

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INCLUSÃO ESCOLAR E ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO -
IDEB: UM ESTUDO DE CASO**

Milena Lins Fernandes Soares

Brasília-DF, Setembro de 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS EDUCACIONAIS

**INCLUSÃO ESCOLAR E ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO -
IDEB: UM ESTUDO DE CASO**

Milena Lins Fernandes Soares

Brasília-DF, Setembro de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS EDUCACIONAIS

MILENA LINS FERNANDES SOARES

**INCLUSÃO ESCOLAR E ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO -
IDEB: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito para obtenção do título de Mestrado Profissional em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjans Martínez.

Brasília-DF, Setembro de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS EDUCACIONAIS

**INCLUSÃO ESCOLAR E ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO -
IDEB: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado defendida em 26 de setembro de 2013 sob a
avaliação da Comissão Avaliadora constituída por:

Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjás Martínez (Orientadora)
Faculdade de Educação – UnB

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavašin Zabotto Pulino
Instituto de Psicologia – UnB

Prof.^a Dr.^a Amaralina Miranda de Souza
Faculdade de Educação – UnB

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca (suplente)
Faculdade de Educação – UnB

Aos meus amores: José e Pedro.

*Pela paciência frente à espera,
pela compreensão frente à ausência,
pelo carinho frente ao cansaço,
pela alegria frente à conquista.*

Agradecimentos

Essa dissertação não teria sido finalizada sem a orientação cuidadosa e sistemática da Prof.^a Albertina. Sempre acreditando muito mais em mim do que eu mesma, ela me proporcionou as reflexões necessárias para a realização e análise desta pesquisa e do meu amadurecimento acadêmico, tornando possível essa conquista profissional e pessoal. Muito obrigada por sua paciência e acolhida.

Aos meus pais, Eduardo e Antonia, incentivadores do estudo, que sempre sacrificaram tanto para proporcionar a mim e aos meus irmãos, Tatiana e Rafael, os melhores níveis de educação possíveis. Nesta nova fase, onde os filhos buscam por melhor formação, vibravam a cada passo deste estudo, a cada entrega de versão, sempre orgulhosos.

Às Professoras Amaralina Souza e Lúcia Helena Pulino, por aceitar participar de minha banca de avaliação, por suas colaborações para o aprimoramento dessa pesquisa com valorosas contribuições durante a fase de qualificação da pesquisa, e por sua disponibilidade em participar da avaliação final deste trabalho; e ainda à professora Maria Carmem Tacca, por aceitar a suplência dessa banca.

Aos amigos e familiares que acompanham os momentos dos altos e baixos desse período de reclusão, em especial as amigas Daniela, Letícia, Edelce e Renata, e aos tios Jurandi e Maria Zélia, que sempre se dispuseram a ajudar e se mostraram preocupadas com os esforços necessários para término dessa dissertação.

Aos colegas da turma do Mestrado, pelas ricas discussões e trocas de experiências, em especial aos amigos Isleide, Leonardo, Norma, Geysa e Auriana, todos realizando (e finalizando) suas interessantes e produtivas pesquisas.

Aos professores do Programa do Mestrado Profissional, sempre cuidadosos na escolha dos textos, para que eles fizessem sentido e

trouxessem reflexões interessantes para nossa dissertação final e também para nossa atuação profissional.

Ao Ministério da Educação, em especial à Subsecretaria de Assuntos Administrativos, que planejou e conseguiu tornar real essa oportunidade de formação profissional de seus servidores, na expectativa de que esse investimento possibilite a oportunidade de nós, servidores, contribuirmos com as políticas públicas educacionais, em seus mais variados níveis.

Aos colegas dos diferentes setores onde tive a oportunidade de atuar no MEC: SEESP, CGCC/SAA, e mais recentemente na COAV/SPO, agradeço por serem compreensivos com as necessárias ausências para participação das aulas ou para realização da pesquisa.

Por fim, e talvez mais importante, agradeço aos profissionais e alunos da escola pesquisada, por sua pronta disponibilidade em participar da pesquisa. Sem o campo para realizar este estudo, nada seria possível. Esse trabalho reflete a esperança de que as políticas públicas educacionais possibilitem espaços mais democráticos e inclusivos.

Resumo

Atualmente vivemos o novo paradigma educacional da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular. Essa pesquisa buscou identificar ações realizadas na escola que, motivadas pela inclusão educacional, favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os seus alunos, e conseqüentemente seu desempenho em avaliações nacionais como do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e seu Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB sejam influenciados positivamente, resultando em elevação dos índices educacionais. O objetivo geral deste trabalho foi analisar se a educação inclusiva efetiva de alunos público alvo da educação especial em salas comuns do ensino regular poderia influenciar positivamente o IDEB da escola. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso em uma escola pública de ensino regular do Distrito Federal, com observações da rotina escolar e entrevistas com diretor, coordenador e assistente pedagógico e professores que possuem, em sua classe, alunos com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD, além de análise documental. Como resultado, levantaram-se diversos aspectos presentes no Projeto Político Pedagógico da escola e na prática pedagógica docente que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos. Apesar de diversos aspectos positivos, não foi possível atribuir diretamente o alto índice do IDEB da escola pesquisada somente à sua prática educacional inclusiva, devido à escola possuir um longo histórico de busca pela melhoria do ensino. Porém, evidenciou-se que a presença de alunos público alvo da educação especial não impedem a escola oferecer uma educação de qualidade e manter um alto desempenho no IDEB.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; Prática pedagógica inclusiva

Abstract

Currently we live a new educational paradigm of inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability/gifted students in regular classrooms. This research sought to identify actions taken in school, motivated by the idea of educational inclusion, that promote the participation and education of all their students, and positively impact their performance in national assessments of the Evaluation System of Basic Education - SAEB and their Education Development Index - IDEB, resulting in high levels of education. The aim of this study was to analyze if the effective inclusion of students with special needs in regular classrooms could positively influence the school' IDEB. We conducted a qualitative research, more specifically a case study, in a public school with regular classrooms in the Federal District, with school routine observations and interviews with the principal, the pedagogic coordinator and assistant, and teachers who have students with disabilities or Global Disorder Development - TGD in their classroom, and document analysis. As a result, we identified several aspects in the school's Politic-Pedagogic Project and in the pedagogical practice of teachers that positively influence students' learning. Despite the several positive aspects, it was not possible to associate the high rate of the school's IDEB directly to its inclusive educational practice, due to the fact that the school has a long trajectory of seeking to improve teaching. However, it was possible to see that the presence of students with special needs do not prevent the school to provide a quality education and to maintain a high performance in the IDEB

Key words: Inclusion, IDEB index, inclusive educational practice

Lista de Abreviaturas e Siglas

AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APAE: Associação de Pais e Amigos do Excepcional

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB: Câmara de Educação Básica

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CNE: Conselho Nacional de Educação

CORDE: Coordenação para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

EB: Educação Básica

EF: Ensino Fundamental

EF-I: Séries Iniciais do Ensino Fundamental

EF-II: Séries Finais do Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES: Instituição de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

ONU: Organização das Nações Unidas

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PL: Projeto de Lei

PR: Presidência da República

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SE/MEC: Secretaria Executiva do Ministério da Educação

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

Secadi: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação

SEESP: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

SRM: Sala de Recursos Multifuncionais

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UEG: Universidade Estadual de Goiás

UEPA: Universidade Estadual do Pará

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP: Universidade Estadual Paulista

Lista de Figuras e Gráficos

Figuras:

- Figura 1: Linha do tempo ilustrando os principais marcos legais e políticos relacionados com a Educação Especial 32
- Figura 2: Reprodução da disposição das carteiras em duas das salas de aula onde ocorreu a observação 94

Gráficos:

- Gráfico 1: Taxa de inclusão de alunos público alvo da educação especial na Educação Básica..... 41
- Gráfico 2: Taxa de inclusão em classes comuns do ensino regular da rede pública urbana de ensino (porcentagem) esfera municipal e estadual. Fonte: Censo Escolar 2012 INEP 45
- Gráfico 3: IDEB – Dados observados e metas previstas para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio 48
- Gráfico 4: Escolas atendidas pelo Programa Escola Acessível 69
- Gráfico 5: Número de escolas com oferta das séries iniciais e/ou séries finais do Ensino Fundamental que apresentam entre 5 e 64 registros de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial..... 75

Lista de Tabelas

Tabelas:

Tabela 1: Matrículas de alunos público alvo da educação especial em estabelecimentos escolares da rede Municipal urbana	42
Tabela 2: Matrículas de alunos público alvo da educação especial em estabelecimentos escolares da rede Estadual urbana.	44
Tabela 3: Materiais, equipamentos e mobiliários disponibilizados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – Sala Tipo I.....	61
Tabela 4: Equipamentos e materiais disponibilizados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – Sala Tipo II	62
Tabela 5: Relação dos cursos de formação continuada em Educação Especial ofertados nos anos de 2010 e 2011.....	66
Tabela 6: Número de escolas com oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental que apresentam entre 5 e 64 registros de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial.	74
Tabela 7: Número de escolas com oferta das séries finais do Ensino Fundamental que apresentam entre 5 e 64 registros de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial.	74
Tabela 8: Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB aferido nos anos 2005 a 2011, considerando as instituições públicas de ensino que ofertam as séries iniciais do Ensino Fundamental	111

Sumário

Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
Lista de Siglas.....	x
Lista de Figuras e Gráficos.....	xii
Lista de Tabelas.....	xiii
Introdução.....	16
1. Educação Especial e Educação Inclusiva.....	20
2. Avaliação e Qualidade da Educação.....	39
3. A formação de professores e o Projeto Político Pedagógico: elementos importantes para garantir a prática pedagógica inclusiva.....	51
4. Programas, projetos e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação para a inclusão na gestão 2003-2010.....	57
4.1. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.....	59
4.2. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.....	61
4.3. Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial.....	63
4.4. Programa Escola Acessível.....	67
4.5. Monitoramento das Ações.....	69
5. Estratégia Metodológica.....	71
5.1. Objetivos.....	71
5.2. Classificação da Pesquisa.....	71
5.3. Campo de Estudo.....	72
5.4. Características da escola (campo).....	76
5.5. Participantes da Pesquisa.....	78
5.6. Instrumentos Utilizados.....	79
A - Entrevistas.....	79
B - Análise documental.....	80
C - Observação.....	82
D - Quadro de instrumentos utilizados para a pesquisa.....	83
5.7. Procedimentos.....	86

6. Análise das informações	88
6.1. O Projeto Político Pedagógico e a rotina da escola frente à inclusão escolar	89
6.2. O trabalho pedagógico frente à inclusão escolar	93
6.3. A aprendizagem e participação escolar dos alunos com deficiência ou TGD nas classes comuns do ensino regular.....	102
6.4. A participação dos alunos com deficiência ou TGD nas provas de avaliação nacional	110
6.5. O IDEB da escola e suas alterações ao longo dos anos 2007 a 2011	111
Conclusão	115
Referências	121
Apêndices	
Apêndice I – Roteiro para entrevista com o diretor da escola.....	129
Apêndice II – Roteiro para entrevista com o coordenador pedagógico....	130
Apêndice III – Roteiro para entrevista com os professores.....	132
Apêndice IV – Roteiro para entrevista com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais	133
Apêndice V – Roteiro de observação.....	134
Apêndice VI – Carta de Apresentação	135
Apêndice VII – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	136

Introdução

A Educação Especial é a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, além de realizar o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à escolarização comum. (Brasil, MEC, 2008).

A educação especial foi destinada, durante muito tempo, à escolarização de pessoas portadoras de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais, pessoas com necessidades educativas especiais (SASSAKI, 2003), dentre outras definições tão amplas que conseguiam abranger uma gama de dificuldades de aprendizagem ou queixas escolares vinculadas, muitas vezes, a condições sociais, econômicas, familiares. Foi a Política Nacional de Educação Especial o primeiro documento oficial que definiu de forma mais clara o público alvo dessa modalidade de ensino: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD, ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, MEC, 2008). Este estudo se concentrará em abordar a inclusão dos alunos com deficiência e com TGD.

A partir dos anos 2000, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, vem implementando políticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação nas classes comuns do ensino regular.

O movimento de inclusão escolar vem pautado na escolarização do aluno da Educação especial em classes comuns do ensino regular, juntamente com outros alunos sem deficiência. As atividades devem ser realizadas por todos, sem diferenciações ou adaptações que excluam ou recortem conteúdos, mas com acessibilidades que possibilitem a realização das atividades escolares por todos os alunos, independente de suas características.

Durante muito tempo, crianças com deficiência ou com transtornos diversos eram atendidos em locais segregados, seja em instituições ou escolas especializadas, seja em classes especiais dentro de escolas regulares, mas com pouca interação com o restante da escola. Esse atendimento envolvia acompanhamentos clínicos, como médicos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, e também atendimentos pedagógicos ou psicopedagógicos, mas em geral não seguiam a base curricular comum da faixa etária ou da etapa pedagógica da criança. Importante ressaltar que esses espaços eram exclusivos para o atendimento de pessoas com determinadas características, por isso denominadas “Especiais”.

Com as políticas públicas voltadas para a inclusão educacional desses alunos, as escolas se apresentaram como despreparadas para acolher a diversidade, para trabalhar com as diferenças entre os estudantes, principalmente com as características dos estudantes com deficiência que demandam diferentes recursos específicos e práticas pedagógicas acessíveis.

Essa crise instalada na escola promove um questionamento das posturas da escola, sua finalidade e seu papel em uma sociedade que não é homogênea, já que as pessoas não aprendem todas no mesmo tempo e da mesma forma. São necessárias alternativas e flexibilizações para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes matriculados, tenham eles deficiência ou não.

Nesse cenário, estão as avaliações nacionais como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, e a Prova Brasil, cujas médias de desempenho são utilizadas para compor o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação. O IDEB é calculado desde 2007, e propôs metas para escolas e Secretarias de Educação. As Secretarias que atingem as metas propostas recebem benefícios e a possibilidade de financiamentos especiais pelo Ministério da Educação. Aquelas que não alcançam essas metas recebem uma atenção maior para verificar suas dificuldades e superar os problemas na implementação das políticas públicas de educação.

Em um cenário de inclusão escolar, onde a escola precisa ressignificar sua prática e sua avaliação, garantindo a participação e

aprendizagem de todos, e ao mesmo tempo alcançar as metas nos índices de qualidade da educação por meio de melhor desempenho nas avaliações nacionais, o não alcance da média desejada pode ser frustrante. Na busca por culpados, a escola pode apontar para os alunos com deficiência, principalmente aqueles com deficiência intelectual.

Mas seriam esses alunos os causadores de médias mais baixas nas Provas Brasil e SAEB?

Espera-se que uma escola que possua uma proposta pedagógica inclusiva, frente à matrícula de um aluno com deficiência em classe comum, busque atender às necessidades desse aluno com práticas pedagógicas mais acessíveis. Essas práticas resultam na apresentação dos conteúdos curriculares de forma mais atraente, lúdica, estimulante, e isso pode possibilitar o benefício de toda a classe, e não apenas daqueles alunos com deficiência nela incluídos.

Com base nesta contextualização é que questionamos se a inclusão educacional de alunos público alvo da Educação Especial é fator positivo ou não no resultado das médias apuradas pela Prova Brasil e SAEB. Entendendo que as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o desenvolvimento educacional de todos os alunos, a inclusão poderia influenciar em bons resultados em exames avaliativos.

Assim, essa pesquisa teve como objetivo geral Analisar se a educação inclusiva efetiva pode influenciar positivamente o IDEB da escola. Como objetivos específicos, buscamos:

- Identificar e caracterizar o projeto político pedagógico da escola e a rotina escolar frente à inclusão escolar;
- Identificar e caracterizar o trabalho pedagógico do professor frente a inclusão escolar;
- Verificar a participação e a aprendizagem escolar dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular;
- Identificar como se dá a participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil e em outras avaliações nacionais;

- Identificar a alteração do IDEB da escola durante os anos 2007 a 2011.

Organizamos, assim, este trabalho em seis capítulos, onde no **Capítulo 1** busca-se contextualizar a atual perspectiva inclusiva na Educação Especial, apresentando os marcos legais e políticos, nacionais e internacionais, que influenciam o atual paradigma da inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, com oferta complementar ou suplementar do Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar. No **Capítulo 2** procuramos refletir sobre os mecanismos de avaliação da qualidade da educação, e como esses mecanismos ainda não conseguem verificar ou identificar a influência da inclusão escolar nos resultados aferidos. No **Capítulo 3** fazemos uma reflexão sobre a formação de professores para a inclusão escolar, e a importância do projeto político pedagógico como norteador das ações da escola para a construção de um espaço mais democrático e inclusivo. No **Capítulo 4** abordamos os programas, projetos e ações realizados pelo Ministério da Educação para promoção da inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial, com vistas a melhorar a qualidade do ensino na classe comum e também no atendimento educacional especializado, realizado em salas de recursos multifuncionais. No **Capítulo 5** apresentamos a estratégia metodológica utilizada na pesquisa, e a análise das informações coletadas são apresentadas no **Capítulo 6**. Finalmente, nas **Conclusões**, apresentamos nossas considerações sobre as reflexões que brotaram dessa análise, apontando algumas sugestões e desafios ainda a serem vencidos a fim de que possamos, um dia, ter espaços educacionais (e sociais) isentos de barreiras que segregam ou prejudicam a participação de pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, econômicas, culturais ou qualquer outra diferença, na crença de que a heterogeneidade valoriza a humanidade.

1. Educação Especial e Educação Inclusiva

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC, 2008), a educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, e destinada a promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com o advento do movimento de Inclusão, o Brasil vive, na última década, a implementação de políticas educacionais inclusivas que visam à matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, assim como a oferta do AEE - Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar.

A postura da sociedade vai se modificando de tempos em tempos. Isso ocorre por diversos fatores e influências, sejam elas econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas e/ou científicas. Passamos da exclusão total passando por períodos de segregação, integração e inclusão (ARANHA, 2004; JANUZZI, 1985; MAZZOTA, 2005; dentre outros).

Atualmente vivemos um período de transição de paradigma sobre a escolarização de alunos com deficiência. Apesar de as atuais políticas públicas estarem pautadas no movimento de inclusão educacional, vivemos concomitantemente com situações de exclusão, segregação, integração e inclusão. E é natural que a escola, instituição entendida como reflexo da sociedade que vivemos, apresente algumas resistências e preconceitos à inclusão dos alunos, ou mesmo levante discursos que a presença desses alunos prejudica o desempenho da escola em avaliações nacionais.

(...) os direitos do grupo social constituído pelas pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados: a essas pessoas tem sido negado o direito a uma vida digna e produtiva, na qual possam participar de atividades regulares do cotidiano como qualquer outro ser humano. As pessoas que nascem com deficiências ou as adquirem ao longo da vida são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros. (FERREIRA, 2009, p. 35)

A educação para crianças com deficiência passou por algumas transformações nas últimas décadas. Antes do movimento de inclusão educacional, foi vivenciado o movimento de Integração, onde se estabelecia que os alunos deveriam se adaptar para a rotina na classe de aula. Não se pode negar a importância desse movimento. Afinal, antes dele, vivenciava-se a segregação dessas crianças, que só podiam frequentar instituições “apropriadas” às suas deficiências. A escola, com suas práticas e seu currículo, não foi questionada nem convidada a rever seu papel. São os alunos que devem estar preparados para as exigências escolares. Crochík (2003) apresenta uma síntese desse momento histórico:

Antes desse movimento, discutia-se mundialmente, segundo Pereira (1980), o movimento de integração e normalização de crianças excepcionais, uma tentativa de se utilizar diversos recursos combinados para integrar essas crianças à sociedade, levando-se em consideração seu grau de deficiência. Sempre que possível, a criança deveria frequentar classes regulares, com ou sem apoio especializado. A existência de classes especiais tinha como objetivo preparar, quando fosse possível, a integração da criança com dificuldades na classe regular. Essa integração não propõe alterações estruturais à escola e se distingue da proposta de educação inclusiva (CROCHIK, 2003, p. 20).

A partir dos anos de 1990, a questão trazida pelo movimento de inclusão vem compor a agenda governamental, resultando em políticas públicas para a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns. A inclusão educacional pretende oportunizar a aprendizagem para todas as pessoas, independente de suas características ou condições físicas, sociais, econômicas ou culturais. Dessa forma, não pressupõe adequações ou ajustamento da pessoa frente ao currículo e práticas da escola, e sim o redimensionamento da proposta pedagógica de forma a ser acessível a todas as pessoas, com qualidade, garantindo a participação e a aprendizagem.

Essa política de educação inclusiva aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais e da dicotomia existente entre o ensino comum e a educação especial por meio de suas classes especiais. Pressupõe que a inclusão escolar só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, que viabilizem às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições de

oportunidades a que outras têm acesso, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais. O eixo de referência pedagógica é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos. Nesse sentido, a escola é que deve ser modificada para receber o aluno, aquele que apresenta necessidades especiais ou não, devendo ser problematizada no ambiente educacional a questão da diferença por fatores de limitações físicas ou mentais, etnia, gênero ou classe. (OLIVEIRA, 2009, p. 32-33)

Diversos marcos legais e políticos, nacionais e internacionais, versam sobre os direitos das pessoas com deficiência e a educação inclusiva. Podemos destacar documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE nº 02/2001, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, dentre outras. Entre os documentos internacionais podemos destacar a Declaração de Jomtien de Educação para Todos, de 1990, a Conferência Mundial de Salamanca, de 1996, a Convenção de Guatemala para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, de 1999, e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2006.

As legislações brasileiras foram influenciadas por esses movimentos de segregação → integração → inclusão. Para exemplificar a evolução do direito e da perspectiva frente à pessoa com deficiência, trazemos, a título de ilustração, a Constituição Federal de 1967 que trazia, em seu capítulo sobre Educação, uma explícita separação entre a educação para as crianças com deficiência e as demais crianças, além de relacionar a Educação especial à assistência social:

Art. 167. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.

(...)

§ 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais. (BRASIL, PR, 1967)

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, marca a redemocratização do País. Nela, podemos perceber uma preocupação com a liberdade e igualdade de todos os brasileiros. Isso fica expresso no capítulo destinado à Educação, onde os alunos com deficiência, além da garantia de acesso e permanência na escola, possuem também o atendimento educacional especializado garantido pelo Estado:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, PR, 1988)

Os marcos internacionais são, em geral, resultados de conferências promovidas por órgãos como UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a ONU – Organização das Nações Unidas, e UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Ao final de cada grande conferência, os países participantes organizam um documento com a síntese das discussões e reflexões ocorridas, com recomendações e orientações para as transformações necessárias para a garantia dos direitos sociais debatidos.

Em março de 1990, o Brasil, juntamente com outros 154 países, participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, com o apoio de organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial. Nessa Conferência, os países participantes firmaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, considerada como o documento de referência para a melhoria da educação básica ocorrida nos anos 1990 (SETUBAL, 2001).

A Declaração traz um apelo para que o direito à educação, já existente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seja assegurado, pois a realidade de muitos países é crítica, com algumas regiões

com maioria analfabeta, ou com baixíssima taxa de escolaridade. A Declaração de Jomtien trouxe um conceito amplo de educação onde a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa deveria ser atendida para que o exercício da cidadania seja atendido.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem
Educação para Todos: Objetivos
Artigo 1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

No seu artigo terceiro, a Declaração levanta a importância da universalização da educação para todos com qualidade e equidade, e aponta que as pessoas com deficiência devem frequentar sistemas de ensino que garantam igualdade de acesso à educação:

Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade
A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
(...)
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.
(UNESCO, 1990)

A Declaração de Jomtien, com as suas diversas recomendações, incentivou vários avanços na educação brasileira como a focalização de investimentos no ensino fundamental, descentralização da educação e também na redução do crescimento das vagas na modalidade Educação Especial (FERREIRA J., 2006), além de incentivar a elaboração de Planos de Atuação nos órgãos responsáveis pela educação nos vários países participantes da Conferência. Pode-se dizer que a Declaração também influenciou a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (SETUBAL, 2001). Porém, essa influência é pouco vista quando se trata dos alunos com deficiência.

Em 1994 foi realizada, em Salamanca, a Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que

lançou oficialmente o princípio da inclusão e as bases do movimento da educação inclusiva, pois traz em seu texto diversas orientações envolvendo amplamente a implementação de políticas e ações voltadas a garantir a educação inclusiva. Podemos dizer que, se a Declaração de Jomtien foi um marco na reflexão sobre Educação para todos, a Declaração de Salamanca marcou o paradigma da inclusão de crianças com deficiência no campo da educação. Logo em sua introdução, os participantes declaram suas crenças, entendendo que a qualidade da educação passa por uma educação para todos:

2. Acreditamos e proclamamos que:

(...)

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (ONU, 1994)

A Declaração de Salamanca até hoje é um documento mencionado nos textos que subsidiam ou apresentam as políticas para inclusão de pessoas com deficiência (UNESCO, 1994). Em 1994, ainda era muito forte, principalmente no Brasil, a institucionalização de crianças com deficiência, a presença de escolas ou classes especiais, e a integração dessas crianças somente quando elas eram consideradas bem adaptadas ao meio. A Declaração de Salamanca rompe com esse paradigma, quando afirma que o currículo deve se adaptar a criança, e não o contrário, assim como enfatiza Garcia:

Neste documento encontra-se a defesa de que os sistemas educacionais se tornem mais flexíveis e adaptados para atender às diferentes necessidades das crianças e contribuir para o sucesso educacional e inclusão. Percebe-se uma defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e não o contrário. Tal adaptação implica que as escolas proporcionem oportunidades curriculares para crianças com habilidades e interesses diferentes. Como estratégias de flexibilidade curricular aparecem algumas propostas, tais como diversificar as opções de aprendizagem, promover a ajuda entre as crianças, oferecer suporte para as dificuldades apresentadas pelos alunos e desenvolver relacionamentos

mais próximos com as famílias e a comunidade. Tais estratégias devem ser estimuladas pelos administradores locais e gestores escolares. (GARCIA, 2009, p. 13)

Em 1999, os países membros da OEA – Organização dos Estados Americanos se reúnem, na Guatemala, para construir a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Essa convenção procura motivar os países a estabelecer políticas capazes de eliminar as barreiras para acesso e permanência das pessoas com deficiência na sociedade, e abrange vários âmbitos sociais como educação, lazer, trabalho, comunicação, transportes, habitação, esportes, dentre outros. Com o objetivo de prevenir e eliminar toda forma de discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade, a Convenção de Guatemala orienta também sobre a inclusão desses alunos na escola, já que não é possível haver qualquer diferenciação que restrinja o direito à educação com base na deficiência do aluno:

Artigo I

(...)

2. Discriminação contra a pessoa portadora de deficiência:

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Adotada em dezembro de 2006 pela Organização das Nações Unidas – ONU, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem como principal objetivo ratificar os direitos civis, políticos, econômicos e sociais das pessoas com deficiência, proibindo qualquer tipo de discriminação. Um dos pontos discutidos são ações para melhorar e promover o acesso à educação e ao emprego às pessoas com deficiência, além de buscar a garantia da igualdade plena com o restante da sociedade nas áreas de saúde, mobilidade física e social, participação da vida pública e bem-estar social.

Essa Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Nova York, foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009. O seu artigo 24 versa sobre a inclusão educacional:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, PR, 2009).

Os documentos resultado dessas grandes conferências influenciaram os principais marcos legais e políticos em âmbito nacional, afetando os documentos governamentais e as políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação e pelos sistemas de ensino, já que a organização escolar deve seguir as recomendações da legislação nacional para a educação.

