematizações suscitadas pelo transcórre do caminho investigativo e principalmente a respeito da articulação do macrossistema ao microsistema, especificamente no que tange o paradigma inclusivo.

Considerada como microsistema em relação á instâncias federal e estadual, a instância municipal se configura como parte integrante do sistema maior, enfim, representante do poder executivo. Em sua estrutura organizativa a instância municipal apresenta-se redistribuída em órgão de administração direta e indireta. No que tange administração direta, destacam-se órgãos como o Gabinete do Prefeito e demais secretarias. Dentre estas, destacamos a estrutura e funções da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em face da temática do presente estudo se constituir no campo educacional. Desse modo, segundo art. 18 da Lei Ordinária de Santa Maria-RS, nº 4820 de 18/01/2005 cabe ao comitê de Gestão das Secretarias: “I - Realizar os encaminhamentos da política de Governo na sua esfera de atuação; II - Discutir e propor

soluções em relação as suas unidades administrativas; III - Prestar contas das unidades administrativas sob sua coordenação”. Quanto á Secretaria de Educação, esta apresenta funções específicas, a destacar atribuições tais como: coordenar e executar a política de educação do Município; monitorar e avaliar o desenvolvimento da política de Educação; promover e apoiar investimentos para qualificar a capacidade de gestão, incluindo atividades de formação e qualificação dos profissionais da Educação; coordenar e executar políticas voltadas às escolas da rede municipal de ensino, promovendo a inclusão social e a cidadania; prover, distribuir, supervisionar, avaliar e aperfeiçoar o quadro de pessoal das Escolas Municipais; efetivar ações para a melhoria da qualidade de ensino, através da atualização e qualificação de professores e dos recursos didático-pedagógicos; implementar e garantir o transporte escolar para os alunos com necessidades educativas especiais e da zona rural (Lei Ordinária de Santa Maria-RS, nº 4820 de 18/01/2005). Nessa perspectiva,

A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais.

Enquanto órgão representativo articulado ao sistema maior, a Secretaria de Educação Municipal exerce função representativa macrossistêmica em relação aos sistemas de ensino, principalmente às escolas e seus gestores – compreendidos aqui como todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Dentro dessa estrutura, há subdivisões de trabalho que visam à otimização dos serviços. Nesse sentido, diante dessa estrutura maior, a SMED subdivide-se em funções setoriais, por exemplo, de Coordenação da Educação Inclusiva. Por conseguinte, essa premissa justifica a realização do instrumento de coleta de dados dessa pesquisa com o representante por esse setor junto à SMED. Nesse sentido, convido a adentrar no objeto específico desta investigação, ou seja, uma realidade a ser desvendada/descoberta no Município de Santa Maria-RS.

5.1 Desvendando uma realidade singular: ponto de partida ou ponto de chegada dessa viagem?

Localizado na região Central do estado do Rio Grande Do Sul, O Município de Santa Maria, contém aproximadamente 243.396 mil habitantes (INEP, Censo 2008). De acordo com Censo Escolar 2009, quanto à Educação Infantil, há dois tipos de atendimento: o realizado em Creches – que apresenta 05 alunos matriculados em escolas da rede municipal urbana – e em Pré-Escolas – contendo 20 e 01 alunos matriculados, na rede municipal urbana, em turno parcial e integral.

No que se refere ao Nível de Ensino Básico, há dados referentes às matrículas nos Anos Iniciais – contendo 271 alunos matriculados na rede urbana e 08 na rede rural, ambos em turno parcial – e Anos Finais esses onde há diminuição dos dados referentes à matrículas – no regime parcial tendo a 64 alunos matriculado na rede urbana e 02 na rede rural; além disso não apresenta matrículas em turno integral no sistema urbano, mas sim 06 matrículas na rede rural – denotando que referido município oferece esse nível de ensino.

Quanto ao Nível Médio, a Rede de Ensino Municipal Urbana de Santa Maria não obteve matrículas. Entretanto, no que se refere ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), o Censo Escolar/2009 infere que há apenas matrículas no Nível de Ensino Fundamental no regime parcial totalizando 16 na rede urbana. Portanto, como vimos nos índices do Censo escolar 2009 há significativa diminuição das matrículas no transcorrer dos Níveis de Ensino. Isso nos remete a questionar: será que a escola favorece a permanência e prosseguimento nos níveis de escolarização? Qual a realidade do ensino no referido município?

Além disso, podemos verificar segundo dados do INEP, quanto ao Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) que o município de Santa Maria-RS apresenta alguns dados abaixo do estabelecido, desse modo prevê-se que para atingir a meta projetada para 2021, de 5,8, de 2007 até 2011 haverá um aumento progressivo se consideradas a prerrogativas das diretrizes e implementação de ações em prol da redução dos índices de reprovação, de evasão escolar e rendimento acadêmico. Dados, estes, disponibilizados na plataforma do MEC são referentes aos anos de 2005 e 2007. A meta que fora prevista para 2009 nos anos iniciais era de 4,5 e nos anos finais 3,8.

O Município de Santa Maria/RS, segundo dados disponibilizados pelo Coordenador da Educação Especial no instrumento de coleta de dados da presente

pesquisa – questionário aberto, com questões expostas no capítulo introdutório deste trabalho –, com base no Censo Escolar de 2009 realizado pela SMED, apresenta 80 escolas, destas, 24 são escolas de Educação Infantil e 56 de Ensino Fundamental.

No que tange público alvo da educação especial, a rede de ensino apresenta 405 alunos incluídos, sendo estes beneficiados com ações inclusivas e de acessibilidade. Estes dados são especificados em cada nível de ensino. Por exemplo, na Educação Infantil, atendimento realizado em Creches, apresenta cerca de 5 alunos incluídos. Destes, um aluno apresenta baixa visão, dois apresentam deficiência metal e outros dois, autismo clássico. Ainda neste nível de ensino, entretanto no que diz respeito ao atendimento na forma de Pré-Escola, têm-se um total de 21 alunos incluídos. Dentre estes sujeitos, pode-se destacar as seguintes necessidades específicas: deficiência física (04), baixa visão (01), deficiência mental (07), deficiência múltipla (03), Transtorno Degenerativo da Infância (psicose infantil) (03), autismo clássico (01), surdez (01) e deficiência auditiva (01).

