UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Cristina da Costa Piletti

ENTRE OS FIOS E O MANTO: TECENDO A INCLUSÃO

A experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP

SOROCABA/ SP
2012

Ana Cristina da Costa Piletti

ENTRE OS FIOS E O MANTO: TECENDO A INCLUSÃO

A experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano

SOROCABA/ SP
2012

Ficha Catalográfica

Piletti, Ana Cristina da Costa
P689e Entre os fios e o manto : tecendo a inclusão : a experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP / Ana Cristina da Costa Piletti. -- Sorocaba, SP, 2012.
200 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2012.

1. Educação inclusiva. 2. Educação – Amparo (SP). 3. Inclusão na educação. I. Sandano, Wilson, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Ana Cristina da Costa Piletti

ENTRE OS FIOS E O MANTO: TECENDO A INCLUSÃO

A experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA:

Ass. _____
Presidente; Prof. Dr. Wilson Sandano, Universidade de Sorocaba.

Ass. _____
1º Exam.: Profa. Dra. Eliete Aparecida de Godoy, Metrocamp. Faculdades IBTA

Ass. _____
2º Exam.: Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira, Universidade de Sorocaba.

Este trabalho é dedicado para pessoas especiais: algumas conhecidas e outras anônimas.

Não importa se foram heróis, autores de discursos eruditos ou realizadores de ações louváveis.

É para aqueles que rompem a inércia pessoal e constroem novas histórias.

Pessoas que encontram beleza na diversidade de retalhos rasgados ou desbotados.

Pessoas que sabem olhar, ouvir, falar, tocar e perceber o outro com autenticidade e empatia.

Enfim, é para aqueles que não buscam a perfeição, mas com sensibilidade e tenacidade aprendem a harmonizar as partes, alinhavar diferentes histórias e tecer uma singular obra prima com fragmentos de vidas.

AGRADECIMENTOS

Já dizia o filósofo grego Antistenes que a “gratidão é a memória do coração” e como uma dissertação é tecida com a colaboração de muitas pessoas, não haveria linhas suficientes para nomear a todos que residem no coração de um pesquisador. Então, para aqueles silenciados nas entrelinhas, o agradecimento especial pelos aprendizados e convivências: amigos, professores, alunos e colegas de trabalho. Com certeza, levo de cada um, retalhos significativos de pensamentos, sentimentos e exemplos de vida. Outros, destacados aqui, fizeram parte deste momento de forma mais direta e intensa tecendo com sensibilidade e ponderação cada fio de angustia, alegria e saber que deram origem a esta colcha de aprendizados. Muito obrigada:

Ao professor e orientador Wilson Sandano, pela disponibilidade e confiança na pesquisa. Foi um prazer compartilhar conhecimentos e experiências que mostraram novos horizontes.

Às professoras Eliete Jussara Nogueira e Eliete Aparecida de Godoy pela participação na Banca de Qualificação e pelos apontamentos e considerações sobre o trabalho. O carinho e atenção a cada detalhe foram exemplos de profissionalismo e paixão pela arte de ensinar.

À equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação de Amparo e profissionais da rede, em especial, a Alessandra Almeida que permitiu e apoiou a realização da pesquisa. A transparência e comprometimento com a educação pública e a abertura da gestão municipal causa admiração em qualquer pessoa que acredite que direitos e deveres devam crescer lado a lado.

À Universidade de Sorocaba pelo incentivo e oportunidade de aperfeiçoar a minha carreira como pesquisadora e docente. Aqui encontrei três paixões que acrescentaram vida aos meus dias: ser professora, ser aluna e ser mulher.

Ao meu noivo Luis Fernando Gröhs, ontem colega da sala de aula do mestrado e hoje companheiro que tem feito de cada dia um eterno amanhã feliz.

Aos meus irmãos Rafael e Leonardo Piletti e sobrinho Bruno Piletti. Sem eles, a minha vida não teria a doce e alegre lembrança da infância e o sentido especial da partilha, da ajuda e do amor.

Enfim aos meus pais, Glória e Claudino Piletti, que são meus exemplos de vida. Pessoas que me deram todas as condições para eu ser quem e o que sou. Intelectualmente, moralmente, emocionalmente e materialmente não deixaram lacunas, ao contrário, ofereceram retalhos extras de amor para que eu pudesse compartilhá-los com todos que passassem pela minha vida!

“Para fazer uma colcha de retalhos devemos escolher a combinação com cuidado. As escolhas certas vão embelezar sua colcha, as erradas vão embotar as cores e esconder a beleza original. Mas, não há regras para seguir, você tem que seguir seus instintos e você tem que ter coragem!”

Colcha de Retalhos, 1995.

Filme dirigido por Jocelyn Moorhouse

“Nulla dies sine line”

(Nenhum dia sem uma linha)

Apeles – Século IV a.C.

RESUMO

O trabalho “Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão” apresenta a experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP com o objetivo de entender se as permanências e transformações culturais acontecem em determinado tempo e espaço. Como um “manto” que é tecido com fios e retalhos, a dissertação foi construída com subsídios teóricos metodológicos do campo da Nova História e da História Cultural e com reflexões sobre os conceitos de cultura e educação inclusiva. O processo de apropriação, representação e prática dos sujeitos no interior das escolas municipais de educação de Amparo foi analisado por meio de dados coletados em 1044 questionários aplicados no ano de 2008 aos profissionais da rede. A Inclusão, como uma nova forma de pensar o ensino rompendo com os “formalismos da racionalidade” e os padrões classificatórios da escola moderna pressupõe que a diversidade faça parte do cotidiano escolar – e que o sentimento e a empatia construam novas relações entre alunos e professores. Assim, cada país, cada estado, cada município, cada escola, cada sujeito deve ser analisado em seu contexto e particularidades. Na pesquisa, verificou-se que houve mudança na cultura educacional da rede de Amparo. Talvez não a mudança radical em que todos os sujeitos passaram a “vestir a camisa da inclusão”, mas nenhuma mudança cultural é imediata e total. Desta maneira, a educação na abordagem inclusiva possibilita transformações culturais relevantes já que considera as relações e conflitos existentes em cada escola considerando suas especificidades políticas, sociais, administrativas e pedagógicas assim como a forma como os sujeitos da rede se apropriam, representam e transformam o seu cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: História Cultural. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

The work "Among the wires and mantle: building inclusion" has the municipal experience of inclusive education Amparo / SP in order to understand whether the permanence and cultural transformations occur in a given time and space. As a "cloak" that is woven from threads and patches, this dissertation was built with grants from the field of theoretical methodological New History and Cultural History and reflections on the concepts of culture and inclusive education. The process of appropriation, representation and practice of the subjects within the schools of education Amparo was analyzed using data collected in 1044 questionnaires in 2008 to network professionals. Inclusion, as a new way of thinking about breaking the teaching "formalisms of rationality" and the classification standards of the modern school assumes that diversity is part of everyday school life - and that feeling and empathy to build new relationships between students and teachers. Thus, every country, every state, every city, every school, every subject should be analyzed in their context and particularities. In research, it was found that there was a change in culture educational Support network. Maybe not the radical change in which all subjects began to "wear the inclusion", but no cultural change is immediate and total. Thus, education in the inclusive approach enables changes as it deems relevant cultural relations and conflicts in each school considering their specific political, social, administrative and educational as well as how individuals take ownership of the network represent and transform your everyday school life.

KEYWORDS: Cultural History. Education. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Trajetória de pesquisa.....18
Figura 2 Linha do tempo da Nova História e da História Cultural.....34
Figura 3 Cultura x culturas 41
Figura 4 A cultura escolar e suas dimensões.....47
Figura 5 Fundamentos da Inclusão 160
Figura 6 Aproximação Index da Inclusão e Pesquisa Amparo 60
Figura 7 Portal da entrada do Município de Amparo 73
Figura 8 Relação entre PME, PAR e Programa de Educação Inclusiva 78
Figura 9 Constructos teóricos do trabalho.....84
Figura 10 Apropriação, representação e prática dos sujeitos da rede. 86
Figura 11 Dimensões e processos envolvidos na construção cultural 150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Subsídios teóricos 18
Quadro 2 Conceitos de cultura: áreas e abordagens 343
Quadro 3 Definição de cultura escolar 41
Quadro 4 Elementos constituintes da cultura 47
Quadro 5 Inclusão: trajetória histórica 160
Quadro 6 Dimensões do “Índex para a Inclusão” 60
Quadro 7 Questões/ dimensões de análise da cultura inclusiva 73
Quadro 8 Segmentos e modalidades do ensino municipal de Amparo 78
Quadro 9 Questionários respondidos/ dimensão pesquisada 84
Quadro 10 Questões e resultados da análise das respostas obtidas.....86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 IFDM e áreas de desenvolvimento Amparo 2009.....80
Gráfico 2 Como você define “Inclusão”? Para você, o que é Inclusão nas escolas regulares? 92
Gráfico 3 Quais valores você considera importante para a “Inclusão”? 93
Gráfico 4 Quais as maiores barreiras para a realização da Inclusão Escolar?.....94
Gráfico 5 Quais são as necessidades educacionais especiais que você conhece? O que você considera aluno com necessidades educacionais especiais? 95
Gráfico 6 Você recebeu um aluno com deficiência na sua sala/ escola, qual é o seu primeiro pensamento?.....96
Gráfico 7 Quais as legislações que você conhece que garantem o acesso e a permanência de todas as crianças na escola? 97
Gráfico 8 Você considera discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem têm deficiência? 98
Gráfico 9 Você considera viável um aluno com deficiência mental grave estudar na escola comum? 100
Gráfico 10 Você acha que a Inclusão pode prejudicar a qualidade do ensino? Por quê?.....101
Gráfico 11 Você acredita que o governo possa garantir a Inclusão? Como?.....103
Gráfico 12 O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?.....105
Gráfico 13 Como você visualiza este Atendimento Educacional Especializado na rede?.....106
Gráfico 14 A escola pode garantir a qualidade do Atendimento Educacional Especializado?.....108
Gráfico 15 Que tipo de profissional você acha que deve trabalhar no Atendimento Educacional Especializado?.....109
Gráfico 16 Qual o tipo de relação deve existir entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais da rede regular de ensino?.....111
Gráfico 17 Para você, o que é acessibilidade?.....112
Gráfico 18 Você sabe o que é tecnologia assistiva? Explique.....114
Gráfico 19 O que você pensa quando se fala em recursos multifuncionais?.....115

Gráfico 20 Em termos de recursos materiais, físicos e tecnológicos você acredita que sua escola está preparada para receber TODOS os alunos? Por quê?.....116
Gráfico 21 Em termos financeiros, você acredita que a Inclusão é viável? Por quê?.....118
Gráfico 22 Você tem alguma ideia de como o setor educacional poderia atrair investimentos para a Inclusão escolar?.....119
Gráfico 23 Tipo de Administração escolar.....122
Gráfico 24 Para você o que é uma gestão democrática?.....123
Gráfico 25 Você conhece alguma escola democrática? Qual?.....124
Gráfico 26 Você visualiza uma gestão democrática na sua escola? Por quê?.....125
Gráfico 27 Quais fatores você considera importante para a construção de uma escola democrática?.....127
Gráfico 28 Você acredita que para uma escola ser inclusiva é fundamental que ela tenha uma gestão democrática? Por quê?.....128
Gráfico 29 Como são definidos os objetivos e conteúdos de ensino?.....130
Gráfico 30 Como são realizadas as atividades com os alunos?.....131
Gráfico 31Que tipo de material didático é utilizado? Como são selecionados?.....133
Gráfico 32 Quais os meios de comunicação utilizados entre professor e alunos?..134
Gráfico 33 Quais as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem?.....135
Gráfico 34 É considerada a história pessoal de cada indivíduo que participa da sala de aula, tanto professor quanto alunos?.....137
Gráfico 35 Vocês conhecem as famílias de seus alunos?.....138
Gráfico 36 Como é a comunidade em que a escola está inserida?.....139
Gráfico 37 Em quais momentos há interação com os pais de alunos?.....141
Gráfico 38 A comunidade participa da escola? Como você verifica esta participação?.....142
Gráfico 39 O que você acha que a escola faz pela comunidade e pela família dos alunos?.....144
Gráfico 40 O que você sugere para melhorar a aproximação entre escola, família e comunidade?.....145
Gráfico 41 Aspectos de mudança cultural por dimensão da Educação Inclusiva....154
Gráfico 42 Distribuição dos aspectos da mudança cultural em cada dimensão da Educação Inclusiva.....156

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 REFLEXÕES SOBRE CULTURA ESCOLAR 22
2.1 Caminhos da Nova História e para uma história cultural: definição e métodos. 22
2.1.1 Nova História – A terceira geração da Escola dos Annales 23
2.1.2 História Cultural – Definição 26
2.1.3 História Cultural – Método 28
2.2 Cultura: um conceito e diversos significados 34
2.2.1 Origem do termo Cultura 34
2.2.2 História e interpretações da Cultura 35
2.2.3 Cultura: retalhos do tempo, tecido da história 39
2.3 Cultura escolar: linha de costura dos retalhos 42

3 INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM CULTURAL 51
3.1 O que é inclusão escolar 51
3.1.1 *Logos* e *phatos* 52
3.1.2 Identidade e diferença 57
3.2 Aspectos históricos, políticos- legais e pedagógicos da Inclusão 60
3.2.1 Condições históricas 62
3.2.2 Aspectos políticos legais 64
3.2.3 Aspectos pedagógicos da inclusão 69
3.2.4 Indicadores da cultura escolar inclusiva 71

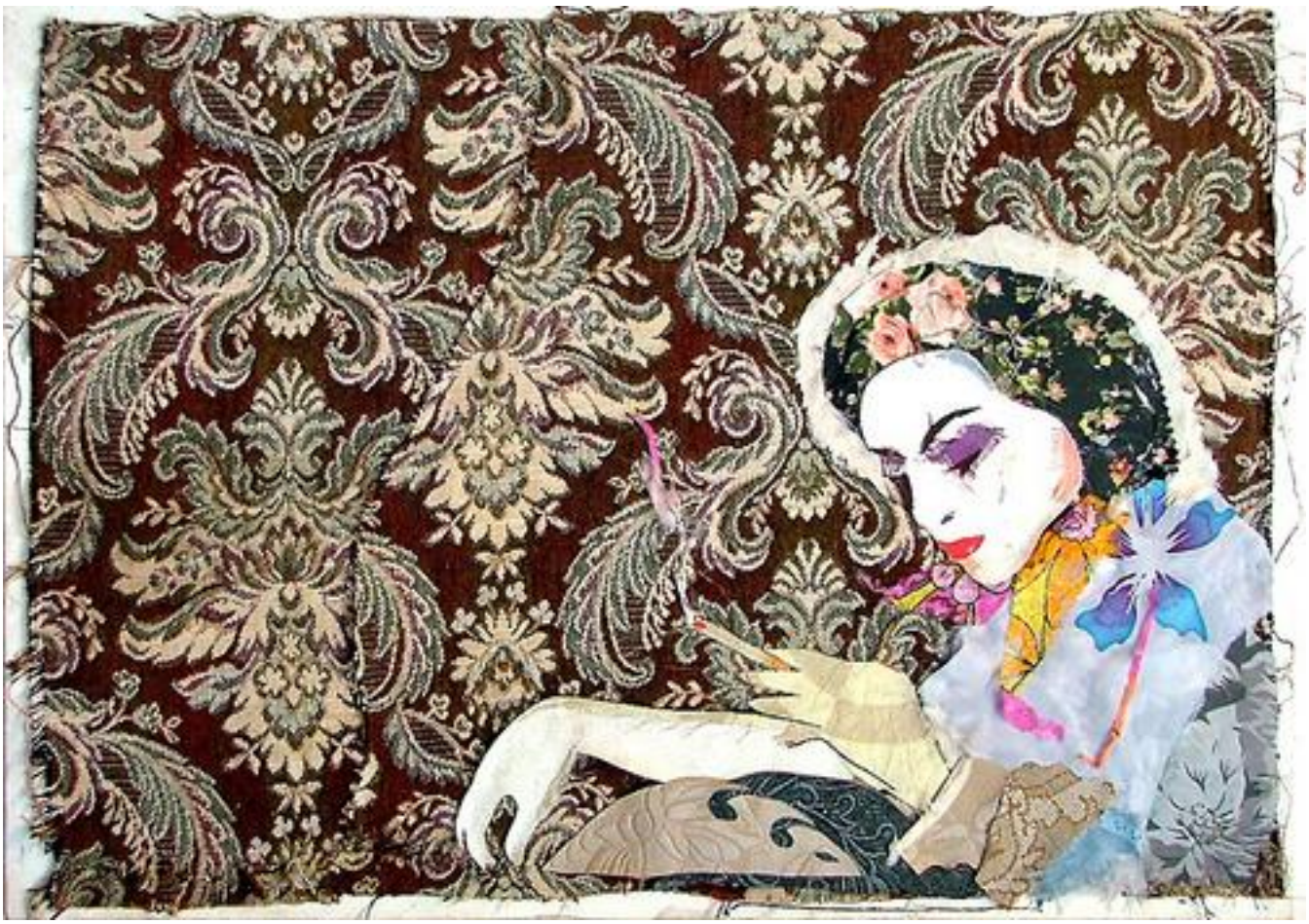
4 CULTURA INCLUSIVA EM AMPARO: HISTÓRIA TECIDA POR VIDAS 77
4.1 Amparo: demografia e economia 78
4.2 Amparo: educação municipal 80
4.2.1 O Programa de Educação Inclusiva 81
4.3 Inclusão na rede municipal de Amparo: pesquisa nas escolas 85
4.3.1 Trabalho de campo 86
4.3.2 Apresentação dos resultados. 91
4.3.3 Análise geral das pesquisas 147

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 157

REFERÊNCIAS 166

APÊNDICE A Questionários aplicados na rede/ dimensão 173
APÊNDICE B Organização do conteúdo das repostas dos questionários por dimensão cognitiva, moral e social 183

ANEXO A Resumo dos questionários do Índex para a Inclusão 188



Clarice Lispector.
Fonte: LOPES, 2011

Um tecido fiz de vida:
fios subindo,
fios descendo.