No âmbito nacional, em 1994, ano da Declaração de Salamanca e anterior à aprovação da LDB, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação formulou a Política Nacional de Educação Especial. Essa Política, apesar de declarar estar fundamentada na Constituição Federal de 1988 e no Plano Decenal de Educação para Todos do MEC, expõe sua perspectiva integracionista quando, por exemplo, explicita que as salas comuns do ensino regular são destinadas somente àqueles alunos com deficiência capazes de acompanhar os demais alunos:

Revisão Conceitual

(...)

Classe comum: Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

(...)

Objetivos específicos

(...)

ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível. (BRASIL, MEC, 1994)

Logo em seguida à Declaração de Salamanca (1994), ocorre a discussão e proclamação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que define a organização e ordenamento geral da educação brasileira e orienta as políticas públicas educacionais do país. No capítulo destinado à Educação Especial, pode-se perceber a influência da perspectiva da integração, e não da inclusão, em seu texto.

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, PR, 1996)

Primeiramente, podemos observar que a Educação Especial está em capítulo à parte, e não como seção dentro do capítulo destinado à Educação Básica, como é o caso, por exemplo, da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Também o fato de definir os alunos beneficiários da Educação Especial como “educando portadores de necessidades especiais” acaba por tirar o foco da condição de deficiência e reforçar a associação dessa modalidade com as dificuldades rotineiras de aprendizagem apresentadas por alguns alunos, como nos alerta Ferreira (2006):

Por fim, o termo ‘preferencialmente’, reproduzido em todos os documentos e normas nos últimos anos. Aqui, vêm as questões acerca de como se configura e decide (e quem decide) tal preferência sobre se rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular. O debate sobre esse ponto foi também reforçado pela adesão do Brasil, em 2001, à Convenção Interamericana para a eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, a qual admite a diferenciação das formas para assegurar a integração, mas garante a opção das pessoas com deficiência. Assim, não caberia uma legislação que condiciona o encaminhamento para os diferentes serviços às condições ou características pessoais dos alunos. (FERREIRA J., 2006, p. 92)

Neste momento histórico, o Brasil também já contava com a atuação de diversas instituições especializadas como APAE – Associação dos Pais e Amigos do Excepcional, AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente, Instituto Pestalozzi, dentre outros. Esses espaços não eram necessariamente escolares, apesar de muitos deles oferecer um serviço pedagógico. Porém, os principais atendimentos eram clínicos, com psiquiatras,

psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, dentre outros. Perante essa segregação presente até mesmo nas leis e normativas, a educação de crianças com deficiência acontecia principalmente nesses espaços, de forma segregada e, muitas vezes, estigmatizada.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 e com vigência de dez anos, traz capítulo destinado à Educação Especial juntamente com outros capítulos destinados às modalidades de ensino. Apesar de este Plano ter sido formulado após a Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que expressam o movimento de inclusão educacional onde a escola deve se adequar para atender a todos os alunos de sua comunidade, tenha ele deficiência ou não, o Plano Nacional de Educação vem com diversas metas relacionadas ainda à segregação dos alunos com deficiência. Já no início do capítulo da Educação Especial, quando descreve o diagnóstico da modalidade no país, há uma contradição frente à proposta de educação inclusiva, possibilitando a segregação escolar. O Plano apresenta que a matrícula na escola regular é facultada, conforme o tipo ou características da deficiência do aluno:

8.1 – Diagnóstico:

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

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigirem outras formas de atendimento. (BRASIL, PR, 2001a)

O Plano Nacional de Educação de 2001 traz ainda algumas metas contrárias ao propósito da inclusão educacional, como ampliar o número de escolas ou classes especiais, ou ainda aumentar o apoio às escolas exclusivamente especializadas (BRASIL, PR, 2001a).

A promulgação desse Plano reflete a presença marcante do paradigma da integração escolar nas políticas públicas educacionais daquela época. A

mudança de um paradigma não implica a permuta de um pensamento por outro, mas a existência simultânea, por algum período, dos dois paradigmas antagônicos. Apesar de tantas normativas, nacionais e internacionais, ressaltando a importância da inclusão educacional sem qualquer tipo de discriminação que tolha ou diminua o direito à educação de todo aluno, independentemente de suas condições físicas, regionais, culturais ou sociais, o Plano Nacional de Educação de 2001 reflete a forte influência de ainda se manter espaços diferentes para pessoas diferentes.

Também no ano de 2001, no mês de setembro, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB – instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. A resolução, apesar de trazer em alguns momentos de seu relatório justificativo uma tendência inclusiva, mantém a possibilidade de o atendimento especializado substituir a escolarização regular:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Art. 3º - Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, (BRASIL, MEC, 2001).

Logo após a promulgação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, por meio da Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, o governo brasileiro promulga, por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala), já comentada anteriormente.

O principal documento norteador da política de educação inclusiva do Ministério da Educação é a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta os sistemas de ensino a promover políticas públicas para o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, público-alvo da educação especial nas escolas regulares, por meio da oferta do AEE, da formação de professores na Educação Especial, da acessibilidade, da articulação intersetorial e da participação da família e comunidade (BRASIL, MEC, 2008).

Esse marco político, debatido e construído durante o ano de 2007, contou com a participação de diversos setores envolvidos com a educação, a educação especial, a educação inclusiva e com os direitos da pessoa com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao definir que seu público alvo passa a ser “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, SEESP, 2008), apresenta uma nova forma de denominação para os alunos que são objeto dessa Política: "alunos público alvo da educação especial". Até então tínhamos uma gama de termos como "alunos deficientes", "alunos especiais", "alunos com necessidades especiais", "alunos com necessidades educacionais especiais", “alunos portadores de necessidades educacionais especiais”, para citar alguns (SASSAKI, 2003). O grande problema desses termos, utilizados ainda hoje por muitos, é que a abrangência de "necessidades especiais" abarca também alunos que vivem um momento transitório de situação que provoca a dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, as classes especiais ou escolas especiais também matriculavam alunos que foram encaminhados para esses espaços segregados por serem considerados como não ajustados à homogeneidade da sala de aula comum, privando-os do convívio e da aprendizagem destinada aos outros estudantes de sua mesma faixa etária.

Foi com base nesse princípio que existiram, e ainda existem escolas diferentes para os diferentes públicos que serão atendidos, como se fossem opostos: para meninos e para meninas, para crianças com e sem deficiência, para crianças ricas e para crianças pobres, e assim por diante. E essa

diferenciação, como afirma Garcia (2009) tende a trazer prejuízos, por limitar a diversidade:

Essa abordagem, ainda que referenciada na recusa de uma escola que homogeneiza os alunos e padroniza as aprendizagens, ao propor uma “pedagogia diferenciada” (Perrenoud, 2000), pode estar submetendo os alunos, mais uma vez, a processos desiguais de acesso ao currículo escolar, justificados pelas diferenças individuais. (GARCIA, 2009, p. 18)

A seguir, apresentamos uma breve linha do tempo representando os principais marcos legais e políticos relacionados à educação especial:

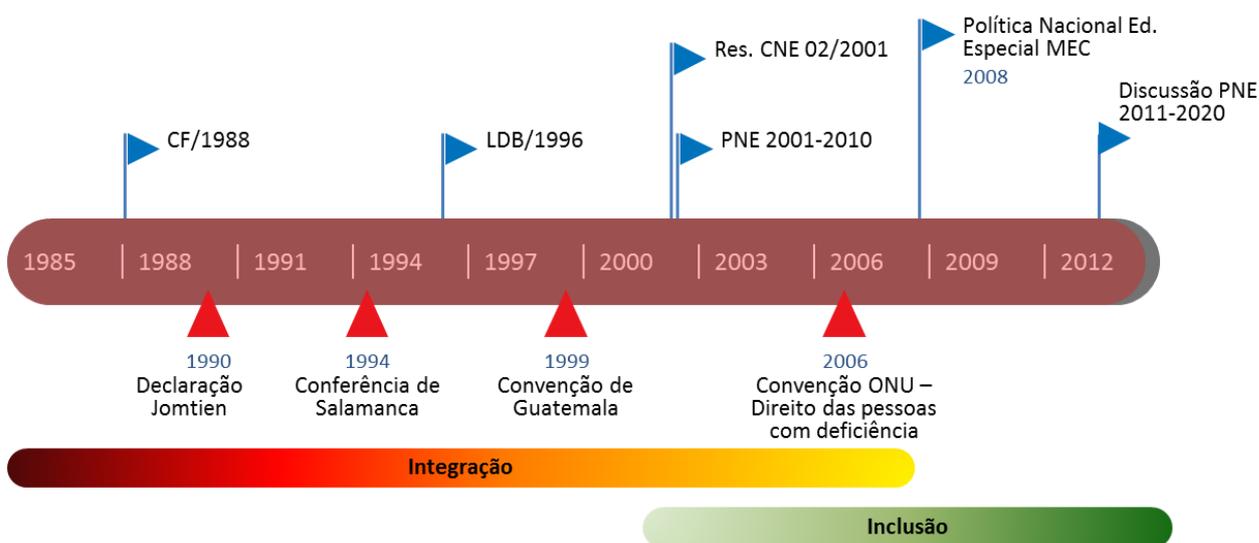


Figura 1: Linha do tempo ilustrando os principais marcos legais e políticos relacionados com a Educação Especial. (elaborada pela autora)

Atualmente, estamos vivenciando a discussão do novo Plano Nacional de Educação, que substituirá o PNE 2001-2010. Em março de 2010 foi realizada a CONAE – Conferência Nacional da Educação, cuja discussão subsidiaria a construção do novo PNE para vigência no decênio 2011-2020, porém, até meados do ano de 2013 o Plano ainda segue em discussão no Congresso Nacional. Um dos motivos para a demora na conclusão do Plano são polêmicas em torno de, principalmente, dois assuntos: investimento e financiamento, e inclusão educacional.

O PNE está sendo discutido no Congresso sob o Projeto de Lei 8.035/2010. Dentre as vinte metas propostas para o novo PNE, a Meta 4 versa

sobre a inclusão educacional. O texto proposto pelo MEC, enviado em 15 de dezembro de 2010 para discussão no Congresso, dizia o seguinte:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, MEC, 2010)

O texto original proposto pelo MEC e em coerência com a CONAE/2010 – Conferência Nacional de Educação, e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU/2006) sofreu modificação na Câmara dos Deputados, que alterou a Meta 4 para o seguinte texto, retornando a utilizar o termo “preferencialmente na rede regular”, mostrando claramente a influência corporativista de instituições especializadas e a presença da dificuldade de se garantir o direito à educação a todos, sem condicionantes:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, CD, 2012, Meta 4)

Como já dito, a Educação Especial foi durante muito tempo entregue às instituições privadas, que com o recurso público, desenvolviam trabalhos de apoio às pessoas com deficiência. Com a tentativa de se trazer essa responsabilidade para o setor público, as resistências aparecem e buscam o apoio dos gestores e legisladores.

A relação entre os setores público (estatal) e o privado (sem fins lucrativos, hoje no âmbito do terceiro setor) no atendimento às pessoas com deficiências encontra-se presente na história da educação brasileira. No início dos anos 1980, os números do extinto Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) mostravam a seguinte relação: quanto ao número de alunos especiais matriculados nas classes especiais do ensino regular, o poder público atendia 87,8% e o privado 2,2%. No mesmo período, quanto ao atendimento especializado, a relação se invertia, de modo que o setor público atendia 17,1% e o setor privado 82,9%. (KASSAR, ARRUDA, BENATTI, 2009, PP 25-26)

Espera-se que a discussão traga um Plano Nacional de Educação coerente com as atuais orientações e decisões internacionais (ONU, 2006; UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; OEI, 1999), todas ratificadas pelo Estado Brasileiro, e com a atual Política do MEC sobre a inclusão educacional (MEC, 2008). Percebemos que apesar dos avanços ao ratificar normativas internacionais, ainda somos tradicionais ao elaborarmos nossas próprias normativas:

O ponto crítico de nossa experiência no Brasil deve-se à “inversão dos fatores”, ou seja, nossa história de inclusão escolar não antecedeu a história da legislação na área. Esta avançou extremamente, no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, enquanto que as escolas e os sistemas educacionais não realizaram suas experiências de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BEYER, 2009, p. 75)

Por tratar-se esse trabalho de uma pesquisa realizada para o Mestrado Profissional oferecido aos servidores do Ministério da Educação, este estudo irá utilizar o termo sugerido na Política do MEC: alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2008). Além disso, entendemos que este termo delimita os beneficiários das políticas implementadas para a educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidade/superdotação.

É sabido que a inclusão educacional de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular demanda uma transformação institucional da escola e de sua forma de organizar e lidar com as diferenças. Segundo Mantoan (2008):

Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino, em todos os seus níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização do trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos. (MANTOAN, 2008, p. 59)

O aluno público alvo da educação especial matriculado na escola não pode mais ser considerado aluno da Educação Especial, e sim aluno da escola, aluno de todos. Oliveira (2009) nos alerta para essa necessidade:

Essa política de educação inclusiva aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da

exclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais e da dicotomia existente entre o ensino comum e a educação especial por meio de suas classes especiais. Pressupõe que a inclusão escolar só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, que viabilizem às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições de oportunidades a que outras têm acesso, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais. O eixo de referencia pedagógica é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2009, p. 32)

Beyer (2009) apresenta a reflexão de outros dois autores (HINZ e BOBAN, 2005) sobre essa questão:

Hinz e Boban (in Revista de Educação Especial, 2005) analisam as contribuições da educação (cursos de pedagogia) e da educação especial, quando se pensa na formação para a práxis da inclusão escolar. Para estes autores, antes de se ampliar distinta e separadamente a educação especial, por um lado, e a pedagogia, por outro (o que acaba por caracterizar a preservação de um sistema de segregação que, espera-se, tenha seus dias contados), uma práxis da inclusão provoca uma “transformação” destas duas áreas. (BEYER, 2009, p. 75)

O professor que possui em sua turma um aluno com deficiência, não mais pode se eximir da responsabilidade de ministrar aulas que sejam acessíveis a todos os alunos, que promovam a participação e aprendizagem de todos os alunos de sua classe. Com isso, a necessidade de refletir sobre sua prática docente e desenvolver atividades que criem oportunidades de aprendizagem, necessidade esta relatada por Ferreira (2007):

Hoje, como professores, entendemos que para alcançar o objetivo educacional de ensinar todas as crianças devemos mudar a forma de ensinar, e isso só é possível se aprendermos a refletir sobre nossa prática em sala de aula. Rever como ensinamos, como planejamos a aula, como os alunos respondem ao nosso “jeito” de ensinar é fundamental para desenvolver e aperfeiçoar nossa capacidade docente. (FERREIRA, W, 2007, p. 32)

A reflexão das práticas escolares, que envolvem as diversas relações entre alunos, docentes, equipe gestora, familiares, funcionários em todas as suas possibilidades, assim como as práticas docentes muitas vezes conservadoras e automáticas e acríticas, criam uma crise no ambiente escolar,

que, esperamos, produza transformações positivas com vistas à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma que indicou o esgotamento das práticas tradicionais de educação especial, a inclusão também denunciou o esgotamento das práticas das salas de aula comum, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares. (MACHADO, 2009, p. 90)

Frente a essas transformações refletidas nas práticas docentes inclusivas, analisamos como a inclusão educacional aponta para a elevação da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras que assumem o compromisso em garantir o direito à educação a todos os seus alunos, independente das diferenças que os identificam.

Tradicionalmente a Educação Especial é vista pela sociedade como uma forma de institucionalizar a pessoa com deficiência para que esta receba atendimento assistencial. Porém, nas últimas décadas, a Educação Especial passou por diversas transformações, vivendo atualmente o processo de inclusão escolar, que convida a escola a repensar seus espaços e práticas, tornando-se acessível a todos os alunos com a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e atitudinais.

Porém, esse processo ainda não está completo: a escola vive atualmente uma crise onde encontramos desde a resistência de professores, a insegurança dos pais, o despreparo dos profissionais e a precarização da estrutura e recursos da escola. Guijarro (2005) enfatiza que a autonomia e a participação nas escolas favorecem o desenvolvimento de comunidades verdadeiramente inclusivas:

Transformar a cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação. A inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requerer a participação de pais e da comunidade, já que somente e na medida em que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e avance todos e cada um dos alunos. Para garantir a aprendizagem e a participação de

todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos. (GUIJARRO, 2005, p. 13)

Nesse sentido, a troca de experiência entre os professores é importante para o crescimento profissional, acarretando em aprendizagem dos alunos. Toledo e Vitaliano (2012) realizaram uma pesquisa sobre a eficácia da formação de professores em serviço, e perceberam que a troca colaborativa entre os professores é fundamental para o desenvolvimento profissional, percebendo-se melhoria da qualidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Mas essa discussão das práticas deve ser coerente com o paradigma da educação inclusiva, como nos alerta Beyer (2009):

Porém, o professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo. (BEYER, 2009, p. 80)

Podemos afirmar que atualmente a maior ênfase está no paradigma da inclusão educacional, apesar da existência dos paradigmas da segregação e da integração. A passagem de uma etapa para outra não é um processo simples. Na verdade, um imbrica no outro, e acabam convivendo juntos, como apresentamos no fluxo histórico e legal de embates e discussões de paradigmas educacionais para o atendimento da criança com deficiência.

Assim, os espaços, os lugares escolares ocupados pela pessoa, seja considerada “normal” ou não, na modalidade escolar, são sempre um imbricamento, um inter-relacionamento de práticas e saberes que contém toda positividade e negatividade surgidas na construção histórica de cada um dos elementos presentes na instituição escolar, em íntima relação com o todo da organização social nas bases econômicas e cultural. (JANNUZZI, 2007, p. 62)

Assim, ao relembrar os diversos marcos legais e políticos, internacionais e nacionais, que influenciaram e influenciam ainda hoje as políticas públicas voltadas para a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, podemos verificar

que a transformação não é linear e compartimentada em espaços e momentos delimitados. Os paradigmas estão presentes tanto nas discussões, como nas políticas implementadas, e principalmente nas práticas reais do “chão da escola”, no real espaço de transformação social.

A inclusão representa um marco na construção de sistemas educacionais inclusivos organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os alunos. Essa construção exige mudanças de ideias e de práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

A compreensão mais radical de “educação inclusiva”, entendida como o trabalho com toda a diversidade dos alunos na escola regular, proporcionando-lhes oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento, nega, na sua essência, a própria Educação Especial, tal como historicamente constituída, e também o próprio conceito de “necessidades educacionais especiais”, conceito que leva implícita a compreensão de que a necessidade educativa especial é uma condição do aluno e não do sistema educativo, que não dá conta dos processos de ensino requeridos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 200)

Porém, a escola se mantém sob a ordem do convencional, do tradicional, não conseguindo ainda realizar as transformações necessárias que a educação inclusiva e participativa demanda de sua gestão, de sua estrutura, de sua prática pedagógica, de seu currículo:

Sabe-se que a escola, mesmo não conseguindo “incluir” uma grande parcela de alunos com dificuldades de aprendizagem e não associados a nenhuma deficiência, foi estimulada a receber outros alunos com “necessidades educacionais especiais”, na maioria das vezes sem um processo de análise e discussão que permitisse uma reflexão aprofundada sobre o significado, as possibilidades e os limites da nova política e, principalmente, da grandeza das transformações necessárias na instituição escolar perante a nova realidade. A consequência disso, na maioria dos casos, se expressa na perpetuação da exclusão, caracterizada pelo fato de que muitas crianças não conseguem acompanhar um processo educativo que, na sua essência, pouco mudou. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 201)

Assim, é preciso refletir sobre aspectos que podem melhorar a qualidade da educação, incluindo aí as políticas públicas educacionais. Com a busca por uma educação de qualidade, que será abordada no próximo

capítulo, podemos garantir que os alunos, dentre eles aqueles com deficiência, tenham acesso a uma escola que proporcione aprendizagem, a participação democrática e a convivência harmônica com as diferenças.

2. A Avaliação da Qualidade da Educação

O Conselho Nacional de Educação, instância máxima de discussão e deliberação sobre a educação brasileira, reflete sobre a qualidade da educação, ao afirmar, em seu Parecer nº 11/2010 da Câmara de Educação Básica, que:

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo. (BRASIL, MEC, 2010, p. 5)

Em 2007, o Ministério da Educação lança o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que apresenta aos entes federados orientações para implementação eficaz das políticas públicas educacionais, visando a melhoria da qualidade da educação. Os estados, municípios e o Distrito Federal são convidados a elaborar seu PAR – Plano de Metas Articuladas, que se trata de um planejamento de ações a partir de um diagnóstico da situação educacional levantado pela própria Secretaria de Educação local.

Diversas políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação e suas Secretarias são importantes para se alcançar melhorias na qualidade da educação que acontece em cada escola do País. Por isso, ações governamentais devem preocupar-se com o nível de qualidade da educação ofertada, não deixando que restrições no acesso à educação, sejam por qual for o motivo, ainda aconteçam, ou ainda que as especificidades pessoais de cada aluno sejam responsabilizadas pela baixa qualidade ofertada. O alcance da qualidade na educação não pode exigir a padronização de seus beneficiários para se tornar viável. Ela deve ser almejada sempre, pois ela só será desejada se o mínimo anterior for ofertado, como uma busca dialética por uma qualidade de ensino sempre melhor, mais participativa e mais democrática.

Uma das formas de se conhecer os dados referentes à inclusão escolar atualmente é por meio do Censo Escolar, realizado pelo INEP anualmente, onde cada escola do País informa seus dados referentes à matrícula de seus alunos, dentre outros, os que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação.

Realizado anualmente, o Censo Escolar coleta informações de todas as escolas, públicas ou privadas, de Educação Básica do País. O Censo Escolar é a principal ferramenta de levantamento de indicadores para subsidiar as políticas públicas educacionais, já que é possível, por meio dos dados e informações levantadas, traçar perfil sobre diversos aspectos sócio-educacionais de diferentes cidades e regiões brasileiras.

Atualmente, o questionário do Censo Escolar está dividido em cinco cadernos: 1) Cadastro de aluno; 2) Cadastro de Turma; 3) Cadastro de Escola; 4) Cadastro de Escola nova, e 5) Cadastro de docente em regência de classe, auxiliar de educação infantil, profissional/monitor de atividade complementar e tradutor intérprete de Libras.

Ano a ano, as perguntas referentes a Educação Especial são aprimoradas, buscando incrementar as informações sobre a participação, aprendizagem e fluxo escolar desse aluno. No Cadastro de aluno, preenchido para cada aluno matriculado na escola, é possível informar o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, além das características referente a turma e progressão escolar. Se este aluno também estiver matriculado na Sala de recursos multifuncionais no contraturno escolar, preencherá duplamente o formulário, um para cada matrícula (regular e especial).

Por meio dos dados coletados no Censo Escolar, obtemos as informações sobre a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular. Nos últimos anos constatamos um importante crescimento do número dessas matrículas em escolas regulares, acompanhado de decréscimo de matrículas nas escolas e classes especiais ou instituições especializadas:

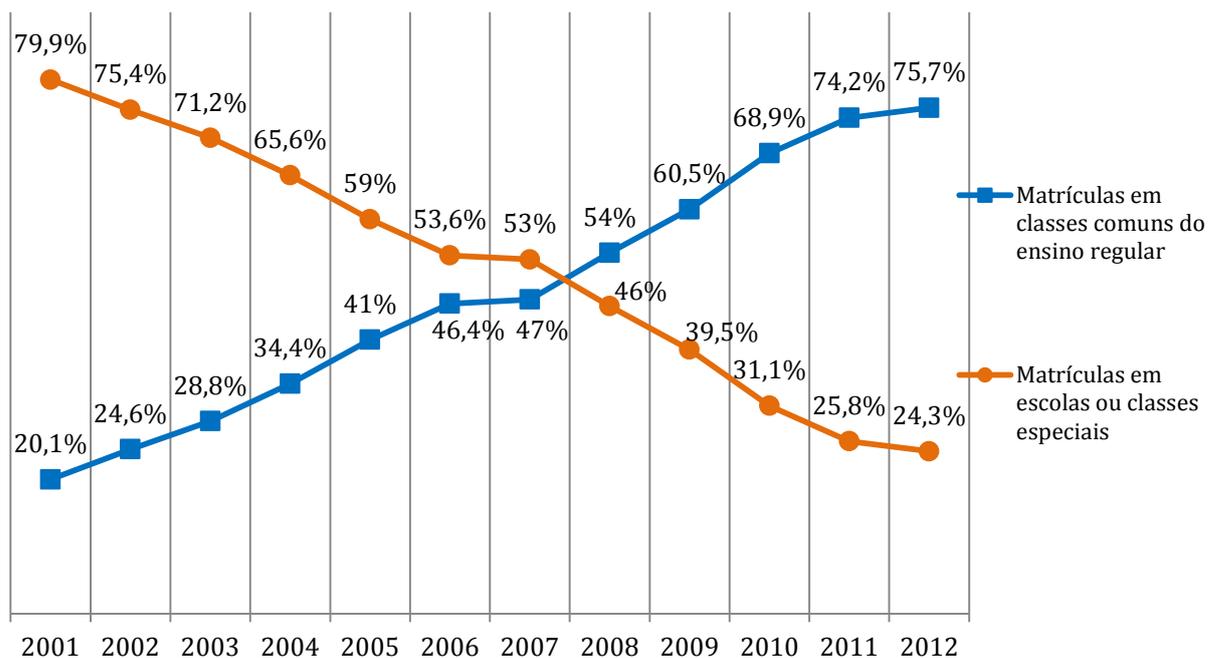


Gráfico 1: Taxa de inclusão de alunos público alvo da educação especial na Educação Básica.
Fonte: INEP/MEC

No caderno destinado ao cadastro do profissional de educação, há campos para informar se o professor atua em sala de recursos multifuncionais ou em classe comum, e também informações sobre sua formação inicial e continuada (de no mínimo 40 horas/aula). Assim, conseguimos levantar informações se o profissional que recebe o aluno com deficiência possui formação que possa pelo menos orientá-lo em sua prática. É possível ainda saber se na escola há profissionais atuando como tradutores e intérprete de Libras.

Dados referentes a acessibilidade física são informados nos cadernos para cadastro da escola, onde é possível informar se a escola possui banheiros adequados a pessoas com deficiência, se as dependências e vias da escola são adequadas para alunos com mobilidade reduzida, se a escola possui sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, dentre outras informações. Neste caderno é possível também saber se se trata de escola especializada ou de escola comum inclusiva.

Os indicadores educacionais são necessários para o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações governamentais.

Assim os dados e informações levantados podem aprimorar futuros projetos e programas educacionais.