No que tange Nível de Ensino Básico a rede de ensino municipal apresenta 289 aluno incluídos, apresentando as seguintes necessidades específicas de aprendizagem: deficiência física (25), baixa visão (16), deficiência metal (164), deficiência múltipla (40), Transtorno Degenerativo da Infância (psicose infantil) (31), autismo clássico (02), cegueira (03), altas habilidades/superdotação (01) e deficiência auditiva (07). Já nos Anos Finais, o número de alunos matriculado que estão incluídos é de 74 , destes, há surgimento das seguintes necessidades específicas de aprendizagem: deficiência física (08), baixa visão (05), deficiência mental (46), deficiência metal (06), Transtorno Degenerativo da Infância (psicose infantil) (04), altas habilidades/superdotação (02) e deficiência auditiva (01). Quanto á Educação de Jovens e Adultos, o município apresenta os seguintes dados de alunos incluídos:

Necessidades Específicas de aprendizagem:	Educação de Jovens e Adultos - 1ª a 4ª série	Educação de Jovens e Adultos - 5ª a 8ª série
Deficiência Física	1	1
Deficiência Mental	5	3
Deficiência Múltipla	4	2
Transtorno Degenerativo da Infância (psicose infantil)	1	0
Surdez		1
TOTAL	11	7

No que tange índice de alunos que freqüentam o Atendimento Educacional Especializado pode-se constatar que há total de 341 alunos recebendo essa modalidade de atendimento. Portanto verificam-se do número total de alunos incluídos 64 destes não necessitam ou não freqüentam do AEE, as possíveis causas não foram informadas. Vejamos a tabela abaixo que especifica quais as necessidades especiais em evidência para concretização do AEE:

Alunos que freqüentam o AEEE	
Deficiência Física	21
Baixa Visão	16
Deficiência Mental	214
Deficiência Múltipla	48
Transtorno Degenerativo da Infância (psicose infantil)	28
Autismo Clássico	3
Deficiência Auditiva	7
Cegueira	3
Altas Habilidades/Superdotação	1
TOTAL	341

Através dos dados informados no instrumento pelo Coordenador da Educação Inclusiva podemos verificar que há categorização como exigência da instância federal para justificar o AEE. Destes dados, saliento o grande índice de alunos com deficiência mental em todos os níveis de ensino. Como na história da educação especial os sujeitos com deficiência são mais facilmente identificados nos contextos de escolarização. Esse encaminhamento por vezes é realizado pelo professor de classe comum ou provém de profissionais da área clínico-terapêutica? Questiono, com base nestes índices desvendados pela presente pesquisa, se há facilidade na identificação desse público alvo, ou esse processo de identificação se pauta na classificação e categorização das incapacidades desses sujeitos? Ainda sob prisma da identificação, verifica-se número baixíssimos de sujeitos identificados com altas habilidades/superdotação. Sabe-se que estes sujeitos estão inseridos no contexto regular de ensino e por, vezes, não são reconhecidos, identificados e valorizados por suas potencialidades (GUENTHER, 2006). Premissa decorrente das constituições imaginárias equivocadas provindas do senso comum sobre quem são e onde estão estes sujeitos.

Historicamente a sociedade se preocupou em esconder os sujeitos que desviavam da “norma” (BEYER, 2005), após todo processo de mudança paradigmática, da segregação à integração, posteriormente inclusão, a preocupação de deu em inserir os sujeitos que apresentam algum tipo de deficiência na escola regular, pois esses são

facilmente identificados por seus déficits. Do contrário, no que tange processo dos sujeitos “superdotados”, estes já se encontram inseridos na rede regular de ensino e continuam não sendo identificados, pois os profissionais que atuam diretamente com esse alunado desconhecem suas características específicas, seus ritmos e formas de aprendizado. De que modo esse indivíduos poderão usufruir de um atendimento condizente com suas necessidades específicas de aprendizagem se estes não “passam pelas peneiras” da escola que ainda está centrada na visão da falta, do déficit. Questiono de que forma são realizados esses processos de identificação do público alvo da educação especial, uma vez que os dados apresentado demonstram a preocupação em classificar esses sujeitos e dentre eles há maximização da condição de deficiência em detrimento da identificação de potencialidade superior. Enfim, é o educador especial que realiza único exclusivamente esse “diagnóstico” da realidade da educação especial no município e conseqüentemente repassa à coordenação pedagógica, gestão escolar e SMED, ou essa classificação de seu público alvo está atrelada a prática de profissionais fora do contexto escolar, como os da saúde, ou pelo professor da classe? Uma vez que,

[...] os textos normativos não trazem maiores esclarecimentos sobre como este processo de definição do público-alvo da educação especial deve ser realizado e sob responsabilidade de quais profissionais ficam os processos de identificação desses alunos no contexto escolar (BRIDI, 2010, p.8).

Além disso, fora informado no questionário que há dez escolas que apresentam alunos incluídos e não possuem salas de recursos tão pouco profissionais capacitados para realizar o Atendimento Educacional Especializado nesses contextos educacionais. Entretanto, esses alunos são atendidos em outra escola que apresenta sala de recursos multifuncional no turno inverso ao que o aluno frequenta na classe regular. O sujeito participe da pesquisa responde ao questionário informando que a prioridade de implementação das salas de recursos multifuncionais se dá nos contextos escolares que abrangem um contingente maior de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, uma vez que a legislação permite que estas se tornem pólo de referencia ao atendimento a esse público. Nesse sentido, podemos considerar que estão sendo implementadas ações de atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas na modalidade de atendimento educacional especializado fora do contexto escolar em que o aluno está inserido. Entretanto,

[...] os argumentos para a abertura da escola para todos, afinal o fato de alunos com deficiência e sem deficiência compartilharem espaços em comum dentro da escola regular não garante respeito a diferença, resignificação de preconceitos, desnaturalização de caridades e assistencialismos. Não garante, enfim, que os sujeitos sejam percebidos para além dos estigmas, dos rótulos de incapazes e não aprendizes (MENEZES & MELLO, 2010, p.13).

Ainda mais quando o aluno é extraído de seu contexto escolar para receber esse atendimento, uma vez que poderá ser classificado e rotulado tal qual se era feito nos modelos atendimento especializado que se tornavam praticas segregativas, como por exemplo, a escola especial e as classes especiais. Estas últimas que dentro da escola regular de ensino produziam a exclusão e reforço do conceito de normalização ocasionando a estigmatização desses indivíduos pelos déficits que apresentavam. A crítica aqui descrita não se realiza à realidade singular que aqui desvendo, mas sim às diretrizes que possibilitam diferentes interpretações. Uma vez que é direito do aluno o atendimento especializado, mas de que forma esse atendimento se torna subsídio inclusivo capaz de possibilitar a ele respeito à suas diferenças é questão a ser relevada.