1 INTRODUÇÃO

> Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas (Clarice Lispector)

Retalhos de vida, histórias nas entrelinhas, inclusão entre realidades e utopias na educação e na cultura brasileira, são alguns dos assuntos que serão abordados na dissertação “Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão. A experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP.” E por que o título entre os fios e manto, tecendo a inclusão? O motivo tem dois sentidos simbólicos: o primeiro é subjetivo e está relacionado à história de construção do trabalho e o segundo é objetivo e pertinente ao assunto da dissertação.

Desde 2006, trabalhando como assessora de gestão em educação inclusiva na Secretaria de Educação do Município de Amparo (SP) tive a possibilidade de acompanhar a formação e implantação do Programa de Educação Inclusiva nas escolas da rede. Com isso, percebi que o termo “*entre”*, mais do que uma simples preposição que indicava o espaço e o tempo que separava duas coisas, pessoas ou situações, mostrava que era a única possibilidade de acreditar na transformação de uma realidade pelo trabalho diário e coletivo, pelo estudo e pela ação, pela “leitura” e pela “escrita” do mundo, sendo a primeira a capacidade de compreender a história e o contexto do cotidiano escolar e a segunda a habilidade de registrar ações e transformar a realidade. Ou seja, notei que é no presente, na ação individual que tem o bem coletivo como finalidade, que pode estar à possibilidade de tecer uma nova história. Afinal, a vida não é estática e o tecido da história é construído pelos retalhos do tempo e fios das culturas.

Assim, os fios representam os inúmeros elementos (estudos, reuniões, pesquisas, troca de conhecimentos e vivências com o pessoal da rede) necessários para tecer o Programa de Educação Inclusiva - o manto - é representado por essa dissertação e o crescimento pessoal e profissional alcançado no desenrolar deste trabalho.

Já o sentido prático do tema está relacionado ao problema, aos objetivos e a metodologia utilizada para tecer os três capítulos do trabalho.

Sobre o problema de pesquisa, a dissertação foi formulada a partir de observações realizadas nestes anos de trabalho com a rede Municipal de Educação

de Amparo que permitiu notar o quanto era e ainda é complexo atingir o “ideal” da inclusão e transformar uma realidade. Em reuniões com a equipe de gestão do programa, muitas vezes, levantou-se a hipótese de que a inclusão de fato só aconteceria com a apropriação dos conceitos e dos princípios inclusivos pelos profissionais da rede e, que a questão esbarrava em aspectos culturais historicamente sedimentados. Assim, as questões que nortearam este estudo foram: É possível construir uma cultura inclusiva por meio da educação? Será que as transformações culturais podem ser identificadas e analisadas em determinado tempo e espaço?

As práticas e discursos observados no ambiente escolar, de modo geral e em um olhar corriqueiro e superficial, parecem fazer apenas parte de uma cultura dominante. No entanto, o processo cultural é mais amplo e complexo, o que exige uma análise minuciosa e acadêmica. No interior de cada escola, as variadas formas de agir, pensar e relacionar-se constroem novos significados e subjetividades, ou seja, culturas específicas ou subculturas. A maioria desses acontecimentos é silenciada porque ocorre no espaço-tempo cotidiano que, frequentemente, não é registrado. Para compreender essas subculturas é necessário revisitar esses espaços-tempos, presente na memória de sujeitos-atores dos acontecimentos dentro e no entorno da escola.

A cultura, então, é construída pelo sujeito que atua e dá novos significados para suas realizações e convivências. Esse sujeito, aprende, ensina e transforma a realidade no desenrolar dos fios de sua vida e do seu cotidiano escolar. Neste sentido, Brandão (1983, p.14) discorre sobre como a cultura de uma sociedade se relaciona com a educação:

> [...] o homem que transforma, com o trabalho e a consciência, parte da natureza em intervenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar parte das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação (BRANDÃO, 1983, p. 14).

A educação, desta forma, faz parte do processo cultural que acontece pela ação social. Hall (1997) comenta que a ação social é expressiva tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que as coisas representam em suas vidas. Assim, os sujeitos codificam os signos, organizam os sistemas simbólicos e regulamentam sua conduta uns em relação aos outros.

Portanto, pensar na escola como uma organização que desenvolve e transforma cultura é considerar os sujeitos que estabelecem o funcionamento dessa organização de natureza especifica focada no desenvolvimento do próprio ser humano, ou seja, em realidades socialmente construídas, produto da aprendizagem grupal com uma história significativa consagrada por uma estrutura formal. No entanto, a cultura que caracteriza a sociedade é dinâmica e diversa e o desafio da escola é justamente compreender as diversas culturas das quais os sujeitos fazem parte e, por meio da socialização, da convivência, dos encontros e desencontros, participar e construir-se na diversidade.

No caso da construção de uma cultura inclusiva num município, deve-se analisar o papel social da instituição escolar, já que para entender uma cultura escolar a ser formada na perspectiva da convivência com a diversidade é preciso compreender o papel do cotidiano escolar para a implantação de reformas educacionais, uma vez que a inclusão educacional faz parte de um projeto de âmbito nacional e global na luta da democratização do ensino e dos direitos humanos que se fortalece e cresce desde a década de 1960.

Neste contexto, o trabalho teve como objetivo geral entender o processo de formação cultural na educação escolar verificando se as modificações e as permanências culturais em uma determinada sociedade e contexto acontecem. Para isso, o trabalho teve como objetivos específicos: analisar o que é cultura e como ela é concebida na área da educação e compreender as dimensões e desafios da inclusão escolar no âmbito da cultura de uma rede de educação municipal, ou seja, em determinado tempo e espaço. Assim, a experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP por meio do Programa: “A educação tem muitas faces – educando e aprendendo na diversidade” foi utilizada como objeto de estudo desta pesquisa, podendo-se assim testar as seguintes hipóteses:

- A educação escolar é apenas um dos elementos capazes de transformar uma cultura. Outras instituições sociais e políticas como a família, o estado, a mídia e as empresas, por exemplo, também influenciam na construção cultural. Sendo assim, uma ação que modifique apenas a estrutura da instituição escolar dificilmente será suficiente para modificar substancialmente traços de uma cultura.
- É possível identificar transformações culturais na educação escolar analisando a apropriação, representação e prática dos sujeitos em relação a

um novo paradigma considerando os contextos político e social e os aspectos psicológico e comportamental que fazem parte das culturas construídas nos espaços escolares e poderão influenciar em transformações mais amplas.

Instituída a política nacional da Educação Inclusiva, surge um novo paradigma para as escolas atuais ou uma nova concepção cultural dominante para a sociedade e cabe entender a forma como os sujeitos das escolas irão apropriar, representar e transformar seus pensamentos, sentimentos e ações no sentido de construírem/ transformarem uma cultura.

Por isso, na tentativa de testar as hipóteses do trabalho foram realizadas duas pesquisas, sendo uma teórica e outra de campo.

Figura 1: Trajetória de pesquisa

Fonte: Elaboração própria

A primeira pesquisa foi um estudo bibliográfico que deu base teórica para o primeiro e o segundo capítulo com uma revisão literária em autores da história cultural, da antropologia, da sociologia, da psicologia social e da educação. Desta forma, se buscou elementos conceituais e técnicos para entender o que é cultura, contextualizá-la no âmbito da educação escolar e da inclusão educacional e desenvolver uma metodologia de análise para uma transformação cultural.

Os principais autores e ideias que colaboraram para o desenvolvimento desta metodologia foram:

Quadro 1: Subsídios teóricos

Autores	Ideia central	Influência para análise cultural
Clifford GEERTZ	Cultura como uma teia de significados	Dimensões e aspectos envolvidos na cultura de uma instituição escolar – criação de categorias de análise.
Roger CHARTIER	Apropriação, representação e pratica	
Dominique JULIA	Cultura “caixa preta” da escola	
Lino de MACEDO	Cultura da semelhança e cultura das diferenças	Aspectos conceituais, legais, políticos, sociais e de práticas pedagógicas envolvidos na inclusão escolar e que influenciam na formação de uma cultura escolar inclusiva.
Maria Teresa Égler MANTOAN	Inclusão escolar	
Tomas Tadeu da SILVA	Identidades e diferenças	
Tony BOOTH e Mel AINSCOW	Indicadores para uma escola inclusiva	

Fonte: Elaboração própria

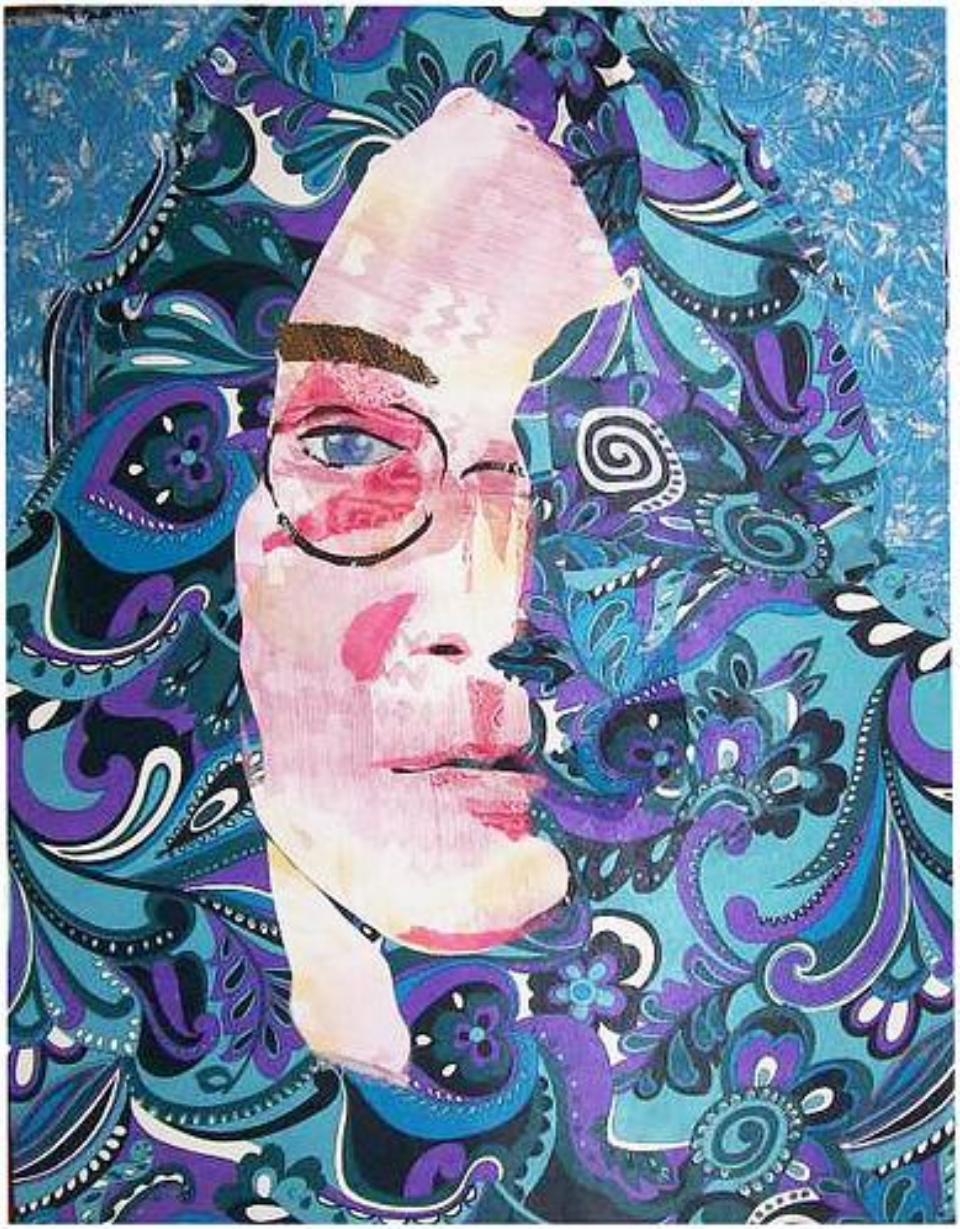
O capítulo “Reflexões sobre cultura escolar” apresenta alguns conceitos fundamentais para o recorte da pesquisa, ou seja, visa conhecer sobre o campo da Nova História que integra os princípios e métodos da História Cultural (utilizados no estudo da realidade da educacional do Município de Amparo); discorre também sobre os diversos significados do termo cultura e a sua aplicação no campo escolar. Também explica conceitos centrais que servirão de base para análise da formação/transformação cultural nas escolas da rede municipal de Amparo. São eles: apropriação, representação e prática considerando o conteúdo dos discursos e o contexto nos quais eles são produzidos pelos sujeitos relevantes para análise das pesquisas na construção de uma cultura. Estes conceitos serão retomados no terceiro capítulo na pesquisa de opinião relacionando discurso dos sujeitos da rede municipal de Amparo x discursos institucionalizados.

O capítulo “Inclusão escolar: uma abordagem cultural” discorre sobre os aspectos culturais da inclusão escolar. Explica o que é inclusão escolar destacando termos centrais para a constituição, sobrevivência, avanço ou transformação de uma cultura. De maneira significativa e filosófica, as expressões identidade/ diferença e exclusão/ inclusão são discutidas no contexto de uma sociedade governada por um

poder instituído que clama por tecer a democracia por meio da participação cidadã e com indivíduos autônomos. O emaranhado de desafios que a inclusão educacional impõe às escolas brasileiras perpassa por esquemas mentais historicamente sedimentados e culturalmente arraigados. Como diz a máxima de Terêncio "*Quot homines, tot sententiae*" (Quantos são os homens, tantas são as sentenças), também quantos são reconhecidas as diferenças, tantos são os desafios da democracia e das rupturas com os preconceitos.

Já, o capítulo "Cultura Inclusiva em Amparo: história tecida por vidas" apresenta a segunda pesquisa que é um trabalho de campo na perspectiva histórico-cultural verificando se é possível estabelecer uma cultura inclusiva por meio do sistema escolar analisando a apropriação e representação do conceito de inclusão pelos sujeitos envolvidos no programa de educação inclusiva de Amparo, expressos em seus discursos e práticas cotidianas. É apresentado o Programa de Educação Inclusiva de Amparo e os resultados da pesquisas de opinião com análises quantitativas e qualitativas realizadas nas escolas municipais de Amparo no ano de 2008. Esta pesquisa retratou a opinião dos profissionais das escolas em relação a Educação Inclusiva: foram verificadas as concepções, legislações, gestão, recursos, metodologias, aspectos comunitários e sociais presentes no imaginário dos sujeitos da rede. Estes dados foram coletados por meio de questionário estruturado com questões abertas no período de fevereiro a novembro de 2008.

Neste capítulo também será analisada a possibilidade da formação de uma cultura inclusiva na rede respondendo a pergunta central: entre os fios dos sujeitos complexos e o manto das políticas públicas há alguma possibilidade de transformação cultural por meio da educação?



tecido fiz de vida:

fios atados,
fios cortados.