Assim, na etapa de elaboração do diagnóstico para a política ou programa social, são necessários indicadores de boa confiabilidade, validade e desagregabilidade, cobrindo as diversas temáticas da realidade social. Afinal, é preciso ter um retrato tão amplo e detalhado quanto pela população para orientar, posteriormente, as questões prioritárias a atender os formatos dos programas a implementar, as estratégias e ações a desenvolver. (JANNUZZI, P., 2005, p. 148)

De acordo com os dados do Censo Escolar, a escolarização dos alunos público alvo da educação especial é realizada principalmente nas classes regulares de escolas públicas municipais, conforme dados do Censo Escolar de 2012 do INEP:

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Especial – Rede Municipal Urbana			
	Total	Classe ou escola Especial	Classe Comum	% de Inclusão
Brasil	316.419	34.520	281.899	89,1
Norte	22.873	1.837	21.036	94,0
Rondônia	1.917	23	1.894	98,8
Acre	1.322	0	1.322	100,0
Amazonas	3.940	1.112	2.828	71,8
Roraima	569	0	569	100,0
Pará	11.562	572	10.990	95,1
Amapá	736	30	706	95,9
Tocantins	2.827	100	2.727	96,5
Nordeste	85.797	5.687	80.110	94,4
Maranhão	11.405	879	10.526	92,3
Piauí	4.902	63	4.839	98,7
Ceará	16.023	982	15.041	93,9
R. G. do Norte	4.820	0	4.820	100,0
Paraíba	6.087	147	5.940	97,6
Pernambuco	11.490	1.667	9.823	85,5
Alagoas	6.209	151	6.058	97,6
Sergipe	1.701	154	1.547	90,9
Bahia	23.160	1.644	21.516	92,9
Sudeste	129.233	17.382	111.851	88,4
Minas Gerais	28.092	1.439	26.653	94,9
Espírito Santo	9.124	0	9.124	100,0
Rio de Janeiro	28.797	8.496	20.301	70,5
São Paulo	63.220	7.447	55.773	88,2

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Especial – Rede Municipal Urbana			
	Total	Classe ou escola Especial	Classe Comum	% de Inclusão
Sul	57.595	8.781	48.814	87,2
Paraná	22.501	6.858	15.643	69,5
Santa Catarina	10.416	32	10.384	99,7
R. G. do Sul	24.678	1.891	22.787	92,3
Centro-Oeste	20.921	833	20.088	96,9
M. G. do Sul	4.463	86	4.377	98,1
Mato Grosso	4.217	88	4.129	97,9
Goiás	12.241	659	11.582	94,6
Distrito Federal*	-	-	-	-

Tabela 1: Matrículas de alunos público alvo da educação especial em estabelecimentos escolares da rede municipal urbana. Fonte: Censo Escolar INEP 2012

* As escolas da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, pela especificidade administrativa deste ente federativo, são consideradas todas estaduais.

Quando levamos em consideração apenas as matrículas no âmbito municipal urbano, o retrato da inclusão escolar é promissor. Em média cerca de 89% das matrículas de alunos público alvo da educação especial estão em classes comuns do ensino regular das escolas públicas municipais. Alguns estados mostram a inexistência de matrículas desses alunos em classes especiais em sua rede municipal, como é o caso dos municípios do estado do Acre, Rio Grande do Norte, Espírito Santo ou Roraima. Porém, em alguns estados ainda encontramos classes ou escolas municipais especiais com grande número de matrículas, como é o caso dos municípios dos estados de Rio de Janeiro, Paraná e Amazonas.

Esse mesmo retrato de quase a totalidade de alunos incluídos fica diferente e mais heterogêneo quando levamos em consideração as matrículas em escolas estaduais, provavelmente devido à tradicionalidade das instituições especializadas nesse âmbito federativo. Apesar da média de inclusão ter-se mantido em 89%, alguns estados apresentam até metade dos seus estudantes matriculados em classes ou escolas exclusivamente especiais, como no caso da rede estadual do Ceará e de Pernambuco, restringindo-os do direito à educação em classes comuns, juntamente com as demais crianças de sua mesma faixa etária:

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Especial – Rede Estadual Urbana			
	Total	Classe ou escola Especial	Classe Comum	% de Inclusão
Brasil	201.875	21.900	179.975	89,2
Norte	20.308	2.952	17.356	90,3
Rondônia	3.079	226	2.853	92,7
Acre	2.236	0	2.236	100,0
Amazonas	2.735	542	2.193	80,2
Roraima	719	0	719	100,0
Pará	4.200	133	4.067	96,8
Amapá	1.387	58	1.329	95,8
Tocantins	5.952	1.993	3.959	66,5
Nordeste	27.027	6.026	21.001	81,9
Maranhão	3.089	817	2.272	73,6
Piauí	1.723	25	1.698	98,5
Ceará	2.926	1.213	1.713	58,5
R. G. do Norte	3.221	0	3.221	100,0
Paraíba	3.453	347	3.106	90,0
Pernambuco	6.178	2.975	3.203	51,8
Alagoas	1.781	176	1.605	90,1
Sergipe	1.634	354	1.280	78,3
Bahia	3.022	119	2.903	96,1
Sudeste	84.968	5.795	79.173	92,0
Minas Gerais	24.898	4.288	20.610	82,8
Espírito Santo	3.085	0	3.085	100,0
Rio de Janeiro	5.474	721	4.753	86,8
São Paulo	51.511	786	50.725	98,5
Sul	42.936	2.805	40.131	94,8
Paraná	17.733	139	17.594	99,2
Santa Catarina	6.395	74	6.321	98,8
R. G. do Sul	18.808	2.592	16.216	86,2
Centro-Oeste	26.636	4.322	22.314	85,8
M. G. do Sul	4.381	71	4.310	98,4
Mato Grosso	2.449	629	1.820	74,3
Goiás	7.602	0	7.602	100,0
Distrito Federal*	12.204	3.622	8.582	70,3

Tabela 2: Matrículas de alunos público alvo da educação especial em estabelecimentos escolares da rede Estadual urbana. Fonte: Censo Escolar INEP 2012

* As escolas da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, pela especificidade administrativa deste ente federativo, são consideradas todas estaduais.

O Gráfico 2 abaixo ilustra o percentual da taxa de inclusão de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular na, e

a sua visualização consegue demonstrar as diferenças ainda presentes entre alguns Estados, nas redes municipais e estaduais de educação para a inclusão desses alunos:

Taxa de inclusão em escolas públicas

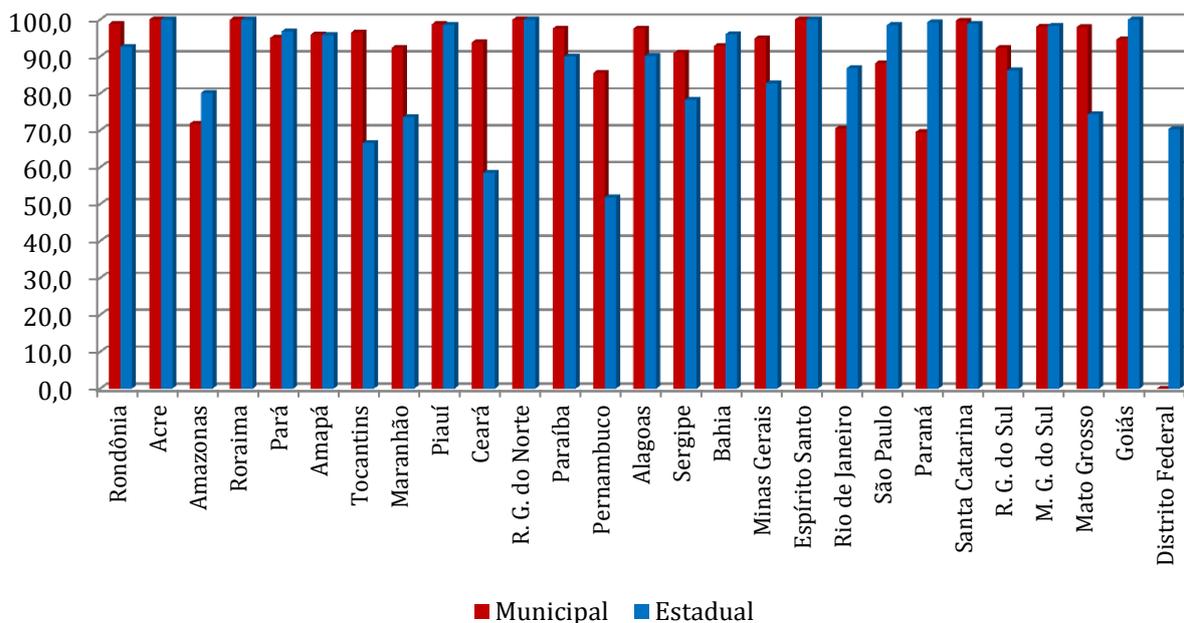


Gráfico 2: Taxa de inclusão em classes comuns do ensino regular da rede pública urbana de ensino (porcentagem) esfera municipal e estadual. Fonte: Censo Escolar 2012 INEP.

A formulação e implementação de políticas públicas passaram a levar em consideração a realidade então apurada pelo Censo, cada ano mais completo e detalhado, possibilitando ações mais abrangentes e efetivas, já que o público beneficiário passa a ser mais bem conhecido. Esse conhecimento só é possível quando gestores compreendem a pressão de grupos organizados e se dedicam a estabelecer ações que realmente atinjam os objetivos e metas almejados, propondo indicadores mais relevantes, específicos e confiáveis.

Pode-se dizer que a partir da Conferência de Educação para todos, de Jomtien, os países passam a ter interesse maior na avaliação de suas políticas públicas educacionais, já que os compromissos assumidos na Conferência demandavam a redução das desigualdades escolares e, ao mesmo tempo, a defesa do direito à educação para todos. Assim, surge o

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que após alguns ciclos de implementação, passa por uma importante reformulação (abrangendo também dados socioeconômicos), e conta agora com a Prova Brasil, ampliando os processos de avaliação e rendimento escolar, buscando dar maior nitidez aos dados sobre a qualidade da educação básica (SILVA, MAGRONE e SOUZA, 2012).

A Prova Brasil e o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – são as formas atuais do governo de realizar a avaliação para diagnóstico da qualidade do ensino ofertado pelos sistemas educacionais dos estados, municípios e Distrito Federal.

Participam da aplicação do exame os alunos que estão matriculados na última série de cada etapa da educação básica, ou seja, na quarta e oitava séries (ou quinto e nono anos) do ensino fundamental, e no terceiro ano do ensino médio. As questões abrangem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, onde são priorizadas a compreensão do texto e a resolução de problemas.

A Prova Brasil é aplicada para todos os alunos matriculados, já o SAEB abrange uma amostra desses alunos. Um diferencial da avaliação do SAEB é a aplicação também de um questionário socioeconômico, onde os próprios estudantes respondem questões sobre sua realidade pessoal.

Porém, por tratar-se de política educacional recente, ainda são deficitárias as avaliações realizadas até o momento. Apesar do grande aumento de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns, como podemos relacionar a inclusão educacional e a qualidade no ensino? Levando em consideração que a inclusão educacional demanda o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas por parte do professor regente da classe comum, podemos hipotetizar que o fato da sala de aula contar com aluno(s) com deficiência(s) e a necessidade de diversificar a metodologia de ensino terão como consequência aulas mais atrativas e produtivas, possibilitando não só uma melhor aprendizagem daquele aluno com deficiência, mas de toda a turma, elevando o nível de qualidade do ensino. No entanto, não temos

pesquisas que tratem da interface entre inclusão educacional e o desempenho no IDEB.

O Ministério da Educação, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresenta o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que combina informações sobre o desempenho obtido na Prova Brasil e informações de fluxo e evasão levantadas pelo Censo Escolar. A relação entre o rendimento (fluxo escolar) e desempenho (proficiência) faz o IDEB um índice que possui, em sua essência, uma concepção de avaliação de qualidade.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 e é calculado com base no produto entre desempenho do aluno em avaliações nacionais (como Prova Brasil e SAEB) e a taxa de aprovação dos alunos, indicada no Censo Escolar.

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (BRASIL, MEC, 2011)

O IDEB, apesar de ter sido criado em 2007, teve seu índice calculado também com os dados obtidos em 2005, combinando o rendimento escolar e o desempenho nas avaliações nacionais daquele ano. Foram projetadas metas bienais, ou seja, para 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021, quando se deseja alcançar a média 6,0 para a educação nacional. Essas metas foram alcançadas nacionalmente no ano de 2009, e em 2012 foi finalizado o cálculo do IDEB para o ano de 2011, também apresentados nesta pesquisa.

Abaixo podemos conhecer os dados do IDEB observados nos anos de 2007, 2009 e 2011, e as metas projetadas para os demais anos até 2021. Como a base de cálculo do IDEB é a Prova Brasil, que é aplicada aos alunos que estão concluindo as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF-I e EF-II) e para os alunos que estão concluindo o Ensino Médio, os dados observados e as metas previstas são calculados para estas três etapas da Educação Básica.

IDEB Brasil

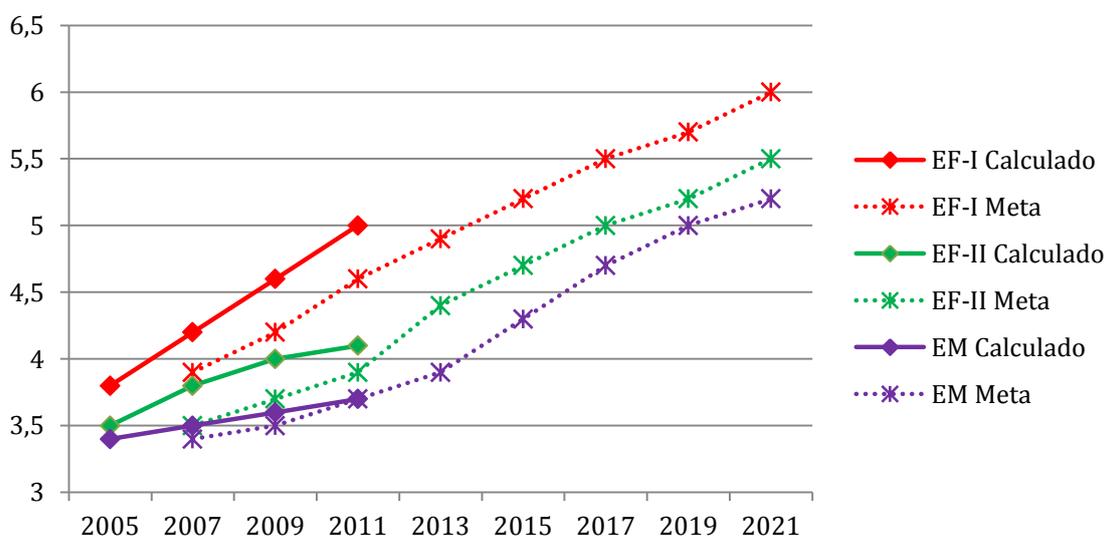


Gráfico 3: IDEB – Dados observados e metas previstas para as séries iniciais do Ensino Fundamental (EF-I), séries finais do Ensino Fundamental (EF-II) e Ensino Médio (EM). Fonte: INEP/MEC

Porém, o IDEB não contempla vários aspectos positivos da escola e de seus processos que podem também influenciar a qualidade na educação. Um deles é a inclusão escolar. Assim, uma avaliação educacional não deve pautar-se apenas em rendimento e desempenho, ainda mais quando levamos em consideração a inclusão de alunos com deficiência, pois sua presença possibilita à escola, aos seus colegas e a ele próprio, a reflexão sobre outros aspectos de crescimento humano, com a valorização da cooperação, da colaboração, da convivência harmônica com as diferenças.

A avaliação não pode ser mero instrumento de ranqueamento das escolas, de classificação das melhores escolas frente às piores escolas, gerando uma competição por melhores posições em detrimento a

aprendizagem de todos os alunos. Neste mesmo sentido, Anache e Mitjans Martínez refletem sobre a avaliação:

A avaliação precisa romper com práticas classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não o trabalho coletivo. Ela integra as dimensões já mencionadas, portanto, deve ser parte do processo, permitindo a participação de todos os envolvidos, com o objetivo de retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos. (ANACHE e MITJANS MARTÍNEZ, 2009, p. 52)

Entendemos que há preocupação do gestor em promover uma melhor qualidade da educação, e que a presença de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar também buscam um impacto positivo, a fim de influenciar estruturas mais democráticas e inclusivas nas escolas. Porém essa preocupação também deve perpassar os métodos de avaliação dessas políticas, como reflete Silva (2003):

não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania. Desconsideram-se as funções clássicas da escola, que é desenvolver as relações ensinar e aprender, pensar e fazer, partindo-se do princípio de que todos têm condições de aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo (SILVA, 2003, p.8)

Se há, na escola, recursos, organizações e materiais acessíveis às necessidades de seus estudantes, além da acessibilidade física, essas informações ainda não são levantadas pelas avaliações institucionais ou mesmo pelo Censo Escolar. Se os professores promovem a troca de experiências exitosas na aprendizagem desses alunos, se há a participação ativa desses estudantes, se a escola promove a participação da família na sua organização etc., essas informações não são diretamente levantadas. Hipotetizamos que esses aspectos possam melhorar a qualidade da educação, mas se uma escola apresenta melhores resultados em índices de qualidade, isto não é relacionado diretamente à presença desses fatores.

O índice atual é centrado na dimensão pessoal do aluno, de sua proficiência em apenas duas áreas (leitura e matemática). A dimensão social,

envolvendo o próprio contexto educacional e social onde essa aprendizagem se desenvolve, não é aferido.

Assim, a análise e avaliação da qualidade da educação deveriam aferir também os processos que ocorrem na escola e envolvem as relações entre professores, alunos, funcionários, família e comunidade. A acessibilidade deve estar presente em todos os aspectos e dimensões, ou seja, a acessibilidade física, nas comunicações, na aprendizagem e nas atitudes e comportamentos. As práticas pedagógicas dos professores são um importante passo nessa direção, que será abordado no próximo capítulo deste trabalho.

3. A formação de professores e o Projeto Político Pedagógico: elementos importantes para garantir a prática pedagógica inclusiva

Com a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, a escola comum se depara com a necessidade de rever suas práticas, suas posturas frente à diversidade, frente à diferença.

A escola pouco mudou nas últimas décadas, ou mesmo nos últimos séculos. Desde sempre, a escola busca a homogeneização de seu público, esperando respostas semelhantes de alunos com vivências, características e percepções tão diversas. O fracasso escolar, sob esta óptica, é atribuído ao aluno, e nesta visão a instituição escolar (aí envolvendo gestão, professores, currículos, etc.) fica isenta da sua responsabilidade de refletir sobre sua atuação.

A Educação Especial, cuja proposta era atender aos alunos com deficiência, na época denominados “alunos com necessidades educacionais especiais”, passa também a receber os alunos que não respondem como esperado aos currículos homogêneos impostos pela escola, apresentando dificuldades de aprendizagem ou comportamentos indesejados. Passa então a receber também aqueles alunos que, por razões diversas, recebem os rótulos de que possuem necessidades especiais, de que não acompanham o ritmo geral da turma, ou de que possuem dificuldades de aprendizagem, entre outros que justificam o seu remanejamento à classe ou escola especial. Segundo Garcia (2009):

O princípio da homogeneidade foi tomado como organizador das estruturas e serviços voltados a práticas educacionais de separação dos alunos, as quais contribuíram, em grande medida, para os resultados de evasão e repetência no ensino fundamental. As estruturas de atendimento de educação especial foram propostas sob este mesmo critério. (GARCIA, 2009, p. 17)

Com a proposta da Educação Inclusiva, a escola passa a ser questionada sobre a exclusão ou remanejamento desses alunos para outros espaços. A escola inclusiva deve se adequar para receber a diferença, refutando a ideia de que todos os alunos são semelhantes, respondem da

mesma forma, possuem as mesmas capacidades e competências, aprendem de forma igual. Oliveira (2009) apresenta um retrato sobre o novo olhar da escola para essa população que foi excluída por ela mesma

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais tornou-se para alguns educadores um problema para a escola, que antes não era problema, porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos da escola. De invisíveis passaram a ser visíveis, de não problema passaram a ser problema, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização. (OLIVEIRA, 2009, P. 39)

Com esse sentimento de crise instalado na educação, a escola vê-se convidada a refletir a sua prática, as suas atitudes para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Faz-se necessária a formação de professores e gestores para compreensão dessa nova perspectiva, da importância de se buscar atender a todos os alunos, independente de suas características ou necessidades específicas.

Vieira e Denari (2012) refletem sobre a importância de atividades de sensibilização para a diversidade e a diferença, e ressaltam a importância do movimento de reflexão e mudança da escola:

Entende-se que a proposta da inclusão envolve uma série de mudanças de ordem política, estrutural e pedagógica. É essencial, porém, que ocorram também mudanças de ordem social e afetiva, pois a inclusão envolve pessoas em interação, indivíduos com valores, crenças e reações emocionais. Portanto, a inclusão deve ser entendida também em seu aspecto relacional, devendo ser ampliadas pesquisas e intervenções acerca das concepções, dos sentimentos e das atitudes das pessoas sem deficiência em relação aos deficientes e à inclusão, uma vez que eles provavelmente vão influenciar as interações sociais estabelecidas (VIEIRA e DENARI, 2012, p. 281)

A acessibilidade é primordial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O acesso físico, o acesso ao currículo, o acesso à aprendizagem e a postura atitudinal da escola frente às diferenças será o tema presente em diversos cursos, palestras, oficinas, seminários etc., voltados a apresentar aos atores envolvidos na aprendizagem escolar a importância de refletirmos sobre a inclusão escolar. Segundo Mitjans Martínez (2006):

Mudanças conceituais e atitudinais resultam necessárias para avançar na compreensão das formas diferenciadas que os processos de aprendizagem assumem e, muito especialmente, para reorganizar o trabalho pedagógico para favorecer de forma efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas consideradas com deficiência mental (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 44).

Sabemos que a inclusão escolar não pode ser feita apenas com o trabalho pedagógico do professor, já que o currículo e a atuação da escola são muito mais amplos. Beyer (2009), ao fazer uma pesquisa sobre a implementação do projeto de educação inclusiva na escola, levanta a importância de trabalhar de forma ampla para se garantir a efetividade dessa política:

Com isto, não se pensa em fazer pender a balança, desfavoravelmente, para o professor, como se este se constituísse no único (ou, no mínimo, principal) responsável pelo sucesso do projeto inclusivo. A concepção da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola tem, como um dos seus principais fundamentos conceituais, a proposta de uma prática inclusiva que seja compartilhada por “todos” os sujeitos da comunidade escolar. Todos são chamados a compartilhar de tão complexa responsabilidade: famílias, equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos. (BEYER, 2009, p. 80)

A formação docente na educação especial no início da década de 90 estava pautada principalmente na orientação clínica de uma perspectiva segregacionista, voltada para o trabalho em espaços específicos, e com a oferta de serviços da educação especial assegurada, inclusive, como substitutiva aos serviços educacionais comuns. Como serviço substitutivo aos que não conseguiam acompanhar o ritmo escolar, admitia-se, no que se refere à formação continuada, sobretudo no início da década, a capacitação docente voltada para atuação em áreas específicas da educação especial, destacando a fragmentação na área.

Tais processos de diferenciação dos sujeitos com necessidades específicas de aprendizagem ocasionavam que as escolas buscassem por encaminhamentos indevidos no que se refere ao currículo e ensino adaptados, aos espaços segregados, a terminalidade específica, dentre outros e,

representavam, assim, soluções utilizadas para eximir as escolas de um processo efetivo de escolarização.

A legislação que orienta a formação do professor também se preocupa com a aprendizagem da diversidade encontrada em sala de aula, porém sabemos que, apesar dos marcos normativos existentes, na prática os temas são abordados de forma superficial, ou mesmo com olhares enviesados para a homogeneização das turmas. Dentre as normativas existentes, podemos citar a Resolução nº 4/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que se preocupa com a formação continuada do docente, entendendo que o conhecimento e as situações em sala de aula não se repetem sempre, sendo permeadas de novos eventos e novos estudantes, necessitando novas atuações pedagógicas:

Artigo 58: A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2010)

A formação continuada, conforme já dito anteriormente, não está descolada da atuação articulada do professor e da gestão escolar, assim como da atuação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais. O papel do professor e sua atuação devem ser discutidos durante a construção ou modificação do projeto político pedagógico da escola, que dentre outros assuntos, discutirá o papel institucional frente à inclusão escolar.

Assim, devemos também observar como a escola se organiza e se propõe a atuar frente aos desafios impostos, sejam eles inéditos ou rotineiros. Quando ocorre a primeira matrícula de um aluno com deficiência na escola, este fato, apesar de hoje ser uma situação esperada frente às políticas inclusivas em todos os âmbitos e da própria atual política pública educacional proposta pelo Ministério da Educação e acompanhado por diversas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, certamente é um fato que gera uma “crise” na escola. O cotidiano escolar desse aluno, suas necessidades, suas dificuldades, a forma como é recebido por seus colegas, por seus professores,

como ele é percebido e recepcionado deve ser motivo de reflexão e aprendizagem para toda a escola.

Incluir exige uma ação conjunta dos envolvidos no processo educacional, novos posicionamentos, reflexões efetivas sobre a prática educativa, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos. Trata-se de reconhecer que as dificuldades que os alunos apresentam não são apenas deles, visto que resultam, em grande parte, do modo como a educação é concebida e colocada em prática. A partir do momento em que a escola compreende e implementa, na construção do seu currículo, princípios que subsidiem uma prática pedagógica favorecedora da aprendizagem de todos, conseqüentemente busca estratégias e alternativas capazes de tornar possível uma formação de acordo com o ritmo de cada um. (OLIVEIRA; MARTINS, 2011, p. 311-312)

O documento que reflete como a escola se organiza é o Projeto Político Pedagógico, supostamente elaborado, pois assim é desejado, com a participação de todos os envolvidos nos processos educativos. E este documento que vai nortear a postura da escola frente a diversas situações, além de planejar as atividades escolares e as propostas curriculares. Segundo Veiga (2011):

O projeto político-pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 2011, p. 11-12).

Conhecendo o Projeto Político Pedagógico da escola, podemos inferir como está o nível de comprometimento dessa instituição com a inclusão escolar. Sabemos que é importante saber como se deu a construção desse documento, se ele realmente foi fruto de discussões e reflexões, e se conseguiu envolver ativamente os atores envolvidos, desde alunos e seus pais, como também professores, equipe gestora e funcionários.

Essa discussão interna sobre a função social da escola, a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o protagonismo dos professores são vistos como chaves para a inclusão escolar (LAPLANE, 2006, p. 705). Uma educação inclusiva pressupõe a participação

de todos, assim, a construção do projeto político pedagógico também deve contemplar a participação ativa e democrática. Laplane (2006) nos alerta sobre a importância dessa construção coletiva:

O projeto pedagógico é visto como instrumento de mudança que irá explicitar os objetivos e métodos das ações pedagógicas a serem implementadas. É o mediador entre a política do município e a população e é construído de forma coletiva, envolvendo o planejamento participativo e o aperfeiçoamento constante. O conselho de escola, assim como o diretor e o coordenador pedagógico, têm também importantes funções no desenvolvimento e regulamentação de procedimentos para identificar e atender as necessidades dos alunos, realizar adequações curriculares e garantir a acessibilidade física e o acesso ao conhecimento, fornecendo os recursos materiais e humanos que se fizerem necessários (professor de Braille, professor de LIBRAS, material adaptado para baixa visão, computadores com softwares especiais etc.). LAPLANE, 2006, p. 708)

Podemos conhecer ou perceber o Projeto político pedagógico da escola não apenas analisando o documento formal escrito, mas principalmente nas propostas implementadas e nas atitudes das pessoas envolvidas. Ao observar a acessibilidade física de uma escola, por exemplo, que possui um ou mais alunos com dificuldade de locomoção, podemos inferir qual o grau de comprometimento dessa escola com a inclusão escolar. Claro que não podemos deixar de considerar as dificuldades financeiras ou administrativas da escola, mas conseguimos verificar se houve tentativas de superar o problema, mesmo com soluções alternativas e/ou criativas.

Assim, o Projeto Político Pedagógico da escola é peça importante na implementação da inclusão escolar. Reflete, juntamente com as atitudes das pessoas envolvidas, o pensamento da escola frente à garantia do acesso, participação e aprendizagem de todos os seus alunos. Mas para isso é necessário garantir também a formação de seus docentes, equipe gestora e funcionários, a reflexão coletiva de toda a escola (aí envolvendo alunos e comunidade) sobre a inclusão escolar, além da possibilidade de financiamento de obras, materiais e recursos necessários à garantia da acessibilidade.