Pode-se analisar de acordo com instrumento de coleta de dados que nesse contexto educacional os alunos com necessidades educacionais específicas são atendidos de acordo com as diretrizes. Entretanto questiono de que forma ocorrem esses atendimentos, ou seja, há interlocução do profissional que atua no AEE com professores de classe regular, ou no caso dos alunos que tem atendimento em outras escolas, será que há interação entre atendimento realizado no AEE com a proposta pedagógica dos professores de classe regular desses alunos na escola que freqüentam? Como descrito o atendimento é proporcionado ao educando, mas de fato se constitui como uma prática suplementar com viés inclusivo onde professor de classe regular e educador especial possam trocar saberes e repensar em conjunto as estratégias educacionais para esses educandos em prol da inclusão educacional? Ou este atendimento ocorre de forma isolada e descontextualizada do microssistema que o aluno freqüenta? Nesse contexto é possível haver uma gestão democrática e participativa atrelada máxima de proporcionar uma da educação para todos? São questionamentos que deixo “em aberto” para suscitar a reflexão sobre as diretrizes e implementação destas nesse contexto singular, visto que “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos requer mais que um compromisso renovado com a educação básica tal e qual ela existe hoje em dia” (TORREZ, 2001, p.82)

Mudaremos o eixo de discussão, passando às questões macrossistêmicas, tais como ao valor estimado de investimento no município em educação especial. No que se refere a essa categoria, a questão é respondida pelo Coordenador da Educação Inclusiva do Município de Santa Maria da seguinte maneira: “Não temos um recurso específico para a educação especial, visto que ele entra naquela porcentagem de 25% destinado a educação. Assim, destina-se recursos conforme a demanda”. Os recursos orçamentários são distribuídos de acordo com os dados indicados pelo IDEB dos municípios e índice de matrículas. Desse modo, através desse sensoriamento da educação é possível perceber onde será necessário viabilizar mais recursos em prol do desenvolvimento educacional. Sob esse prisma, na esfera macro, surgem as alianças internacionais traçadas a partir da década de 90, onde investidores como Banco Mundial disponibilizam recursos ao país para viabilizar o investimentos na educação, sob máxima velada, “obriga” o país a assumir posições específicas na criação de determinadas políticas públicas e valorização de alguns setores em detrimento de outros. Portanto,

O governo Brasileiro foi Signatário dos documentos da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos – realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, mas a supremacia dos interesses do banco Mundial nos decisões internas demonstra que o país optou pela ênfase na educação básica com prioridade no ensino fundamental. Essa política secundarizou a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos de acesso ainda insuficiente [...] (DA SILVA, 2002, p.197)

Em síntese, os recursos em âmbito geral são destinados de acordo com a demanda. Cabendo às instâncias municipais gerir a necessidade de valorizar e investir em uma modalidade em detrimento de outra. De acordo com o dado de matrículas no Município de Santa Maria, segundo Censo 2009, verifica-se grande número de matrículas na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e a minimização destas nos anos finais e nula de matrículas quanto ao ensino médio. Quanto à educação especial, por exemplo, um aluno que frequenta o AEE será computado por duas matrículas. Questiono o porquê dessa forma de investimento. Essa estratégia se torna uma “maquiagem” dos dados para que em âmbito macrossistêmico o país possa conseguir maiores recursos e investimentos financeiros dos grandes financiadores (FMI e BIIRD)? Em outras palavras,

[...] sob a falácia de ajuda, de cooperação técnico-científica e alívio da pobreza [...], o Banco Mundial estende o seu poder político econômico sobre

os países devedores sob o consentimento do poder federal de parte dos estaduais e elite dirigente” (DA SILVA, 2002 p.45). Portanto, cabendo às instâncias municipais, como nesse caso, receber recursos gerais para educação cabendo aos gestores a ”multiplicação dos pães” para suprir as demandas e necessidades da educação e dos recursos necessários para o AEE.

Questões relacionadas ao investimento educacional suscitam grandes discussões, uma vez que atreladas ao econômico as ações da escola se tornam números estatísticos que por, vezes pouco refletem sobre a forma como são desenvolvidas as práticas nos contextos escolares. Além disso, cabe à secretaria administrar estes recursos, bem como estar atrelada à proposta macro que se espera da educação. Em face disso, observa-se que fora descrito no questionário que há a disponibilização de acessibilidade através de Transporte gratuito a 204 alunos com necessidades educacionais especiais, atendendo 25 escolas, com 09 roteiros, abrangendo todas as regiões do Município. Responsabilidade esta em manter educando na escola, de acordo com diretrizes nacionais que instituem o Ensino Básico como obrigatório, cabendo às instância municipais prever de meios para que não haja evasão escolar, tais como disposto na Lei Ordinária de Santa Maria-RS, nº 4820 de 18/01/2005. Enfim, além tarefa de administrar requer uma visão de todo o sistema de ensino, suas demandas e necessidades.

Nesse sentido, “as Secretarias de Educação têm o dever e a responsabilidade de fazer as escolas funcionarem” (LIBÂNEO, 2005, p.298) não só em termos administrativos, mas também, mas também atitudinais, conceituais. Por fim, garantir a execução e êxito do processo educativo sendo este articulado ao sistema como um todo. Para tanto, é necessário que além da administração orçamentária os envolvidos diretamente no microsistema, os professores, “tomem conhecimento de certas normas e diretrizes, se convençam de sua legitimidade e passem a agir de acordo as expectativas dos dirigentes” (LIBÂNEO, 2005, p.2005), inclusive se for necessário rever suas práticas quando recursos mínimos para garantir o ensino de seus educando seja “racionados”.

5.2 Inclusão em foco: terra, chuva ou lama?

No que se refere à concepção de inclusão que subsidia as ações da Secretaria Municipal de Educação (SMEd) de Santa Maria/RS, o sujeito participante da pesquisa responde o instrumento de coleta de dados relatando que são seguidas as diretrizes

federais, enfatiza que: “[...] para falar em políticas educacionais que orientam o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de Santa Maria, se faz necessário discorrer num contexto mais amplo. A nível mundial, federal até chegarmos à esfera municipal: a inclusão”. Nesse trecho é reiterado a importância da contextualização do macrosistema para que posterior possa ser descrita a relação com microsistema, demonstrando assim a unidade conceitual com diretrizes nacionais e visão desse gestor da unidade com o todo.