2 REFLEXÕES SOBRE CULTURA ESCOLAR

> Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser... Quero dizer com isso que nós temos, no mínimo, duas personalidades: a objetiva, que todos ao nosso redor conhece; e a subjetiva... Em alguns momentos, esta se mostra tão misteriosa que se perguntarmos - Quem somos? Não saberemos dizer ao certo!!! (Clarice Lispector)

Ao percorrer os caminhos da história encontramos o significado para nossas vidas. O mesmo é valido para um trabalho que precisa de sentido em relação à linha de pensamento, métodos e fundamentos. Neste capítulo, a dissertação será situada na perspectiva de análise da história cultural onde será abordado o conceito de cultura e seus diversos significados, assim como sua aplicação e implicações no campo escolar na atualidade. Pretende-se compreender os pressupostos teóricos da ideia de que as escolas da rede municipal de Amparo, objeto de estudo desta dissertação, possam a vir apresentar cada uma sua cultura e como esse cruzamento de culturas pode formar o tecido cultural da Secretaria de Educação.

2.1 Caminhos da Nova História e para uma história cultural: definição e métodos.

Tornou-se comum as críticas aos estudos da Nova História e da pós-modernidade pela historiografia clássica. Os motivos das críticas são: a fuga do positivismo e da explicação estrutural dos acontecimentos, a falta de linearidade, de sentido da ciência histórica e da idealização e glorificação dos grandes feitos e heróis. Como disse Diehl (2002, p. 13) “O passado dos feitos já não consegue iluminar os trilhos por onde a locomotiva da história e de suas leis possam passar”.

Neste sentido, não eram mais os modelos conceituais e teóricos que forneciam uma explicação dos fatos históricos e sim as memórias individuais e coletivas que forneceriam grandes desafios metodológicos e possibilidades de explicação para o historiador. Se antes a escola metódica e positivista valorizava o documento como fonte de pesquisa, agora era o historiador, os sujeitos da história e suas memórias a principal fonte de pesquisa. Esta memória, no entanto, apresenta enorme desafios ao historiador como explica Diehl (2002,p. 15) “A memória em suas múltiplas leituras possíveis pode mostrar os escombros, as ruínas e os processos de

desintegração, tornando-se ela mesma um testemunho do passado, no qual o progresso rompeu com as estruturas tradicionais".

Frente às diversas possibilidades da memória como fonte, o historiador certamente não conseguirá reconstituir e dar significado a um único passado e é nesse sentido que as representações, apropriações e práticas vão ter uma ênfase especial na Nova História trazendo a discussão sobre suas possibilidades e seus limites de plausibilidade.

Segundo Le Goff (2005, p.25):

> Enfim, pareceu-nos necessário fazer um balanço de dois domínios da história nova: um que, apesar de seu caráter à primeira vista particular, assumiu paradoxalmente – por se tratar dos "marginais" – uma importância capital no campo da história nova; o outro, ainda impreciso, mas que busca e repensa a história literária, na história da arte, na psicanálise, na psico-história, na antropologia cultural o que permite abrir à história nova uma nova frente pioneira prenhe de promessas: a história do "imaginário".

Os dois aspectos definidores desta multiplicidade de enfoques e gêneros a que se denominou de Nova História surgiu com a Escola de *Annales,* um movimento caracterizado pela revolta contra a estreiteza da história positivista e a abertura de novos caminhos para o conhecimento das sociedades utilizando-se de ciências afins. A sociologia, a antropologia e a demografia foram às disciplinas que mais contribuições metodológicas trouxeram, mas também a psicologia social, a psicanálise e a linguística têm, frequentemente, dado suporte a autores e temáticas da nova história com a utilização de novas fontes, a ampliação de temáticas e recursos, desprezados pelos historiadores tradicionais.

2.1.1 Nova História – A terceira geração da Escola dos Annales

A Escola dos *Annales* surgiu na França em 1929 com Marc Bloch[1] e Lucien Febvre[2] que fundaram a revista *Annales d´histoire économique et sociale*, uma publicação que traduzia o movimento de reorientação que queria se imprimir aos estudos historiográficos contrários ao modelo da historiografia tradicional.

---

[1] **Marc Bloch** (1909-1912).Participou da Primeira Guerra Mundial na arma de infantaria, sendo ferido e recebendo uma condecoração militar por mérito. Após a guerra ingressou na Universidade de Estrasburgo, instituição onde conheceu e conviveu com Lucien Febvre. Com este fundou, em 1929, a "Revue des Annales". A revista e o seu conteúdo conheceram sucesso mundial, dando origem à chamada "Escola dos Annales", cuja linha de estudos por sua vez influenciou as chamadas "Nova história" e "História das mentalidades". Marc Bloch, demonstra com grande clareza a síntese da longa duração - ou o longo tempo - , a psicologia histórica e a preocupação com a comparação, linguagem e evolução social.

[2] **Lucien Paul Victor Febvre** (1878 - 1956) foi um influente historiador modernista francês, co-fundador da chamada "Escola dos Annales". Dirigiu a Revista dos Analles até 1946 quando passou a direção ao seu discípulo, Fernand Braudel.

Três gerações e correntes de pensamentos marcaram a Escola dos *Annales* segundo Burke (1992):

A primeira geração (1929 - 1945) diz respeito à fase inicial em que o interesse de estudos passou a deter-se principalmente nos aspectos econômicos e sociais, contrapondo uma nova análise às formas tradicionais da história narrativa e, sobretudo à história política dos acontecimentos espetaculares. A eles coube: a luta contra a história política; a noção de fato histórico analisado a partir de hipóteses e conjunturas; o emprego do termo civilizações no lugar de civilização; de homens no lugar de homem e a necessidade de proporcionar uma História problemática e não automática. Marc Bloch, por exemplo, concebia como audácia necessária estender o domínio da história "até o conhecimento do presente" incitando os historiadores a debruçarem-se sobre seu próprio tempo, já que, inevitavelmente, esse presente é carregado de problemáticas multifárias que induzem ao passado, de maneira consciente ou não. Lembra que qualquer narrativa assenta-se em coisas vistas por outros e que nenhum historiador pode "dar-se ao luxo" de confiar unicamente nos registros de sua própria memória.

A segunda geração (1946 -1968) foi marcada pela presença de Fernad Braudel[3] e Robert Mandrou[4] e caracterizou-se por uma produção historiográfica predominantemente demográfica. Nesse período focaram-se em questões de estruturas e de níveis de duração. Braudel acreditava que toda estrutura estava sujeita a mudanças, mesmo que estas fossem lentas. Ele dividia o tempo em geográfico, social e individual enfatizando a longa duração. Neste período, predominou também a abordagem quantitativa que encontrou suporte na análise das estruturas socioeconômicas.

Já no final da década de 60 e início dos anos 70 há um declínio dos temas socioeconômicos, desinteresse por temas demográficos e aparecimento de temas raros ou desconhecidos como: criança, família, morte, sexualidade, criminalidade, entre outros. Este tempo de produção historiográfica tornou-se mais óbvio a partir de 1968, ficou conhecido como a terceira geração da Escola dos *Annales* ou como a

[3] **Fernand Braudel** (1902-1985) foi um historiador francês e um dos mais importantes representantes da chamada "Escola dos Annales". Formado em História na Universidade de Sorbonne, começou sua carreira profissional na Argélia, onde permaneceu por dez anos, de 1923 até 1932. Durante a II Guerra Mundial, é preso e, sem qualquer material, escreve de memória a sua tese, que seria inspirada no contacto mais íntimo que tivera com o mar. Braudel inicialmente iria abordar temas políticos, em conformidade com as principais correntes historiográficas do período, como por exemplo, a escola metódica, para além de ser verificável um claro recurso à Geografia - temos assim a Geo-história -, naquele que seria um dos estudos mais notáveis da nova historiografia.

[4] **Robert Mandrou** (1921 – 1984) é um historiador francês especializado na história da França nos tempos modernos, discípulo de Lucien Febvre , secretário da revista Annales e iniciador, com Georges Duby da história das mentalidades. Roger Chartier diz que "o historiador foi vítima de um esquecimento injusto" e o destaca como um pioneiro na história das representações.

Nova História, marcado por um crescente interesse dos historiadores por temas pertencentes ao domínio da cultura e o questionamento do primado ao estudo das conjunturas econômicas ou demográficas. Foi a primeira geração a incluir mulheres. A esse período estão ligados nomes como Jacques Le Goff[5], Michèle Perrot[6], Georges Duby[7], Philippe Ariès[8], Pierre Nora[9], Michel de Certeau[10], Roger Chartier[11] entre outros.

De acordo com Le Goff (2005, p.76) as tarefas da História Nova são três:

> a) Uma nova concepção do documento acompanhada de uma nova crítica desse documento. O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer "a verdade".
> b) Um "retratamento" da noção de tempo, matéria da história. Aqui, também, pesquisar quem tinha poder sobre o tempo, sua medida e sua utilização. Demolir a idéia de um tempo único, homogêneo e linear.
> c) O aperfeiçoamento de métodos de comparatismo pertinentes, que possibilitem comparar apenas o que é comparável. (LE GOFF, 2005, p.76)

O interesse pela produção da história da cultura forneceu um papel central da dimensão cultural na constituição do mundo social, mas não foi capaz de romper com o modo de perceber as práticas e os objetos culturais como reflexos de divisões sócio-econômicas. As primeiras iniciativas de se produzir a história da cultura mantinham uma forte ligação com alguns dos pressupostos metodológicos desenvolvidos no campo da história sócio-econômica.

Esta fase inicial da história cultural é reconhecida como história das mentalidades que ao lado da abordagem serial consegue captar a dimensão mental de uma sociedade com abordagem extensiva de fontes de naturezas diversas.

---

[5] **Jacques Le Goff** (1924) é um historiador francês especialista em Idade Média. Autor de dezenas de livros e trabalhos; membro da Escola dos Annales, se empregou na antropologia histórica do ocidente medieval. Seus seminários exploraram os caminhos então novos da antropologia histórica.

[6] **Michelle Perrot** (1928) é professora emérita da Universidade Paris para qual mudou nos anos 70 sob o impacto de 1968 após ter lecionado na Sorbonne, França. É especialista na história do século XIX. Dirigiu ao lado de Georges Duby a série História da vida privada e História das mulheres no Ocidente.

[7] **Georges Duby** (1919 - 1996) foi um historiador francês, especialista na Idade Média. Lançou mais de 70 livros e coordenou coleções importantes, como a História da vida privada.

[8] **Philippe Ariès** (1914 - 1984) foi um importante historiador e medievalista francês da família e da infância. Escreveu vários livros sobre a vida diária comum. Seu mais proeminente trabalho rendeu um brilhante estudo sobre a morte.

[9] **Pierre Nora** (1931) é um historiador francês. É conhecido pelos seus trabalhos sobre a identidade francesa e a memória, o ofício do historiador, e ainda pelo seu papel como editor em Ciências Sociais. O seu nome está associado à Nova História.

[10] **Michel de Certeau** (1986) foi um historiador e erudito francês que se dedicou ao estudo da psicanálise, filosofia, e ciências sociais.

[11] **Roger Chartier** (1945) é um historiador francês vinculado à atual historiografia da Escola dos Annales. Ele trabalha sobre a história do livro, da edição e da leitura. Uma das contribuições decisivas de Roger Chartier para a História Cultural está relacionada à elaboração das noções complementares de "práticas" e "representações". De acordo com este horizonte teórico, a Cultura (ou as diversas formações culturais) poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre estes dois pólos. Uma terceira noção importante desenvolvida por Roger Chartier de modo a trazer consistência a uma Nova História Cultural, foi o conceito de "apropriação".

2.1.2 História Cultural – Definição

É no coração da terceira geração da Escola de *Annales* que Roger Chartier (1990) amplia as suas críticas e reflexões sobre a história das mentalidades e propõe mudanças no modo de pensar e abordar a cultura. Uma de suas primeiras rejeições se dá em relação ao "primado quase tirânico do social" (CHARTIER,1990, p.45), que alimentou a produção de uma história social da cultura, preocupada em caracterizar culturalmente os grupos sociais (erudito X popular) ou caracterizar socialmente os produtos culturais (elite X povo). Com isso, Chartier recusa o pressuposto de que os contrastes e as diferenças culturais estejam organizadas em função de um recorte social constituído previamente.

> Nas suas grandes linhas a história das mentalidades construiu-se aplicando a novos objectos os princípios de inteligibilidade utilizados na história das economias e das sociedades, como sejam a preferência dada ao maior número, logo à investigação da cultura tida como popular; a confiança nos números e na quantificação; o gosto pela duração; a primazia atribuída a um tipo de divisão social que organizava imperativamente a classificação dos factos de mentalidade. (CHARTIER, 1990, p. 15)

Assim, o autor reconhece a fragilidade do esquema de interpretação utilizado pela história social da cultura para abordar os objetos e práticas culturais e indica a necessidade de se pensar em outros termos a relação entre recortes sociais e as práticas culturais. Chartier, então, propõe o deslocamento de uma história social da cultura para uma história cultural da sociedade.

> Uma sociologia retrospectiva, que durante muito tempo fez da distribuição desigual dos objetos o critério primeiro da hierarquia cultural, deve ser substituída por uma outra abordagem, que centre a sua atenção nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias. (CHARTIER, 1990, p. 136)

É possível afirmar que este modo de perceber os contrastes culturais elimina a noção de superioridade de uma determinada modalidade cultural sobre a outra. Isto porque a tensão das diferentes formas culturais revela que elas são constituídas de maneira imbricada por meio de um jogo sutil de apropriações e de desvios a partir dos quais se agrupam, elementos de origens bastante diversas.

> Saber se pode chamar-se popular ao que é criado pelo povo ou àquilo que lhe é destinado é, pois, um falso problema. Importa antes de mais identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais. (CHARTIER, 1990, p.56)

É neste sentido que a História Cultural traz a possibilidade para o pesquisador realizar uma análise crítica da cultura como propulsora ou delimitadora de novos modelos sociais, econômicos e também da criação e apropriação de novas culturas. Essa dinamicidade para olhar histórico só é possível a partir da cultura que consegue dialogar com outras disciplinas de forma integral a medida que está inteiramente ligada as construções individuais e coletivas.

> A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado. (CHARTIER, 1990, p.17)

Na perspectiva do historiador francês Roger Chartier, a história cultural pode ser definida como uma história das representações, isto é, a história da maneira como os indivíduos e a sociedade concebem (representam) a realidade e de como essa concepção orienta suas práticas sociais. O conceito de cultura, então, não se limita mais à chamada cultura intelectual e artística, mas passa a englobar toda a produção social, no sentido preciso de que tudo é cultural, isto é, de que toda prática individual ou coletiva tem uma matriz cultural e só pode ser compreendida como produto de uma determinada representação do mundo.

> A história cultural é a que fixa o estudo das formas de representação do mundo no seio de um grupo humano cuja natureza pode variar – nacional ou regional, social ou política -, e de que analisa a gestação, a expressão e a transmissão. Como é que os grupos humanos representam ou imaginam o mundo que os rodeia? Um mundo figurado ou sublinhado – pelas artes plásticas ou pela literatura -, mas também um mundo codificado – os valores, o lugar do trabalho e do lazer, a relação com os outros -, contornando - o divertimento -, pensado – pelas grandes construções intelectuais - , explicado - , dotado de sentido – pelas crenças e os sistemas religiosos ou profanos, e mesmo mitos - , um mundo legado, finalmente, pelas transmissões devidas ao meio, à educação, à instrução. (SIRINELLI apud RIOUX, 1998, p. 20)

Ainda de acordo com Jean-Pierre Rioux (1998, p. 21–22) é possível diferenciar pelo menos quatro blocos relevantes no âmbito da história cultural:

- A história das políticas e das instituições culturais, abrindo caminho ao estudo das relações entre o político e o cultural (ideais, atores, culturas políticas).

- A história das mediações e dos mediadores, no sentido estrito de uma difusão instituída de saberes e de informações, mas também, em sentido mais amplo, de um inventário dos transmissores, dos fluxos de circulação de conceitos, ideais e objetos culturais; das maneiras à mesa, à escola, do rito religioso à moda etc.
- A história das práticas culturais, que não deve ficar fechada em si mesma, revisitando a região vivida, as sociabilidades, as memórias particulares, as promoções de identidades e os usos e costumes dos grupos humanos.
- A história, enfim, dos signos e símbolos exibidos, dos lugares expressivos e as sensibilidades difusas, ancorada sobre os textos e as obras de criação, sempre íntima, alegórica e emblemática, valorizando as ferramentas mentais e as evoluções dos sentidos, misturando os objetos, as práticas, as configurações e os sonhos.