4. Programas, projetos e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação para a Inclusão Escolar na gestão 2003-2010

O Ministério da Educação é o órgão do Governo Federal responsável pela implementação de Políticas Públicas Educacionais para todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Conforme a Lei 10.083, de 28 de maio de 2003, alterada pela Medida Provisória n. 595/2012, o MEC possui competência para elaborar políticas públicas que abordem a organização dos sistemas de ensino nas esferas federativas, a avaliação educacional, a pesquisa e extensão universitária, a formação de professores e o financiamento do desenvolvimento da educação (BRASIL, 2003).

Atualmente o Ministério é composto por seis secretarias temáticas, além da Secretaria Executiva. As Secretarias temáticas do MEC, no período de 2003 até 2010, eram: Secretaria de Educação Superior - SESu; Secretaria de Educação Básica - SEB; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC; Secretaria de Educação à Distância - SEED; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD; e Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Mesmo reconhecendo que a educação inclusiva não se trata somente das pessoas com deficiência, e sim todas as diferenças possíveis, o Ministério da Educação, em sua organização, instituiu em 2003 duas secretarias que atuaram com essa perspectiva: a Secretaria de Educação Especial – SEESP, já existente; e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Se pensarmos em uma educação de qualidade para todos, não deve o tema da diversidade e da diferença permear todos os níveis e etapas da educação? Dessa forma, a crítica que se faz é de que ao criar Secretarias específicas para tratar sobre a inclusão dessa diversidade, parece que o órgão desresponsabiliza a gestão da educação como um todo sobre essa questão, mantendo os guetos e as especializações por entender que são assuntos não atinentes à educação básica. Assim discute o tema a professora Mitjáns Martínez:

Revela-se que a questão da educação inclusiva não é apenas um problema prático, mas também conceitual e ideológico, e que sua complexidade demanda análises e ações sistêmicas e coerentes, também complexas. Talvez o principal desafio seja a discussão ampla e participativa sobre qual o significado, as possibilidades e os limites da “educação inclusiva”, o que queremos e o que podemos; uma ação que parece óbvia, porém justificada a partir de uma realidade na qual, do meu ponto de vista, não existe um nível de consenso mínimo, que possibilite a coerência e a eficácia das estratégias e ações possíveis (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 200-201)

Em 2011, as Secretarias de Educação à Distância e de Educação Especial foram dissolvidas, essa última tornando-se uma Diretoria da antiga SECAD, que passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. Ainda foram criadas duas novas Secretarias: Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino – SASE; e Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES.

A partir de 2003, frente à nova gestão governamental marcada por mudança da gestão presidencial, a Secretaria de Educação Especial do MEC passa a propor programas governamentais voltados à inclusão em classe regular dos alunos com deficiência.

Até então, a maioria das ações executadas por esta Secretaria era focada em escolas especiais e instituições especializadas. Mesmo as ações voltadas para a integração dos alunos eram focalizadas na deficiência. Tratava-se de ações que disponibilizavam recursos para alunos com deficiência, exclusivamente, o que em geral mantinha a segregação já existente. Para ilustrar, citamos o Proinesp – Programa de Informática na Educação Especial, que fornecia às escolas um pequeno laboratório de informática para ser utilizado pelos alunos com deficiência da escola. Este Programa foi criado aos moldes do Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, que consistia em distribuição de laboratórios de informática em escolas da educação básica. Assim, a criação do Proinesp revela o cenário existente na maioria das escolas do país naquela época, em que alunos com deficiência não se utilizavam das políticas gerais de educação básica pelo simples fato de não estarem incluídos em classes comuns, retratando a “necessidade” de

espaços diferenciados para alunos “diferentes”, neste exemplo, de laboratório de informática específico para os alunos com deficiência.

Podemos afirmar que as políticas públicas para educação especial implementadas na gestão 2003 a 2010 focaram na inclusão do aluno com deficiência nas classes comuns da escola regular. No final do ano de 2004, a Seesp, em parceria com o Ministério Público Federal, lançou uma cartilha intitulada “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (BRASIL, 2004). A distribuição dessa cartilha gerou grande polêmica e resistência das instituições que atendiam exclusivamente pessoas com deficiência, além de entidades de defesa dos direitos da pessoa com deficiência. A apresentação desta Cartilha foi feita pela Secretária da Seesp, e afirmava que:

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de ideias e práticas, portanto, o Ministério da Educação apoia a implementação de uma nova prática social que viabilize escolas inclusivas que atendam a todos, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, de forma a garantir a participação de todos. (BRASIL, 2004, p. 3)

O discurso revela a intenção de desenvolver políticas públicas que alterassem o cenário escolar da época, em que a maioria das crianças com deficiência era matriculadas em classes ou escolas especiais, com grande concentração nos grandes centros urbanos. Naquela época, a grande maioria dos municípios brasileiros não registrava matrícula de alunos incluídos nas escolas comuns (INEP, Censo Escolar).

Dessa forma, a SEESP desenvolveu diversos Projetos e Programas com o objetivo de ampliar o número de alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns do ensino regular. As principais e mais relevantes ações desenvolvidas listaremos a seguir.

4.1. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Pode ser considerado o principal e mais abrangente programa desenvolvido pela Seesp nessa gestão. O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade consistia em selecionar municípios-polos que atuariam

como multiplicadores para os municípios de sua área de abrangência. Para seleção dos municípios polos, levou-se em consideração a localização geográfica e a capacidade operacional do município. Assim, os polos eram principalmente grandes municípios no interior do país, além das capitais de cada estado e do Distrito Federal.

Esse Programa foi objeto ou cenário para o estudo de diversas monografias, dissertações e teses (CAIADO, LAPLANE, 2009; GARCIA, MICHELS, 2001; TORRES, 2010; KASSAR, OLIVEIRA, 2007; MARINS, MATSUKURA, 2009; SOARES, 2010; OLIVEIRA, 2012; MARTIN, 2012) e tem como objetivo a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p.9).

Todos os anos, o município polo recebe recursos para realizar um seminário, de pelo menos 40 horas aulas, para representantes dos seus municípios de abrangência, previamente definidos pelo Programa. Além disso, anualmente a Seesp/MEC oferece um Seminário Nacional, com a participação de representantes de todos os municípios polos, para orientações e fortalecimento das ações. A formação para gestores e educadores foi essencial para difundir e interiorizar o paradigma da inclusão em todo o País. Atualmente o Programa conta com 162 municípios polos, e atende todos os 5.562 municípios brasileiros.

Atualmente, com a unificação da Seesp e Secad em uma única Secretaria, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade teve sua temática ampliada. Aborda os diversos temas da Secadi como direitos humanos, educação para o meio ambiente, educação indígena, educação quilombola, dentre outros, inclusive a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4.2. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

O Programa foi instituído pela Portaria SEESP nº 13/2007 e disponibiliza mobiliário, materiais e equipamentos para que as escolas possam implementar a sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado a fim de atender as especificidades dos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Essa política visa facilitar o acesso da criança que necessita do AEE, para que ela possa frequentar esse atendimento em sua própria escola e não em outra escola, ou ainda em uma instituição especializada, o que poderia trazer transtornos decorrentes da proposta pedagógica diversa ou ainda na locomoção da criança.

Além disso, o fato da escola possuir, em sua estrutura, uma sala de recursos multifuncionais e oferecer o AEE, possibilita a constante discussão sobre a inclusão e a acessibilidade desse aluno na escola, tornando a reflexão e prática pedagógica presente nos momentos de planejamento, nas discussões pedagógicas, no cotidiano escolar, na busca contínua de eliminação das barreiras existentes, sejam elas físicas, atitudinais ou de aprendizagem.

Dois tipos de Salas de Recursos Multifuncionais foram disponibilizados aos Sistemas de Ensino: Tipo I e Tipo II. Os dois tipos de salas são equipados com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para identificação, elaboração e organização de ações que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos (Brasil, MEC, 2008), sendo que a Tipo II é adicionada de recursos didáticos pedagógicos para alunos com deficiência visual.

Os equipamentos, materiais e mobiliários variaram ao longo dos anos, desde 2008. Atualmente, a composição das salas de recursos multifuncionais é a seguinte:

Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I	
Equipamentos	
2	Computadores
2	Estabilizadores
1	Impressora multifuncional
1	Roteador Wireless

Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colmeia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
1 Mouse esférico manual
1 Teclado expandido com colmeia
Mobiliários
1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro
1 Caixinha de números
1 Kit tesouras

Tabela 3: Materiais, equipamentos e mobiliários disponibilizados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – Sala Tipo I.

Para aquelas escolas contempladas com a Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo II, além dos equipamentos acima, a escola também recebia os seguintes materiais:

Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II
Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille

Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II
1 Globo terrestre tátil
1 Calculadora sonora
1 Kit de desenho geométrico
2 Regletes de mesa
4 Punções
2 Soroban
2 Guias de Assinatura
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo

Tabela 4: Equipamentos e materiais disponibilizados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – Sala Tipo II.

Nos anos de 2011 e 2012, foram distribuídos kits para atualização dos materiais e equipamentos das salas de recursos já equipadas pelo Programa. Assim, todas as salas já implementadas pelo Programa estão com a mesma composição atual de 2013.

Ao participar deste Programa, a escola é orientada sobre a proposta do Atendimento Educacional Especializado de acordo com a proposta da educação inclusiva, assim como disponibilizar professor para atuar no AEE. As escolas contempladas com o Programa são convidadas a participar, com prioridade, do Programa de Formação Continuada na Educação Especial, promovido também pelo MEC por meio do PARFOR.

Até o ano de 2012, 37.801 escolas foram contempladas com materiais e mobiliários para montar ou incrementar sua Sala de Recursos Multifuncionais.

4.3. Programa de Formação de Professores da Educação Especial

Uma das principais queixas dos profissionais da educação frente às situações de inclusão escolar é a falta de formação específica. Muitos alegam despreparo para lidar com alunos que necessitam de recursos de tecnologia assistiva ou apresentam necessidades pedagógicas específicas. Assim, o Ministério da Educação, em parceria com as instituições federais de ensino superior, oferece cursos para professores que atuam nas redes públicas de ensino, na modalidade presencial ou a distância.

Os cursos são voltados para o atendimento das necessidades específicas de alunos com deficiência, com TGD ou com altas habilidades/superdotação, em salas de recursos multifuncionais, bem como cursos voltados para a diversidade da classe comum, de forma a permitir que o professor que possua, em sua sala, um aluno público alvo da educação especial, possa repensar sua prática e torná-la acessível a todos.

Sentir-se inseguro diante de algo novo é natural. Ao deparar-se em sua sala com um aluno com necessidades específicas decorrentes da presença de uma deficiência ou de algum transtorno de desenvolvimento, ou ainda com superdotação, o professor tende a recusar aquela situação nova, tentando protelar a necessidade de mudanças de sua prática pedagógica, necessária a partir desse novo evento que não pode ser mascarado por simples desinteresse da turma, ou problemas familiares ou econômicos da criança.

A Seesp/MEC sempre desenvolveu ações para oferta de cursos de formação continuada, porém tratava-se em geral de cursos presenciais, ministrado por instituições especializadas como, por exemplo, a Feneis – Federação Nacional de Educação de Surdos, ou a Fundação Dorina Nowill¹. Ainda era comum a prática de descentralizar recursos para que as Secretarias Municipais ou Estaduais realizassem cursos de formação em áreas específicas da Educação Especial, mas em geral, esses cursos continham a perspectiva da segregação ou da integração escolar, e com a nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, era necessário que os cursos apresentassem ao professor e demais profissionais da educação a concepção de educação inclusiva.

Surgiu então o Programa de Formação de Professores na Educação Especial, que convidou as Instituições Públicas de Ensino Superior a apresentarem propostas para formação continuada, a serem realizadas na modalidade a distância no âmbito da recém criada UAB – Universidade Aberta do Brasil.

¹ Organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico dedicada à inclusão social de pessoas com deficiência visual

Cada proposta enviada foi analisada por um grupo de trabalho que observou a relevância do curso e a coerência com a concepção de educação inclusiva, além de avaliar a produção acadêmica dos professores envolvidos com a proposta.

Representantes das propostas de formação contempladas foram convidados a participarem de encontros com a Seesp/MEC, a fim de conhecerem e discutirem melhor a concepção de inclusão que deveria permear toda a formação continuada oferecida.

A formação inicial e continuada tem o desafio de instigar nos profissionais da educação a necessidade de sempre considerar a diversidade que existe em toda e qualquer sala de aula. Por isso acreditamos que todos os cursos voltados para profissionais da educação devem contemplar as questões de diversidade, diferença e acessibilidade. É também o que diz Mitjás Martínez (2005):

Trabalhar a partir de uma representação do espaço da sala de aula como um espaço de diversidade educativa exige dos educadores e psicólogos o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e muita criatividade, porém, precisamente nesse esforço de experimentação, de fracasso e de acertos, é que a inclusão pode ser efetivamente construída. (MITJÁS MARTÍNEZ, 2005, p 101)

Assim, cursos como os oferecidos pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial são fundamentais para ampliar o número de escolas com boas experiências na inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial. Nesse sentido, o Programa oferece cursos voltados para a atuação em sala de aula comum, e também para a sala de recursos multifuncionais.

Os cursos direcionados a professores que atuam ou atuarão em salas de recursos multifuncionais abrangem temas sobre as necessidades específicas de alunos com deficiência, altas habilidades ou com transtornos globais do desenvolvimento, de modo a incentivar o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, favorecendo a aprendizagem e participação social.

Já os cursos voltados a professores que atuam em classes comuns, com matrícula de aluno público alvo da educação especial, tem como foco a abordagem de temas que envolvam a diversidade e a diferença, práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade ao currículo, avaliação da aprendizagem e reflexões sobre a implementação da proposta de inclusão escolar.

Em 2010 e 2011, os seguintes cursos de formação continuada (Tabela 5), dentre outros, com carga horária entre 120 e 180 horas, foram ofertados na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil, por Instituições de Ensino Superior que apresentaram propostas que foram avaliadas e consideradas em conformidade com a política de Educação Especial desenvolvida pelo Ministério. Podemos verificar, na tabela abaixo, que os cursos concentram-se principalmente para a atuação docente inclusiva, tanto em sala de aula comum como em sala de recursos multifuncionais:

Curso	IES	Vagas
Atendimento Educacional Especializado	UFU; UFSM; UEG; UFC	8.000
Atividade física para pessoas com deficiência	UFJF	2.000
Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para alunos com surdez	UFU	2.000
Estratégias pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual	UEPA	2.000
Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual	UFSCAR; UNEB	4.000
Tecnologia assistiva e projetos de acessibilidade	UNESP	2.000
Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível	UFRGS	2.000
Práticas Educacionais Inclusivas na área da deficiência intelectual	UNESP; UFAL	4.000

Tabela 5: Relação dos cursos de formação continuada em Educação Especial ofertados nos anos de 2010 e 2011. Fonte: SEESP/MEC

Em 2013 serão ofertados 22 cursos em parceria com 14 instituições de ensino superior, dentre eles: O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva, O ensino da Libras, O ensino do Sistema Braille, Acessibilidade na

Atividade Física escolar, Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na escola, e curso de AEE, todos abordados sob a perspectiva da educação Inclusiva. Além desses cursos de formação continuada, serão ofertados também um curso em nível de especialização: Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva.

A oferta, apesar de atingir um grande número de professores, fica prejudicada pelos desafios ainda a serem vencidos por esta modalidade de ensino: a distância. A evasão, a pouca ou superficial discussão dos temas abordados e a impossibilidade de se comprovar a efetiva reflexão do professor e crescimento profissional dificultam a mudança de postura frente a esse novo paradigma educacional. Porém, cada dia mais alunos estão sendo matriculados em classes comuns, e ter um aluno com deficiência em sua sala já não é mais uma realidade distante, ou evitável.

Até 2012, foram oferecidas 64.136 vagas em cursos de formação continuada, nas modalidades a distância e presencial.

4.4. Programa Escola Acessível

Desde a promulgação da Lei nº 10098/2000, que estabelece normas gerais para promoção da acessibilidade, e do Decreto 5.296/2004, que a regulamenta, os prédios e espaços públicos devem ser acessíveis para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essas normativas estabelecem como acessibilidade a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistidas, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação (BRASIL, PR, 2004, art. 8º).

A maioria das escolas brasileiras não é acessível para pessoas com mobilidade reduzida. De acordo com os dados do Censo Escolar, quando a escola é perguntada se possui acessibilidade, apenas 18,6% se declaram acessíveis (Censo Escolar 2008). Aqui seria inapropriado apresentar dados de quantas escolas se declaram acessíveis, pois muitas vezes esse dado é informado por pessoa que não possui mobilidade reduzida, e que a simples

presença de um banheiro com barras laterais ao lado do vaso sanitário, ou a presença de duas ou três rampas na escola a tornam “acessível”, mesmo não havendo acesso à quadra de esporte, ou existindo degraus para acesso à biblioteca, por exemplo.

Até 2007, as secretarias municipais e estaduais de educação solicitavam, por meio do Plano de Trabalho Anual – PTA, a ação de acessibilidade arquitetônica. As secretarias elaboravam um planejamento de execução e solicitavam o financiamento orçamentário à Seesp/MEC, que mediante disponibilidade orçamentária e coerência do PTA, o projeto era aprovado.

O Programa Escola Acessível, criado em 2008 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tem como objetivo promover a adequação do espaço físico das escolas públicas, a fim de torná-la acessível e viabilizar a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. Anualmente, o programa é realizado por meio do PDE Escola, com recursos repassados diretamente pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A seleção das escolas baseia-se na declaração de matrículas de alunos com deficiência no censo Escolar (INEP) do ano anterior, priorizando aquelas que foram contempladas com o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais. Os recursos são destinados a adequação arquitetônica ou estrutural do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimões, sinalização tátil e visual, aquisição de mobiliário acessível, materiais pedagógicos e outros recursos de tecnologia assistiva.

Para receber o recurso, cada escola contemplada deve elaborar um plano de ação, que após análise e validação, devem ser seguidos durante a execução orçamentária. A proposta deveria observar os princípios do desenho universal e o atendimento das regras de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, por meio da NBR 9050. A exigência do planejamento da obra ou adequação prevê a discussão da comunidade escolar sobre a proposta inclusiva da escola, o olhar sobre as

diferenças e atendimentos presentes, para definição das necessidades de acessibilidade da escola.

Um dos Programas desenvolvido pelo Ministério da Educação é o Programa Escola Acessível, que promove a adequação de prédios escolares a fim de viabilizar a acessibilidade física e arquitetônica para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Sua execução é realizada por meio do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, disponibilizando recurso financeiro para que a própria escola decida e execute suas ações de acessibilidade. Como podemos ver no gráfico abaixo, a cada ano cresce substancialmente o número de escolas atendidas, porém ainda são poucas escolas frente ao universo de estabelecimentos escolares existentes atualmente. Como ilustra o gráfico abaixo, até 2012, 37.499 escolas foram beneficiadas com este Programa:

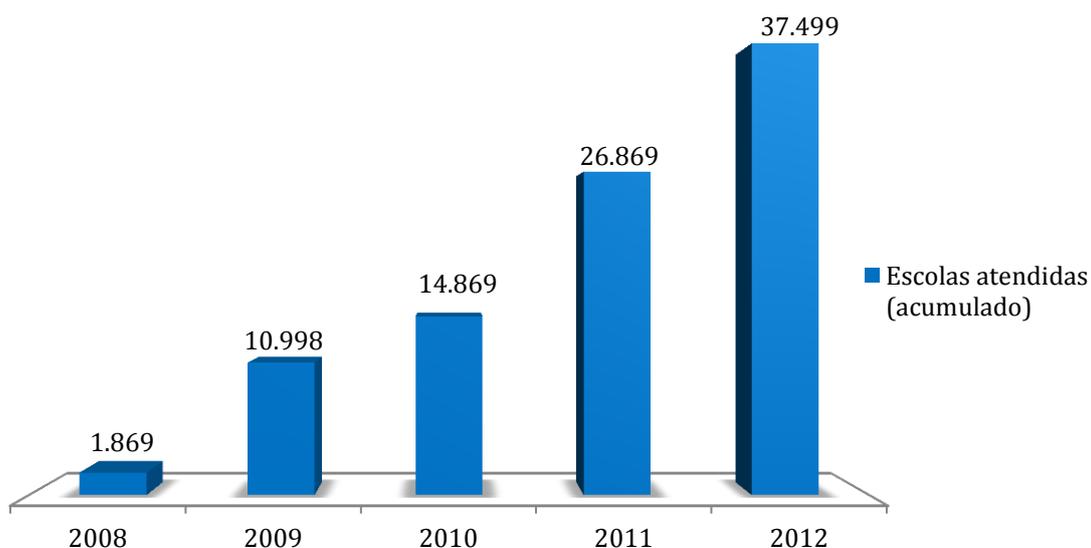


Gráfico 4: Escolas atendidas pelo Programa Escola Acessível. Fonte: Secadi/MEC

4.5. Monitoramento das ações

Como visto, as principais ações desenvolvidas pela Seesp/MEC, e atualmente pela Secadi/MEC, tiveram como foco definido o público alvo da educação especial, ou seja, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A execução desses programas, projetos e ações é acompanhada de avanços nos indicadores que revelam que a inclusão desses alunos está acontecendo. Todos os anos, os dados do Censo Escolar apresentam incremento no número de matrículas desses alunos nas classes comuns, no número de escolas com sala de recursos multifuncionais, no número de professores que possuem formações específicas na área da educação especial, e no número de escolas com acessibilidade. Porém, apesar desses avanços, ainda há quase um terço de crianças recebendo escolarização de forma segregada, ou mesmo não matriculada, ainda há uma demanda grande de formação continuada específica para atendimento das necessidades especiais, além de grande número de barreiras que atravancam a acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida, ou que necessitam de alternativas à comunicação como a Libras.

5. Estratégia Metodológica

Nesse capítulo, apresentamos como se deu a realização da pesquisa de campo. Para tanto, relembramos os objetivos definidos para este trabalho:

5.1. Objetivos:

Objetivo Geral: Analisar se a educação inclusiva efetiva pode influenciar positivamente o IDEB da escola

Objetivos Específicos:

- Identificar e caracterizar o projeto político pedagógico da escola e a rotina escolar frente à inclusão escolar;
- Identificar e caracterizar o trabalho pedagógico do professor frente a inclusão escolar;
- Verificar a participação e a aprendizagem escolar dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular;
- Identificar como se dá a participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil e em outras avaliações nacionais;
- Identificar a alteração do IDEB da escola durante os anos 2007 a 2011.

5.2. Classificação da Pesquisa

Este estudo é uma tentativa de compreender um fenômeno social complexo. A pesquisa, por seu caráter descritivo e qualitativo, foi realizada sob a metodologia da técnica de estudo de caso, pois, de acordo com Gil (2011), o estudo de caso é um estudo exaustivo e profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento de forma ampla e detalhada.

Escolhemos o estudo de caso como estratégia de pesquisa, pois segundo Yin (2005), “os estudos de caso representam a estratégia preferida

quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19). Para analisar os dados, utilizamos a técnica clássica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

5.3. Campo de Estudo

Nosso campo de estudo, onde realizamos a pesquisa, foi uma escola pública localizada em uma cidade satélite do Distrito Federal.

A seleção desta escola seguiu requisitos estabelecidos, a fim de que viabilizasse a constatação de elementos que pudessem basear o estudo pretendido.

Por uma questão geográfica, financeira e de disponibilidade de tempo, foi definido que a escola pertenceria à rede de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Muitas escolas desta Secretaria já foram objeto de pesquisa que abordaram o tema inclusão educacional, a maioria delas localizada no Plano Piloto de Brasília, região com maior desenvolvimento econômico do DF. Para evitar uma realidade que provavelmente estaria permeada por variáveis que pudessem refletir positivamente os aspectos da inclusão escolar, possivelmente atribuídas às condições socioeconômicas ou de repertório cultural de sua comunidade, buscou-se uma escola localizada em uma das cidades satélites desta esfera federativa.

Inicialmente era necessário que a escola tivesse registro de matrículas de alunos público alvo da educação especial no Censo Escolar MEC/INEP. Além disso, a escola deveria apresentar dados crescentes do IDEB, demonstrando uma melhora na qualidade de ensino de sua instituição.

Primeiramente, relacionamos todas as escolas públicas de educação básica do Distrito Federal, o número de alunos incluídos matriculados e o índice aferido pelo IDEB nos anos 2007, 2009 e 2011. Das 665 escolas da rede distrital de ensino, encontramos 536 escolas de educação básica que abrangem o ensino fundamental, incluindo Centros de Atenção Integral à

Criança - CAICs, Escolas Classe - ECs, Centros de Ensino Fundamental - CEFs, Escolas Parque – Eps, e Centros Educacionais - CED. Inicialmente realizamos um recorte, procurando por escolas que possuíssem registro de pelo menos cinco matrículas de alunos público alvo da educação especial. O objetivo da pesquisa, ao eliminar aquelas escolas que apresentavam poucas matrículas de alunos com deficiência, foi evitar abranger alguma escola que, apesar de possuir matrícula de aluno público alvo da educação especial, esses alunos, por serem poucos, podiam ainda não influenciar, de forma clara, um trabalho de reflexão dos profissionais da escola sobre a inclusão escolar.

Também limitamos esse registro ao máximo de 65 matrículas por escola, pois não se queria, neste estudo, escolas que fossem consideradas “escola de referência” para inclusão, mas sim escolas que atendessem a sua comunidade escolar e a diversidade ali presente. Sabemos que há escolas que são referência, por exemplo, na escolarização de alunos surdos, e isso faz com que a escola não possa ser considerada inclusiva de fato, pois ela acaba por justificar seu alto número de matrículas por reunir profissionais de tradutores e intérpretes de Libras, e não por necessariamente contemplar a diversidade existente em sua comunidade ao redor da escola. Com esses recortes, chegamos a um universo de 387 escolas.

Cruzamos esses dados com os índices do IDEB levantados para cada uma dessas escolas nos anos de 2007, 2009 e 2011, e procuramos por aquelas escolas que apresentassem evolução positiva, ano a ano, do seu IDEB.

Ao analisar a variação do IDEB nos três anos estudados, por cada escola, verificamos que em geral, das 387 escolas verificadas, a maioria apresentou um massivo aumento do seu índice entre os anos de 2007 e 2009, porém esse aumento não foi continuado entre os anos 2009 e 2011, apesar do índice de 2011 refletir aumento em relação àquele de 2007. Para exemplificar, apresentamos as tabelas 6 e 7, abaixo²:

² Nem todas as escolas apresentam registro do IDEB todos os anos, por diferentes motivos, o que explica o número flutuante do total de escolas nas tabelas apresentadas

Variação do IDEB	Quantidade de Escolas			
	Ideb	2007 e 2009	2009 e 2011	2007 e 2011
 Aumento do IDEB		224	124	219
 Mesmo IDEB		9	31	8
 Diminuição do IDEB		18	106	10
TOTAL		251	261	237

Tabela 6: Número de escolas com oferta das **séries iniciais** do Ensino Fundamental que apresentam entre 5 e 64 registros de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial.

Fonte: INEP/MEC

Variação do IDEB	Quantidade de Escolas			
	Ideb	2007 e 2009	2009 e 2011	2007 e 2011
 Aumento do IDEB		97	54	86
 Mesmo IDEB		7	11	4
 Diminuição do IDEB		21	59	27
TOTAL		125	124	117

Tabela 7: Número de escolas com oferta das **séries finais** do Ensino Fundamental que apresentam entre 5 e 64 registros de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial.