Além disso, o Coordenador da Educação Especial infere que: “o movimento mundial pela inclusão, se (re)organiza como uma ação política, cultural, social e pedagógica confirmando o direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Logo, a educação inclusiva constitui-se em paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e respeito as suas idiossincrasias”. Portanto, a concepção da SMEd vai ao encontro dos movimentos internacionais de educação para todos e está amparada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) de modo a reinterá-los. Portanto, “Jomtien e as propostas de Educação para Todos fizeram com que houvesse um grande reconhecimento da diversidade e do movimento: as necessidades básicas de aprendizagem (e os meios e modos de garanti-las) (TORREZ, 2001, p. 78). Destaco seguinte trecho do questionário onde o Coordenador da Educação Inclusiva do Município de Santa Maria/RS expressa concepção de gestão, sendo compreendida pra além da simples administração, mas sim como prática atrelada ao contexto social, político e as ações desenvolvidas nas escolas, assim descreve que:

[...] enquanto gestores de uma Secretaria, Professora, sabemos que é um desafio para a Educação, (re)pensar a proposta tradicional das escolas e de seus professores, uma vez que a mesma precisa (re)significar suas ações e práticas obsoletas, possibilitando torná-la mais compreensiva, acolhedora, e transformadora da realidade social. Esta escola precisa reconhecer as diferenças individuais como valor a ser levado em consideração para o desenvolvimento e a materialização dos processos de ensino e aprendizagem, portanto para a minimização da desigualdade em função das deficiências.

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, desenvolve POLÍTICAS promovendo a Educação Inclusiva, buscando nas escolas uma série de condições que facilitem a resposta da diversidade, atitudes de aceitação e valorização das diferenças. Busca-se desenvolver um Projeto Político Pedagógico que contemple a atenção a heterogeneidade, com currículo mais amplo e flexível, equilibrado e diferenciado, atendendo a pluralidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, com participação, respeito e colaboração.

Além disso, é salientado a extinção de classes especiais para adequação à política de 2008, sendo implementados nesse contextos escolares o AEE para atender á demanda desse público alvo que fora abruptamente inserido em contexto regular de ensino. Questiono de que modo ocorreu essa adequação às diretrizes nacionais, será que sujeitos foram incluídos ou apenas inseridos nas classes comuns de ensino? Houve preparo desses indivíduos para serem inseridos nos contextos regulares de ensino, ou fora outorgado às escola o fechamento dessas classes especiais.

Fora destacado, ainda, que desde 2009 a secretaria vem desenvolvendo ações em parceria com as redes de ensino visando a inclusão melhoria e formação para melhor atendimento das demandas educacionais. Especificamente ações de referências técnicas e de gestão na educação inclusiva com o objetivo de tornar acessíveis o currículo e o espaço escolar nas 80 escolas que o município abrange. Além de serem realizados programas de orientação e desenvolvimento de ações pedagógicas por meio de formação continuada aos professores de todos os níveis de ensino municipal em pelo menos 90% das Escolas, com intuito de que estes pudessem constituir práticas pedagógicas acessíveis a todos os alunos.

Como também, foi informado no questionário que a SMED se preocupa com o repasse de recursos pedagógicos acessíveis, obtidos juntos ao MEC, de forma igualitária a todas as Escolas do Sistema Municipal que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado. Além da promoção de encontros com objetivo de proporcionar a formação continuada entre os profissionais da educação especial que atuam nas salas do Atendimento Educacional Especializado e professores das classes regulares do Sistema Municipal de Ensino, possibilitando assim, o planejamento e trocas de conhecimento. Outrossim, fora realizado o envio de fundamentação teórica e legislações para instrumentalizar professores, equipe gestora, educadores especiais e demais setores das escolas municipais de modo a proporcionar um ambiente de aprendizado docente democrático e acessível.

Foi inferida a necessidade da realização de visitas *in lócus* semanais pela equipe pedagógica da SMED nas escolas com objetivo constatar as necessidades, carências e orientação quanto ao processo de inclusão. Pode-se evidenciar que o sujeito da pesquisa enquanto gestor da Educação Inclusiva desenvolve prática articulada com as escolas. Ilustradas através da argumentação explícita no questionário ao inferir a necessidade no

deslocamento até os contextos escolares de modo a possibilitar articulação direta com instância municipal. Essa premissa fica evidente no seguinte trecho:

A comunicação se desenvolve de várias maneiras e principalmente nas visitas in loccus. Também utilizamos as formações de gestores, supervisores, professores do regular. Temos uma boa empatia com as direções e isto facilita a comunicação e as trocas de informações. Temos um grupo de educadoras especiais muito atuante que fazem a ponte entre as famílias e a escola. Utilizamos a parceria das famílias para desenvolver a inclusão de forma real. Quanto aos educadores também fornecemos os suportes técnicos e pedagógicos. Com os alunos e familiares sempre damos retornos das ações por meio de reuniões e encaminhamentos. A princípio esta forma de comunicação e parceria é a que tem dado resultados significativos.

Essa ação fica clara na medida em que questionário é respondido sendo listadas vários planos de gestão desenvolvidos pela secretaria no que tange implementação do paradigma inclusivo. Nesse sentido, pelos dados apresentados pode-se evidenciar a preocupação da secretaria enquanto unidade gestora em prover de meios para que a inclusão educacional ocorra de modo a “administrar os sistemas de ensino, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem a suas particularidades” (LIBÂNEO, 2005, p.247)

Ações como, por exemplo, encaminhamento de arquitetos e engenheiros da prefeitura Municipal de Santa Maria para a elaboração de projetos, construções de espaços físicos, locais de instalações das salas multifuncionais, e acessibilidade nas Escolas. Realizado especificamente em 4 escolas do município no valor de 16.000 mil reais para cada escola. Como também a implementação salas de recursos multifuncionais e mobiliários e materiais pedagógicos acessíveis em 35 escolas da rede municipal. Obras estas, que demandam certo investimento financeiro e para sua concretização necessitam da articulação com outros setores do poder executivo. Há preocupação com as barreiras de acessibilidades, visíveis no seguinte trecho, onde discorre sobre a necessidade da instância municipal:

Re)estruturar e planejar a urbanização de vias, praças, logradouros, parques, edifícios de uso coletivos e, outros, optando pelo desenho universal, retratando a verdadeira inclusão social na quebra de barreiras, físicas, pois permite que pessoas com e sem necessidades educacionais especiais utilizem-se dos mesmo espaço. Implementar condições físicas em balcões de informações, com pessoas capacitadas para o atendimento, inclusive para o exercício de direito de votos, teatros, cinemas, auditórios, escolas, bibliotecas, áreas de lazer Como também a adaptação de banheiros compatíveis ao uso da pessoa com necessidades educacionais especiais e à mobilidade da sua cadeira de rodas; (Re) planejar guias de calçada rebaixadas; instalar indicadores em Braille na administração pública municipal e suas

secretarias; implantar portas e corredores acessíveis, devendo ter no mínimo 0,80m de largura. Com maçanetas do tipo alavanca. Os capachos devem ser embutidos no piso.