Assim a história cultural pode ser concebida como a história das representações do mundo e como a das elaboradas produções do espírito. Tudo que o indivíduo pensa e faz e como isso é interpretado e apropriado pela sociedade em que vive num determinado tempo é o objeto da história cultural, ou seja, tudo aquilo que é dotado de sentido em um grupo humano em uma certa data.

2.1.3 História Cultural – Método

Quais são os instrumentos que o historiador cultural pode utilizar em sua pesquisa? Quais são os métodos que podem utilizar para validar seus estudos? Essas questões são fundamentais para compreender os subsídios metodológicos desta dissertação já que será baseada na história cultural. Falcon (2006) resgata em seu artigo *História cultural e história da educação* que as atas do Colóquio Franco-Húngaro de Tihany sobre “Objeto e métodos da história da cultura”, realizado em 1977, do qual participaram Duby, Le Goff, Makkai e Kosary nas quais ficaram registradas as seguintes indicações temáticas para serem trabalhadas pela história cultural:

a) Visões de mundo: sistemas de valores e de normas ligados às necessidades econômicas, sociais e políticas da sociedade, sua influência sobre o conhecimento cotidiano, científico e artístico e sobre as atitudes e modos de vida.

b) Política cultural: as concepções das diferentes classes e camadas sociais e dos diversos movimentos e correntes.

c) Atividades institucionais na difusão da cultura material e intelectual (ensino, edição, imprensa, rádio, televisão, igrejas e organizações sociais; a língua como meio de comunicação).

d) Atividades Intelectuais: seu papel/função como difusores da cultura e a sua realização/concretização.

e) Ciências: condições de existência, resultados e funções no cotidiano, no desenvolvimento da sociedade, da consciência cotidiana e das ideologias.

f) Literatura e artes: condições de existência, resultados, funções e influência sobre a consciência cotidiana, as ideologias, as atitudes e os modos de vida; a imagem da sociedade e do homem em seus produtos.

g) Cultura material e intelectual da vida cotidiana das diversas classes, camadas e grupos sociais.

h) Tradição e inovação cultural de uma época; valores que se transmitem ou que desaparecem; lugar do período em causa na evolução global de determinado povo ou da humanidade.

Falcon (2006) cita também Duby (1982) que destaca o conceito de *produção cultural*, pois, segundo afirma, o historiador deve considerar o conjunto da produção cultural e as relações que possam existir entre os acontecimentos produzidos no topo do edifício – como as obras-primas – e essa base quase inerte da produção corrente, pois, em geral, as disciplinas separadas/ especializadas permanecem ancoradas no excepcional. Seria fundamental, segundo ele, elucidar as relações existentes entre o movimento criador, que arrasta a evolução de uma cultura, e as suas estruturas profundas. Entre estas últimas estão situadas as estruturas econômicas e suas conexões com os ritmos da produção cultural em certas épocas. Há também outros fatores, não-econômicos, a considerar:

> a) uma herança, um *capital de formas* de que cada geração lança mão (*formas literárias, artísticas, filosóficas*);
> b) os fatores ideológicos, o papel do imaginário, do sistema de valores, das imagens que servem para explicar o mundo;
> c) o fato de que não existe apenas uma cultura, mas sim *culturas*, mesmo em sociedades pouco evoluídas; logo, é importante não trabalhar com as noções de *povo* e *elite* como se fossem blocos homogêneos, ignorando-lhes as estratificações e combinações variadas – “os deslizamentos, passagens, interferências, origens da complexidade do espaço cultural” (DUBY apud FALCON, 2006, p.337)

Para compreender o método da história cultural é relevante, também, entender três conceitos centrais na proposição que Chartier (1990) faz para a produção de uma história cultural.

O primeiro deles é o conceito de apropriação, tomado de empréstimo de Michel de Certeau (2001), usada para definir o consumo cultural como uma operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir das maneiras de utilizar os produtos que lhes são impostos.

> A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo a história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 1990, p. 27)

Para Certeau, tomar uma coisa e fazê-la própria é uma ação empreendida no campo da recepção dos textos e das mensagens. Este autor acredita na "liberdade gazeteira das práticas" (CERTEAU, 2001, p. 19) que pode ser visualizada na linguagem recriada por um grupo a partir da apropriação de uma linguagem obrigatória ou um discurso dominante. É neste sentido que Chartier trabalha com o binômio escrita-leitura que também pode ser pensado como o binômio produção-consumo para compreender a interpretação de mensagens e construção de significados por uma sociedade em determinado tempo e local. Assim, o receptores prontos a receberem mensagens, conteúdos e significados, restando-lhe apenas a reação. Quando confrontado num processo semiótico o receptor aciona todo um repertório, que lhe é próprio, que agirá no momento da negociação da recepção e, por conseguinte, de uma possível apropriação da imagem, do texto, da realidade. Um "texto", segundo Certeau, só se efetiva como tal "em relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de expectativa combinadas. A que organiza um espaço legível e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetuação da obra" (CERTEAU, 2001, p. 265-266). A primeira diz respeito ao lugar do emissor. Já a segunda, remete ao receptor. O espaço da recepção é um lugar autônomo, um espaço de negociação, de ação, de produção mesmo de significados. Segundo Certeau, é o leitor que dá o sentido, porque toda leitura modifica o texto. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a

intenção do autor, ou seja, “destaca-os de sua origem” (CERTEAU, 2001, p.264-265).

O segundo conceito trabalhado por Chartier é a de representação. É um conceito que ele lança mão para designar o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais.

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem o utiliza. As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio.(CHARTIER, 1990,p. 17)

Assim, a construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma.

É neste sentido que o conceito de prática é essencial porque ela é a uma ação no mundo, que faz reconhecer o lugar social do indivíduo. As práticas estão relacionadas com as representações sobre o mundo a que pertencem um determinado grupo social. Pode-se dizer que a representação, ao articular-se às práticas, forma uma identidade social e que não existindo representação dissociada da prática: é o mundo da representação que gera as práticas sociais, objetivando-se em instituições, que tendem a perpetuar a existência dos grupos sociais. Desta maneira, a apropriação de um texto, discurso ou realidade se faz de forma plural, mostrando que as práticas de apropriação são diferentes das estratégias utilizadas pelos discursos realizados. Ou seja, as práticas de apropriação (táticas) são o contraponto às operações (estratégias) que visam disciplinar e regular a formação cultural.

> As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando.(CHARTIER, 1990, p. 27)

Segundo Chartier, no método da História Cultural se dá a substituição da tradicional história social da cultura, que privilegia as chamadas estruturas econômicas e sociais na análise da produção material e cultural das civilizações, por uma história cultural do social, que ao contrário considera o imaginário social como a fonte das ações individuais e coletivas, materiais e culturais. Chartier acredita que é inútil querer identificar a cultura popular pela distribuição específica de certo objetos ou modelos culturais entre setores da sociedade. Para ele, o que importa é a forma de apropriação da cultura por indivíduos ou grupos.

Por isso, é importante destacar que as práticas discursivas serão abordadas na perspectiva de Michel Foucault[12] na qual o foco está no seu conteúdo e no contexto da linguagem em que é produzido. Os discursos, no contexto das relações de poder historicamente construídas são colocados como verdades racionalizadas e justificadas num dado campo[13].

> [...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2006, p.8-9)

Assim, cada sociedade tem um discurso dominante ou discurso da verdade que é expressão de um saber e de um poder. Há em todo discurso uma “vontade de verdade” que ao trazer em si a oposição entre o verdadeiro e o falso classifica algo

---

[12] **Michel Foucault** (1926-1984) foi um importante filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France de 1970 a 1984. Todo o seu trabalho foi desenvolvido em uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Seu trabalho também se concentrou sobre a relação entre poder e governamentalidade, e das práticas de subjetivação.

[13] **Campo** aqui é utilizado de acordo com a teoria dos campos de Pierre Bourdieu que analisa o conjunto das relações sociais objetivas que constituem um campo social. São essas relações que podem auxiliar no avanço da análise dos gêneros do discurso. O campo “é uma rede de relações objetivas entre posições” e se constitui em um espaço de lutas, onde os agentes assumem posições segundo quatro coerções: a relação entre o habitus – ou seja, as disposições incorporadas sob a forma de modos de agir, preferências, gostos, capacidade de compreensão das regras do jogo etc - , o capital simbólico - decorrente da posição ocupada no campo e do conseqüente reconhecimento pelos pares - e econômico - proveniente sobretudo da herança e da renda - e as possibilidades e as impossibilidades oferecidas por um campo aos seus agentes, segundo as disposições por eles incorporadas. Esse espaço social define-se por um sistema de propriedades relativas, isto é, as posições são apreendidas por suas relações recíprocas em um dado momento da existência do campo, portanto, socialmente e historicamente situadas. As posições relativas comandam as tomadas de posição (obras, atos, discursos, manifestos, polêmicas etc) que, por sua vez, se definem pelo espaço de possíveis apresentados na “herança acumulada pelo trabalho coletivo”.

como verdadeiro. Esta vontade, para Foucault precisa ser questionada, possibilitando compreender as condições de formação de um discurso, percebendo por quais desejos e poderes o sujeito luta e quer se apoderar.

> [...] se levantar-mos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 2006, p. 14).

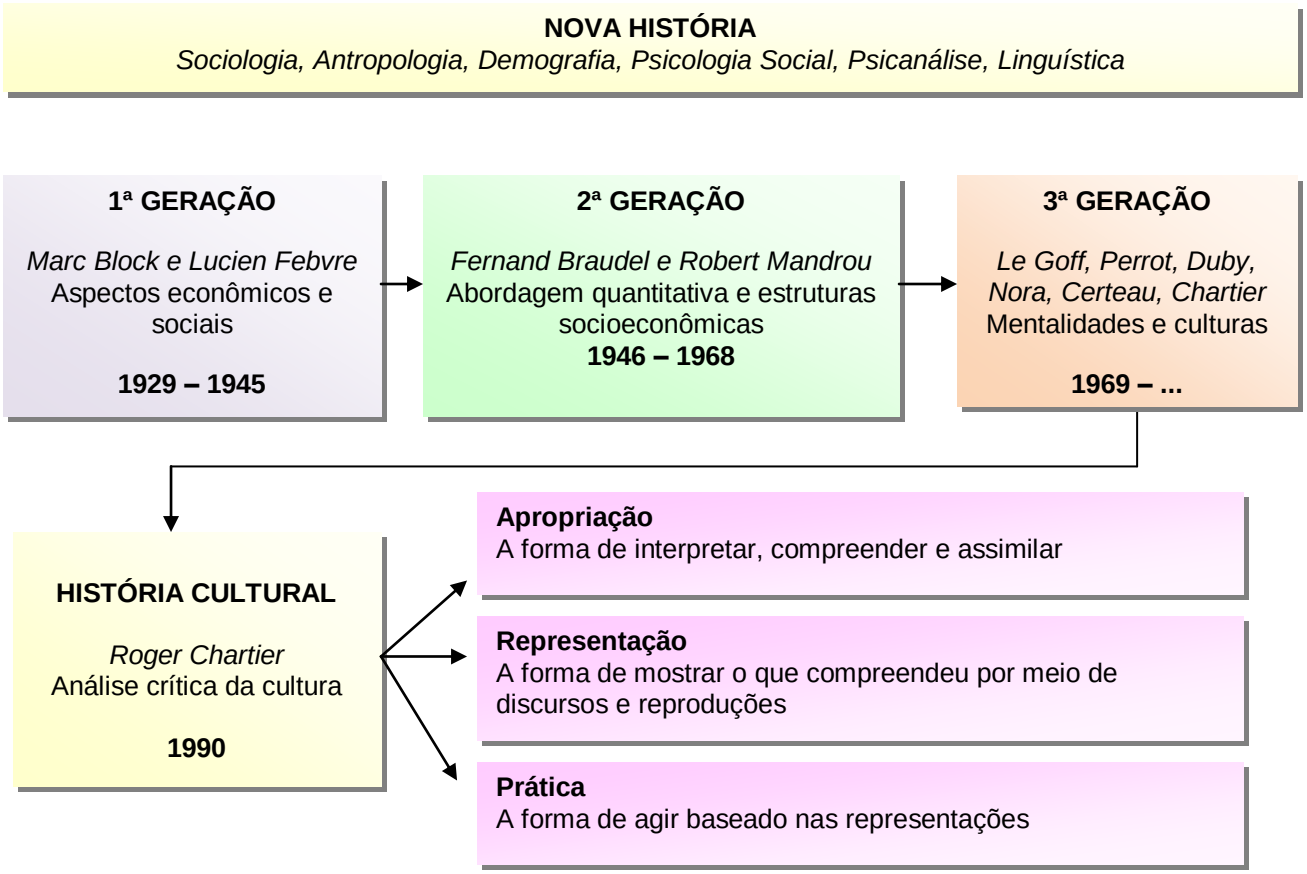
Em outras palavras, os estudos da área de história e cultura deveriam tratar de apreender as formas históricas de apropriação dos textos, discursos, códigos e modelos compartilhados, isto é, nas relações e modos de usar os objetos ou normas que circulam na sociedade. Falar das formas de apropriação significaria tratar das formas de recepção, de compreensão e de manipulação. Logo, não há passividade no consumo de textos e sim uma nova produção, ou seja, uma nova prática.

> [...] considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais – chamemos-lhes 'tipográficos' no caso dos textos impressos – que são seus. (CHARTIER, 1990, p. 25).

Para dar atenção aos processos e condições de produção de sentido é necessário esclarecer que não existem categorias invariantes, nem ideias e nem interpretações desencarnadas. As categorias devem ser pensadas em função da descontinuidade e das circularidades históricas.

A Nova História e a História Cultural permitem verificar as particularidades de uma política institucionalizada, a história dos excluídos e a articulação destas micro-histórias na construção da história geral.

Figura 2: **Linha do tempo da Nova História e da História Cultural**



Fonte: Elaboração própria

2.2 Cultura: um conceito e diversos significados

Entender o termo cultura neste estudo expande as possibilidades de pensar o problema desta dissertação: É possível estabelecer indicadores de transformação cultural no contexto educacional contemporâneo? Como as definições de cultura são numerosas e utilizadas em diversas áreas do conhecimento como na antropologia, na sociologia, na filosofia e na história, a pesquisa torna-se complexa e ávida por permear as Ciências Sociais refletindo sobre os diversos significados do vocábulo.

2.2.1 Origem do termo Cultura

A palavra cultura tem origem no latim *colere* que significa cultivar, ou seja, está ligado às atividades agrícolas. De acordo com Baitello Junior (1999), como substantivo latino, o termo está relacionado com a cultura agrícola, no entanto, quando transportado à esfera humana, de forma figurada, o conceito vai significar

“cultura do espírito”, referindo-se a formação intelectual do homem por meio da filosofia, da ciência, da ética e da arte. Esta faceta está expressa no adjetivo latino cultus que significa “elegante, esmerado, enfeitado. Em sua origem, o termo já aponta para duas direções: “quando o objeto do cultivo está fora do cultivador, está na esfera do mundo externo e, quando o objeto do cultivo é o próprio sujeito cultivador” (BAITELLO JUNIOR, 1999, p. 25). A cultura está relacionada, portanto, às produções humanas materiais e simbólicas, assim como para a própria formação humana, ou seja, a forma como os indivíduos conhecem e interpretam o mundo.

Lúcia Santaella (2003) lembra de duas metáforas interessantes da palavra cultura: uma relacionada com a vida e outra com a mistura. A autora comenta: “A cultura é como a vida. Sua tendência é crescer, desenvolver-se, proliferar...” (SANTAELLA, 2003, p.29). Dessa maneira a cultura se relaciona a um ciclo orgânico que acaba vivendo por si só ao longo do tempo.

A outra metáfora é a mistura. A autora indica Paul Valéry que afirmou que a mistura é o espírito e conclui “Se a mistura é o espírito e a cultura é a morada do espírito, então cultura é mistura” (SANTAELLA, 2003, p. 30). Não é apenas um silogismo, mas uma referência importante para a atualidade onde se debate questões acerca da cultura pluralista ou do multiculturalismo. É possível entender este fato quando Certeau apud (ANSPACH, 1998, p. 148) afirma que “o futuro entra no presente sob a forma de alteridades” e que a padronização seria alheia ao princípio mesmo da vida, uma vez que esta “depende de uma relação com o outro”, ou seja, o reencontro das alteridades no tecido da aparente homogeneidade resgata a cultura como fato tensional, multifacetado, engendrado a partir da diferença.