Fonte: INEP/MEC

Para ilustrar os dados apresentados, podemos verificar no Gráfico 4 a seguir que grande parte das escolas que registraram aumento do IDEB entre os anos 2007 e 2009, não conseguiu manter essa tendência na apuração seguinte, apresentando muitas vezes um valor menor em 2011 do que o conquistado em 2009, mas maior do registrado em 2007:

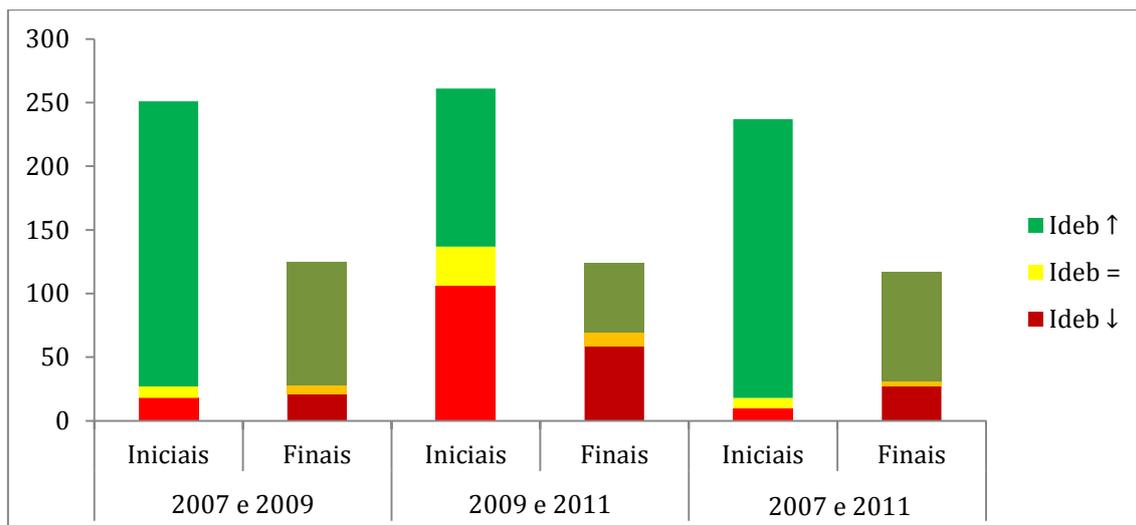


Gráfico 5: Número de escolas com oferta das **séries iniciais** e/ou **séries finais** do Ensino Fundamental que apresentam entre 5 e 64 registros de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial. Fonte: INEP/MEC

As explicações para essa situação podem motivar pesquisas que investiguem, profundamente, os dados apresentados. Segundo Fernandes e Gremaud (2009), as escolas podem apresentar estratégias para manipular resultados de avaliação de desempenho a seu favor:

O segundo risco (*gaming*) decorre do fato que as escolas podem adotar estratégias para alterar os resultados, mas que não mudam a qualidade do ensino ministrado como, por exemplo, treinar e motivar os estudantes para os testes ou excluir dos exames alunos de baixa proficiência. Parte desses problemas não se pode evitar como, por exemplo, o treinamento e motivação dos estudantes para os exames, mas não tendem a ser grave. O problema maior é quando o *gaming* se confunde com fraude. Nesses casos, só a fiscalização pode resolver. (FERNANDES e GREMAUD 2009, p.8-9)

Assim, identificado essa característica nos dados do IDEB na rede pública de ensino do Distrito Federal, buscamos localizar escolas que apresentassem características realmente convergentes para a realização do estudo de caso. Como pretendemos analisar se a inclusão educacional influencia positivamente no IDEB da escola, procuramos uma escola que realizasse um bom trabalho de inclusão, que possuísse IDEB acima da média do DF e com crescimento ano a ano, matrícula de aluno público alvo da educação especial, ausência de classe especial na escola e, se possível, a presença de sala de recursos multifuncionais para a realização do AEE. Além

disso, era do desejo desta pesquisadora localizar uma escola fora do plano piloto de Brasília, cujo alunado fosse, em sua maioria, crianças da própria comunidade em torno da escola.

Até chegarmos à escola objeto deste estudo, cinco escolas que inicialmente apresentavam as características desejadas para a pesquisa foram visitadas, mas foram descartadas porque apresentaram, logo na primeira ou segunda visita, situações que poderiam resultar em dificuldades para a continuidade da pesquisa, ou sinalizaram situações que já retratavam um posicionamento imaturo frente à inclusão escolar. Podemos citar as seguintes situações que motivaram a desclassificação dessas cinco escolas: dificuldades de obter dados junto à direção, verificação de trabalho não integrado entre professores de classe comum e professor do AEE, existência apenas de alunos incluídos com deficiência específica (no caso, apenas alunos surdos), imposição de barreiras ou formalidades excessivas para participar da pesquisa, manifestação da direção de não desejar participar da pesquisa, dentre outros fatores.

Finalmente, pudemos escolher a escola que apresentava as características desejadas e, além disso, possuía características positivas que pareciam favorecer a realização desse estudo de caso. A disponibilidade da escola em participar da pesquisa foi o passo decisivo para a seleção da escola.

5.4. Característica da escola (campo)

A escola selecionada pertence à rede pública da Secretaria de Estado do Distrito Federal e está localizada em uma cidade satélite distante do Plano Piloto. Oferece turmas da primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, nos períodos matutino e vespertino. Ainda possui uma turma de educação integral, que atende cerca de 50 crianças.

Sua estrutura física conta com 15 (quinze) salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais para o AEE, uma sala de atendimento psicopedagógico, uma biblioteca com sala de leitura, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma quadra de esporte, um parquinho, sala de

professores, sala da direção, secretaria. O prédio é antigo, todo em piso térreo, e por ser antigo apresenta problemas de acessibilidade. A escola ainda possui uma cozinha e uma área aberta com mesas, para refeitório, apesar dos lanches serem ofertados dentro da própria sala de aula. A escola é toda de alvenaria, e foram construídos, ao longo dos anos, espaços para abrigar áreas de atendimento aos alunos ou aos professores.

O edifício escolar nunca sofreu uma grande reforma. As pequenas reformas aconteceram para alocar novos espaços e para tentar garantir minimamente a acessibilidade. A sala de informática foi construída de forma improvisada, aproveitando um espaço do pátio da escola. A Sala de Recursos Multifuncionais também foi construída seguindo essa metodologia. Há ainda uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de professores razoavelmente ampla, e as salas para abrigar a direção escolar, secretaria e almoxarifado.

As quinze salas de aula funcionam em dois turnos (manhã e tarde), atendendo a trinta turmas de 1º. ao 5º. ano, sendo 5 turmas de 1º. ano (2 no matutino e 3 no vespertino), 5 turmas de 2º. ano (2 no matutino e 3 no vespertino), 7 turmas de 3º. ano (3 no matutino e 4 no vespertino), 7 turmas de 4º. ano (4 no matutino e 3 no vespertino), e 6 turmas de 5º. ano (4 no matutino e 2 no vespertino). Destas 30 turmas, 17 apresentam, em sua classe, matrículas de pelo menos um aluno público alvo da educação especial, sendo 1 aluno com deficiência física, 1 aluna com deficiência múltipla, 9 alunos com deficiência intelectual, 4 alunos com TGD, 1 aluno com deficiência visual (baixa visão), 2 alunos com deficiência auditiva (não surdez), e 1 aluno com altas habilidades/superdotação³.

Apesar da preocupação da escola com a acessibilidade, existem muitos problemas que dificultam o acesso e trânsito de pessoas com mobilidade reduzida. São poucas rampas, muitas delas sem corrimões, e piso muito irregular. A escola possui banheiro adaptado para alunos com cadeira de rodas, que foi construído com recursos angariados nas festas promovidas pela escola, como a festa junina. Não há, na escola, sinalização em Braille, visual ou libras indicando os espaços. Também não há piso tátil. Alguns

³ Duas das 17 turmas da escola apresentam dois alunos público alvo da educação especial matriculados, totalizando 19 alunos.

espaços possuem acesso dificultado com degraus altos, como por exemplo a quadra de esporte.

A escola possui professor exclusivo para a Sala de Recursos Multifuncionais, que oferece o AEE aos alunos matriculados na escola, e também recebe alunos de escolas próximas.

5.5. Participantes da Pesquisa

Nosso contato inicial foi com o diretor da escola, e logo em seguida a professora da sala de recursos multifuncionais. Na oportunidade, apresentamos a proposta da pesquisa e a metodologia a ser realizada. Para selecionar os professores e turmas que participariam da pesquisa, contamos com a indicação sugerida do diretor da escola e da professora da sala de recursos multifuncionais, além da disponibilidade do professor indicado em participar da pesquisa. Cada profissional participante respondeu a uma entrevista semiestruturada, e os professores também disponibilizaram a sua sala de aula para observações. Assim, participaram da pesquisa as seguintes pessoas⁴:

- Professor Rogério: diretor da escola, eleito de forma democrática pela comunidade escolar. Professor efetivo da SEDF.
- Professora Marieta: coordenadora pedagógica responsável pelas turmas de 3º. ano da escola. Atua nos dois turnos escolares. professora efetiva da SEDF
- Professora Letícia: assistente pedagógica da escola, responsável, dentre outras atribuições, pela implementação do projeto político pedagógico da escola. Atua nos dois turnos escolares. Professora efetiva da SEDF

⁴ Todos os nomes de diretor, coordenador/assistente pedagógicos, professores e alunos foram substituídos por nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

- Professora Rosângela: professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Atua nos dois turnos escolares. Professora efetiva da SEDF.
- Professora Érica: professora do 4^o. ano, período vespertino. Professora dos alunos Alexandre (Deficiência intelectual) e Ícaro (TGD). Professora de contrato temporário.
- Professora Marli: professora do 3^o. ano, período matutino. Professora do Marcos (Síndrome de Down). Professora efetiva da SEDF
- Professora Sheila: professora do 1^o. ano, período vespertino. Professora da Letícia (Síndrome de Down). Professora efetiva da SEDF
- Professora Gisele: professora do 2^o. ano, período vespertino. Professora da Renata (Deficiência múltipla). Professora de contrato temporário.

5.6. Instrumentos Utilizados

A) Entrevistas:

Foram elaborados roteiros diferentes para entrevistas semiestruturadas com professores de classe comum, professor de AEE, diretor de escola e coordenador pedagógico, de forma a possibilitar o levantamento de aspectos relacionados a sua percepção sobre inclusão, formação inicial e continuada, atuação profissional, participação dos alunos, práticas pedagógicas aplicadas, dentre outros. Gil (2011) recomenda a entrevista semiestruturada, ou por pautas, quando se deseja que o entrevistado sinta-se mais à vontade para responder as indagações formuladas. Afirma ainda que “as pautas devem ser ordenadas e guardarem certa relação entre si, e quando o entrevistado se afastar delas, o pesquisador sutilmente intervém de forma a preservar a espontaneidade do processo” (GIL, 2011, p. 112).

A elaboração do roteiro da entrevista é parte fundamental para o sucesso da coleta de dados. Com as entrevistas, pudemos levantar

informações que possam elucidar os objetivos específicos desta pesquisa. Nos Apêndices I a IV desta dissertação apresentamos os roteiros utilizados para guiar as entrevistas realizadas com cada um dos participantes da pesquisa.

Nas entrevistas semiestruturadas, buscou-se deixar o entrevistado à vontade, na tentativa de gerar um ambiente propício para uma conversa, ou uma conversação, como nos fala González Rey (2010)

A ruptura com a epistemologia estímulo-resposta faz com que reivindicamos, em nossa metodologia, os *sistemas conversacionais*, os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique que, com naturalidade e autenticidade, os participantes. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 45)

Cada entrevista teve duração que variava de 30 a 60 minutos. Todas as entrevistas foram desgravadas, resultando em mais de cem páginas de discurso de todos os participantes.

As entrevistas eram realizadas em horários previamente combinados entre a pesquisadora e os participantes, mas por muitas vezes foram adiadas pelo próprio entrevistado, o que pode denotar uma insegurança do entrevistado em expor sua subjetividade ou temor do julgamento de seu trabalho.

Durante as entrevistas, foi esclarecido que todo o anonimato do entrevistado e da escola seria mantido. Apesar disso, a entrevistada Érica preferiu não ter sua entrevista gravada, e seu registro foi feito de forma escrita pela pesquisadora.

Concordamos com González Rey (2010) quando afirma que a informação repassada em uma entrevista é a expressão viva da pessoa que fala (p. 48). Assim, trechos das entrevistas servirão de ilustração da análise realizada com base nas informações coletadas.

B) Análise Documental

Para pesquisa documental, foi solicitada cópia do projeto político pedagógico - PPP da escola, documento que baliza a postura da escola frente a sua função social. Foi-nos informado que o PPP está sendo reformulado, e

que ainda não foi finalizado, com previsão de término somente em setembro deste ano. Solicitamos, então, a versão anterior do PPP, porém trata-se de versão muito desatualizada, datada de 2010. A comparação entre a versão anterior do PPP e a atual, mesmo que ainda em construção, poderia evidenciar as transformações ocorridas e os motivos que levaram a tais alterações.

Dessa forma, realizamos a análise ponderando essas questões, complementando com questões específicas nas entrevistas realizadas.

À escola também foram solicitados dados relativos ao histórico escolar dos alunos das turmas regidas pelos professores que participaram da entrevista, porém esse dado não pode nos ser fornecido para análise, pois seria necessário contar com a autorização dos pais de todos os alunos da turma, o que inviabilizou a análise.

Assim, foi solicitado, informalmente, aos professores participantes, que eles falassem sobre o rendimento da turma de forma geral, e de que forma os alunos público alvo da educação especial se enquadravam nesse desempenho geral, se acima da média, na média, ou abaixo da média. Tentou-se o acesso aos diários e boletins dos alunos, para que uma análise sobre o rendimento do aluno frente à média da turma pudesse ser realizado, porém esse estudo não foi possível devido a entraves administrativos impostos pela secretaria escolar.

Além disso, também foram realizadas análises frente aos dados coletados pelo Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP/MEC, e do IDEB da escola nos anos de 2007 a 2011. Gil (2011, p. 147) nos lembra que a pesquisa documental pode ser utilizada para esclarecer, contribuindo ainda para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Gil ainda ressalta a possibilidade, por meio da pesquisa documental, de investigar os processos de mudança social e cultural, já que para captar os processos de mudança, não basta observar as pessoas ou interroga-las acerca de seu comportamento, mas também se deter às fontes documentais para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais, etc. (GIL, 2011, p. 153).

C) Observação

Foi realizado um trabalho de observação, tanto nas salas de aula, como na sala de recursos multifuncionais e também nos momentos de recreação e atividades extraclasse. Para guiar a observação, foi utilizado um roteiro disponibilizado no Apêndice V desta dissertação.

As observações aconteceram em diversos dias, durante os meses de abril a julho do ano de 2013. As observações em sala de aula eram agendadas previamente. Já as observações nos momentos extra-classe foram realizadas em momentos diversos, observando diversos aspectos da rotina escolar, como por exemplo as aulas de atividade física, o recreio, a hora do lanche e ainda o momento de entrada e saída dos alunos na escola. Ainda foram feitas observações durante o evento promovido pela escola: a Festa Junina.

Foram feitas anotações, escritas ou gravadas, durante as observações. Essas observações, juntamente com os relatos colhidos durante as entrevistas, resultaram em reflexões e análises que serão apresentadas no próximo capítulo deste trabalho.

A observação, como técnica de coleta de dados, buscou levantar a reação dos diversos sujeitos do ambiente escolar e suas posturas frente à inclusão escolar. O objetivo da observação foi verificar se há preocupação do professor em proporcionar a participação de todos os alunos por meio de práticas pedagógicas que possibilitem a participação de todos, inclusive dos alunos público alvo da educação especial. Segundo YIN (2005, p. 120), as evidências observacionais são úteis para fornecer informações adicionais sobre o objeto estudado.

A seguir, apresentamos um quadro com os instrumentos utilizados nesta pesquisa e os objetivos de cada um deles.

D) Quadro de instrumentos utilizados para realização da pesquisa

Etapa Seleção Da Escola			
Objetivos	Instrumentos	Objetivo dos instrumentos	Apêndice
Selecionar uma escola que apresentasse uma proposta inclusiva para os alunos com deficiência e apresentasse índices crescentes no IDEB	Entrevista informal com a Direção Escolar	Apresentar a proposta da pesquisa Verificar, inicialmente, se a escola possui características iniciais que possam apontar para um trabalho educacional inclusivo.	Carta de Apresentação da Pesquisadora

Etapa Estudo De Caso			
Objetivos Específicos	Instrumentos	Objetivo dos instrumentos	Apêndice
Identificar e caracterizar o projeto político pedagógico da escola e a rotina escolar frente a inclusão escolar.	Entrevista semiestruturada com o diretor da escola	Os roteiros de entrevista semiestruturada buscavam identificar, no discurso dos entrevistados, se o PPP da escola contempla as questões de inclusão escolar, diversidade e diferença.	Roteiro de Entrevista semiestruturada com o professor
	Entrevista semiestruturada com a assistente pedagógica da escola		Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor de AEE
	Análise documental: PPP ainda em elaboração (o antigo foi elaborado há mais de quatro anos e não refletia mais o pensamento da escola)	A análise do PPP buscou identificar os pontos que abordam as questões referente a inclusão escolar.	--
	Observação da rotina escolar	A observação de atividades extra-classes, de eventos culturais, e das relações entre os membros da comunidade escolar dão elementos sobre a expressão do PPP no funcionamento real da escola.	Roteiro de observação (aplicado para a rotina escolar)

Etapa Estudo De Caso			
Objetivos Específicos	Instrumentos	Objetivo dos instrumentos	Apêndice
Identificar e caracterizar o trabalho pedagógico do professor frente a inclusão escolar.	Entrevista semiestruturada com o professor	As entrevistas buscavam identificar, no discurso dos entrevistados como o professor realiza a acessibilidade do conteúdo ministrado na sua sala de aula. Também buscou abranger a forma de avaliação do aluno com deficiência ou TGD.	Roteiro de Entrevista semiestruturada com o professor
	Entrevista semiestruturada com a professora do AEE		Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor de AEE
	Observação em sala de aula	A observação pretendia identificar as atividades pedagógicas do professor, em sala de aula, que pudessem favorecer a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência ou TGD.	Roteiro de observação (aplicado à sala de aula)
Verificar a participação e a aprendizagem escolar dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular.	Entrevista Semiestruturada com o professor	Os roteiros de entrevista semiestruturada utilizados buscavam identificar, no discurso dos entrevistados, como se dá a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência incluídos nas classes comuns do ensino regular.	Roteiro de Entrevista semiestruturada com o professor
	Entrevista Semiestruturada com o coordenador pedagógico		Roteiro de entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico
	Entrevista semiestruturada com a professora de AEE		Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor de AEE
	Observação em sala de aula	As observações tinham como objetivo identificar as atividades pedagógicas realizadas pelo aluno e seu aprendizado, além de verificar como acontece a interação entre o aluno com deficiência ou TGD e os outros alunos.	Roteiro de observação na escola (aplicado à sala de aula)
	Observações na rotina escolar e atividades extraclasses		Roteiro de observação na escola (aplicado ao ambiente escolar)

Etapa Estudo De Caso			
Objetivos Específicos	Instrumentos	Objetivo dos instrumentos	Apêndice
Identificar como se dá a participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil e em outras avaliações nacionais.	Entrevista semiestruturada com o Diretor da escola	Os roteiros de entrevista semiestruturada buscavam identificar, no discurso dos entrevistados, se há participação dos alunos com deficiência nas provas de avaliação nacional utilizadas para compor indicadores como o IDEB, assim como identificar a forma em que se dá essa participação.	Roteiro de Entrevista semiestruturada com o diretor da escola
	Entrevista semiestruturada com o professor da sala de recursos		Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor de AEE
	Entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico		Roteiro de entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico
	Entrevista semiestruturada com o professor		Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor
Identificar a alteração do IDEB da escola durante os anos 2007 a 2011.	Análise documental: dados do IDEB disponibilizados pelo INEP	Verificar quais foram os índices alcançados pela escola selecionada ao longo dos anos 2007 a 2011.	--

5.7. Procedimentos

Inicialmente, na primeira visita à escola, foi informado ao diretor o objetivo desta pesquisa e sua proposta metodológica. Logo em seguida foi elaborado um planejamento para os próximos encontros e ações a serem executadas. O primeiro encontro marcado foi com a professora da sala de recursos multifuncionais, com quem tivemos o primeiro panorama geral da escola.

Propusemos uma apresentação da proposta da pesquisa para os professores e coordenadores, que seria realizada em um momento de coordenação pedagógica coletiva, explicando os objetivos da pesquisa e a forma de coleta das informações, com apresentação também dos principais programas desenvolvidos na área de Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação. Porém, essa apresentação não foi possível devido ao momento vivido pela escola de escasso período de discussão pedagógica das ações da escola, já que os professores estavam participando obrigatoriamente de outros cursos de formação, o que tornou a coordenação coletiva o único momento de encontro com todo o corpo docente. Infelizmente, a impossibilidade dessa apresentação pode ter prejudicado a participação ativa dos professores e coordenadores para a contribuição no fornecimento de uma maior quantidade de informações para esta pesquisa. Muitas entrevistas foram remar cadas, muitos encontros foram adiados, alguns desencontros e dificuldades foram encontrados durante o período para coleta das informações.

Totalizamos 17 (dezessete) visitas à escola durante o período de pesquisa. Em cada uma dessas visitas foram realizadas, além das entrevistas e conversas informais, observações dos estudantes e professores na sala de aula, na entrada e saída da escola, em ensaio para festa junina, horário do lanche, atividades recreativas, e atividades em espaços extracurriculares como sala de vídeo e biblioteca.

Ao todo, foram entrevistadas oito pessoas, cujos roteiros das entrevistas semiestruturadas estão no apêndice desta dissertação, sendo, como já mencionamos: uma com o diretor da escola, uma com a professora da sala de recursos multifuncionais, quatro com professores que atuam em

classes, uma com o coordenador pedagógico e uma com a assistente pedagógica da escola.

Com a finalidade de garantir a ética e preservar o anonimato dos envolvidos na pesquisa, foi apresentado a cada um dos participantes a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos I e II deste trabalho), a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, bem como a utilização das informações coletadas.

Assim, articulamos os apontamentos sobre as observações realizadas na escola, os documentos analisados e as reflexões geradas após cada ação de pesquisa, o que apresentamos no próximo capítulo dessa dissertação.

Capítulo 6 - Análise das Informações

Após o levantamento dos dados por meio das entrevistas, das observações em campo e da documentação pertinente da escola, realizamos a análise desses dados de forma a verificar a relação entre a inclusão escolar e a qualidade da educação desenvolvida na escola. Segundo Creswell (2007), o processo de análise de dados consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagens. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se no entendimento dos dados, fazer representação e interpretação do significado mais amplo dos dados (CRESWELL, 2007, p. 194).

As informações levantadas por meio das entrevistas, observações e consultas a documentos foram interpretadas e organizadas em categorias, onde cada uma delas expressa a percepção e o reflexo da inclusão educacional na rotina de aprendizagem e convivência da escola. Assim, selecionamos os trechos que consideramos mais relevantes e organizamos utilizando as seguintes categorias:

- 1) Histórico de inclusão da escola: como aconteceram as primeiras matrículas, se houve resistência da direção, professores ou pais, projetos de acessibilidade, apoio da escola à inclusão;
- 2) Projeto Político Pedagógico: como a inclusão e a acessibilidade estão contempladas no PPP da escola, processos de discussão e reelaboração do PPP;
- 3) Participação do aluno nas atividades: discussão sobre diversidade, diferença e inclusão, superação das dificuldades e preconceitos, interação do aluno com deficiência ou TGD e os demais alunos;
- 4) Desempenho e aprendizagem do aluno: atividades propostas com vistas à acessibilidade, interação do aluno com deficiência ou TGD e a atividade proposta, forma de expressão da aprendizagem por esse aluno;
- 5) Avaliação: formas de avaliação da aprendizagem, percepção da aprendizagem do aluno com deficiência ou TGD;

- 6) Formação inicial e continuada em Educação Especial/Educação Inclusiva: participação dos entrevistados em cursos de formação continuada na área de inclusão educacional, importância dada à formação, dificuldades resultantes da pouca ou ausente abordagem sobre o tema da inclusão na formação inicial e/ou continuada;
- 7) Práticas pedagógicas frente à inclusão: as alternativas que o professor apresenta, ou diz apresentar, para garantir a acessibilidade dos conteúdos e a participação de todos, realizando atividades inovadoras ou criativas em sala de aula;
- 8) Troca de experiências entre os professores: como o professor lida com as dificuldades em sala de aula, a troca de saberes entre os professores, a cooperação e colaboração em buscar soluções frente às dificuldades encontradas;
- 9) IDEB e Prova Brasil: participação do aluno com deficiência ou TGD na Prova Brasil ou SAEB, importância dada pela escola ao IDEB apurado.

A partir da organização, categorização e reflexões sobre as informações coletadas, apresentamos a seguir a análise seguindo a estrutura dos objetivos específicos já anunciados, buscando explorar elementos que permitissem elaborar uma resposta ao que propusemos como objetivo geral desta pesquisa.

6.1. O Projeto Político Pedagógico e a rotina da escola frente à inclusão escolar

Há mais de quinze anos, a escola registra matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Nunca possuiu classe especial, e apesar de somente no ano passado ter sido contemplada com os materiais e equipamentos do Programa Sala de Recursos Multifuncionais do MEC, a escola oferece atendimento educacional especializado com professora capacitada há mais de dez anos.

O ambiente escolar e os discursos presentes nele podem dizer muito sobre a percepção de inclusão no imaginário e nas atitudes das pessoas. A escola pesquisada possui uma boa atuação para se tornar inclusiva, mas ainda necessita realizar algumas reflexões para consolidar um trabalho realmente inclusivo.

A missão presente no PPP da escola ressalta a importância da valorização da diversidade e o respeito às diferenças, em acordo com o que é dito por Viveira e Denari (2012), Laplane (2006), Oliveira (2009) e Mitjans Martínez(2006), dentro outros. Entre os objetivos específicos, relacionamos o desejo de estimular a participação da comunidade escolar nos processos de construção e avaliação das ações desenvolvidas na escola:

A missão da escola revela o compromisso com a formação e a informação em que a aprendizagem dos saberes elaborados socialmente seja significativa, contextualizada, interdisciplinar e prazerosa, propiciando o desenvolvimento de habilidades e competências, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar ao aluno a vivência da moral, da ética, da justiça, da solidariedade e do diálogo, condições fundamentais para a construção do cidadão do presente, apto a atuar numa sociedade mais justa, mais democrática, mais produtiva, não excludente, defendendo a vida e viabilizando o amor. (trecho do PPP da Escola)

Em relação ao PPP da escola, ele está passando por reformulação desde o início do ano de 2013, e ainda não foi finalizado. Mesmo quando se trata do documento finalizado, a discussão do PPP acontece durante todo o ano letivo. Especificamente, no início de cada ano, na semana pedagógica, são realizadas discussões específicas para discutir como o PPP foi executado no ano anterior, e os pontos que merecem atenção ou mudanças. Esses momentos de discussão são vistos como positivos pelos professores da escola, pois demonstram como a reflexão sobre a proposta pedagógica da escola deve acontecer:

E eu percebo que as pessoas que estão trabalhando junto comigo elas estão todas muito atentas e comprometidas com essa questão de perceber o PPP não só como um documento engavetado, mas como uma proposta de ação.(...) Não seja um documento engavetado, mas seja um documento que retrata a ação cotidiana. (Professora Sheila, 1º Ano)

A construção do PPP contempla a participação e a discussão dos diversos pontos por ele abordados. Foi interessante perceber a preocupação da escola em contemplar também a opinião dos pais no PPP. Durante a entrevista, a professora Érica relata que este é um diferencial da escola, frente às outras em que ela já atuou. A discussão do PPP da escola é necessária para que a comunidade escolar entenda a necessidade de encarar esse novo paradigma da inclusão, como dito por Oliveira (2009) e Laplane (2006). Durante esse ano, a escola inovou realizando um encontro exclusivamente para discutir o PPP da escola:

neste dia entregamos o bilhete para convidar os pais para discutir o PPP, não era para conhecer o professor, falar de nota, de nada a não ser para falar sobre o PPP da escola, e veio muita gente, e ao invés da gente fazer por escrito, a gente fez pessoalmente, de forma conversada, na hora. Foi muito bom, a participação dos pais foi excelente. (Prof. Rogério, diretor)

O tema da inclusão é presente no PPP da escola. Este ano, o projeto recebeu especial atenção para contemplar esse tema, inclusive tendo recebido como tema principal o título do projeto da Sala de Recursos Multifuncionais. Com isso a escola demonstra a preocupação em contemplar a inclusão educacional e a diversidade escolar.