Essa minimização das barreiras arquitetônica tem sido pauta inicial para efetivação da inclusão educacional. Uma vez que a acessibilidade de indivíduos com necessidades específicas impera muitas vezes no acesso à escola, quando esta não possui rampas, ou apresenta poucas condições de acessibilidade e segurança para todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência física. Evidencia-se essa necessidade de eliminação de barreiras arquitetônicas na fala deste gestor para além do espaço escolar.

A acessibilidade ao currículo também é pauta de discussão da secretaria, sobretudo na prática do AEE e recursos necessários para proporcionar à sujeitos com necessidades específicas uma aprendizagem significativa. Foram descritos no questionário, pelo Coordenador da Educação Inclusiva, dados específicos sobre os materiais que subsidiam o trabalho do educador especial na prática do AEE na rede municipal de Ensino em Santa Maria/RS. Assim, as salas de recursos multifuncionais podem caracterizar-se como Sala do tipo I e sala de tipo II de acordo com materiais disponibilizados para sua criação. A sala de TIPO I apresenta materiais como: microcomputador (quantidade: 02); fones de ouvido; scanner; impressora laser; teclado com colméia; mouse com entrada para acionador; acionador de pressão; lupa eletrônica; TV 42 polegadas; notebook (01); bandinha rítmica; dominó; material dourado; esquema corporal; memória de numerais; tapete quebra-cabeça; software para comunicação alternativa; sacolão criativo quebra-cabeças sobrepostos (seqüência lógica); dominó de animais em Língua de Sinais; memória de antônimos em Língua de Sinais; conjunto de lupas manuais; dominó com textura; plano inclinado – estante para leitura; mesa redonda (quantidade: 01); cadeiras para computador (quantidade: 02); cadeiras para mesa redonda (quantidade: 04); armário (quantidade: 01); mesa para computador (quantidade: 02); mesa para impressora (quantidade: 01); quadro melanínico (quantidade: 01). Já a sala de Tipo II contém todos os materiais da Sala Tipo I, sendo acrescidos de recursos de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual, tais como: impressora Braille; máquina Braille; reglete de mesa; punção; soroban; guia de assinatura; globo terrestre adaptado; kit de desenho geométrico adaptado; calculadora sonora; software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis. Portanto, verifica-se que salas, segundo dados informados, apresentam recursos acessíveis à prática do AEE.

Entretanto, questiono-me se de fato os profissionais que atuam no AEE tem conhecimento de como explorar estes materiais. Principalmente se estes recebem cursos de instrumentalização para trabalharem com materiais eletrônicos, como, por exemplo, a impressora em braile, a máquina braile.

No que tange a distribuição das Salas de recursos multifuncionais, vejamos a tabela abaixo que descreve escolas que foram e serão contempladas, o número de profissionais capacitados a realizar o AEE e situação destes nesse contextos escolares.

EMEI-EMEF	Número de professores que realizam o AEE na escola	Situação desse profissional junto a SMeD
EMEF SÃO CARLOS *Escola com AEE *Escola cadastrada para Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF EDY MAIA BERTÓIA *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF BERNARDINO FERNANDES *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF SERGIO LOPES *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF VICENTE FARENCENA Escola com AEE Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotado
EMEF SANTA HELENA *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Suplementação
EMEF MARTINHO LUTERO *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
	Provável envio de mais um profissional com 20h de atuação, provindo da chamada do concurso público de 2008, realizada em 16/06/2010.	Lotada
EMEF PÃO DOS POBRES *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional *Está cadastrada para receber a Tipo2	01	Lotada
	01	Lotada
EMEF PERPETUO SOCORRO *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF PINHEIRO MACHADO *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF REJANE GARCIA GERVIN *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF LOURENÇO DALLA CORTE *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Suplementa
EMEF CAIC *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
	Provável envio de mais um profissional com 20h de atuação, provindo da chamada do concurso público de 2008, realizada em 16/06/2010.	Lotada

EMEF JOÃO HUNDERTMARK *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF IRMÃO QUINTINO *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF HYLDA VASCONCELOS *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF D. ANTONIO REIS *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	02	Lotada
EMEF DUQUE DE CAXIAS *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	02	Lotada
EMEF DIAC. JOÃO POZZOBON *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF ADELMO SIMAS GENRO *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada 40h
ANTONIO GONÇALVES DO AMARAL *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01 (Atestado de saúde)	Lotada
	01	Suplementa
EMEF ALFREDO WINDERLICH *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF TANCREDO PENA DE MORAES *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF ARACY BARRETO SANCHIS *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF JULIO DO CANTO *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF FONTOURA ILHA *Escola com AEE * Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF SÃO JOÃO BATISTA *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada 10 H
EMEF PROFª ALTINA TEIXEIRA *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF LIDOVINO FANTON *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Suplementa
EMEF JOÃO DA MAIA BRAGA *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Suplementa
EMEF RENATO NOCCHI ZIMMERMANN *Escola com AEE	01	Lotada
EMEF CASTRO ALVES *Escola com AEE *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF CHACARA DAS FLORES *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEF GABRIEL P. BOLZAN *Escola com AEE	01	Lotada
EMEI LUIZINHO DE GRANDI *Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional	01	Lotada
EMEI CASA DA CRIANÇA	01	Suplementa

*Escola com AEE *Já recebeu Sala Multifuncional		
EMEI ZULANDIA SALOMANI *Cadastrada para receber Sala Multifuncional	Provável envio de mais um profissional com 20h de atuação, provindo da chamada do concurso público de 2008, realizada em 16/06/2010.	Lotada
EMEI LUIZINHO CAIC DE GRANDI *Escola com AEE *Escola cadastrada para Sala Multifuncional	01	Lotada 10 H
EMEF OSCAR GRAU *Escola com AEE	Provável envio de mais um profissional com 20h de atuação, provindo da chamada do concurso público de 2008, realizada em 16/06/2010.	Lotada
ANTONIO FRANCISCO LISBOA	01 Cedida	Suplementa
APAE	01	Suplementa
	01 Cedida	Suplementa
ASSOCIAÇÃO COLIBRI	01 Cedida	Suplementa

Através da tabela pode-se evidenciar que é significativo o número de escolas que já foram contempladas com as salas de recursos multifuncionais. Em alguns casos, está sendo implementada além da sala de tipo I a sala de tipo II, esta segunda, que apresenta materiais específicos para deficiência visual. É ilustrada que todas as escolas informadas desenvolvem o AEE, mesmo as que estão por receber a sala de recursos. Além disso, pode-se evidenciar que existe aproximadamente um profissional por escola, em alguns casos, por apresentar duas salas de recursos há alocação de dois profissionais. Ainda foi descrito sobre contratação de profissionais para o AEE, tendo sido realizada a nomeação de 15 professores de educação especial concursados no ano de 2008.