2.2.2 História e interpretações da Cultura

Para melhor compreensão do termo cultura, buscou-se conhecer a interpretação do termo nos diversos contextos históricos ao longo do tempo. Para isso as obras de Denys Cuche (A noção de cultura nas Ciências Sociais, 1999), de Clifford Geertz (A interpretação das Culturas, 1989) e de Lúcia Santaella (Culturas e Artes do Pós-Humano, 2003) foram essenciais.

Cuche (1999) traz um panorama geral do conceito cultura da Idade Média até o século XIX. O autor revela que na Europa até aproximadamente o século XIII, este

termo ainda designava uma parcela de terra cultivada e que apenas no começo do XVI, a palavra passou a não significar mais apenas um estado (da coisa cultivada) e sim uma ação (o fato de cultivar a terra). Mas, apenas em meados do século XVI, se forma o sentido figurado da palavra e pode-se designar também a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. Portanto, este sentido figurado será pouco conhecido até o século XVIII.

No século XVIII, a Europa foi marcada pelas ideias do Iluminismo (movimento intelectual surgido na França) que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo. Neste momento fala-se do estado do indivíduo que "tem cultura", estigmatizando um espírito natural e sem cultura e dando início a oposição natureza / cultura. Essa oposição é fundamental para os pensadores iluministas que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana. Neste momento, tanto cultura, quanto civilização foram termos utilizados apenas no singular, marcando o universalismo e o humanismo dos filósofos, principalmente da Europa ocidental.

Cuche (1999, p. 30) descreve uma frase pronunciada em 1882, em uma célebre conferência na Sorbonne. Quando perguntado "*O que é uma nação*?", Ernest Renan afirmava com convicção que: "antes da cultura francesa, da cultura alemã, da cultura italiana, existe a cultura humana".

Já na Alemanha do século XIX, o termo *Kultur* tendeu cada vez mais para a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais. Tratava-se de uma noção particularista que se opunha à noção universalista francesa de "civilização". O povo alemão, que ainda não havia conseguido sua unificação política, procurava afirmar sua existência glorificando sua cultura. Neste contexto se destacaram as idéias do filósofo Johann Gottfried Herder que tomava partido pela diversidade de culturas defendendo as riquezas da humanidade contra o universalismo uniformizante do Iluminismo que para ele era um conceito empobrecedor. Herder pode ser considerado, então, o precursor do conceito relativista de cultura.

De acordo com Santaella (2003), Herder é também pai do conceito moderno de cultura já que antecipou, com suas ideias, algumas tendências atuais, como a do relativismo histórico, do pluralismo cultural e, de seu modo, de tratar toda a manifestação de cultura como, essencialmente, autônoma, embora histórica e funcionalmente inter-relacionada, caracterizando a multicausalidade dos processos

culturais e influenciando, por exemplo, pensadores da História Cultural e da Semiótica.

> Herder rejeitou a dualidade entre atividade material e não material. Em contraste com aqueles que identificam a cultura com buscas espirituais e a civilização com o progresso material, para ele, artefatos são parte da cultura tanto quanto as idéias, crenças e valores. Cultura é não só o que os homens pensam, mas também o que fazem. Mais próxima ainda das concepções da moderna semiótica, estava a preocupação de Herder com os determinantes culturais que ajudam a produzir um sentido de identidade coletiva. Esses determinantes ele identificou principalmente com a linguagem, símbolos e valores compartilhados, costumes e normas de reciprocidade. (BARNARD apud SANTAELLA, 2003, p. 38)

Enfim, são destas duas visões, uma particularista e a outra universalista a base das maneiras como o conceito de cultura foi concebido pelas ciências sociais contemporâneas, podendo seguir dois caminhos: um que privilegia a unidade e minimiza a diversidade, reduzindo-a a uma diversidade temporária, seguindo um esquema evolucionista; outro que privilegia a diversidade, demonstrando que ela não é contraditória com a unidade fundamental da humanidade. No entanto não haverá entendimento entre as diferentes escolas em relação a utilização do conceito no singular (a Cultura) com a acepção universalista ou o conceito no plural (as culturas) no sentido particularista. (CUCHE, 1999)

Neste sentido, Edward Burnett Tylor, antropólogo britânico foi quem criou a primeira definição de cultura que se caracteriza pela expressão da totalidade da vida social do homem tendo como característica a dimensão coletiva.

> Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR apud CUCHE, 1999, p.35)

Cabe a Tylor o primeiro conceito de cultura em uma perspectiva antropológica marcando a separação entre o cultural e o biológico. Para ele, a cultura é aprendida e não transmitida de forma hereditária, desta forma, seja qual for a sociedade, sempre haveria uma cultura universal. A cultura como uma palavra neutra que englobava toda a humanidade incorporavam aspectos mais abrangentes da sociedade.

Já o antropólogo alemão Franz Boas traz a concepção particularista de cultura de acordo com o pesquisador Cuche (1999). Ao contrário de Tylor que

buscava entender a formação da Cultura, Boas tinha como objetivo entender as culturas.

> Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. (CUCHE, 1999, p.45)

De acordo com Cuche (1999) Franz Boas pode ser considerado um dos críticos do Evolucionismo Cultural e introdutor do conceito de particularismo histórico sendo, também, a principal influência para a corrente antropológica do início do século XX denominada de Escola Culturalista Americana. Nesse período as noções de relativismo e diversidade se aproximam ao conceito de cultura, pois considerava a cultura como específica de cada sociedade: a soma de tradições, saberes, costumes, língua e artes que demonstravam fatores peculiares de cada grupo. A partir dos estudos de Boas surgem as primeiras correntes teóricas para pensar o estudo da “cultura”. Neste sentido, ele contribui para as pesquisas sobre os fenômenos culturais, inserindo conceitos como “traço cultural” e “área cultural”, sendo ainda um dos primeiros teóricos a tratar as diferenças como não sendo raciais, mas sim culturais.

Clifford Geertz em sua obra “A interpretação das culturas” (1989), explica as diversas abordagens do termo, principalmente na área da Antropologia, e alerta para os perigos do ecletismo do conceito, fazendo referência ao antropólogo Clyde Kluckhohn que, segundo Geertz (1989, p. 14) conseguiu definir a cultura como:

> (1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire de seu grupo”; (3) uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens” ; (11) “um precipitado da história” , e voltando-se, talvez em desespero, para as comparações como um mapa, como uma peneira e como uma matriz.

Geertz é um autor relevante para compreender o conceito de cultura e pensar no que influenciou a perspectiva da História. Ele se consagrou como o expoente da Antropologia Interpretativa e definiu a categoria cultura destacando os seus significados.

> O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas

> teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p.15).

Para Geertz, a cultura é constituída de significados, ou seja, atua na esfera do simbólico, "como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis" (GEERTZ, 1978, p.24). No entanto, não se pode dispensar o caráter material da cultura por símbolo e matéria, afinal os dois estão em constante interação. Geertz ainda atribui ao conceito de cultura as seguintes características.

> [...] a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos –, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam "programas") – para governar o comportamento (GEERTZ, 1989, p.56).

Geertz assinala que as culturas não são essências, identidades fechadas que permanecem através do tempo, mas são lugares de sentido e de controle que podem alterar-se conforme a interação social.

Dessa maneira a cultura pode ser concebida como um conjunto de significações presentes nos discursos e nos comportamentos dos indivíduos de uma sociedade e que deve ser analisada de forma a relacionar todo fazer humano em suas dimensões sociais, políticas e econômicas. Isso significa que só é possível compreender determinada cultura se ela for analisada em relação ao seu contexto, o que na prática não é uma tarefa simples. Dentro de uma mesma sociedade, e até mesmo dentro de um mesmo grupo, os símbolos podem assumir diferentes significados. Nesse sentido, a história, a sociedade e a cultura são entendidas como dinâmicas, e os símbolos não constituem uma representação mecânica. O cotidiano se realiza por meio de relações metafóricas, com lógicas próprias, não seguindo necessariamente a lógica e racionalização históricas. Portanto, a cultura não deve apenas ser considerada como as formas que os homens representam o mundo que os cercam, mas também como se representam e interpretam nesse mundo.

2.2.3 Cultura: retalhos do tempo, tecido da história

A cultura em geral se alicerça sobre raízes perenes de natureza que vão além da história linear e universal, e de matrizes relativistas de um tempo particular. A questão que permanece nos estudos da cultura é: Como acontecem as modificações e as permanências culturais ao longo do tempo em uma determinada sociedade e

contexto? O homem é o único ser capaz de vincular o tempo, ou seja, de criar, transmitir e manter o passado no presente. Também é o único capaz de interpretar e dar significado para suas criações e ações em diferentes lugares e momentos.

A cultura, como retalhos do tempo, fornece a diversidade de representações como objeto de estudo sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos de um determinado lugar. Neste entrecruzamento entre espaço e tempo, a inclusão no contexto educacional vai aparecer como um labirinto de símbolos que o pesquisador deverá percorrer e decifrar utilizando os fios da memória, da experiência e dos métodos da história cultural.

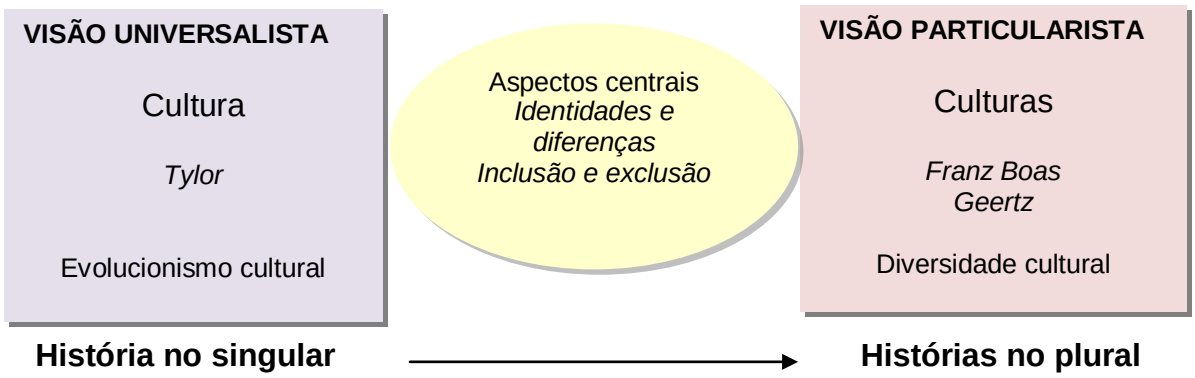
Para entender o tecido da história é preciso captar a pluralidade de sentidos e resgatar a construção de significados que estão presentes na cultura. Ou seja, é fundamental que o pesquisador saiba distinguir o real acontecido do texto, discurso ou imagem que representam essa realidade.

Como afirma Chartier (1990, p.66) ao falar sobre o modo de pensar a cultura

> Na verdade, é preciso pensar como todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põe em jogo, em acto,os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma “cultura”, seja esta comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo.

Assim, é uma fantasia pensar que uma cultura possui uma consistência interna e que é harmoniosa e equilibrada. Cada cultura possui um significado que não é homogêneo e carrega consigo diferenças específicas, que não são textuais e nem plenas. As identidades que a constroem não tem um único referencial de gênero, raça, religião e classe social. Nesse contexto, a pesquisa considera a diversidade cultural como um enigma a ser decifrado, pois o discurso institucional e oficial do multiculturalismo tem uma posição conservadora que coloca a diferença como uma categoria única e coerente e não um questionamento em relação à diferença, ou melhor, como uma articulação de fragmentos. Esse caráter paradoxal da cultura e do multiculturalismo deve ser repensado porque as desigualdades e as exclusões fazem parte de sua constituição em todas as instituições sociais, por exemplo, nas escolas ou sistemas educacionais, foco da pesquisa.

Figura 3: Cultura x culturas



Fonte: Elaboração própria

Assim, o evolucionismo cultural entende que as civilizações são etapas de uma mesma cultura. Por exemplo, as civilizações industriais apresentam diferenças culturais entre si, no entanto, são poucas se as compararmos com uma etapa anterior que é a sociedade agrária. Seria pensar a sociedade inclusiva como uma etapa posterior a sociedade excludente. A crítica sobre essa perspectiva é que não existem formas de prever ou garantir que toda sociedade excludente, por exemplo, se torne uma sociedade inclusiva devido à diversidade cultural e os conflitos de poder que existem dentro das sociedades. Pensar a diversidade cultural e as pequenas histórias de um lugar e tempo foi um dos princípios que deram origem a Nova História que, especialmente na terceira geração, adotou a perspectiva pluralista e particularista da cultura sendo esta a linha de pensamento e de análise adotada para tecer esta dissertação.

Cabe ressaltar que na visão universalista da cultura as identidades e diferenças e as inclusões e exclusões são mais previsíveis e segue um fluxo mais linear e constante, o que de certa forma torna a diversidade menos visível. Por outro lado a visão particularista, ao colocar as identidades e diferenças como elementos interdependentes, dialógicos e a inclusão e exclusão como parte de um mesmo processo de construção cultural aponta para uma análise menos conclusiva e pontual sobre as transformações culturais e para as diferenças que convivem num mesmo espaço e tempo.

1.3 Cultura escolar: linha de costura dos retalhos

Os estudos sobre cultura e nova história indicaram para a possibilidade de pesquisar diversos temas, tempos e espaços para compreender sobre uma sociedade, sua constituição, sua história e sua cultura.

A escola, por exemplo, tem sido alvo de inúmeras pesquisas, assim como os mais diversos elementos de seu cotidiano: sujeitos, práticas e cultura. Isso acontece pelos inúmeros conflitos no cotidiano escolar relacionados aos conflitos humanos e, justamente, pela diversidade de temáticas que o campo educacional apresenta. O tema cultura pode ser aplicado ao ambiente escolar contemplando as dimensões filosóficas, políticas, administrativas, pedagógicas e sociais já que pensamentos, legislações, hábitos, práticas e relacionamentos que se desenvolvem no cerne de uma escola fazem parte do cotidiano escolar e dos elementos que constituem uma cultura. Assim, na área da nova história e dos estudos culturais, disciplinas como a antropologia, sociologia, psicologia, história e filosofia contribuíram para a definição e estudos da cultura escolar.

A cultura, em linhas gerais, abrange os conceitos, desejos, ideais, comportamentos, discursos e práticas que acontecem no interior de uma sociedade, organização e, no caso, da escola. Todas as ideias e atividades que são manifestadas de forma simbólica ou material, ou seja, na arte, ciência, moralidade, mitos, artefatos, eventos e que dão sentido para o grupo e por isso acabam sendo institucionalizadas podem ser chamadas de cultura. Ou seja, a cultura escolar é formada por

> práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escola - , objetos materiais– função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparição... – e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas. (VIÑAO FRAGO apud GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 41)

A expressão cultura escolar tende a ser um conceito unificador que relaciona diversas áreas específicas onde as escolas atuam então ela não é só um conceito teórico, mas tem também implicações práticas. De acordo com Milan Pol *et al* (2007) é preciso ir além da Pedagogia e entender a cultura escolar integrando às abordagens da gestão, da sociologia, da antropologia entre outras. Para isso, estes pesquisadores apresentam ideias de artigos relevantes escritos em inglês, alemão, checo e eslovaco. O quadro a seguir apresenta essas abordagens e também sintetiza os conceitos de cultura apresentados anteriormente.

Quadro 2: Conceitos de cultura: áreas e abordagens

ÁREA	ABORDAGEM	APLICAÇÃO EM CULTURA ESCOLAR
Gestão	Cultura dominante. Subculturas.	Cultura escolar como um sistema de valores compartilhado pelos membros que diferencia uma escola das demais (subculturas), coexistindo no mesmo espaço ou sob uma mesma matriz cultural (cultura dominante)
Antropologia	Aspectos tangíveis Aspectos intangíveis	Cultura escolar apresenta aspectos tangíveis como os elementos manifestados por símbolos verbais como os objetivos da escola, o currículo, discurso, histórias de pessoas que representam a escola, símbolos visuais como equipamentos, arquitetura, logotipos e símbolos comportamentais como rituais, cerimônias, regras escolares e normas internas. Os aspectos intangíveis incluem o reconhecimento de valores assumidos, normas e relações, ou seja, os elementos tangíveis estão presentes em cada cultura escolar, mas dependem do papel e da importância que lhes são atribuídos e do efeito que têm sobre o desenvolvimento de determinadas escolas (elementos intangíveis).
Sociologia	Fenômenos sociais do mundo sócio-cultural	Cultura escolar como uma ordem simbólica de uma determinada escola estruturada em três níveis sendo eles: 1. Nível real que constitui a estrutura organizacional, funções sociais, resultados e princípios e regras formalizadas. 2. Nível simbólico resultado da interação, comunicação, comportamentos dos indivíduos e do grupo que podem ser harmoniosos ou conflitantes ao do nível real. 3. Nível Imaginário que é como o grupo e os atores da escola se imaginam e representam para os outros, por exemplo, na mídia. Este nível é o que cria mitos escolares ultrapassando o sentido pedagógico-institucional da escola.