Eu vejo que a inclusão está contemplada cada vez mais (no PPP). Como eu já tenho um histórico na escola de 20 anos, eu vejo que a cada ano que passa, é um degrau a mais que a gente tem avançado nessa perspectiva de aprender a necessidade da inclusão. (Professora Sheila, 1º Ano)

Ele (o PPP) aborda a diversidade, tem o projeto da Rosângela que faz parte do PPP da escola. Tanto é que ela atende todas as turmas da escola, atende os pais. Existe no PPP a questão da diversidade. Esse ano foi bem enfatizado, tendo em vista a quantidade de turmas inclusivas na escola. (Professora Marli, professora do 3º. ano)

O Projeto Político Pedagógico, documento orientador da atuação da escola, deve ser comprometido com a inclusão educacional, contemplando questões como diferença, diversidade, acessibilidade e participação democrática. E a comunidade escolar, entendendo esse documento como um desejo e necessidade da escola, deve comprometer-se com sua

implementação, necessidade apontada por vários estudiosos na área (VEIGA, 2011, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006). Podemos conferir esse comprometimento analisando o próprio texto do PPP:

Com as reuniões setorizadas foi possível traçar as ações e os projetos a serem executados para o ano letivo dentro de um novo olhar para a escola, abordando eixos norteadores como a diversidade, meio ambiente, formação leitor/escritor e movimento/ludicidade. (PPP da Escola)

A escola reconhece a importância da sua trajetória ao longo dos anos. Como dito anteriormente, a escola já foi modelo de ensino de qualidade para a região, onde projetos eram implementados e discutidos antes de serem implementados em toda a rede. Dentre os muitos projetos citados no PPP, o Projeto de Inclusão também está presente. Esse histórico e sua importância é frequente na fala dos professores, do corpo diretor da escola e dos demais funcionários. O PPP reconhece a importância dos projetos criados ou pensados naquela escola e que hoje acontecem em muitas escolas:

Os projetos que fizeram história pela competência e compromisso de professoras que por aqui passaram, hoje são orgulho para todos que trabalham nesta escola. (PPP da Escola)

As atividades extra-curriculares também refletem o que está descrito no PPP da escola. Em uma observação realizada durante a Festa Junina, por exemplo, a aluna Renata, que possui deficiência múltipla, participou da apresentação dançante de sua turma. As danças típicas dessa festa são, em geral, feitas aos pares. Porém a turma de Renata apresentou uma dança em roda, onde os alunos faziam uma coreografia encenando o mote musical, onde os alunos “peneiravam” e dançavam, e a acessibilidade planejada para a dança possibilitou a participação de todos. A professora Gisele, regente da turma da Renata, explicou a escolha da coreografia em uma conversa informal:

Pensei em uma dança onde não fosse necessária a constante movimentação pelo salão. Isso facilitaria a participação da Sara, e penso que uma dança assim também é mais apropriada à faixa etária da turma. (Professora Gisele, 1º ano)

Percebemos que o PPP da escola é discutido e conhecido por todos. Reflete a realidade da escola e busca, ano a ano, reflexões para tornar a rotina

escolar mais eficiente. Porém o tema da inclusão, pelo menos no documento ainda inacabado, não aponta claramente a proposta inclusiva ampla e irrestrita. Ele, pelo menos por enquanto, se limita a descrever a características da escola e a disponibilidade em atender inclusivamente os alunos público alvo da educação especial. Por tratar-se de um documento ainda não finalizado, as críticas que podem ser tecidas podem se tornar injustas já que o documento ainda está em elaboração, e o discurso dos professores, coordenador e assistente pedagógico e diretor escolar apontam na direção de um fazer pedagógico inclusivo.

6.2. O trabalho pedagógico frente à inclusão escolar

Percebemos, durante a pesquisa, que as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula são adequadas e favorecem o aprendizado de todos. A escola é beneficiada, assim como todas as escolas do Distrito Federal, pela redução de alunos motivada pela presença de algum outro aluno com deficiência, ou com TGD, ou ainda com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Dessa forma, existem turmas na escola com redução de até nove alunos a menos em sala. Isso, certamente, facilita o trabalho pedagógico e o acompanhamento mais próximo com cada criança.

No início de cada ano letivo, são apresentadas para todos os professores a composição de cada turma, informando inclusive se há ou não alunos com deficiência, TGD ou TDAH. Os professores escolhem quais turmas desejam reger, priorizando os professores mais antigos para a escolha. Assim, ao escolher uma turma com a presença de aluno com deficiência ou TGD (ou ainda com TDAH), o professor é beneficiado com uma turma com número reduzido de alunos. Mesmo assim, foi curioso verificar que essas turmas são as últimas selecionadas, muitas vezes ficando para a escolha por professores não efetivos, que são contratados temporariamente pela secretaria de educação.

Quando eu cheguei, eu não pude escolher a turma, porque eu sou contrato, né. Então eu cheguei na escola e já me deram a turma da Renata. (Professora Gisele, 1º ano)

Nas observações realizadas em sala de aula, pudemos observar que os professores ficam atentos àqueles alunos com deficiência ou TGD. Em todas as salas observadas, o aluno fica sentado próximo à mesa do professor, e durante as atividades, o professor sempre dispensa maior tempo para esses alunos. Nos quadros abaixo, tentamos reproduzir, a título de exemplo, a disposição das carteiras em duas das salas de aula observadas, lembrando que todas as salas apresentavam disposição semelhante, e em todas elas o professor estava próximo do aluno com deficiência ou TGD:

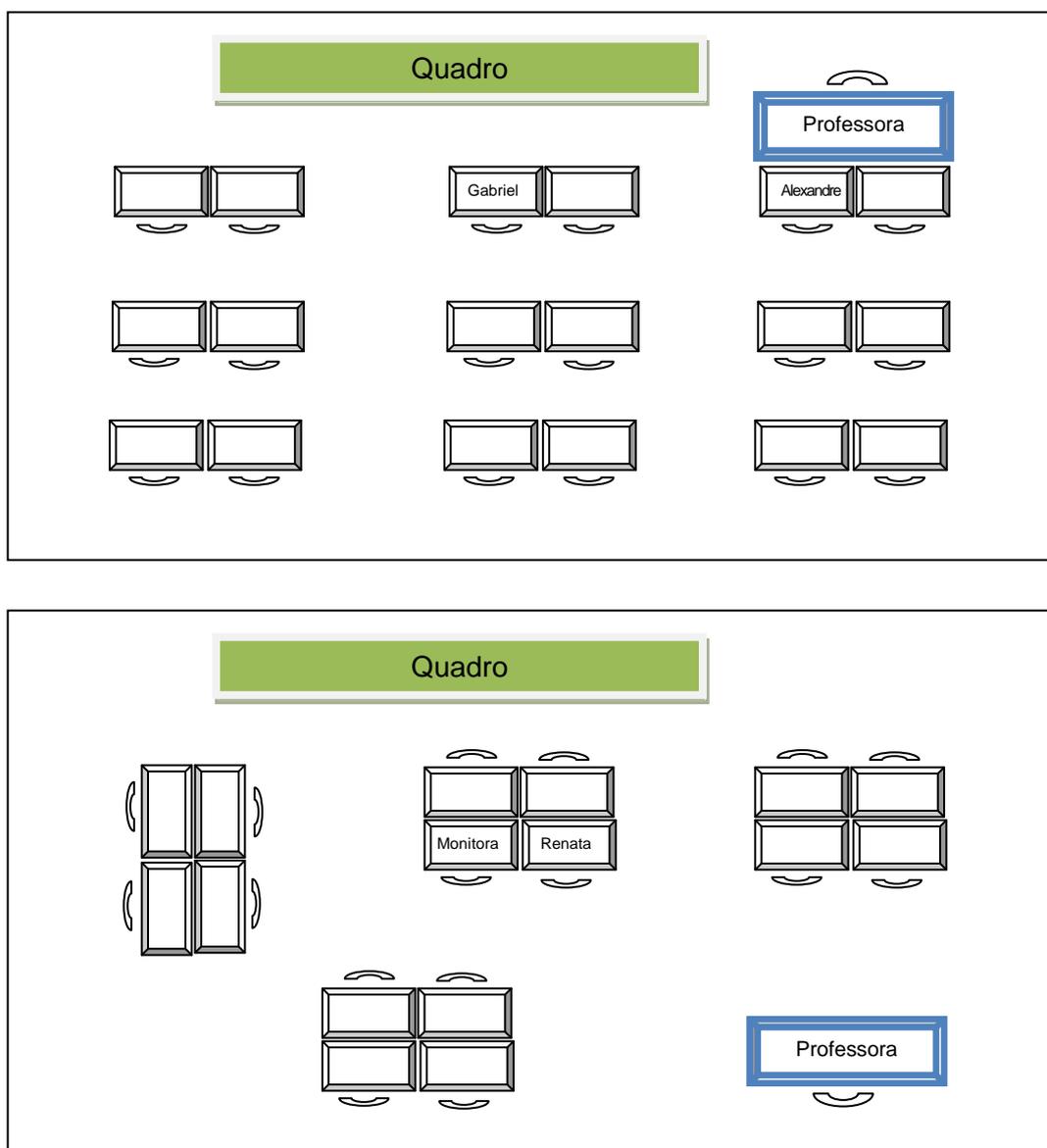


Figura 2: Reprodução da disposição das carteiras em duas das salas de aula onde ocorreu a observação.

Em alguns momentos, são realizadas atividades diferenciadas para os alunos com deficiência ou TGD. Quando o aluno possui deficiência intelectual, muitas vezes não está no mesmo nível de aprendizagem dos demais alunos da turma. Assim, o professor realiza uma atividade com exercícios adaptados ao seu nível, ou com número reduzido de questões. Essa prática acontece principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Algumas vezes, o professor utiliza-se de materiais pedagógicos para alcançar o objetivo da aprendizagem, porém esse uso ainda fica restrito ao aluno com deficiência ou TGD. Por exemplo, durante a observação na sala da professora Érica, para a realização de uma atividade de Matemática que envolvia soma e subtração, a professora distribuiu folhas contendo alguns exercícios para todos os alunos, e para o aluno com deficiência intelectual ofereceu também o material dourado⁵. Porém, o aluno recusou o material e tentou realizar a atividade como os demais.

O relato dessa observação ilustra algo que foi verbalizado também durante as entrevistas: os alunos com deficiência ou TGD têm resistência para realizar atividades diferenciadas ou com recursos diferentes dos demais colegas.

a gente sempre orienta o professor a trabalhar diferenciada com aquele aluno, fazer atividades diferentes, no nível dele, dentro da capacidade dele, dentro da expectativa de aprendizagem através da adaptação curricular. A Rosângela faz a adaptação curricular com o professor, então se o aluno está em um nível, o professor tem que trabalhar diferenciado. Mas isso é complicado lá na prática porque nem sempre aquele aluno aceita a atividade diferenciada, ele quer a mesma atividade que o coleguinha está desenvolvendo. Isso é corriqueiro o professor trazer isso pra gente, que propõe a atividade diferenciada, o aluno não quer fazer a diferenciada, quer fazer a mesma dos demais, mas ele não dá conta de fazer. Isso é uma dificuldade mesmo. E o que a gente faz é orientar. Na hora do planejamento dele, você tem o aluninho lá que tem essa síndrome, então vamos fazer a atividade dentro daquilo que você tá trabalhando pra ele, o que ele consegue desenvolver mais. É a orientação que a gente dá pro professor. (Letícia, assistente pedagógica)

⁵ Material Dourado Montessori consiste em peças, geralmente de madeiras, que representam números com base 10: unidade (cubinho), dezena (barra), centena (placa) e milhar (cubo).

Quando falamos e praticamos a inclusão escolar, entendemos que são realizadas atividades com recursos diferenciados para todos, e não somente para aquele que necessita dessa diferenciação. Dessa forma, as crianças podem aprender melhor com recursos pedagógicos voltados para a acessibilidade, facilitando a aprendizagem de todos, principalmente daqueles alunos com deficiência ou TGD. Autores como Machado (2009), Ferreira W (2009) e Mantoan (2008) nos lembram que a diversidade pode ser a oportunidade para diversificar os conteúdos e as metodologias de ensino.

A atividade diferenciada e específica somente para determinado aluno com deficiência ou TGD, e outra atividade para o restante da turma, pode restringir o repertório pedagógico daquele aluno. E isso causa certa aflição aos professores: o fato de propor uma atividade diferenciada é questionado.

Me sinto angustiada em relação à adaptação curricular: será que eu estou subestimando o meu aluno? Será que estou superestimando? Ao mesmo tempo, é injusto que eu queira que ele faça determinada atividade que ele ainda não tem condições para fazer. É necessário o respeito aos limites e tempos dele. Quando ele consegue fazer a atividade, é necessário enfatizar a conquista. E ele fica muito feliz com isso. Eu estou sempre fazendo isso. Ele vê a conquista, que é dele. (Professora Érica, 4º Ano)

Assim, o professor, frente aos seus diferentes e heterogêneos alunos, deve pensar suas atividades de forma a contemplar a participação de todos os alunos. As diferenças de aprendizagem em sala de aula existem independentemente da presença ou não de aluno com deficiência, e essas diferenças podem favorecer o desenvolvimento de todos (GUIJARRO, 2005). A professora Érica, durante as conversas e também durante a entrevista, disse sempre buscar refletir sobre suas práticas. Ela verbaliza ter consciência de que cada aluno é um aluno, e cada aluno é diferente. A professora diz ainda eu o objetivo a ser atingido é a aprendizagem do aluno, e isso que ela busca, apesar de sua formação ainda ser inicial. Isso também é mencionado no PPP da Escola, como objetivo específico:

Estimular o compartilhamento de experiências entre os educadores para consolidar a aprendizagem dos alunos. (PPP da Escola)

Percebemos a persistente tentativa de conseguir alcançar esse objetivo. Os professores compreendem que cada aluno é único, e demanda únicas necessidades. Apesar de a deficiência caracterizar o aluno, cada criança tem suas próprias características, e isso é compreendido pelos professores.

As atividades devem ser diversificadas, a fim de contemplar todos os alunos e não para diferenciá-los conforme a expectativa do professor de sua aprendizagem. Alguns professores preferem partir da necessidade daquele seu aluno com deficiência para o restante da sala. Atendendo às preferências desse aluno, ele busca atender aos demais. Essa inversão pode ser positiva, pois diminui os riscos de exclusão:

Eu faço assim: planeja a sua aula e me mostra. Aí ela planeja e o que eu falo com eles é o seguinte: você vai planejar sua aula pra turma e vai pensar: e o Marcelo? o que o Marcelo vai fazer? o que a Renata vai fazer neste momento? Então a aula é comum a todos, mas a cada um vai atender a necessidade daquele. (Rosângela, professora da SRM)

Nas atividades para alfabetização, essa tentativa de buscar atrair primeiro a criança com deficiência fica bem claro nos discursos apresentados durante a entrevista:

Eu estou trabalhando todo o alfabeto com os animais, porque é o foco de interesse dela. Uma das coisas que ela mais gosta é o bicho, então já montamos todo o alfabeto em cima dos bichos, e tudo relacionado com música, porque o que ela mais gosta é música, então hoje foi o C da Cobra, e a gente cantou "a cobra não tem pé, a cobra não tem mão, como é que a cobra sobe no pezinho de limão..." (Professora Sheila, 1º Ano)

Ainda sobre a tentativa de partir da necessidade do aluno com deficiência ou TGD para toda a turma, a professora Marli disse que montou todo o glossário alfabetizador em cima da história que o aluno Marcos gostava muito. O glossário foi feito, e ao final ela afirma que o aluno avançou, sempre lembrando que o tempo e condições do aluno foram respeitadas, com a aprendizagem conquistada, apesar de não estar no mesmo nível dos demais da turma, a aprendizagem é percebida como positiva por estar dentro das condições e capacidade do aluno, sem negar o potencial para aprender sempre mais.

Apesar do longo histórico na existência de classes com matrículas de alunos com deficiência, o professor ainda pode apresentar insegurança frente ao desconhecimento sobre as necessidades específicas que o aluno pode apresentar. Pelos discursos, podemos perceber que apesar da inicial resistência frente ao desconhecido, os professores parecem já ter conseguido elaborar reflexões de que cada aluno é único.

A gente sempre tem um medo, acho que essa resistência passa pela questão do medo. Por exemplo, eu mesma, quando estava sendo feito o trabalho, que o pessoal do Centro Educação Especial veio aqui na escola pra falar sobre a questão da inclusão, dar uma luz pra gente. Levaram a gente pra conhecer o Ensino Especial... Eu passei no corredor e pensei: gente, eu tiro o chapéu pro professor que quer trabalhar aqui. Eu não dou conta! Por isso que eu estou lá na outra escola Não vou pedir pra vir pra cá. Eu não dou conta... No outro ano eu peguei a Juliana (aluna com Síndrome de Prader-Willi). Aí eu pensei: meu deus!! A mãe dela chegou com uma caixinha e me deu: isso aqui é sua aluna, a Juliana, e aqui dentro tem calcinha, sabonete, toalhinha... Aí daí eu já encarei. Fiquei dois anos com ela, e aprendi (e cresci) muito! (Professora Marli, professora do 3º. ano)

E eu falo isso para os professores, quando o professor tem algum receio de pegar uma turma: “ah, mas eu não tenho nenhum curso de DI, de DF”, e eu digo, gente, independente de ter curso, cada aluno é único. A gente aprende com ele a trabalhar. (Rosângela, professora da SRM)

Pudemos constatar, durante a pesquisa de campo na escola, que a maioria dos professores que atuam em classe comum nunca realizou nenhum curso de formação continuada na área da educação especial, seja esse curso com perspectiva inclusiva ou não. Com exceção da professora de sala de recursos multifuncionais, grande parte dos professores relatou nunca ter cursado essa formação específica, assim como esses mesmos professores afirmam ter desejo em realizar cursos que pudessem auxiliar em sua prática pedagógica na inclusão educacional. Tanto o diretor da escola como a coordenadora e assistente pedagógica expressaram durante as entrevistas que não tinham um registro formal de quais professores cursaram cursos específicos na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Identificamos um envolvimento de toda a escola no processo de inclusão. Um exemplo ilustrativo é o exemplo de como a escola lidou com o desrespeito de alguns pais que insistiam em ocupar a vaga destinada a pessoas com deficiência, em frente à escola. A professora Sheila explicou a importância de respeitar os espaços exclusivos ou preferenciais destinados à pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, Assim, convidou os seus alunos a passarem de sala em sala informando os alunos das demais turmas sobre a importância desse direito, solicitando que cada criança informasse aos seus pais sobre a necessidade de se respeitar a acessibilidade e garantir os direitos das pessoas. Essa atividade gerou repercussão positiva em toda a escola, inclusive entre os professores. Durante as observações nos horários de entrada e saída da escola, verificamos que praticamente a totalidade dos pais respeita a vaga preferencial.

Porém também esbarramos com uma formação precária, que oferece poucos subsídios para que o professor possa refletir sobre sua prática. Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em uma sala de aula que contemple alunos em diferentes níveis e ritmos de aprendizagem requer uma ação consciente e reflexiva de um professor que possa buscar soluções para as situações e desafios que se apresentam. Cada professor é único, cada aluno é único, e a escola é a reunião dessa diversidade, que deve ser reconhecida e valorizada por suas diferenças (MANTOAN, 2008).

A professora da sala de recursos multifuncionais realizou diversos cursos na área, e sempre está buscando atualizar-se para melhor exercer sua atividade. Foi de sua iniciativa a apresentação, durante o início de cada ano letivo, dos alunos público alvo da educação especial matriculados na escola, e relatar características e necessidades que podem ser apresentadas por esse aluno. Neste momento, são também realizadas discussões de casos para refletir sobre possibilidades no planejamento de aulas para turmas que possuam alunos com necessidades específicas. Esse momento acaba se tornando um dos principais momentos de formação continuada entre os próprios professores.

Eu participo e eu tenho o meu momento. Agora a gente tá tendo um curso neste dia, né. Mas esse ano eu já tive um dia

da Coletiva que foi minha, onde eu apresentei o projeto da SR, inclusive os professores sentiram necessidade, né. Eu faço uma formação, então tivemos todos os casos de deficiência na escola, né. e apresentei para os professores, o que é, quais os sintomas, as características daquela síndrome, etc. Se você é professor de uma criança com deficiência, então eu sento com ele, a gente estuda os relatórios, a gente lê sobre o caso, a gente vê as características pra conhecer um pouco, pra poder trabalhar. (Rosângela, professora da SRM)

Esses momentos de formação continuada, promovidos pela professora de sala de recursos multifuncionais, tem continuidade durante o ano, de forma mais individualizada, como os professores que buscam discutir suas dificuldades e experiências. Apesar de inicialmente focar nas características de deficiências, transtornos e síndromes, é enfatizado que cada criança é única, e que cada criança, independentemente de sua deficiência, apresenta necessidades que o professor deve conhecê-las para conseguir alcançar de forma mais proveitosa possível a aprendizagem.

Podemos perceber na escola pesquisada que a inclusão é discutida, e essas questões são motivo de reflexão entre os professores, o que é fundamental para que haja mudanças de paradigmas, como afirma Beyer (2009). Frente as dificuldades enfrentadas, os professores buscam solução, buscam aproveitar a situação presente para questionar suas atividades e propor melhores ações que possam beneficiar a aprendizagem das crianças.

A turma foi aqui na Praça ao lado da escola assistir a um filme (Projeto de Cultura do GDF), e o trajeto foi tão difícil que chamou mais atenção da turma do que o próprio filme. A professora achou que os alunos iriam falar sobre o filme, sobre a história dos personagens, sobre a sala escura do cinema montado, sobre a pipoca... e os meninos falam sobre a dificuldade no trajeto. E daí pra frente a professora fez um projeto sobre acessibilidade onde foi tudo gerado, toda a dificuldade foi conversada na sala, então a professora fez todo um projeto do ano, em cima da dificuldade que a Renata tinha pra fazer as coisas, o que pode ser feito pra ajudar? (Prof. Rogério, diretor)

Os professores também relataram os momentos de troca de experiências e de reflexões sobre as tentativas com acertos e erros durante o processo pedagógico. A adoção de práticas pedagógicas acessíveis pode beneficiar a todos. Afinal, será uma nova forma de apresentar conteúdos,

utilizando-se de recursos diferenciados, de criatividade e inovação ao propor uma atividade. Porém, essa possibilidade ainda não está muito consciente na prática do professor. Por vezes, há dúvidas sobre o benefício na aprendizagem de todos frente a uma apresentação diferenciada do currículo.

A coordenação vai me dar orientações de como eu posso fazer atividades mais diversificadas de forma a atender a todos os alunos. Tem conteúdos que o aluno dá conta de acompanhar, tem outros que ele ainda está em processo, mas que consegue participar, mas tem aqueles que ele ainda não dá conta, e é neste momento que eu entro com alguma atividade diferenciada para esse aluno. (Professora Érica, 4º Ano)

Claro que cada criança tem sua necessidade, então dentro da necessidade dela eu procuro trabalhar a expressão oral, o posicionamento dele crítico diante da situação, porque acaba que a criança com deficiência faz o que os outros mandam ele fazer. Tem uns que aceitam isso, tem outros que não aceitam, né. Claro que os que não aceitam, nós vamos fazer o cumprimento de regras. Os outros, eu quero que eles se expressem. Ele gosta disso? Ele quer fazer?: Eu dou várias propostas, vamos fazer isso? qual você quer fazer primeiro? Eu tento trabalhar esse posicionamento crítico diante das coisas, porque muitas vezes eu vejo que o menino come, ele nem gosta daquilo mas ele come porque a mãe manda, porque a tia manda sentar... eu gosto de trabalhar a expressão oral, gosto de trabalhar com os jogos.. Se é de alfabetização, jogos de alfabetização. Se é de concentração, um jogo que trabalhe a concentração. Eu gosto muito de histórias, então sempre leio uma história, ou é uma música que a gente trabalha, e partindo daquilo a gente trabalha o que é necessário. (Rosângela, professora da SRM)

Frente a um aluno com deficiência intelectual, por exemplo, é sabido que, apesar da possibilidade deste aluno participar de todas as atividades propostas, ele não conseguirá atingir plenamente todos os objetivos das atividades, ou realizar todos os exercícios propostos se não houver o cuidado com a acessibilidade. Por exemplo, na alfabetização, enquanto os alunos em geral já se encontram na fase Alfabético⁶, o aluno com síndrome de Down pode estar somente na fase Pré-Silábico, sem conseguir ainda juntar as sílabas. Porém, os professores percebem que isto não é justificativa para aplicar

⁶ Níveis que as crianças passam durante a alfabetização, segundo Emília Ferreira (1986), são: Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético, e Alfabético.

atividades completamente diferenciadas, mas sim com abordagens diferenciadas, buscando contemplar os mesmos objetivos.

Mas que também eu não posso privar meus outros alunos, os outros 17, de obter aquele conhecimento. Então eu tento fazer alguma atividade pra ela, alguma atividade que chama atenção, a chamo pra fazer um jogo, por exemplo, só nós duas, ela não quer... eu vejo que ela gosta de fazer a atividade que os meninos estão fazendo, mas não é toda que ela aceita. Ela detesta sujar o dedo de tinta, de cola... massinha ela trabalha um pouco assim e já quer largar... É difícil encontrar um campo de interesse dela relacionada ao registro, sabe. (Professora Sheila, 1º Ano)

Porém, também foi relatado que durante esse ano, devido a obrigatoriedade de os professores frequentarem alguns cursos que estão sendo realizados durante os períodos de coordenação coletiva ou individual, o momento de discussão ficou prejudicado. Esse fato é relatado em diversos momentos, por todos os entrevistados. Inclusive, a própria apresentação da pesquisa para os professores foi impossibilitada com a justificativa das reuniões coletivas estarem prejudicadas e reduzidas.

O trabalho pedagógico do professor frente à inclusão escolar reflete na participação e aprendizagem escolar dos alunos com deficiência ou TGD. E pudemos perceber, durante as entrevistas e observações, que os professores se preocupam por refletir sobre suas práticas, mas ainda não tem uma dimensão que as atividades diversificadas para atender determinada necessidade específica de um aluno podem beneficiar a aprendizagem de todos.