Através das ações listadas no questionário, verifica-se a preocupação da SMED com a formação e capacitação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional. No instrumento de coleta de dados há uma descrição detalhada dos cursos de capacitação e das temáticas abordadas. A destacar, a realização de formação continuada, mensalmente, com os 37 professores de educação especial, com enfoque nos seguintes eixos: observar os aspectos positivos, fragilidades e sugestões da educação inclusiva no Sistema Municipal; rever o desenvolvimento da aprendizagem através de metas; a avaliação; construção de jogos; discussão sobre adaptações curriculares; a escola acessível, dentre outros tópicos. Além disso, fora realizada a capacitação de todos os gestores e educadores especiais das 80 Escolas sobre o Atendimento Educacional Especializado, escola acessível e preenchimento correto do Educacenso. Bem como, a qualificação dos professores de educação especial, na modalidade de especialização em Atendimento Educacional Especializado, oferecido

pela Universidade Federal do Ceará e aperfeiçoamento em atividade física para pessoas com deficiência pela Universidade Fluminense, num total de 25 contemplados; Elaboração do plano de curso referente ao Programa Educar na diversidade para o exercício de 2009 e 2010, com detalhamentos das ações e destinação dos recursos com previsão de formação para 800 professores, gestores e público envolvido com a temática da inclusão. Além disso, o Coordenador da Educação Inclusiva no referido Município deixa claro que:

Os professores estão sendo qualificados gradativamente, e isto, que dizer que nenhum professor está pronto para qualquer ação, inclusive nós, que estamos sempre estudando, mas precisamos a cada dia nos instrumentalizar mais e mais, por isto precisamos estar em constante busca para acompanhar a evolução dos tempos e das legislações. Assim, inúmeras ações esta secretaria vem desenvolvendo, como formações continuadas nas escolas, parcerias entre IES para formação em serviço. Formação em todas as áreas das deficiências. Assim, como o aluno frequenta o ensino regular, a nossa preocupação é como ele está sendo trabalhado neste espaço, como está se constituindo sua interação com o grupo escolar e o que está sendo desenvolvido com esse. Como o processo de inclusão, podemos dizer, é novo no sistema municipal, há a necessidade de se qualificar estes professores da sala regular, e principalmente, os gestores das escolas. E uma destas ações que esta em fase final e a (re)estruturação das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial de Santa Maria, onde esta norteará questões como a avaliação destes alunos, as composições das turmas, a implementação do AEE no Plano Pedagógico, entre outras tantas orientações. Buscamos orientar por meio de formações os professores quanto à necessidade de valorizar as potencialidades destes alunos e não as fragilidades e que para isso cada professor necessita (re)ver sua prática, não ficar vinculado a uma avaliação quantitativa, mas fazer o acompanhamento diário e cumulativo deste aluno visando a emancipação. A Secretaria de Educação visa a qualificação de todos os professores e gestores do seu Sistema de Ensino (*Coordenador da educação Inclusiva do Município de Santa Maria/RS*).

Nesse sentido, pode-se evidenciar que a instância municipal vem investindo maciçamente na formação continuada especificamente no que tange à implementação da educação inclusiva, de modo a instrumentalizar seja com recursos técnicos e formativos que subsidiem esse processo. Em outras palavras, para que a mudança ocorra há a necessidade de investimentos na formação docente de modo a estar articulada atrelada diretamente com “a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para universidade, para a discussão de problemas comuns” (LIBÂNEO, 2006, p. 49).

Através dos dados aqui descritos pode-se evidenciar que a instância municipal de Santa Maria investe recursos ao processo de inclusão educacional. Sob o prisma da administração o gestor da Educação Inclusiva da SMED descreve ações articuladas sobre a instrumentalização de recursos materiais, técnicos na formação profissional, a minimização de barreiras arquitetônicas, sobre investimento destinado à educação e

educação especial para implementação das diretrizes nacionais. É salutar destacar que há visão deste gestor sobre todo contexto educacional do município, superando a função administrativa e sim realizando articulação pertinente as escolas e profissionais que atuam diretamente no microsistema: a sala de aula e sala de recursos. Por conseguinte foi possível realizar panorama geral no que tange a educação especial e educação inclusiva no referido município. Saliento como fecho deste capítulo o seguinte trecho descrito pelo profissional acima citado,

[...]acredito que é preciso encarar o desafio do acesso à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais nesse contexto mais amplo. A iniciativa de educação para todos, estimula a implementação de outros mecanismos sociais que atendam não somente a (re)formulação de currículos, de atitudes, mas principalmente atenda outras demandas desta população que até então estava marginalizada. Portanto, o Município de Santa Maria, através de sua Secretaria de Educação, continuará implementando ações que respeitem as idiosincrasias de cada um num mesmo espaço coletivo.

Depois da realidade desvendada, surge questionamento chegamos ao fim da viagem? Ou este foi o ponto de partida? Sob viés que esclareço a importância da visão do todo e não somente das partes. Durante este capítulo pudemos percorrer esta realidade educacional na cidade de Santa Maria sob viés macrossistêmico da instância municipal sob articulação com sistemas menores, ou seja, as escolas. Muitas questões ficaram em aberto, pois demandariam um estudo aprofundado sobre o microsistema, enfim sobre a cotidianidade da escola e como esta realiza/desenvolve suas práticas em prol da inclusão escolar.

Nesse sentido, fecho presente capítulo resgatando a importância de compreender a relação da gestão educacional com sistemas de ensino. Enfim deixo essa discussão ao capítulo posterior para que possamos continuar refletindo, deixando pensamento fluir sob aspectos aqui descritos e sobre todo processo de caminhada que ocorreu a presente pesquisa. Nesse momento o transporte pára, convido-te a não descer ainda. Segue comigo para mais uma reflexão.