Fonte: Elaboração própria

Na perspectiva da Gestão estes autores apresentam o papel do gestor na coordenação das atividades de um grupo de trabalhadores sendo a cultura constituída por um determinado número de características: princípios, protagonistas, rituais, mitos, rede cultural e comunicação. A cultura escolar, então, é definida por ele como

> a soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no colectivo das pessoas de uma organização (HARKABUS apud POL et al, 2007, p. 66)

Tratando-se de escolas públicas brasileiras, cabe também referenciar autores como Vitor Henrique Paro (2001) e Heloísa Luck (1998) que falam sobre a gestão participativa e de como essa prática deve ser estabelecida por meio da divulgação de princípios e valores democráticos.

> A participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Assim, se estamos na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação

> dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular [...] (PARO 2001, p.47).

Desta forma, entender o significado da escola e suas relações no sistema educacional e na sociedade colaboraria para pensar a possibilidade da construção de uma cultura democrática e inclusiva visto que a realidade de cada escola apresenta características específicas ligadas aos processos sociais, econômicos e políticos dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações e as diferenças étnicas marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. Assim, considerando que a sociedade brasileira é formada por diversos segmentos e grupos sociais que possuem diferentes condições materiais e existenciais, e também interesses contraditórios o desafio do gestor educacional estaria justamente em administrar os conflitos e servir com neutralidade a todos e diversos interesses de forma participativa e organizada.

> [...] Em organizações democraticamente administradas –inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente. Ao se referir as escolas, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico. (LUCK, 1998, p.14)

A participação da população no planejamento escolar seria então uma forma da escola ter mais autonomia dos interesses do Estado e ser mais resolutiva e independente para atender aos interesses de seus usuários, estabelecendo culturas próprias de forma que as pessoas compartilhem seus valores, convicções e premissas. Mesmo existindo a cultura dominante que expressa os valores essenciais compartilhados pela maioria dos membros de uma rede, haveria também espaço para as subculturas, ou seja, as miniculturas.

Já na Antropologia como já foi exposto, há duas perspectivas básicas: uma ligada ao sistema de objetos e ideias partilhadas e transmitidas pelos membros de uma determinada sociedade e outra ressaltando o estudo dos valores, instituições e costumes no contexto de uma determinada sociedade. Ou seja, a antropologia vê a

cultura como os “significados e mecanismos antropológicos pelo qual um ser humano, como um membro de uma sociedade, se adapta ao meio ambiente exterior” (SOUKUP apud POL, *et al*, 2007, p. 68).

Neste sentido, os componentes básicos de uma cultura são divididos em aspectos tangíveis e intangíveis. Nessa perspectiva, é possível retomar a Tylor que considerava o homem um ser predominantemente cultural que superou suas limitações orgânicas e conseguiu sobreviver através dos tempos com um equipamento biológico relativamente simples, graças aos meios adaptativos da cultura aos diferentes ambientes. Ao invés de adaptar seu equipamento biológico, como os animais, o homem utiliza equipamentos extra-orgânicos.

Na visão universalista da cultura, Tylor vê a cultura como um processo acumulativo. O homem recebe conhecimentos e experiências acumulados ao longo das gerações que o antecederam e, se estas informações forem adequadas e criativamente apropriadas e reproduzidas, permitirão inovações e invenções na prática dos indivíduos. E por outro lado, Franz Boas e Geertz que indicaram as especificidades culturais já que cada sociedade era constituída por tradições, saberes, costumes, língua e artes peculiares.

A Sociologia estuda os fenômenos sociais como parte do mundo sociocultural.

> O conceito é baseado na ideia de que o mundo sócio-cultural tem uma forma significante (os fenómenos sociais são transportadores de significados que os definem como sócio-culturais), numa dimensão comportamental (os fenómenos podem ser manifestados em formas específicas de comportamento) e numa dimensão material (os fenómenos podem ser objectivados em formas materiais como contactos tangíveis). Consequentemente, este conceito elimina os significados, valores e normas, significados dos materiais e actores (VELKYapud POL et al, 2007, p.70).

Percebe-se que a cultura não se refere ao que as pessoas fazem concretamente, mas às ideias que têm em comum sobre o que fazem e os objetos materiais que usam. A distinção entre cultura, por um lado, e o que se faz, por outro, é importante devido ao poder e a autoridade de uma cultura na vida humana. O que torna uma ideia cultural, e não pessoal, não é simplesmente o fato de ser comum a duas ou mais pessoas: ela deve ser vista e vivenciada como autoridade que transcende os pensamentos dos indivíduos. De acordo com os autores citados, chama-se isso de processo de assimilação, ou aculturação e ocorre quando um grupo dominante consegue impor com tanta eficiência sua cultura a grupos

subordinados que estes se tornam virtualmente indistinguíveis da cultura dominante; ou recém-chegados a uma sociedade se conformam externamente aos valores e às normas vigentes como maneiras de se adaptar à nova situação. Não renunciando inteiramente à cultura de origem, esses grupos formam a base do pluralismo cultural, processo pelo qual culturas diferentes coexistem e mantêm certo grau de identidade separada.

Enfim, o conceito de cultura escolar é usado como uma síntese de várias outras áreas na medida em que enfatiza as suas ligações assim como explicaram os autores Vinão Frago[14] e Dominique Julia[15] citados por Gonçalves e Faria Filho (2005).

Quadro 3: Definição de cultura escolar

AUTOR	DEFINIÇÃO DE CULTURA ESCOLAR
Vinão Frago	Descreve a cultura escolar como sendo o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento -, e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas. Cultura escolar recobre as diferentes e diversas manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teoria; é um conceito que engloba tudo o que acontece no interior da escola.
Dominique Julia	Refere-se a cultura escolar como a “caixa preta da escola” que contém o conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a seguir, ou seja, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos em épocas específicas. É importante ressaltar que a cultura escolar deve, portanto, considerar os conflitos entre a cultura que foi estabelecida ao longo de sua história com as culturas que lhe são contemporâneas.

Fonte: Elaboração própria

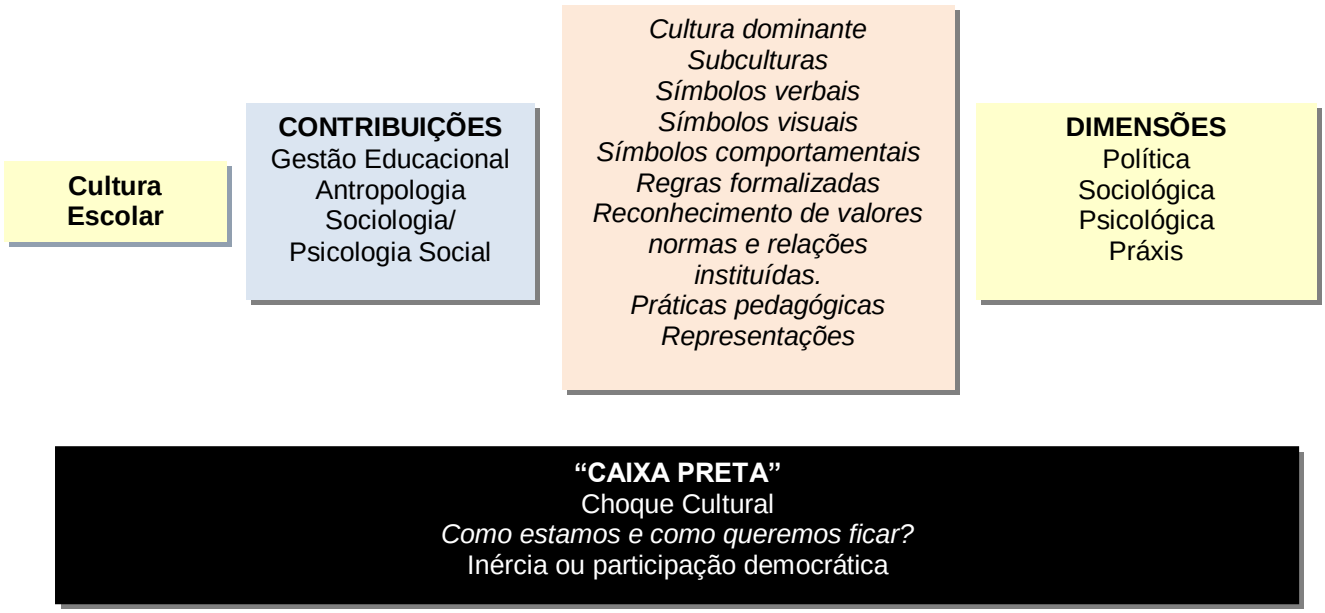
Enfim, as definições acima fazem refletir sobre uma metodologia para conhecer a cultura de determinada escola considerando os significados das condições internas escolares (filosofia, competências, conhecimentos pedagógicos, qualidade de ensino, possibilidades para interagir, a organização pedagógica, etc). e condições externas, afinal, a cultura escolar também depende de estruturas sociais, figuras específicas do sistema escolar e da realidade escolar.

[14] **Antonio Viñao Frago** é catedrático de Teoria e História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia. As suas principais linhas de investigação são os processos de alfabetização, escolarização e profissionalização docente, a história do currículo e o ensino secundário, assim como a análise das políticas e reformas educativas nas suas relações com as culturas escolares.

[15] **Dominique Julia** é diretor de pesquisas do CNRS e especialista em história religiosa e história da educação na época moderna.

Nesse sentido a cultura escolar aparece como um todo em vez de se limitar a áreas particulares de operacionalização, tarefas escolares, atividade pedagógica específica, suporte organizacional, etc. Ou seja, ela está relacionada com a dimensão sociocultural e com as atividades da vida escolar.

Figura 4: A cultura escolar e suas dimensões



Fonte: Elaboração própria

O estudo do termo cultura nas áreas da história cultural, da antropologia, da sociologia e da pedagogia enfatizou seus aspectos políticos, psicossociais e de práxis[16].

Até o momento entendeu-se que uma cultura pode modificar-se a partir de uma pressão política ou de um discurso racional ou institucionalizado de determinado grupo de indivíduos. A implantação de uma política não habitual por exemplo. Esses fatores exteriores quando expostos aos indivíduos podem ser apropriados e compreendidos de diversas maneiras de acordo com a aceitação ou não desses novos valores pelo sujeito, com a coesão ou ideologia do grupo social a que pertence, e conforme suas motivações e interesses pessoais.

O choque cultural se daria com a divergência dos discursos e interesses, levando os indivíduos a possibilidade de pensar e agir de forma diferente de acordo com os novos conceitos e valores aprendidos. Evidencia-se aqui a perspectiva de

[16] De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2000) a práxis é uma das categorias centrais do marxismo, no qual recebe variadas interpretações. Basicamente, significa toda atividade histórica e social, livre e criativa, por meio da qual o ser humano modifica a si próprio e ao mundo.

análise da história cultural e o conceito de cultura de Franz Boas e Geertz já que se destacam as relações de interdependência e autonomia entre a cultura e a estrutura social ao considerar a cultura como tecido de significados em função do qual as pessoas interpretam sua experiência e guiam suas ações, relacionando-se também aos conceitos de apropriação, representação e prática de Roger Chartier.

Outro autor que na mesma linha de pensamento contribui para a organização de um esquema de análise de transformação cultural no âmbito escolar é Pérez Gómez (2001). O autor explica que a escola é uma organização de medição cultural entre significados, sentimentos e condutas da comunidade, que por meio de relações desenvolvem novas culturas e gerações. O autor analisa a escola no contexto contemporâneo no qual sua função social e natureza educativa entram em choque com os resquícios pedagógicos do passado.

Assim, professores, por exemplo, ficariam sem iniciativa diante do paradoxal contexto de transformações velozes e conteúdos e práticas obsoletas. No caso, a Inclusão seria um novo paradigma que causaria esse choque, no momento em que exigiria modificações no âmbito das apropriações, representações e práticas dos sujeitos.

A figura 4 “A cultura escolar e suas dimensões” foi elaborada na perspectiva integrativa que considera a cultura um conceito complexo, dinâmico e relacionado a diversas disciplinas indicando que a compreensão de uma cultura escolar perpassa pelas dimensões políticas, sociológicas, psicológicas e de práxis dos sujeitos conforme os elementos que a constituem.

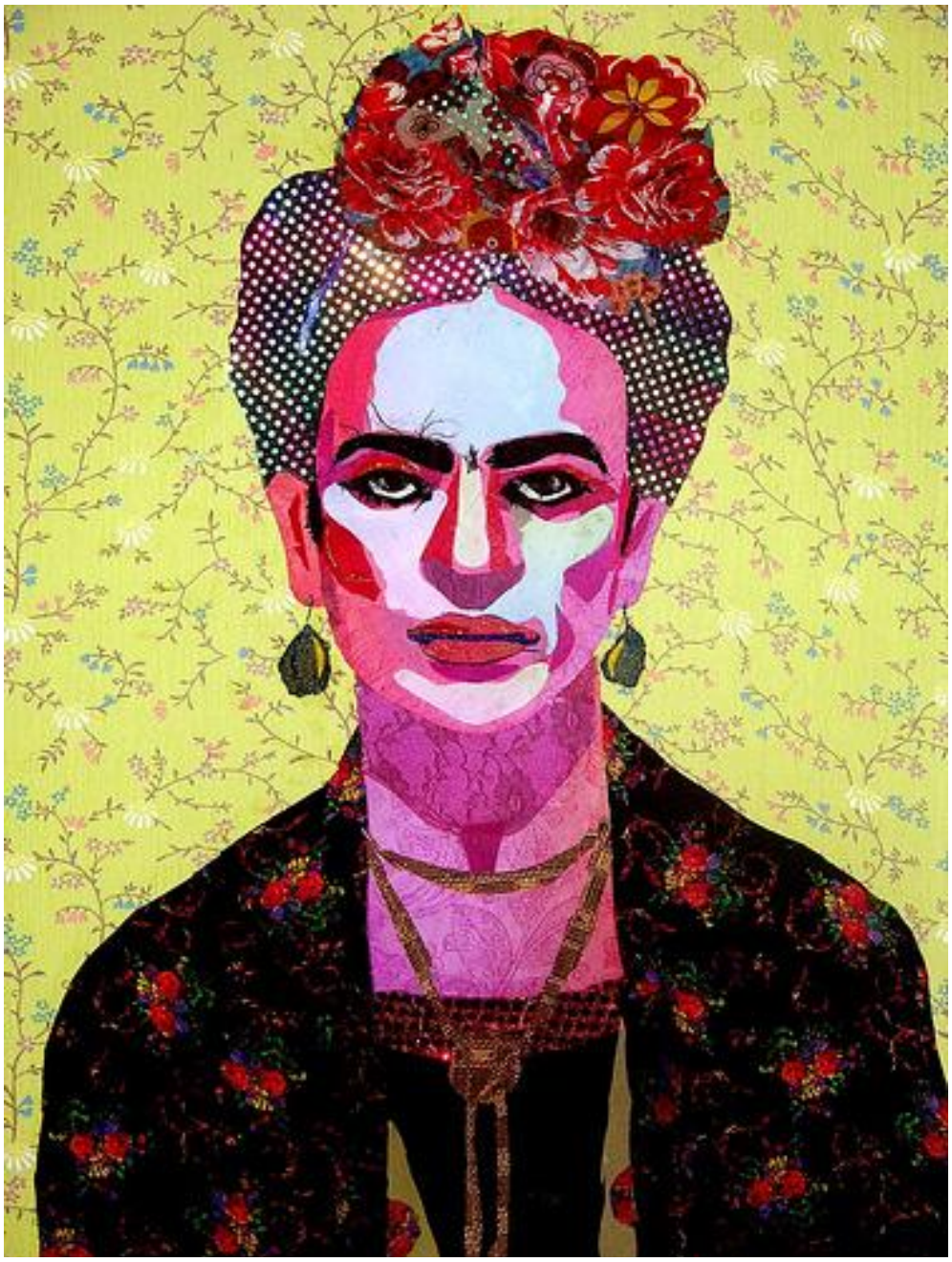
Quadro 4: Elementos constituintes da cultura

DIMENSÃO DA CULTURA	ELEMENTOS CONSTITUINTES
Política	Pressão exterior ao grupo; regras e normas não habituais; ideologia ou cultura dominante; fato gerador de mudança, discurso racional e institucionalizado; Estado.
Sociológica	Regras e normas de um campo; aceitação de valores; interação social e relação com o mundo exterior, apropriação e compreensão da cultura dominante pelo grupo.
Psicológica	Representação como nova forma possível de ação, obediência, revolta ou mudança de comportamento, motivação para a mudança; conceitos e valores aprendidos como parâmetro para novos esquemas mentais; formação ética por meio dos questionamentos, mundo interior e subjetivo dos indivíduos.
Práxis	Mudança efetiva, prática coerente, ação consciente; mudança efetiva, concreta e empírica; situação desejada, almejada de transformação real; capacitação + responsabilidade+ compromisso; indivíduo crítico, político e social.