6.3. A participação e aprendizagem escolar dos alunos com deficiência ou TGD nas classes comuns do ensino regular

A participação nas atividades extracurriculares é um ponto que pode identificar dificuldades da escola frente à acessibilidade ou à inclusão escolar. Sabe-se que em algumas escolas a dita “inclusão” restringe-se a matrícula do aluno na classe comum, mas não há preocupação com a sua participação e aprendizagem. A escola pesquisada demonstrou preocupação com a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos com deficiência ou TGD. Em

nenhum momento, durante as entrevistas ou durante as observações, foi identificada negligência na aprendizagem desses alunos.

A prática pedagógica é diferenciada em alguns momentos, como descrito no tópico anterior desta análise. Isso possibilita ao aluno com deficiência ou TGD ter acesso ao conteúdo de forma diferenciada, acessível às suas necessidades específicas de aprendizagem. Assim, os alunos participavam das aulas e das atividades propostas juntamente com os demais.

Durante as observações realizadas nos diversos momentos e espaços da escola, percebemos que as crianças interagem positivamente, brincando umas com as outras, com as suas preferências por um ou outro grupo, natural em crianças da faixa etária atendida pela escola pesquisada. Os professores entrevistados também relataram, nas entrevistas, essa convivência entre os alunos:

Vejo na escola que as crianças aceitam e convivem com essa diferença muito bem. Não vejo discriminação, preconceito... Isso eu atribuo ao trabalho da escola. (Professora Érica, 4º Ano)

A convivência com os outros alunos é bacana, tranquilo. Tem essa preocupação, por exemplo, têm as crianças Down, eles têm um cuidado, brincam, socializam bem com eles. Bem tranquilo. (Letícia, assistente pedagógica)

A preocupação com preconceitos ou rejeições entre os alunos é motivo de preocupação na escola. O tema da inclusão e das diferenças está sempre presente nas pautas discutidas, seja nas coordenações pedagógicas entre professores, seja nos cursos ofertados, seja durante as reuniões com pais e responsáveis. Como dito anteriormente, a instituição escolar sempre buscou homogeneizar seus alunos e suas atividades (MANTOAN, 2008; MACHADO, 2009; GARCIA, 2009). A escola pesquisada apresenta esforço em superar esse paradigma. Para que o trabalho de sensibilização da comunidade escolar aconteça, é necessário identificar possíveis casos de discriminação. E a escola encara esses casos como positivos, porque demandam discussões que possibilitam a reflexão de todos:

Hoje a comunidade aceita mais, mas não são todos que aceitam. Aqui ninguém chama o menino pela síndrome, e sim

pelo nome. É Marcos! É Isabela! Mas hoje a nossa comunidade já está aceitando melhor. Agora em relação às crianças, é legal. Eu acho bonito. Eles acolhem, eles cuidam... Aqui mesmo na minha sala tem um menininho que quando ele ficou perto do Marcos ele fez assim (faz cara de nojo). Aí eu pensei: olha aí, tem um preconceito. Então eu já chamei a Rosângela, nós fizemos um trabalho sobre diferença, sobre inclusão. E eles entendem. (Professora Marli, professora do 3º. ano)

Durante as entrevistas, conseguimos identificar que a participação dos alunos nas atividades extraclases acontece com todos, ainda identificando a busca pela acessibilidade e com entendimento de que a participação será conforme as diferenças existentes:

Eles participam igual a todos os alunos. Sempre participaram. A inclusão é feita de fato. É feita em todos os momentos. É feita na hora cívica, é feita na hora da festa... Se tem um cadeirante, ele dança (na festa junina) do mesmo jeito. Se tem um passeio, eles vão. Mas a gente procura assim: se na sala tem uma criança por exemplo um Down, um autista, o professor nunca vai sozinho, sempre tem alguma pessoa pra acompanhar. (Marieta, coordenadora pedagógica)

Durante a pesquisa, a escola passou por um momento de questionamentos frente à inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista. Apesar de ser o terceiro ano letivo desse aluno na escola, durante este ano ele começou a apresentar maior resistência a se adequar à rotina escolar. Esse aluno tem o acompanhamento de um monitor durante todo o tempo, mesmo assim, os surtos com comportamentos indesejáveis (agressividade, impulsividade) estavam prejudicando a sua aprendizagem e a dos demais alunos. O diretor da escola informou que será tentado a bi-docência, frente às dificuldades encontradas. E frente à possibilidade da bi-docência, ele questiona a efetividade da inclusão, preocupado se o fato de haver, na sala de aula, um professor exclusivo para este aluno com TGD, isso não poderia descaracterizar a inclusão. Podemos perceber que essa reflexão é importante para ilustrar a preocupação da escola em desenvolver uma inclusão efetiva. A escola, frente a essa situação, consegue entender que deve buscar soluções para manter o aluno na escola sem, contudo, deixar de questionar suas próprias decisões.

Então serão dois professores na mesma sala. Um pra atender os 14, e um pra atender um aluno, mais o monitor, pra ver se consegue... aí entra uma dúvida se isso é inclusão, né...

porque ele vai estar meio que separado dos outros, embora no mesmo espaço físico. (Prof. Rogério, diretor)

Eu sei que no final, você vê o crescimento de todos. Tanto do profissional como da criança e do outro. Mas em casos como o do Marcelo, a gente vê que o direito de outra criança está sendo negligenciado porque eu estou dando muito direito, estou privilegiando muito o direito desse outro. Assim: o Marcelo tem o direito de estar incluído, de conviver com outras crianças da idade dele, mas a professora dele não consegue dar aula por causa do comportamento que ele está apresentando, e aí, como ficam as outras crianças... São essas as inquietações...(Rosângela, professora da SRM)

A dificuldade encontrada na inclusão dos alunos com necessidades mais diferenciadas ainda é um entrave. Sabe-se que as demandas são variáveis, e que algumas vezes são incertas. O próprio trabalho com autistas ainda não está consolidado, existindo correntes diversas com propostas divergentes. A equipe pedagógica preocupa-se em encontrar soluções que beneficiem a todos, mas não se pode pausar o ano letivo para testar possibilidades. Essa talvez seja o principal desafio encarado pelas políticas públicas sociais: as necessidades humanas não podem esperar o resultado de testagens para a escolha da melhor aplicação. É preciso atuar com urgência, e buscar o atendimento dos direitos sociais de todos.

Podemos ter uma percepção da inclusão de que as diferenças não são observadas e a escolarização da criança com deficiência deve ser exatamente a mesma, com os mesmos períodos, conteúdos, metodologias, espaços e tempos das demais crianças. Podemos também ter uma outra percepção de inclusão, a que deve atender às necessidades primordiais, como o direito à escolarização juntamente com as demais crianças de sua mesma faixa etária, como nos diz a Convenção de Salamanca (UNESCO, 1994), mas com respeito às suas necessidades e capacidades, ao seu tempo e ritmo, e também com respeito aos demais colegas de turma, garantindo os direitos e eliminando as desigualdades.

Podemos levantar, como exemplo de ilustração, a alfabetização de crianças surdas em classes de ensino regular. Como podemos introduzir o letramento em crianças que, ao contrário das demais, ainda não tem domínio de sua língua, como os alunos surdos? Outro exemplo é a escolarização de

crianças que estão passando por processo de hospitalização para tratamento de doenças como câncer. Como exigir os mesmos tempos e desempenho, o mesmo currículo e ritmo de crianças que sofrem os efeitos de radioterapias e efeitos dolorosos e restritivos causados por sua doença?

A proposta da educação inclusiva necessita de uma “Revolução Copernicana” (OLIVEIRA, 2009, p. 39), mudando o foco vigente das relações entre os indivíduos com deficiência e a escola: do indivíduo para a coletividade.

Frente às diferenças em sua classe, o professor busca a participação e a aprendizagem de seus alunos, implementando práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. Para isso, é necessário o processo de reflexão de sua prática e a adoção de práticas acessíveis.

Porque na verdade você faz um planejamento mas quando você chega em sala, você acaba adaptando esse planejamento, né. Por exemplo, com a Renata eu faço essa adaptação. Eu faço com ela e as crianças participam da mesma forma. A atividade é casada, com ela e com a turma. Mas vai depender da forma como ela recebe aquilo que eu passo pra ela, e as vezes tem que fazer outra intervenção com ela, porque às vezes eu faço de uma forma que ela não me responde, então tenho que aplicar de outra maneira para que eu possa ter um resultado com ela. (Professora Gisele, professora do 1º. ano)

Os professores por vezes recebem a orientação de que a atividade diferenciada ou “adaptada” é recomendada, mas a reflexão sobre essa prática é presente:

eu procuro estar envolvendo ela em todas as atividades, eu procuro trabalhar da mesma forma. O que eu trabalho com as crianças eu trabalho com ela, mas é claro: ela dá a resposta da maneira dela, porque ela não fala... então ela tem pouca atenção, dentro da limitação dela eu executo uma atividade no geral e mostro pra ela, e aí a monitora me auxilia com ela, pra fazer a atividade dentro do que ela consegue. (Professora Gisele, professora do 1º. ano)

E o processo de aprendizagem do aluno é observado pelo professor. Muitas vezes, o professor realiza as atividades pensando inicialmente no aluno com deficiência ou TGD, mas a consciência de que o planejamento dessa aula beneficiará todos os seus demais alunos ainda não está muito claro nos

discursos e nas práticas. Muitas vezes o professor ainda acha que é necessário adaptar a atividade ao aluno, e não compreende bem a importância de diversificar as atividades para conquistar a aprendizagem de todos os alunos.

Na hora de totalizar, as outras crianças escreveram o número, e a Renata? Ela não consegue escrever ainda, então fizemos uma adaptação e ela totalizou com palitinhos, então ela tem a noção da quantidade. A gente fez a adaptação da mesma história, da mesma atividade, mas com a Renata foi o concreto, e os outros alunos também fizeram com o concreto, usando os palitos, e depois escrevendo o numeral, só pra complementar. A atividade foi a mesma, com adaptações. (Professora Gisele, professora do 1º. ano)

Por vezes, esse benefício é compreendido, ainda que tímido. A professora Marli revela que o seu aluno Marcos, com Síndrome de Down, tem um bom desempenho quando a atividade envolve jogos pedagógicos. Assim, ela busca aplicar mais jogos com a turma, e reflete que essas atividades serão positivas para todos:

Eu vou contar uma história do rato na biblioteca, aí eu não contei só pro Marcos, eu contei pra todo mundo, vou trabalhar o glossário indexador com o Marcos, então as crianças vão poder brincar com ele com o mesmo jogo, mas eu fiz pro Marcos, mas aí todas as crianças vão jogar com ele. Será positivo pra eles. (Professora Marli, professora do 3º. ano)

Durante uma das observações, a atividade proposta pela professora foi de recortar sílabas, depois juntar sílabas formando palavras (todas iniciadas pela letra “M”) para então escrever a mesma palavra em letra cursiva. A aluna Renata, devido a sua deficiência, não tem coordenação motora suficiente para realizar a escrita. Assim, a aluna realizou as primeiras partes da atividade proposta, e na última atividade (escrever com letra cursiva), a professora entregou um livro e solicitou que ela encontrasse palavras que continham a letra “M”, onde a aluna demonstrou compreender o comando e realizar a atividade.

O professor, ao tentar garantir a participação do aluno com deficiência ou TGD em todas as atividades, procura meios para que a participação se dê da forma mais natural possível, de forma que os outros alunos não se queixem

das atividades realizadas ou da diferenciação. A professora Sheila ilustra bem como uma atividade pode ser positivamente intermediada pelo professor, atendendo as necessidades pedagógicas específicas da aluna Luiza, também com Síndrome de Down:

A gente fez o registro da música. Enquanto as outras crianças estão copiando todo o texto, eu hoje, ela não quis, ela se negou a escrever, então eu escrevi toda a música pra ela, no caderno dela de caneta, e a gente foi, eu fui lendo com ela o texto, mostrando pra ela onde que estava as palavras, mostrando as letras, no tempo que ela quis trabalhar junto comigo, aí pedi pra ela fazer a ilustração. Como no início ela fazia só um rabisco aleatório, agora eu já estou conduzindo o desenho dela: desenha o pezinho de limão, e aí ela fez um risco verde pra cima. Agora desenha a cobra, vamos desenhar a cobra enrolada, aí ela foi fazendo um círculo assim, sabe. Agora, Luiza, vamos fazer os limões, vamos mudar de cor. Aí ela foi desenhando os limões. Eu quero os limões redondinhos, Luiza... Vou tentar chamando atenção pra coordenação motora fina dela, e ela ficou super feliz com o desenho dela e eu fui registrando onde estava o pé de limão, onde estava a cobra, e ficou lindo o trabalho dela. Eu vejo que já é uma evolução, e ela ficou feliz, e depois eu fui mostrar pra turma: olha o desenho da Luiza, aqui está o pezinho de limão dela, aqui está a cobra... E ela fica feliz, ela gosta. (Professora Sheila, 1º Ano)

Os demais alunos parecem compreender o desenvolvimento do potencial dos seus colegas com deficiência ou TGD. Nos momentos de intervalo, pudemos observar que os alunos com deficiência ou TGD estavam sempre acompanhados por outros colegas, realizando atividades próprias da faixa etária. Em uma das observações na sala de vídeo, pudemos observar o cuidado de um outro aluno ao explicar para a pesquisadora porque a aluna Renata estava deitada ocupando um espaço maior que os demais: “*é porque ela precisa cuidar bem das pernas dela, porque não pode machucar!*”.

Nas atividades em sala de aula, em todas as salas observadas, quando o aluno com deficiência ou TGD demorava um pouco mais para finalizar a tarefa, sempre outros alunos, por iniciativa própria ou por demanda da professora, se prontificavam para ajudar ao colega. E isso também acontecia com os demais alunos sem deficiência ou TGD que também demoravam um pouco mais para finalizar suas atividades.

A verificação da aprendizagem foi, inicialmente, planejada com a análise dos diários de classes, verificando as menções recebidas pelos alunos com deficiência ou TGD e os demais alunos. Porém, essa verificação não foi possível por entraves administrativos da própria escola já citados. Assim, recorreremos ao discurso dos professores sobre a avaliação de seus alunos, incluindo os alunos com deficiência ou TGD. Dentre os relatos apresentados, podemos citar o da professora Marli, que faz uma descrição realista sobre a forma de avaliação de seu aluno Marcos:

(a avaliação) É processual, né. No caso dele, como nem sempre ele está disposto a fazer a atividade escrita, então eu vou observando as atividades dele aqui na sala e vou fazendo minhas anotações. Trabalho um conceito, aí eu sei que ele vai super bem, ele sabe todas as letras, ele sabe os conceitos como perto e longe, em cima e embaixo, grande e pequeno, eu sei que ele sabe. As quantidades, eu peço pra ele contar. Se eu estou trabalhando no placar com os meninos, aí caiu um número, 6, aí eu peço pra ele identificar o número, peço pra ele pegar a quantidade de palitos... enquanto o grupo está formando um número maior, ele vai me apresentando o número, quantidades menores. Eu peço pra ele ir ao quadro: escreve o número 2, aí ele faz. Pega os palitinhos, que número é esse? Agora quantos vc tem que pegar? Aí vou aproveitando e vou trabalhando com ele também. Nisso aí eu vou percebendo a aprendizagem dele. (Professora Marli, professora do 3º. ano)

Os professores demonstraram compreender que os alunos, por suas diferenças, devem ser avaliados de forma diferente. Reconhecem que apesar das limitações que um aluno com deficiência ou TGD pode apresentar, ele aprende os conteúdos apresentados, mesmo que em ritmo diferente. A comparação entre os alunos pode ser frustrante, e o professor busca superar e compreender as diferenças existentes:

No entanto, não posso compará-la (Renata) com o restante da turma que saiu lendo, escrevendo, resolvendo pequenos problemas matemáticos, se manifestando através de suas opiniões e textos, etc. (Raquel, professora do 1º ano)

Mas as diferenças existentes, sejam de quaisquer naturezas, não podem ser limitadoras da participação do aluno nas atividades vivenciadas pela escola, incluindo as avaliações nacionais que refletem em índices que são, comumente, utilizados equivocadamente como classificatórios e competitivos.

Como veremos a seguir, a escola pesquisada consegue encarar positivamente a participação de todos os seus alunos nessas avaliações.

6.4. A participação dos alunos com deficiência ou TGD nas provas de avaliação nacional

A participação dos alunos com deficiência em avaliações nacionais, assim como o cuidado com a acessibilidade para realização dessas provas, eram pontos que gostaríamos de elucidar durante as entrevistas. Se uma escola, ou seu corpo docente, preocupa-se se a participação desse aluno pode ou não diminuir a média alcançada nessas avaliações, encontraríamos aí um revelador de exclusão. Se a avaliação deve ser realizada por todos os alunos de determinada série/ano, qual seria o motivo de desejar a ausência ou a não participação de algum aluno?

Durante as entrevistas, ficou claro, pelos diversos atores, que a participação dos alunos com deficiência acontece, assim como acontece a participação de outros que também por ventura possam apresentar dificuldades de aprendizagem. A escola, consciente de que precisa conhecer sua realidade para empreitar mudanças, não vacila frente à participação de todos os seus alunos em avaliações nacionais.

Fazem a prova, mas aí cada caso é um caso. Tem aluno com adaptação de currículo, com adaptação de horário, tem aluno que não pode fazer a prova junto com os demais, tem aluno que não pode fazer a prova toda em um dia só, então a prova dele é dividida. E a sala de recursos ajuda nessa aplicação de prova. Não só a sala de recursos, né. Se no mesmo dia tiver dois ou três alunos precisando fazer a prova, aí as professoras readaptadas pegam, a professor Da sala de recursos pega, a psicopedagoga pega, e aí vai. (Prof. Rogério, diretor)

O PPP da Escola também ressalta a importância das avaliações nacionais (ou da própria Secretaria de Estado de Educação), e traz como um dos objetivos específicos “melhorar os índices de avaliação em larga escala, propondo ações pedagógicas para auxiliar o aluno a melhorar seu rendimento escolar” (PPP da Escola). Nesse trecho, percebemos o cuidado da escola ao

elaborar o objetivo específico, já que o foco maior está no aluno melhorar seu próprio rendimento, ou seja, que a aprendizagem seja contínua e crescente.

Durante as entrevistas com o diretor, ou assistente e coordenadora pedagógica, não encontramos insegurança no discurso frente à participação desses alunos nas provas de avaliação nacional.

Todos fazem, tem que fazer! Só não faz a prova o aluno que faltou. (Marieta, coordenadora pedagógica)

O discurso mostra que esses profissionais entendem que, por serem alunos da escola, todos os alunos devem fazer as provas, tenham eles deficiência ou não. A participação desses alunos nas avaliações nacionais sempre ocorreu, e a escola sempre apresentou índices superiores à média nacional e do Distrito Federal (INEP, 2012), fato esse atribuído ao trabalho global da escola frente à aprendizagem dos seus alunos.

6.5. O IDEB da escola e suas alterações ao longo dos anos 2007 a 2011

Escolhemos, neste trabalho, eleger o IDEB para comparar a qualidade da educação na escola ao longo dos anos. Para isso, verificamos dados no INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e levantamos os índices obtidos pela escola pesquisada nos anos 2005⁷ a 2011. Lembrando que o IDEB é levantado a cada dois anos, esses foram os índices conquistados:

IDEB	Escolas Públicas Brasil	Escolas Públicas DF	Escola Pesquisada
IDEB 2005	3,6	4,4	5,5
IDEB 2007	4,0	4,8	5,6
IDEB 2009	4,4	5,4	6,3
IDEB 2011	4,7	5,4	6,3

Tabela 8: Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB aferido nos anos 2005 a 2011, considerando as instituições públicas de ensino que ofertam as séries iniciais do Ensino Fundamental. Fonte: INEP

⁷ Apesar do IDEB ter sido criado no ano de 2007, o INEP elaborou, a partir de dados levantados por meio do Censo Escolar e do resultado de avaliação nacional já ocorrida, o Índice para o ano de 2005.

A escola pesquisada é conhecida pela comunidade escolar por sua boa atuação e qualidade pedagógica. Durante muito tempo foi a escola de referência para matrícula de filhos de professores, por seu reconhecido trabalho. Praticamente a metade dos profissionais tem mais de quinze anos de efetivo exercício na Secretaria de Educação, atuando com regência principalmente no período matutino.

As primeiras matrículas apareceram na escola há mais de duas décadas, porque a escola era considerada uma escola modelo em aplicação de projetos pedagógicos para melhoria da qualidade da educação. Durante a entrevista, o diretor Rogério conta que a cada ano, o número de turmas com presença de alunos com deficiência ia aumentando. Esse relato também é lembrado pelos professores durante as entrevistas:

No começo eram poucas turmas, umas 3, 4, 5 turmas inclusivas. Hoje é quase toda a escola. (Professora Sheila, 1º Ano)

Apesar de que na nossa escola sempre foi uma escola que tinha crianças com necessidades especiais porque os pais matriculavam sem dizer que a criança tinha uma deficiência ou acreditava que esta era uma escola melhor e tal. (Rosângela, professora da SRM)

A escola preocupava-se em desenvolver um trabalho de excelência, um trabalho pedagógico que servisse de modelo para as demais escolas do Distrito Federal. Assim, atender as crianças com deficiência que eram matriculadas na escola era um desafio bem vindo pela escola. O passado da escola é um grande motivador para que a qualidade da educação seja sempre valorizada. Há uma preocupação constante em buscar melhores resultados, alcançar a aprendizagem de todos, conquistar a confiança dos pais dos alunos e ser reconhecida pelo trabalho desenvolvido entre as demais escolas da rede de ensino.

Essa escola tem uma história, e é uma história muito rica, uma história de luta, dos professores mesmo se mobilizarem, irem atrás, batalharem, correrem... e assim: nada da direção forçar, deles mesmos quererem o melhor para a escola e correr atrás. Tem essa história. (Letícia, assistente pedagógica)

A escola sempre apresentou bons resultados nas avaliações nacionais, o que pode ser verificado ao se conhecer o IDEB ano a ano da escola, sempre acima da média nacional e da média do Distrito Federal. Esse resultado positivo é atribuído ao trabalho desenvolvido ao longo de muitos anos, e não algo conquistado a curto prazo. O diretor Rogério ainda lembra que esse resultado não é fruto de um projeto específico ou do trabalho de um professor isolado, mas do trabalho de toda a escola em conjunto. A escola preocupa-se com os resultados alcançados, e atribui os bons resultados ao envolvimento dos seus atores no projeto escolar de qualidade buscado pela escola pesquisada.

Então o diferencial que eu aprendi que existe hoje nessa escola é a postura. É o compromisso. Então porque a gente tem essa fama, o trabalho aqui sempre foi diferenciado. Em questões de projetos, etc. Como eu estou aqui há 20 anos, eu vejo isso acontecer: muda direção, muda governo, e aqui continua sendo uma escola com compromisso. (Rosângela, professora da SRM)

Com os resultados obtidos, os professores buscam identificar as necessidades de mudanças, de reforços. Existe a preocupação em qualificar cada vez mais sua prática pedagógica para oferecer uma educação de qualidade, e não simplesmente obter maior ranking entre as escolas da rede distrital.

eu não me preocupo com ela, mas eu quero saber o resultado, porque se dentro do resultado me disserem, me apontarem por exemplo, que minha turma está com uma deficiência tal em algum aspecto que eu não estou trabalhando, me interessa trabalhar. Então eu avalio que eu venho evoluindo na minha prática em função desse tipo de avaliação, como avaliação do MEC e outras. Eu quero saber e quero melhorar. Mas não é uma coisa que eu fico trabalhando para o meu aluno para responder uma prova. Quando eu digo que não me preocupo é nesse sentido, entendeu? Não quero trabalhar pro meu aluno responder prova. (Professora Sheila, 1º Ano)

A preocupação com a classificação e competitividade indevida é um ponto positivo encontrado durante a pesquisa, apontado por Fernandes (2009) e expressado especificamente pela assistente pedagógica da escola. Isso demonstra que a escola está amadurecendo sua visão sobre seu

posicionamento no ranking habitualmente criado pelos sistemas de ensino. Isso vai ao encontro do que preconiza ANACHE e MITJÁNS MARTÍNEZ (2009), quando afirmam que a avaliação precisa romper com as práticas meramente classificatórias.

A postura positiva da escola é frente à qualidade da educação, se os alunos conseguirem alcançar os objetivos propostos para aquela etapa de ensino, e não de treinar o aluno para responder questões nas avaliações nacionais, como dito acima pela professora Sheila. O IDEB é encarado como um índice que merece atenção, mas que não é a meta a ser alcançada. A meta é a aprendizagem e a participação dos estudantes.

No último registro do IDEB, a gente cresceu muito pouco, a gente não cresceu na verdade. E a gente questionou isso: o que aconteceu pra não ter crescido. O que a gente vai fazer pra crescer? É preparar esse aluno pra prova? Pegar as provas anteriores e ensinar o aluno pra fazer a prova? Não é esse o objetivo! Você não tem que sair pegando as provas do IDEB e sair preparando como se fosse um vestibular. É aquilo que eu falei, a escola pública não pode ser conteudista. Temos que ensinar o aluno pra vida. Não é esse o nosso objetivo, preparar o aluno pra vida? Ele mesmo descobrir sua forma de aprendizagem, ensinar ele a isso. Porque cada um é um, cada um tem a sua diferença, cada um tem um jeito de aprender diferente do outro, e ele tem que descobrir isso, qual a melhor forma de aprendizagem pra ele. E a partir do momento que ele descobre o seu próprio método de aprendizagem, ele flui para a vida. (Letícia, assistente pedagógica)

Apesar dos índices positivos conquistados pela escola, o histórico de qualidade e compromisso em oferecer uma educação de qualidade para todos não nos permite afirmar categoricamente que a inclusão escolar, unicamente, motivou a melhoria da qualidade do ensino e altos índices de IDEB daquela escola. Porém, ao buscar garantir uma educação pautada no acesso e participação democrática, com diversidade das suas práticas pedagógicas, a escola demonstrou ter ciência que as propostas para melhoria do ensino devem ser compartilhadas para todos os seus alunos, tenham eles deficiência ou não.

Conclusão

Muitos esforços foram realizados para que conseguíssemos encontrar uma escola com boa experiência na inclusão de alunos público alvo da educação especial. Solicitamos indicações de conhecidos, consultamos os dados do Censo Escolar, tentamos contato com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, visitamos escolas, consultamos a participação de escolas nas duas edições do Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas⁸, conversamos com gestores, enfim, finalmente encontramos uma escola que poderia oferecer subsídios para que pudéssemos pesquisar sobre o objetivo deste trabalho, que era analisar se a educação inclusiva efetiva podia influenciar positivamente o IDEB da escola.

Com a realização dessa pesquisa, pretendíamos encontrar informações que podiam esclarecer a relação entre inclusão escolar e índices de qualidade da educação, ou seja, se o fato da escola possuir práticas diversificadas e inclusivas influenciava o desempenho de seus alunos nas provas de avaliação da qualidade da educação, e conseqüentemente, o seu índice IDEB.

Com isso, pretendíamos encontrar subsídios que demonstrassem a importância da inclusão educacional dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino fundamental para a melhoria da aprendizagem de todos, ilustrando como a diversidade em sala de aula pode ser mais benéfica do que a homogeneidade, muitas vezes tão desejada por professores e diretores escolares.