6 CHEGADA OU PONTO DE PARTIDA?



“È importante considerar os saberes acumulados como elementos da “caixa de ferramentas” ou da reserva de materiais nas quais o artesão busca livremente, sem hesitar em desviar, ajustar, completar essa “herança” [...] para chegar a seus fins” (PERRENOUD, 2002, p.65)

6 CHEGADA OU PONTO DE PARTIDA?

Através dos pressupostos teóricos descritos nos capítulos iniciais deste trabalho e posterior descrição dos dados obtidos houve necessidade de constituir esse capítulo com intuito de avaliar a trajetória percorrida e considerar se os dados desvendados/descobertos da realidade singular em que se constituiu o presente estudo. Desse modo, suscito questionamento se este configura agora como o ponto de chegada ou se constitui como ponto de partida. Nesse momento, faremos um regate do caminho percorrido e dos questionamentos suscitados por ele. Convido-te a não descer do transporte, espere os outros passarem, aguarde só mais um instante.

O caminho percorrido as possibilitou novos olhares sobre processo de inclusão escolar, sobretudo da articulação do macrossistema ao microssistema. Principalmente por considerar as diferentes faces dessa articulação, ou seja, dos diferentes olhares pode ter a partir do referencial adotado. “No Início da Viagem” discorri sobre o processo de que me conduziu a pesquisar e a importância de se rever os preceitos metodológicos. O “como fazer”, como realizar um estudo ainda tem sido uma das maiores dificuldades na pesquisa em educação. Por isso, descrevi todo processo e a importância de rever os métodos utilizados para obter êxitos com transcorrer da pesquisa. Uma vez que este trabalho resulta de um longo trajeto de construção de conceitos, de trocas, de reformulação e transformação de saberes que foram sendo suscitado pelo curso de formação continuada.

Ao iniciar a viagem as estruturas conceituais foram revistas, bem como, a forma de olhar para meu objeto de estudo foi sendo aperfeiçoada, por isso a necessidade de seguir no seguindo capítulo “A Primeira Parada: do asfalto ao chão batido” para adentrar às discussões sobre o que gestão educacional, o que gestão escolar, em outras palavras a relação entre macrossistema e microssistema. Nesse contexto, foi necessário compreender o conceito de gestão educacional e sua articulação com a gestão escolar, enfim o que consiste o macrossistema e microssistema e sua articulação com políticas de inclusão escolar. A partir desse capítulo foi possível perceber estas relações e prosseguir viagem, com as “bagagens acomodadas”, enfim compreendendo essa dinâmica relação e os movimentos internacionais que forma a educação para todos e as políticas da atualidade.

Ao transcorrer sobre conceito de políticas públicas houve a necessidade de compreender as questões neoliberais envoltas nesse macrossistema e impregnadas no microsistema sem que sejam de fato percebidas. Por isso houve necessidade de constituição do capítulo “Pontes Inseguras Sob Corredeiras de Água”. A analogia da viagem ao interior está atrelada à máxima neoliberal, pois são dois contextos diferentes onde duas realidades imperam: a otimização, o acesso, a facilidade, o capital em detrimento da outra que impera o difícil acesso, denotando estruturas de exclusão. Sob essa ponte denominada macrossistema emergem corredeiras de água cada vez mais rápida que absorvem e carregam consigo o que há pelo caminho. Analogia realizada à ótica neoliberal e a forma como se encontra engessada na cotidianidade da vida humana. Estamos submersos nesse sistema que envolve sob rápidas ações as políticas públicas educacionais e repercute na atuação de professores e gestores nos mais diferentes ambientes escolares. A escola pública quando atrelada à esse sistema deixa de formar cidadão conscientes para “criar” operários, consumidores exigentes que tornam-se mantenedores da estrutura mercantil.

No capítulo “Retorno na Estrada de Chão: dificuldades no caminho... depois da chuva...” foram descritas as principais diretrizes que subsidiam a inclusão educacional e atuação da educação especial diante desse paradigma. Onde fora realizado questionamento sobre a intencionalidade destas diretrizes no que tange campo de atuação da educação especial diante da inclusão. É imprescindível compreender a atuação do Estado ao priorizar algumas ações em detrimento de outras, denotando assim a preocupação com determinados setores, determinados público alvo em detrimento de outros.

Sobretudo a respeito da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e das diretrizes criadas a partir dela que norteiam atuação da educação especial sob viés desse novo paradigma. Este, que exige um profissional polivalente responsável não só pela realização do atendimento educacional especializado, mas que automaticamente é responsabilizado pelos êxitos e fracassos do aluno no contexto escolar. Inclusão de quem, para que e a serviço de quem? Discussões pertinentes sobre forma como se dá o AEE, como disposto nas diretrizes e as “brechas” que estas deixam, possibilitando outras interpretações e ações que poderão não proporcionar a inclusão como apolítica tanto prima.

Quanto ao capítulo “Retorno à cidade: desvelando uma realidade singular” foi possível descrever a realidade do município de Santa Maria no que tange inclusão

educacional, seus avanços e ações da secretaria de educação diante da implementação das diretrizes federais. Pode-se verificar a relação da instância municipal ao gerir recursos financeiros, formação profissional, minimização de barreiras de acessibilidade, enfim ações que competem à instância municipal enquanto unidade federativa.

Cabe destacar que o gestor tem visão do todo e articula-se com as redes de ensino com intuito de administrar e prever de meios necessários para inclusão educacional no referido município. A questão central, enquanto gestor do âmbito macro em relação às escolas são ações desenvolvidas que primam pelo seguimento das diretrizes ancoradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Onde foram elencados dados de matrícula, de contratação e formação dos profissionais atuantes nesse contexto de ensino, de investimento da educação. Enfim como a gestão da instância municipal se articula para implementação do paradigma inclusivo. Principalmente, esse capítulo proporcionou a compreensão esse fenômeno não isoladamente, mas sim de forma contextual atrelada aos sistemas constitutivos.

Como viés da pesquisa é de caráter descritivo, utilizou-se este “informante chave” que desempenha função de Coordenador da Educação Inclusiva neste Município. Pelos dados disponibilizados analiso que o que foi descrito é de forma contextual a realidade do município, não cabendo a este estudo a verificação destas ações no microsistema. Este poderia ser outra viagem, uma outra pesquisa a ser iniciada. Não é objetivo nesse momento.

Os dados foram concisos e ações descritas de forma extensa, fazendo com que se pudesse ter uma visão global sobre a realidade no município no que tange a articulação com as diretrizes e sua implementação. Sobretudo destaco os programas de capacitação e aperfeiçoamento docente, aspecto que denota a preocupação com a formação e disponibilização de atendimento especializado de modo a contemplar as reais necessidades de aprendizado de seu público alvo.