Fonte: Elaboração própria

As grandes modificações culturais seriam mobilizadas por agentes, sujeitos subjetivados, que rompem com os paradigmas da cultura dominante e apresentam e influenciam o grupo com outras possibilidades de agir, novas formas de pensar e governar que seria alcançado por uma gestão democrática e participativa como defendem Luck e Paro. No entanto, as permanências culturais também sobrevivem em contextos de mudanças devido à inércia política, social ou dos sujeitos. A inércia ou a participação dependeriam da apropriação, representação e práticas dos sujeitos conforme explicado por Chartier.

Assim, o trabalho vai percorrer seu trajeto e analisar a possibilidade da formação de uma cultura inclusiva em Amparo conhecendo e apresentando a cultura das escolas municipais por meio da metodologia da História Cultural. Esta visão é a mais próxima do campo da pedagogia e da possibilidade de ser considerada como uma abordagem que trata o conceito de cultura escolar como um conceito pedagógico, ligados ao processo de construção de identidades e manifestações das diferenças.



Frida Kahlo
Fonte: LOPES, 2011

Um bordado fiz no tecido da vida:
linhas grossas, linhas finas,
cores claras, cores minhas.

3 INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM CULTURAL

> Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo - quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação. (Clarice Lispector)

O repertório sobre cultura e sua aplicação no campo escolar é extenso e na perspectiva da história cultural permite analisar os conflitos entre os diferentes grupos sociais em torno de significações. Neste sentido, a educação seria uma vasta área de estudos sobre a construção cultural onde os conflitos entre conhecimentos, sentimentos e práticas, ou seja, entre identidades e diferenças culturais colaboraria para entender os desafios das escolas frente a um novo paradigma, neste caso, o da inclusão.

Considerando que a cultura escolar é formada pelo conjunto de crenças, comportamentos, valores, formas de relacionamento e organização de uma escola, este capítulo abordará a dimensão cultural da inclusão, buscando destacar aspectos comuns entre a cultura escolar e a inclusão. Desta forma, será possível a partir da análise da cultura escolar verificar os aspectos inclusivos nas dimensões políticas, sociais, conceituais, pedagógicas e administrativas. Sendo assim, ao estabelecer princípios comuns, será possível destacar indicadores para a construção de um instrumento que verifique os aspectos inclusivos de uma instituição escolar.

3.1 O que é inclusão escolar

Para explicar o que é inclusão escolar Mantoan (2003) referencia autores como Thomas Kuhn e Edgar Morin que falam sobre a crise de paradigmas, afinal para esta autora a inclusão “é uma crise de concepção, de visão de mundo” (MANTOAN, 2003, p.14) cercada por incertezas e desafios para as pessoas envolvidas. Também, destaca o valor da coragem e da ousadia nesse momento de ruptura de paradigma educacional que a inclusão insere os sujeitos escolares. Para Mantoan (2003, p.15)

> A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

Mas, o que seria este formalismo da racionalidade e quais foram suas consequências para a sociedade e para a instituição escolar?

3.1.1 *Logos* e *phatos*

Para responder a esta pergunta retomamos a uma anedota da História (apud FRANCIA, 1995) que conta que certa vez o imperador Adriano perguntou ao filósofo Favorinos porque sempre lhe dava razão, mesmo quando ele próprio estava consciente de que não a tinha. Favorinos respondeu: “É fácil majestade: é que se torna perigoso não dar razão a quem tem vinte legiões para sustentar sua opinião.”

Se, é perigoso não dar razão a quem tem o poder, mais perigoso ainda é dar-lhe sempre razão. A fábula “O Lobo e o Cordeiro”[17], de La Fontaine, ensina-nos que quando a razão do mais forte é sempre a melhor, o destino do mais fraco será sempre o pior. A inclusão da razão pelos donos do poder resultará na exclusão social dos sem poder.

A expressão exclusão social refere-se

> ao fenômeno pelo qual certos grupos sociais são privados de benefícios e recursos considerados essenciais nas sociedades contemporâneas. As coisas das quais as pessoas e os grupos em questão são excluídos incluindo desde esferas concretas e materiais, como o emprego, o trabalho, e a renda daí decorrentes, até bens e recursos que podem ser considerados mais simbólicos e afetivos, como vínculos familiares e sociais ou o acesso à educação e à cultura. (SILVA, 2000, p. 57)

A exclusão social não é privilégio dos países considerados emergentes e dos países considerados em desenvolvimento. O relatório de 2010 do programa Educação para Todos, da Unesco, aponta que 72 milhões de crianças no mundo ainda estão fora da escola. No ritmo atual, serão ainda 56 milhões em 2015, e não há indícios que isso será acelerado nos próximos anos. Dos 128 países para os quais a Unesco obteve dados para esse relatório, 62 devem atingir as metas de acesso à educação de qualidade. Outros 36, entre eles o Brasil, estão a caminho, mas tem resultados mistos, com problemas especialmente no analfabetismo e na qualidade. Trinta, estão longe das metas e até regredindo, como é o caso da República Dominicana e da Venezuela.

Estes dados mostram que

[17] A Fábula “O lobo e o cordeiro” é a seguinte: “Na água limpa de um regato, matava a sede um cordeiro, quando, saindo do mato, veio um lobo carniceiro. Tinha a barriga vazia, não comera o dia inteiro.- Como tu ousas sujar a água que estou bebendo?- rosnou o Lobo a antegozar o almoço. - Fica sabendo que caro vais me pagar! - Senhor - falou o Cordeiro - encareço à Vossa Alteza que me desculpeis mas acho que vos enganais: bebendo, quase dez braças abaixo de vós, nesta correnteza, não posso sujar-vos a água. - Não importa. Guardo mágoa de ti, que ano passado, me destrataste, fingido! - Mas eu nem tinha nascido. - Pois então foi teu irmão. - Não tenho irmão, Excelência. - Chega de argumentação. Estou perdendo a paciência! - Não vos zangueis, desculpai! - Não foi teu irmão? Foi o teu pai ou senão foi teu avô. Disse o Lobo carniceiro. E ao Cordeiro devorou.” Moral da história: Onde a lei não existe, ao que parece, a razão do mais forte prevalece.

> A falta de Educação como um desafio global deve ser entendida, no plano individual, como uma falha em adquirir as muitas competências distintas e necessárias para progredir em uma sociedade moderna. Remediar essa situação não é apenas uma questão de fornecer mais escolas, professores e reduzir taxas de evasão. O desafio é criar, e pôr em prática, objetivos de aprendizagem voltados ao desenvolvimento de competências, baseados em eficientes ferramentas educacionais. (PRICHETT, 2006, p. 81)

Se o otimismo da evolução tecnológica mascara o abismo social com um discurso de esperança e democratização, a realidade nos números e no cotidiano educacional brasileiro, por exemplo, faz refletir sobre o futuro da Educação. Se esta é considerada, um dos principais meios para a ascendência social, como acender esperanças de inclusão aos excluídos de um sistema educacional vicioso?

> O século XX construiu uma barreira que diferencia de maneira radical, talvez definitiva, as crianças do mundo. Elas foram separadas em dois grupos. Algumas viverão com sofisticadas tecnologias do século XXI, outras com os primitivos recursos do século XXI. Em breve, essa "cortina de ouro" que separa os seres humanos em dois tipos tão desiguais passará a separar dois tipos diferentes, biologicamente distintos, duas espécies dessemelhantes. Os incluídos na modernidade tomarão para si o sentido de humanidade e deixarão para os outros um vago conceito de subumano, ou mesmo de não-humano. (SALGADO; BUARQUE, 2005, p.17)

Assim, o formalismo da racionalidade de certa forma foi um dos fatores de produção da chamada lógica da exclusão da sociedade moderna, sendo a instituição escolar diretamente atingida por suas ações. Macedo (2005, p. 18) explica "a lógica da exclusão apoia-se na lógica das classes", lembrando também que a classificação está diretamente relacionada com a razão, ou seja, o *logos.*

Em suas origens gregas, o *logos*, em seu primeiro sentido, remete a *legein*, que significa colher, escolher, reunir, fazer um buquê, etc. Designa, portanto, a unidade, a reunião de uma série de conceitos e de operações. Tais conceitos e operações podem abranger o aspecto político. Teríamos, então, a equivalência entre política da razão e política de integração. Em língua vulgar, se diria que se trata de "colocar o outro dentro". E o racionalismo, consequentemente, seria aquilo que procede por integração, aquilo que não cessa de se abrir para integrar, para assumir o seu Outro. Só que se trata de um assumir no sentido de dominação, na sua relação com a individualidade do outro, a empreitada racional acaba por "sufocar" a individualidade do outro. Assim retomamos a metáfora da "caixa" de Macedo (2005, p. 18)

> "Caixa" é uma metáfora da pertinência, pois os objetos podem estar dentro de uma caixa, mesmo distante ou inexistente (a criança "normal", mesmo

> que ainda não tenha nascido, já pertence a caixa dos normais). Fora da "caixa" ficam os que não atendem ao critério.

O *logos* constitui um dos primeiros paradigmas do traçado estrutural da razão ou da "caixa" descrita acima por integração e definição de um resto, e mostra em toda a sua pertinência a violência da equação: política da razão – política de integração.

O *logos* grego, portanto, ao mesmo tempo, que integra ou inclui, também exclui. De acordo com Derrida (apud CASSIN, 1999, p.28) o *logos* grego, já antes do que o *cogito* cartesiano, "é a matriz da estrutura de exclusão – integração característica da razão. Estes gestos de exclusão-integração constituem a história e a historicidade da razão, a história e a historicidade da filosofia".

Ainda de acordo com o texto de Bárbara Cassin (1999) já com Aristóteles, a razão como vontade de ordenação, de classificação, de sistematização, de dominação, de integração e de exclusão está praticamente, constituída. Suas consequências históricas , no entanto, só aparecem com o surgimento da classe burguesa no século XVI. Foi ela que transformou a razão no grande sistema de dominação do mundo. Assim, no século XVII, a razão surge hegemônica, fonte exclusiva do conhecimento certo, conhecimento fundado no cálculo e na lógica e que se constitui como o mais poderoso instrumento de poder sobre as coisas e os seres humanos. E, então, já não se fala da razão do mais forte, mas simplesmente, da razão. É a razão cartesiana, mais forte do que nunca, cada vez mais redutiva e, cada vez mais inclusiva e exclusiva ao mesmo tempo.

Do conceito cartesiano de razão derivam os conceitos de racionalidade, racionalismo e racionalização. Racionalidade significa o estabelecimento de uma adequação entre uma coerência lógica e determinada realidade empírica. Não se pode ter, no entanto, uma coerência absoluta, pois, sempre haverá algo que resiste ou, em outras palavras, sempre haverá um resto. E é dessa razão que se originou a lógica das semelhanças definida por Macedo (2005, p. 12) como a lógica das classes:

> A lógica das classes opera pela abstração, ou seja, pela reunião do que é comum ao critério, ao que pode ser afirmado ou classificado. [...]Em resumo, o geral, o comum, o regular, o conceitual, o equivalente, o extenso, o sim, o não e a referência comum são organizadores da lógica das semelhanças. [...] Se as coisas podem ser reduzidas à sua dimensão conhecida, então é como se as pudéssemos controlar, ao preço de excluirmos ou negarmos o que cai fora ou escapa. (MACEDO, 2005, p. 12)

A busca de uma teoria absolutamente coerente faz-nos perder o contato com o real e desembocar na racionalização, na adoção do espírito racionalizador que se acredita racional e considera os outros delirantes. A racionalização é, como observou Edgar Morin, uma loucura tipicamente ocidental. “Hoje, no entanto, devemos saber que é racional conhecer os limites da razão [...] e que é por razões irracionais que nós racionalizamos.” (MORIN, 2000, p.41 – 45)

A visão do mundo que afirma o perfeito acordo entre o racional e o real, ou seja, o racionalismo produziu, no século passado, delírios ideológicos cujas consequências todos conhecemos. Os racionalismos, de maneira geral, “concedem mais valor ao indivíduo egoísta, e lhe permitem dominar sem escrúpulo um universo constituído de servidores, criados e de autômatos. [...] Na racionalidade, o indivíduo egoísta desabrocha ao máximo.” (BOURDIL, 1996, p. 167).

O debate sobre o fim da hegemonia da razão, lugar comum em nossos dias, não gira em torno do fim da razão ou de sua exclusão, mas só do fim de sua hegemonia. Tanto o *logos* grego quanto o *cogito* cartesiano, não possuíam, em sua origem, o sentido redutor que foram adquirindo ao longo do tempo. Mas, o sentido pleno de *logos* e de *cogito* continuou vivo nos subterrâneos de nossa cultura, esperando o momento para vir à tona.

É o que acontece hoje em quase todos os lugares. A urgência de alargar o uso da racionalidade para além daquela instrumental e tecnológica é a prova disso. Trata-se de um movimento que parece esboçar-se na década de 20, que leva a um alargamento da ideia de razão, acompanhada de uma atenção crescente pelas formas pré-epistêmicas da consciência ou pelas raízes pré-lógicas do conhecimento e da linguagem. Em outras palavras, trata-se da dimensão pré-racional da experiência humana.

Em sua origem, o conhecimento é algo pessoal, pré-conceitual e não linguístico. Ele inclui aspectos da experiência prévia, sentimentos, recordações, imaginação, expectativas, etc. Assim, por suas dimensões subjetivas e pré-conceituais, o conhecimento não existe independentemente dos seres humanos. Foi a razão, ou melhor, a hegemonia da razão, que fez o pensamento moderno confundir a totalidade da subjetividade humana com a racionalidade. Com a exclusão das outras dimensões, o ser humano transformou-se num novo deus, capaz de conceber e produzir novos objetos. Com sua ciência e com seu “*cogito*” reduzido à técnica, ele manipula tudo, inclusive o próprio ser humano. E, graças a

esse "*cogito*", tornou-se senhor e dominador mas, ao mesmo tempo, sentiu-se excluído do convívio com a natureza e desligado do mundo circundante e da própria intimidade.

A crise da razão inicia-se no período denominado de pós-modernidade ou como designou Bauman (1997) "modernidade líquida" caracterizada pelas incertezas, dispersão e convicções fluentes. Diferentemente da modernidade da razão cartesiana em que o indivíduo se afasta da natureza subjetiva, a pós-modernidade de Bauman (1997) é representada pela ambivalência e pela aporia. A ambivalência seria o estado em que a pessoa assume o não saber exatamente como agir nem prever o que vai acontecer admitindo o limite dos seus meios frente à sua infinitude de desejos. Já a aporia indica uma dificuldade ou dúvida racional diante da impossibilidade objetiva de uma resposta ou conclusão definitiva a respeito de algo.

Estas duas características ambivalência e aporia resgatam a natureza falível e subjetiva do ser humano frente as suas incapacidades, ou seja, há espaço para o surgimento e expressão do *phatos.* Assim, na pós-modernidade, ressurge a possibilidade de pensar uma nova síntese que englobe a tradição do *logos* com os valores do *pathos*. *Pathos* (sentimento) não se opõe ao *logos* (compreensão racional). O sentimento é também uma forma de conhecimento. Uma forma mais envolvente e mais abrangente do que a razão. "O conhecimento pela via do *pathos* (sentimento) se realiza pela simpatia, com o sentir junto com a realidade sentida.[...] Viver é sentir e sentir é captar o valor das coisas." (BOFF, 1998, p.24-25)

Edgar Morin (2000) observa que a inventividade humana, por exemplo, não é controlada pela racionalidade e que se esta controlasse tudo também não haveria compreensão, que é a maneira que um sujeito tem de conhecer outro sujeito. Se vejo alguém chorando, por exemplo, não terei condições de saber o que aquilo significa, fazendo uma análise química de suas lágrimas. Só o compreenderei se eu também já tiver chorado por algum desgosto. Sem esse tipo de relações humanas, nenhuma inclusão será possível.