A escola pesquisada apresenta, sem dúvida, esforço em oferecer uma educação de qualidade para a sua comunidade. É uma escola que possui um histórico positivo de atuação docente e de implementação de projetos inovadores, que influenciam os antigos e novos professores que lá atuam. O seu IDEB é acima da média do Distrito Federal, e vem apresentando aumento

⁸ O I Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças, foi realizado em 2009-2010 pelo Ministério da Educação do Brasil, através da Secretaria de Educação Especial, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos, com patrocínio da Fundação Mapfre e apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME). A 2ª Edição do Prêmio aconteceu em 2011-2012.

a cada avaliação. Além disso, a escola também aumenta, a cada ano, o número de alunos público alvo da educação especial matriculados nas suas classes comuns do ensino regular. Nunca possuiu classe especial e também busca encarar positivamente as novas matrículas, ano a ano. Porém a escola apresenta, como não poderia deixar de ser, muitos desafios que ainda devem ser superados.

Ficou evidente que o Projeto Político Pedagógico da escola, a cada ano, é discutido e avaliado em sua implementação. O tema da inclusão está presente, e na atual reformulação que o PPP passa por este ano, a temática está tão marcante que leva até mesmo o nome do Projeto da Sala de Recursos Multifuncionais. A escola, como um todo, está preocupada em desenvolver esse novo olhar para o atendimento das diferenças, e a superação da visão segregacionista ou integracionista.

O PPP da escola é vivo e está sempre em discussão. Neste ano de grande reformulação, a discussão está mais marcante. E a busca por aproximar cada vez mais a comunidade escolar do PPP da escola vem fortalecer a implementação dessa proposta, enfatizando as atividades de sensibilização para a diversidade e a diferença (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006; VIVEIRA e DENARI, 2012).

Quando falamos em inclusão de alunos com deficiência ou TGD em classes comuns do ensino regular, a inclusão não pode nem deve se restringir à matrícula do aluno ou a sua presença física em uma sala de aula. As atividades pedagógicas devem ser pensadas para atender a todos os alunos (MACHADO, 2009). A educação inclusiva pensa um espaço para atender a todos, com sua diversidade e diferença inerente ao ser humano, respeitando as diferentes formas e ritmos de expressão e aprendizagem.

Um dos aspectos que é necessário superar, porém ainda encontramos na escola pesquisada, é a confusão ainda existente de que o aluno com deficiência não é, plenamente, um aluno da escola. Por vezes, localizamos alguns comportamentos ou discursos que direcionam a responsabilidade daquele aluno para a professora da sala de recursos multifuncionais. Este fato ilustra que o rompimento com o paradigma da

homogeneidade ainda está em processo, mas sendo superado a cada dia com reflexões e discussões. Assim como preconiza Ferreira W. (2007) Mantoan (2008) e Oliveira (2009), para que possamos ter uma educação inclusiva plena, é necessário o entendimento de que os espaços, as práticas e os conteúdos são para todos, e que o acesso deve ser garantido com a eliminação de qualquer barreira que impeça a participação e a aprendizagem.

Por isso, é necessário que esta dicotomia ainda existente nas escolas e nos pensamentos dos profissionais da educação seja superada, como afirma Guijarro (2005). Mesmo nas escolas que apresentam um trabalho reconhecido em educação inclusiva de alunos com deficiência, essa dificuldade de entender cada aluno como aluno da escola, e não um aluno especial ou de inclusão pode ser superada com reflexões e discussões queensem a educação como um direito de qualquer pessoa, independentemente de suas características, como nos alertou Beyer (2009) ao apresentar a reflexão de Hinz e Boban sobre essa questão.

O rompimento com o paradigma da homogeneidade ainda está em processo. Ainda convivemos com atitudes que envolvem segregação, integração e inclusão. Os adultos de hoje, incluindo aí os professores, cresceram em uma sociedade que ainda apartava as pessoas com deficiência, o que privou o convívio com as diferenças. As dificuldades que todos nós encontramos são possibilidades que se abrem para a reflexão e a mudança de atitudes. A formação continuada é, talvez, a principal ferramenta que pode oportunizar ao professor a transformação de sua prática pedagógica.

Durante nossas observações e entrevistas, percebemos que esta demanda ainda é grande, pois a maioria dos professores da escola pesquisada não possui formação específica em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Como dito anteriormente, é importante que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, contemple metodologias de ensino que atendam às necessidades específicas de alunos público alvo da educação especial. Se uma escola que possui uma boa experiência e reconhecimento em práticas inclusivas possui essa demanda, podemos imaginar como deve ser alta a demanda das demais escolas.

A troca de experiência entre os professores e coordenadores também é valiosa na melhoria da educação ofertada. Pudemos observar que os professores valorizam essa troca de saberes, de acertos e de erros, e com essas experiências buscam melhorar cada vez mais sua prática.

A escola, por meio das entrevistas realizadas, demonstra ter consciência que mais importante do que sua classificação, é o reconhecimento e valorização do progresso coletivo como fruto do trabalho e dedicação de todos os envolvidos, sejam eles professores e direção escolar, sejam eles alunos, sejam eles familiares e comunidade.

Quando propusemos realizar essa pesquisa, tínhamos em mente que o fato de o professor necessitar diversificar sua prática pedagógica para atender eficazmente o aluno com deficiência ou TGD matriculado em sua classe, essas atividades diferenciadas, ou a forma de apresentar conteúdos de uma maneira mais acessível beneficiaria todos os alunos, e não somente aquele com necessidades específicas, tornando assim a aprendizagem de todos mais eficiente e, conseqüentemente, elevando os índices nas avaliações nacionais.

Porém, o estudo de caso realizado não nos permitirá afirmar a relação entre inclusão e IDEB naquela escola, e podemos elencar dois motivos principais: inicialmente porque a escola pesquisada possui um histórico de busca por qualidade de ensino há mais de quarenta anos. Trata-se de uma escola que há mais de uma década possui alunos público alvo da educação especial matriculados em suas classes comuns, caminhando do processo de integração ao processo de inclusão educacional, buscando superar o desafio de ensinar crianças com deficiência ou TGD discutindo as ações, as possibilidades, tentando novas metodologias e refletindo sobre os resultados alcançados. Um segundo motivo é que as práticas inclusivas apresentadas pelos professores, apesar de se evidenciarem de forma generalizada na escola, ainda não são absolutas, pois pudemos observar algumas poucas situações atreladas ao paradigma não inclusivo. Por muitas, vezes o professor ainda necessita recorrer à ajuda da professora de AEE para preparar a atividade ao seu aluno com deficiência ou TGD, ainda pensando esse preparo

de forma segregada, apesar das atividades em geral acontecerem em conjunto e todos se beneficiarem da aprendizagem em comum.

Apesar de não afirmarmos, ao final desse estudo, que a educação inclusiva efetiva pode influenciar positivamente o IDEB da escola, mostramos ao longo dessa pesquisa diversos fatores existentes na escola pesquisada que podem estar diretamente relacionados ao índice do IDEB conquistado a cada biênio. O conjunto dessas atitudes (que podemos chamar de inclusivas porque beneficiam todos os alunos) garante à escola a oferta de um ensino de qualidade e uma posição de destaque em relação às demais escolas do Distrito Federal. Assim, evidenciou-se que a presença de alunos público alvo da educação especial não impede a escola em oferecer uma educação de qualidade e conquistar alto desempenho no IDEB.

A escola continua preocupada em oferecer uma qualidade no ensino que supere a si mesma, que retrate positivamente todo o empenho e trabalho desenvolvido por equipe gestora, equipe pedagógica, funcionários e participação dos pais. A reflexão é constante entre os professores favorece o amadurecimento pedagógico e pessoal de todos os envolvidos.

O trabalho apresentado ao longo dessa dissertação levou a reflexão sobre a importância do PPP e do trabalho pedagógico na aprendizagem e participação dos alunos público alvo da educação especial matriculados nas classes comuns do ensino regular. Porém, o trabalho apresentou algumas limitações durante a pesquisa de campo, como a impossibilidade de ter acesso a todos os dados do desempenho escolar dos alunos das turmas pesquisadas. Também uma dificuldade foi o fato da pesquisadora não fazer parte da história ou rotina da escola pesquisada. Muitas vezes os professores se mostraram pouco disponíveis, ou receosos de serem julgados ou avaliados negativamente por alguém externo ao ambiente escolar.

Fazendo uma análise do IDEB como indicador educacional, consideramos que um índice para aferir a qualidade da educação deve levar em conta outros aspectos da escola, e não somente o desempenho dos seus alunos nas provas de avaliação nacional, prioritariamente. A inclusão educacional é um desses aspectos que devem ser considerados, pois

certamente o trabalho com os alunos com deficiência ou TGD na escola pode ser um indicador da qualidade do processo educacional..

Acreditamos que é possível continuar avançando na pesquisa sobre a relação entre inclusão e qualidade no ensino. Possivelmente um trabalho utilizando a metodologia de pesquisa-ação poderia ter um efeito positivo, já que seria proporcionado, ao longo de um período maior de pesquisa, discussões, reflexões e aprendizados com os atores principais da escola. Outra possibilidade seria realizar estudos com um maior número de escolas que apresentassem um bom trabalho de inclusão e maior número de alunos público-alvo da educação especial.

A educação não deve ser pensada para um determinado modelo de aprendizagem, mas sim para as possibilidades existentes nos múltiplos modos de participar, perceber e aprender. O estudo também aponta para o fortalecimento e ampliação de programas governamentais voltados para a formação de professores e outros profissionais da educação sobre a inclusão educacional, o que resultaria em maior efetividade das estratégias de ensino e das reflexões pedagógicas frente às diferenças, de forma a permitir a participação e aprendizagem de todos, requisito para uma sociedade plural e democrática.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach, MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.** In: Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Organização: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Mediação, 2009

ARANHA, M.S.F.. **Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica.** In: Omote, Sadao. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. 1 ed. Marília (SP): FUNDEPE, 2004

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977

BATALLA, Denise Valduga. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira.** Fundamentos em Humanidades. Ano X, n. 1, vol. 19. pp. 77-89, 2009. Acesso em 13 de mayo de 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411965005>>

BEYER, Hugo Otto. **O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação.** In: Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Organização: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Mediação, 2009

BRASIL, Câmara dos Deputados. Substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 – **Plano Nacional de Educação 2011-2020**, aprovado na Comissão Especial em 26/06/2012. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B3DA715E55E7AF7A442CEDB04C877251.node2?codteor=1012111&filename=Parecer-PL803510-26-06-2012. Acesso em 12 de maio de 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade.** Documento orientador. Brasília, 2005

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Publicado no D.O.U em 14 de setembro de 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2012

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**, aprovado em 7 de julho de 2010, publicado no D.O.U. em 9 de dezembro de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866 . Acesso em 6 de julho de 2012

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2011

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=. Acesso em 12 de maio de 2013

BRASIL, Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Procurador Marcos Jorge de Melo e Silva (organizador) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em 07 de agosto de 2012

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 07 de agosto de 2012

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 07 de agosto de 2012

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova do Plano Nacional de Educação.**, 2001(a) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 07 de agosto de 2012

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.** 2001(b) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em 7 de agosto de 2012

BRASIL, Presidência da República. Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.683compilado.htm. Acesso em 9 de abril de 2013.

BRASIL, Presidência da República. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 07 de agosto de 2012

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 2, Aug. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de maio de 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2007

CROCHIK, José Leon. **Atitudes a respeito da educação inclusiva.** In: MOVIMENTO, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. N. 1 (maio 2000). Niterói: EdUFF, 2000, p. 19-38

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas.** Texto para discussão FGV, 2009. Disponível em http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf.

FERREIRA, Júlio R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006

FERREIRA, Windys B., MARTINS, Regina C. B. **De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica.** São Paulo: Summus, 2007

FERREIRA, Windy B. In FAVERO, Osmar et AL. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional.** In: Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Organização: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Mediação, 2009

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011):** uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. spe1, Agosto, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 de maio 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2011

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2002.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão:** um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. 1ª. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006

JANNUZZI, Gilberta de M. **Escola e inclusão:** é possível o diálogo? In: TUNES, Elizabeth e BARTHOLO, Roberto (orgs). Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCAR, 2007, pp. 59-68

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães, ARRUDA, Elcia Esnarriaga de, BENATTI, Marielle Moreira Santos. **Políticas de inclusão:** o verso e o reverso

de discursos e práticas. In: Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Organização: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Mediação, 2009

LAPLANE, Adriana. **Uma análise das condições para a implementação de políticas e educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra.** Caderno CEDES, Campinas, vol. 27, n. 96, Especial, p. 689-715. Outubro, 2006 – VERIFICAR A FORMA CORRETA DE CITAR.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; SILVA, Giane Aparecida Moura da. **Inclusão em escolas municipais:** análise inicial de um caso. Educação, Santa Maria, Nov. 2007. ISSN 1984-6444. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/681>>. Acesso em: 13 Mai. 2013.

MACHADO, Rosângela. Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados.** Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 19, n. 1, abr. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2002000100007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100007>.

MANTOAN, Maria T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. **Avaliação de políticas públicas:** a inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-polo do estado de São Paulo. In: Revista Brasileira de Educação Especial. V. 5, n. 1, p. 45-64. Marília, jan.-abr. 2009.

MARTIN, Mariana. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade: uma análise no município polo de Maringá-PR. Dissertação de Mestrado. Orientadora Prof. Dra. Sílvia Márcial Ferreira Meletti. Londrina-PR: UEL, 2012. Acesso em 14 de fevereiro de 2013. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012 - MARTIN Mariana.pdf>

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Inclusão escolar**: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Educação inclusiva??** Desafios para a escola. In: MONTEIRO, F. M. de A., MÜLLER, M. L. R. *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – ANPEd. Volume 2: Educação como espaço da cultura*. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p.197-208

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade**: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. In: SILVA, A. M. M. et al. (org.) *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006.

OLIVEIRA, Érika Soares de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Currículo e diversidade**: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. In: *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Política de educação inclusiva nas escolas**: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009, pp. 32-42

OLIVEIRA, Andréa Duarte de. **Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Dissertação de Mestrado. Corumbá-MS: UFMS. 2012. Orientadora: prof. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Disponível em <http://www.cpan.ufms.br/arquivos/ppgecpan/dissertacoes/dissertacao-andrea.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2013

ONU. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especial. 1994. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 7 de agosto de 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** In: Sasaki, R.K. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16. Acesso em 14 de abril de 2013 em http://teleduc.proinesp.ufrgs.br/cursos/diretorio/tmp/376/portfolio/item/40/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf

SETUBAL, Maria Alice. **Educação básica no Brasil nos anos 90**: políticas governamentais e ações da sociedade civil. São Paulo: Cenpec, 2001

SILVA, M.A. **Do projeto político do Banco mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira**. Caderno CEDES, Campinas, v. 23, n.61, 2003

SOARES, Marcia Torees Neri. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade: um estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB. 2010 Disponível em http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1120 acesso em 14 de fevereiro de 2013

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Gisele Regina. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Unesp, v.18, nº2, p. 319-336. Marília, ABPEE, 2012

TORRES, Marcia Neri. **A multiplicação de conteúdos nas políticas públicas inclusivas brasileiras**: perspectivas de avaliação à luz do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. 2010. Dissertação (Mestrado em Programa de Pos-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, . Orientador: Windy Brazao Ferreira.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 10 de março de 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 10 de março de 2012

VIEIRA, Camila Mugnai; DENARI, Fátima Elisabeth. **Programa Informativo sobre deficiência mental e inclusão**: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Unesp, v.18, nº2, p. 265-282. Marília, ABPEE, 2012

OEA. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm> . Acesso em 14 de maio de 2013

pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 17^a. Edição. Campinas-SP: Papyrus, 2011

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3^a. Edição. Porto Alegre: Bookman, 2005

Apêndice I

Roteiro de Entrevista com o(a) Diretor(a) da escola (ou vice-diretor).

Processo de inclusão na escola:

Como se deu o processo de inclusão na escola?

A escola já possuiu classe especial? Até que ano? Houve resistências para manter ou fechar essas classes?

Houve influência de normas (nacionais e internacionais) para que a escola realizasse o processo de inclusão?

Houve pressão da Secretaria de Educação para que a escola matriculasse alunos público alvo da educação especial?

Quais os programas oferecidos pela secretaria de educação ou MEC voltados para a acessibilidade ou formação a sua escola participa?

Formação dos professores.

Como se dá a formação continuada dos professores da escola?

Há incentivo por parte da direção para que os professores participem de cursos de formação?

Os professores passaram por formação específica em educação especial ou educação inclusiva?

Construção do PPP.

Como foi o processo de elaboração do PPP da escola?

Durante a discussão do PPP da escola, o tema inclusão escolar foi discutido?

Outras questões relacionadas a inclusão (como a acessibilidade física) também foram objeto de discussão no PPP?

Como o PPP é percebido ou seguido pela escola?

Atuação pedagógica inclusiva da escola

Quando há o planejamento de atividades extra-classes como passeios, festas, etc, há a preocupação com a acessibilidade

há a preocupação dos professores em oferecer seus conteúdos de forma mais acessível? Com mudanças em suas praticas pedagógicas?

A escola é acessível? Que ações a escola realiza ou realizou para garantir a acessibilidade?

IDEB e Prova Brasil

Qual a importância do IDEB para a escola?

Como se dá a aplicação da Prova Brasil na escola

Como se dá a participação dos alunos incluídos nessas Provas?

Quais os pontos positivos e negativos na aplicação das Provas de avaliação nacional?

Ao que o senhor atribui a melhora do IDEB de sua escola?

Para finalizar, o que a escola ainda pode fazer para melhorar a qualidade oferecida?

Apêndice II

Roteiro de Entrevista com o(a) Coordenador Pedagógico da escola.

Processo de inclusão na escola:

Como se deu o processo de inclusão na escola?

A escola já possuiu classe especial? Até que ano? Houve resistências para manter ou fechar essas classes?

Houve influência de normas (nacionais e internacionais) para que a escola realizasse o processo de inclusão?

Houve pressão da Secretaria de Educação para que a escola matriculasse alunos público alvo da educação especial?

Quais os programas oferecidos pela secretaria de educação ou MEC voltados para a acessibilidade ou formação a sua escola participa?

A escola é acessível? Que ações a escola realiza ou realizou para garantir a acessibilidade?

Formação dos professores.

Como se dá a formação continuada dos professores da escola?

Há incentivo por parte da direção para que os professores participem de cursos de formação?

Os professores passaram por formação específica em educação especial ou educação inclusiva?

Os professores organizam discussões pedagógicas durante as coordenações coletivas?

Construção do PPP.

Como foi o processo de elaboração do PPP da escola?

Durante a discussão do PPP da escola, o tema da inclusão escolar foi discutido?

Outras questões relacionadas a inclusão (como a acessibilidade física) também foram objeto de discussão no PPP?

Como o PPP é percebido ou seguido pela escola?

Coordenação Pedagógica Inclusiva:

Como é realizado o planejamento pedagógico da Escola (anual, semestral, bimestral)

Como acontecem as reuniões de coordenação pedagógica coletivas (semanais)?

Há coordenações pedagógicas individuais? Quais os temas mais abordados?

Quais são as principais queixas apresentadas pelos professores?

Como essas queixas são discutidas e superadas?

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais participa da coordenação coletiva?

São discutidas propostas pedagógicas inclusivas (sugestões de atuação, troca de experiências etc)?

há a preocupação dos professores em oferecer seus conteúdos de forma mais acessível?

Com mudanças em suas praticas pedagógicas?

Como é realizada a avaliação dos alunos com deficiência? Como ocorre a progressão do aluno com deficiência?

Quando há o planejamento de atividades extra-classes como passeios, festas, etc, há a preocupação com a acessibilidade

IDEB e Prova Brasil

Qual a importância do IDEB para a escola?

Como se dá a aplicação da Prova Brasil na escola

Como se dá a participação dos alunos incluídos nessas Provas?

Quais os pontos positivos e negativos na aplicação das Provas de avaliação nacional?

Ao que o senhor atribui a melhora do IDEB de sua escola?

Para finalizar, o que a escola ainda pode fazer para melhorar a qualidade oferecida?

Apêndice III

Roteiro de Entrevista com o(a) Professor(a) da escola.

Processo de inclusão na escola:

Como se deu o processo de inclusão na escola?

Como é percebido pelos professores o processo de inclusão da Escola? Há resistências, há conflitos?

Há pressão por parte da direção escolar para que o professor receba o aluno com deficiência incluído?

Formação dos professores.

Como se dá a formação continuada dos professores da escola?

O senhor passou por algum curso de formação continuada sobre educação especial ou educação inclusiva?

Esses cursos provocam mudanças em sua prática pedagógica?

Há incentivo por parte da direção para que os professores participem de cursos de formação?

Construção do PPP.

Como foi o processo de elaboração do PPP da escola?

Durante a discussão do PPP da escola, o tema da inclusão escolar foi discutido?

Outras questões relacionadas a inclusão (como a acessibilidade física) também foram objeto de discussão no PPP?

Como o PPP é percebido ou seguido pelos professores?

Coordenação Pedagógica Inclusiva:

Como é realizado o planejamento pedagógico da Escola (anual, semestral, bimestral)

Como acontecem as reuniões de coordenação pedagógica coletivas (semanais)?

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais participa da coordenação coletiva?

Os professores organizam discussões pedagógicas durante as coordenações coletivas?

São discutidas propostas pedagógicas inclusivas (sugestões de atuação, troca de experiências etc)?

há a preocupação dos professores em oferecer seus conteúdos de forma mais acessível?

Com mudanças em suas praticas pedagógicas?

Como é realizada a avaliação dos alunos com deficiência? Como ocorre a progressão do aluno com deficiência?

Quando há o planejamento de atividades extra-classes como passeios, festas, etc, há a preocupação com a acessibilidade

Aprendizagem dos alunos

Como é percebida a aprendizagem dos alunos de sua classe?

Os alunos com deficiência influenciam na aprendizagem dos demais alunos como um todo?

Quando são aplicadas as provas de avaliação nacional, como prova Brasil ou SAEB, há algum tipo de recomendação em relação aos alunos com deficiência?

Para finalizar, o que ainda pode fazer para melhorar a qualidade oferecida?

Apêndice IV

Roteiro de Entrevista com o(a) Professor(a) da Sala de Recursos Multifuncionais da escola.

Processo de inclusão na escola:

Como se deu o processo de inclusão na escola?

Como é percebido pelos professores o processo de inclusão da Escola? Há resistências, há conflitos?

Há pressão por parte da direção escolar para que o professor receba o aluno com deficiência incluído?

Formação dos professores.

Como se dá a formação continuada dos professores da escola?

Quais cursos de formação continuada sobre educação especial ou educação inclusiva?

Esses cursos provocam mudanças em sua prática pedagógica?

Há incentivo por parte da direção para que os professores participem de cursos de formação?

Construção do PPP.

Como foi o processo de elaboração do PPP da escola?

Durante a discussão do PPP da escola, o tema da inclusão escolar foi discutido?

Outras questões relacionadas a inclusão (como a acessibilidade física) também foram objeto de discussão no PPP?

Coordenação Pedagógica Inclusiva:

Como acontecem as reuniões de coordenação pedagógica coletivas (semanais)?

Você sempre participa da coordenação coletiva?

São discutidas propostas pedagógicas inclusivas (sugestões de atuação, troca de experiências etc)?

Como os professores recebem suas recomendações ou sugestões para tornar os conteúdos mais acessíveis? Percebe mudanças em suas práticas pedagógicas?

Como é realizada a avaliação dos alunos com deficiência? Como ocorre a progressão do aluno com deficiência?

Quando há o planejamento de atividades extra-classes como passeios, festas, etc, há a preocupação com a acessibilidade

Atendimento dos alunos

Como acontece o encaminhamento do aluno para a SRM?

Como é feito o atendimento dos alunos?

Quais as principais atividades desenvolvidas nesta SRM?

Esta SRM foi recebida pelo MEC? Quando foi montada? Recebe complementação de materiais ou reformas?

Há resistência ou dificuldades dos pais em garantir a presença do aluno no contraturno?

Quando são aplicadas as provas de avaliação nacional, como prova Brasil ou SAEB, há algum tipo de recomendação em relação aos alunos com deficiência?

Para finalizar, o que ainda pode fazer para melhorar a qualidade oferecida?

Apêndice V

Roteiro para observação

Na sala de aula:

Como estão dispostos os alunos da classe?

Onde está sentado o aluno com deficiência incluído?

Como esse aluno se relaciona com o professor

Como esse aluno se relaciona com os seus colegas

As atividades propostas são as mesmas para todos os alunos

Como o professor trata seus alunos (frente às dificuldades e frente às aprendizagens)

Frente a uma dificuldade ou dúvida do aluno, como o professor reage quando esse aluno não tem deficiência?

Frente a uma dificuldade ou dúvida do aluno, como o professor reage quando esse aluno possui alguma deficiência?

O professor está atento à acessibilidade do conteúdo trabalhado?

O professor sinaliza a possibilidade de a sala de recursos ser uma extensão da sala de aula comum, para a finalização de atividades, por exemplo?

No intervalo (recreio)

Como o aluno com deficiência se relaciona com os demais colegas?

Há monitores ou auxiliares durante o recreio. Esses monitores têm preocupação com o aluno com deficiência?

No ambiente escolar

A escola possui rampas de acesso, corrimãos, placas informativas etc (acessibilidade física)?

A escola sinaliza com Libras e/ou Braille os espaços escolares (biblioteca, sala de aula, etc)?

Os banheiros são acessíveis?

Como é a recepção dos alunos?

Há monitores para os alunos que necessitam de um acompanhamento mais constante?

Apêndice VI

Carta de Apresentação

Apresentamos a mestranda Milena Lins Fernandes Soares, aluna regular do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, no intuito de solicitar seu apoio na dissertação de mestrado que está realizando na área de concentração “Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais”.

A mestranda está desenvolvendo projeto de pesquisa sobre Políticas Públicas Educacionais, que busca realizar uma análise sobre as políticas públicas para a Educação Inclusiva e os Programas de Avaliação Nacional. Assim, informamos que a possibilidade de realizar essa pesquisa em sua escola, com a metodologia de Estudo de caso, trará valiosas contribuições para as análises próprias deste tipo de pesquisa.

Enfatizamos que em todas as análises derivadas dos dados levantados durante a pesquisa garantirá o anonimato da escola e de todos os participantes, cumprindo assim as exigências éticas do trabalho acadêmico.

Certos de contar com sua colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Prof.^a Dra. Albertina Mitjás Martínez
Professora orientadora

Apêndice VII

Termo de consentimento livre e esclarecimento

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre Políticas Públicas Educacionais. Essa pesquisa tem por objetivo gerar informações para a avaliação de políticas públicas para a Educação Inclusiva e os Programas de Avaliação Nacional. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Milena Lins Fernandes Soares no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - **UnB**, sob a orientação da Prof.^a Dra. Albertina Mitjáns Martínez.

A participação na pesquisa não é obrigatória, mas de grande relevância para o objetivo do trabalho e proposição de melhoria dessas Políticas Públicas.

As informações coletadas por meio das entrevistas serão utilizadas estritamente para os objetivos desta pesquisa, garantindo o sigilo e anonimato dos que participarem. Você receberá uma cópia deste termo que é a sua garantia de que está participando de uma pesquisa acadêmica e de que será garantido o anonimato e a forma de registro das informações que você escolher. Neste termo consta ainda o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora, para que possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Pesquisadora: Milena Lins Fernandes Soares (MilenaLins@yahoo.com)

Assinatura do Pesquisador: _____ Data: _____

Assinatura da Orientadora: _____ Data: _____

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário(a) a tomar parte neste estudo, nas seguintes condições:

Anonimato

- Sim
 Não

Tipo de registro

- Escrito
 Áudio
 Áudio e vídeo

Assinatura do Participante: _____ data _____