A discussão proposta nesse trabalho configura um processo de caminho rumo à compreensão das questões macro e sua repercussão no microsistema atreladas à concepção de gestão. Todo conceito envolvido desde ótica neoliberal até ações de governo subsidiaram a reflexão sobre o paradigma inclusivo. Ao resgatar as diretrizes sobre inclusão foi necessário sim descrever que há processos excludentes principalmente quando se constitui uma política voltada determinado público alvo em detrimento de outros. A exclusão não é só do sujeito deficiente, com altas

habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, mas sim de todos aqueles que desviam da norma, que não se enquadram na concepção de otimização e normalidade que o capitalismo impera quando engessado na ótica social.

Se a escola nos dias de hoje oportunizasse condições de acesso e principalmente permanência no ensino certamente não estariam sendo criadas políticas de inclusão. Entretanto a realidade não é essa, e o que fazer a partir da realidade que temos? Sugiro refletir, sobre pilares que promovem a desigualdade social, sobre o sistema em que estamos submersos e que pouco percebemos sua intencionalidade. A mudança parte de cada profissional que dentro das suas condições formativas repensa sua atuação e faz a diferença, mesmo que seja pequena, ele faz a sua parte. Uma vez que do microsistema (dependendo do referencial que se adota) podem que emergir ações macro de mobilização, de questionamento e organização. Deste modo tentando para modificar as questões macro, muitas vezes, impostas pelo sistema dominante que está no poder.

Chegada ou ponto de partida? Informo que esse capítulo pode ser ponto como também ponto de partida. Pode ser classificado como chegada por se tratar do último capítulo do presente trabalho, mas por deixar alguns questionamentos pode ser considerado, também, como ponto de partida. Depende do olhar, do referencial e de quem vê este estudo. Com transcorrer da viagem pode perceber e constatar diferentes conceitos e a forma como estes estão em constante interlocução.

Do macro ao microsistema pude refletir sobre o paradigma inclusivo e estrutura do ensino, sobretudo da instância municipal enquanto representante menos do poder executivo. Constituindo assim, uma visão sobre como gestor dessa instância municipal, no que tange a educação inclusiva, desenvolve suas práticas diretivas e articulação com as redes de ensino. Por conseguinte, é salutar destacar não é possível discutir as práticas desenvolvidas nas escolas se não for realizada uma contextualização com as diretrizes que as orientam. Portanto, devem ser consideradas as relações da cultura neoliberal impregnadas no âmbito social, político e econômico na sociedade nos dias de hoje para que se possa compreender a dinâmica do sistema de ensino como um todo. Envolver-me na busca por tais realidades e saberes foi imprescindível para que eu pudesse conceber minha caminhada acadêmica, profissionalização e atuação prática.

Agora se quiseres podes sair do transporte ou continue comigo refletindo. Os escritos aqui se findam, mas as reflexões estas permanecem. Ou, se preferires poderás dar-me as costas fique à vontade. Agradeço pela companhia durante o transcorrer dessa viagem. Entretanto saliento que aqueles que não tiveram acesso ao conhecimento não

podem ser responsabilizados por aquilo que não conhecem. Quem seguiu comigo nessa viagem inevitavelmente também produziu saberes. Vamos nos omitir diante do que aqui construímos ou vamos dissipar reformular, repensar e refletir sobre processo de inclusão/exclusão educacional?

Ou do contrário, poderemos continuar reproduzindo práticas obsoletas, nos negando a perceber as frouxas amaras que as políticas educacionais e suas diretrizes deixam? A escolha é de cada um. Eu avisei que não seria mais a mesma depois dessa viagem. As diferentes paisagens, as dificuldades na estrada de chão, as pedras no caminho, o fácil acesso, enfim esse eixo pendular de idas e voltas foram agentes de transformação, sobretudo da forma como vi o mundo e objeto deste estudo. E você como companheiro (a) conseqüentemente está convidado à mudança. Como foi esta viagem para você? Espero que nesse trajeto possa ter contribuído para teu repensar. Apenas saliento que a responsabilidade daqueles que detém o saber é ainda maior, assim continuaremos sendo alienados ou agentes de transformação? Deixo a você a escolha, a minha eu já fiz.

7 REFERENCIAS

ALMEIDA, M.I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In ROSA, D.; DE SOUZA, E.V.C.; VEIGA NETO, A (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação IDEB. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336 acesso dia 04/02/2010 às 01:52.

BEBRENS, M. A; OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade (p. 53-66). **Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n.22, set/dez. 2007.

BRIDI, F.R.S. Implicações acerca dos processos diagnósticos e de identificação dos alunos da educação especial no contexto escolar . In Eixo temático: Educação especial, **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em educação da Região Sul-ANPED SUL. 2010.**

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experiências naturais e planejadas. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante de ferrolhos. In: **Cainhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Org. COSTA, M.V. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, Pablo & DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Neoliberalismo e qualidade total e educação: visões críticas**. 7ª edição, editora Vozes, Petrópolis, 1999.

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso dia 20 abril de 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2009.

FREITAS, S.N; MUNÓZ, M.A. O ritual proposto no processo de exclusão da diferença. **Cadernos de Educação Especial**/Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/Dptp d eEd. Esp. Vol. 1, nº 8, Santa Maria/RS, 1996.

GARCIA, R. M. C. Políticas Públicas para Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, set-dez, 2006, v .12, n. 3, p. 299-316.

GIL, Atônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. 7. Reimpressão, São Paulo. Atlas, 2006.

GUENTHER, Z. **Capacidade e Talento** - Um Programa para a Escola. EPU, São. Paulo, 2006.

KASAR, Mc. M. Políticas Nacionais de Educação Inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p.013-025, 2002.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno.trad. Neze Maria Campos Pellanda. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

LDB 9334/96 Disponível em:
ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf . Acesso em 15 de maio de 2009.

LEI ORDINÁRIA DE SANTA MARIA-RS, nº 4820 de 18/01/2005.

LÜCK, Heloisa. Gestão Educacional. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa.**Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar** – políticas, estrutura e organização, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor? Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e a profissão docente. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MENEZES, E.P.M; MELLO, V.S.S. Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular: espaço para classificação e normalização dos alunos. In eixo temático Educação Especial. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em educação da Região Sul-ANPED SUL. 2010.**

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional. In: **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado.**

SILVA, M.A. Intervenção e consentimento: a política educacional do banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: Fapesp, 2002.

TEIXEIRA, E. C. **Políticas Públicas** - O Papel das Políticas Públicas, 2002 - AATR-BA. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf, Acesso em 30 de maio de 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da educação Básica: revisando conceitos simples. **RBP**AE – v. 23, n. 1, p. 53-59, jan-abr. 2007.