O problema, portanto, não é apenas dos formalismos da racionalidade, e sim como explicou Mantoan (2003) da necessidade de construir uma nova ética escolar que "advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não planetária" (p.33). A autora assim como Macedo (2005) defende que a inclusão está alicerçada na cultura das diferenças onde há espaço para a manifestação e

construção das diversas identidades e também da expressão dos sentimentos que é o que faz do sujeito um ser humano.

3.1.2 Identidade e diferença

De acordo com Kathryn Woodward (2004) para compreender os processos envolvidos na construção da identidade é preciso analisar as tensões existentes em torno da crise de identidade contemporânea assim como a importância da diferença e das oposições na formação de posições de identidades que são produzidas em momentos particulares no tempo.

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por formas de exclusão social. A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. (WOODWARD, 2004, p.39-40)

Cada sociedade acaba fixando algumas normas com certo grau de consenso para classificar as coisas e manter uma ordem social. Atualmente, os discursos do poder político e econômico são os que estabelecem com mais eficácia os indicadores dessa classificação. Esses sistemas partilhados de significação compreendem

> [...] a cultura, no sentido dos valores públicos, padronizados, de uma comunidade, serve de intermediação para a experiência dos indivíduos. Ele fornece, antecipadamente, algumas categorias básicas, um padrão positivo, pelo qual as idéias e valores são higienicamente ordenados. E, sobretudo, ela tem autoridade, uma vez que cada um é induzido a concordar por causa da concordância dos outros. (DOUGLAS apud WOODWARD, 2004, p. 42)

Na perspectiva da diversidade e da educação inclusiva, a identidade e a diferença tendem a ser cristalizadas como dados da vida social diante dos quais as pessoas e os sistemas econômicos, políticos e educacionais devem adotar determinada posição.

Geralmente a posição recomendada como politicamente correta e socialmente aceita é a de respeito e tolerância com a diferença e com a diversidade. O problema é que a identidade depende da diferença assim como a diferença depende da identidade segundo Silva (2004), mas é a identidade que é colocada como referência e ponto de partida para determinar a diferença. Ou seja, a diferença

é um produto da identidade e a tendência da sociedade é tomar como norma aquilo que é para dizer o não é ou julga melhor não ser.

> Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente a primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso é preciso considerar a diferença não simplesmente como o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida agora como ato ou processo de diferenciação. (SILVA, 2004, p. 76)

Silva (2004) afirma que a diferenciação é o processo pelo qual a identidade e a diferença são elaboradas. Para o autor, estas (a identidade e a diferença) são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva e relacionam-se nitidamente com o poder. “A identidade, tal como a diferença, é uma relação social [...]. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas”. (SILVA, 2004, p. 81). Na modernidade, com o surgimento dos Estados nação, a identidade tornou-se decididamente um “assunto de Estado”. Como afirma Denys Cuche (1999, p.188) “O Estado torna-se o gerente da identidade para a qual ele instaura regulamentos e controles”.

Assim, também são produzidos os conceitos de normal/ anormal que são explicados por Veiga-Neto (2001) a partir de autores como Michel Foucault e Zygmunt Bauman[18] que compreendem a Modernidade como um período em que a ordem deixou de ser vista como algo natural e passou a ser vista como uma categoria a ser imposta ao mundo natural e social que seria caótico. Dessa maneira, a Modernidade[19] é marcada pela busca da ordem e da categorização das coisas. Neste sentido Bauman explica que “a existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos” (apud VEIGA-NETO, 2001, p. 112), ou seja, a possibilidade de escolher entre a ordem e o caos já é uma ordenação moderna.

> A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não

[18] **Zygmunt Bauman** (1925) é um sociólogo polaco que iniciou sua carreira na Universidade de Varsóvia, onde teve artigos e livros censurados e em 1968 foi afastado da universidade. Atualmente é professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia.

[19] A modernidade é uma visão de mundo que está relacionada com diversos momentos ao longo da Idade Moderna, com a Revolução Industrial e o desenvolvimento do Capitalismo. Para Z. Bauman (1999 e 2004), o que mudou foi a modernidade sólida que cessa de existir e em seu lugar surge a modernidade líquida. A primeira seria justamente a que tem início com as transformações clássicas e o advento de um conjunto estável de valores e modos de vida cultural e político. Na modernidade líquida, tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas e assim por diante, perde consistência e estabilidade.

> se identifica com o outro, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, "é aquele que fica com a melhor parte". Nesse caso, a melhor parte é do mesmo ou, talvez seja melhor dizer: é o próprio mesmo. Portanto, o resultado dessa operação não é simétrico, ou seja, essa operação cria, de saída, dois elementos que guardam um diferencial entre si. Um diferencial que expressa, ainda que seja em termos simbólicos, um poder que esteve ativo, que funcionou, que aconteceu, no aparentemente simples ato de repartição. [...]. Além disso, o diferencial não se estabelece apenas como uma diferença entre dois conjuntos de propriedades (portadas pelos elementos da díade), senão que se manifesta —também e mais importante— como uma diferença nas relações entre os dois elementos, segundo o sentido em que se dão essas relações. No nosso caso, se o normal depende do anormal para a sua própria satisfação, tranqüilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência. (VEIGA-NETO, 2001, p.113)

Se na modernidade era possível identificar a identidade do sujeito através dos elementos, símbolos e práticas que as compunham e as localizavam num tempo, num espaço, e os quais definiam e cristalizavam as identidades, os locais e papéis sociais, que eram ao mesmo tempo comuns a praticamente todos os sujeitos conforme o elemento de identidade no contexto contemporâneo, já não se tem essa possibilidade, ao menos não de maneira tão clara e precisa como o mundo moderno possibilitava. A identidade cultural do sujeito atual é muito mais variada, muito mais inconstante, muito mais plural. Atualmente, junto com as novas formas de identidade, novas formas de alteridade são produzidas. A relação inclusão/exclusão tem peculiaridades que são provenientes desse contexto resultando em novos “outros”.

Nas condições atuais, é impossível fechar-se ao “outro”, mantê-lo distante, assim como sua identidade, sua cultura e a carga de atributos negativos que lhe foram conferidos. Ao mesmo tempo esses tantos “outros” pós-modernos provocam medo, por não serem localizados, previsíveis e por não estarem confinados em instituições de controle – as instituições modernas que antes eram as responsáveis pela sua (re)habilitação, regulação e controle estão falidas, nem (re)habilitam, nem regulam, nem controlam.

A alteridade vista – e nisso nada difere da modernidade – como um problema ao mesmo tempo incômodo e necessário, dentro da lógica social, deve ser isolada, controlada, demonizada. O que causa preocupação é como, na prática, essa lógica se efetiva, em especial, nas escolas.

A educação, ainda hoje, segundo Ferre (2001, p. 196)

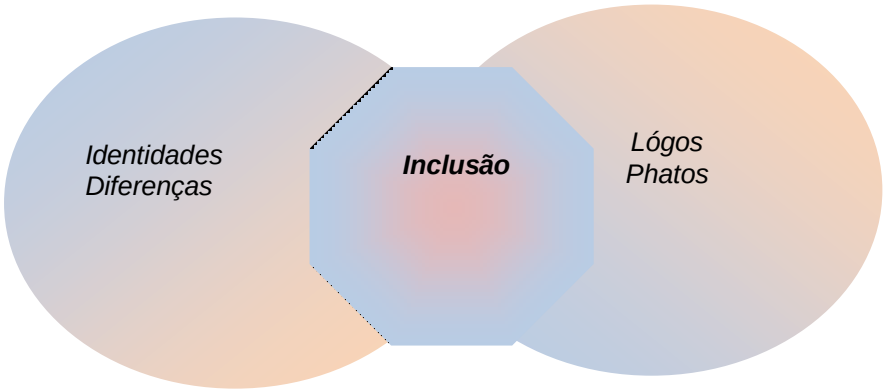
> impõe a si mesma o dever de fazer de cada um de nós um alguém, com uma identidade muito bem definida pelos cânones da normalidade, os

> cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós

Escolher os melhores retalhos para formar um manto coeso e pré-moldado chamado identidade é um projeto que destrói a beleza e o sentido de uma verdadeira "colcha de retalhos[20]" que permite a flexibilidade e considera a diversidade sem querer moldar os retalhos apresentados.

Assim a educação encarada como a constante luta contra a dissolução e fragmentação da identidade age tendo a diferença ou anormalidade como forma de pensar das pessoas que participam de sua construção. A inclusão escolar, como uma ideia pós-moderna, encara as relações existentes em seu interior e considera como fundamentos os conflitos entre *logos/ phatos* e identidades/ diferenças.

Figura 5: Fundamentos da Inclusão



Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, nasce a ética da inclusão, ou seja, a possibilidade de conviver na diversidade como um princípio humano e fundamental para ser entendida historicamente, politicamente e pedagogicamente.

3.2 Aspectos históricos, políticos- legais e pedagógicos da Inclusão

Conforme foi exposto no texto anterior o conceito de inclusão está associado a construção de identidades e diferenças, a classificação e ordenação de pessoas,

[20]Uma colcha de retalhos é uma espécie de manto em que a camada superior de material é feito de pequenos pedaços de tecido reunido com retalhos que tem uma histórica. Tradicionalmente, elas eram remendadas ou costuradas a mão, por um grupo de mulheres, que traziam retalhos de suas famílias. É um trabalho cooperativo que une "várias vidas" e a beleza está justamente na diversidade dos retalhos e das formas que são colocadas na colcha.

situações e espaços e, a própria constituição do indivíduo e das relações que estabelece com seus pares e consigo mesmo como ser humano. O que parece uma obviedade nos dias de hoje já foi assunto de profundos debates, onde instituições sociais paradigmáticas já contestaram a humanidade das pessoas pelo simples fato da cor de sua pele ser diferente, transformando seres humanos em “objetos sem alma”, comercializáveis e sacrificáveis diante do bem dos seres humanos reconhecíveis como tal.

Entremeadas pela história, inseridas nas instituições sociais da atualidade, por todo o mundo, estão ideias discriminatórias que, ainda hoje, privilegiam alguns grupos sociais e excluem outros. Na contra corrente da estabilidade e continuidade deste estado injusto de coisas, movimentos sociais no mundo colocam em discussão a questão da inclusão.

> Quem são os excluídos, disfarçados em incluídos? São aqueles que para não denunciarem as injustiças decorrentes da ideologia dominante, necessária para a manutenção do poder de alguns e de um status quo, são ‘ incluídos’ no sistema. São os negros que denunciam a escravidão, hoje disfarçada em preconceitos ou discriminações ambíguas. São os deficientes que denunciam a ausência da saúde pública e de educação reabilitadora. São os índios ‘protegidos’ em reservas, que são considerados incluídos, apesar da autodestruição. E, muito mais....Será esta democracia que almejamos? (LANE apud SAWAIA, 2001, contracapa)

A exclusão é, pois, um fenômeno social, econômico e institucional; todas as pessoas apontadas na situação acima descrita, são revestidas de um estigma e de uma falta de valorização, induzindo-as a um isolamento, a não participação na sociedade.

Segundo Sawaia (2001, p. 108-109), os termos exclusão/ inclusão constituem-se na própria relação, por qualidades específicas invariantes, da mesma substância, descaracterizando o conceito de que o excluído constitui uma categoria inerte, ocupada apenas com a sobrevivência física e presa às necessidades.

3.2.1 Condições históricas

As relações entre exclusão/ inclusão revelam momentos históricos, políticos, culturais de um determinado período, registrando também as marcas do poder que vigora nesse tempo e nesse espaço. Em relação a inclusão, a trajetória da Educação Especial colabora para compreender como se deram as relações de exclusão e inclusão ao longo do tempo. Ribeiro (2003) apresenta a trajetória histórica destacando alguns momentos relevantes que serão resumidos no quadro a seguir:

Quadro 5: Inclusão: trajetória histórica

PERÍODO	CONCEPÇÃO PREDOMINANTE	
Antiguidade (Grécia e Roma)	O valor da pessoa era baseado nas suas características pessoais e função prática. A pessoa diferente, com alguma deficiência era exterminada, abandonada ou rejeitada pelo medo de doença ou maldição de deuses. Não era considerada como ser humano. Por exemplo, o deficiente mental, era exterminado, abandonado ou utilizado como bobo ou palhaço exposto ao público.	
Idade Média	O valor da pessoa baseado na religiosidade. A visão cristã relacionava a deficiência à culpa, ao pecado ou a qualquer transgressão moral e/ou social. Paradoxalmente, estas pessoas mereciam caridade e castigo.	
Renascimento	O valor da pessoa baseado na racionalidade. No século XVI, ocorreu a primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência. Iniciaram-se investigações sobre a pessoa com deficiência do ponto de vista da medicina	
Século XIX	Consolidação da concepção científica sobre a deficiência através dos estudos de Pinel, Itard (considerado o pai da Educação Especial), Down, Froebel, entre outros, que passaram a descrever cientificamente a etiologia de cada deficiência, numa perspectiva clínica.	
Século XX	Década de 50	Surgiram as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial se consolida como um subsistema da Educação Comum. Predominava, nesse período, a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo. Mikkelsen (apud RIBEIRO, 2003) coloca como objetivo de todo Serviço de Educação Especial da Dinamarca como “Criar condições de vida para a criança retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”.
	Década de 70	Proposta de integração de alunos com deficiência, estes começaram a frequentar as escolas comuns em classes especiais ou salas de recursos. Os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam se adaptar à escola e sociedade. As áreas de Psicologia e Pedagogia passaram a demonstrar as possibilidades educacionais desses alunos.
	Décadas de 80 e 90	Proposta de inclusão indicava que os sistemas educacionais passariam a ser responsáveis por criar condições para uma educação de qualidade para todos e fariam adequações para atender às necessidades educacionais dos alunos, ou seja, a sociedade deveria estar adaptada para receber e acolher todas as pessoas.

Fonte: Elaboração própria

Embora tenha sido na Antiguidade grega o nascimento de dois conceitos essenciais para o destino da humanidade (o de cidadania e o de democracia) não era dada a todos a condição de cidadania nem o direito à representação democrática. Cidadão, na Grécia Antiga, era o homem, com mais de trinta anos, livre, nascido e vivente em uma determinada cidade-estado, com determinados recursos financeiros e educação. Os demais habitantes da cidade tinham de se considerar representados por estes homens, enquanto os estrangeiros em particular e as mulheres e jovens em geral, não tinham direito público a palavra e a voto. Já as pessoas com deficiência representam um grande transtorno para a sociedade e por isso deveriam ser eliminadas.

Ainda hoje existem países que, a despeito de se considerarem democracias, excluem das suas decisões primordiais as mulheres, os estrangeiros e os jovens, o que demonstra claramente a dificuldade no estabelecimento da cidadania plena e universal para a humanidade.

Na prática, isso significa que as prioridades para as nações ainda se estabelecem em torno dos interesses de uma minoria privilegiada. Aqueles que não se submetem à autoridade e aos interesses desta minoria, de forma voluntária ou involuntária, por diferença cultural, relações de gênero, incapacidade, despreparo, discordância, problemas de saúde, deficiências orgânicas ou qualquer outra razão, são os “outros”, cuja sobrevivência, respeito e garantia de vida digna deixam de ser prioridade. Normalmente, os “outros” são colocados em condições adversas de vida, para o bem dos cidadãos, perpetuando relações de servidão, escravidão, inferioridade étnica, dominação, morte autorizada, tendo negada a sua condição de ser humana e mesmo perpetrada a sua “coisificação”.

O amadurecimento da reflexão sobre a cidadania plena e suas implicações, iniciado no Iluminismo do século XVIII, fizeram com que o mundo repensasse sobre a essência da humanidade, considerando que qualquer ser humano merece pertencer a uma comunidade e dela participar plenamente. Sassaki, referindo-se o paradigma da inclusão a partir da década de 90, diz:

> [...] esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto as comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro de diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, em qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas [...] É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas) mais do

> que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas) (SASSAKI, 1998. p.12.)

Nas representações, discursos e práticas sociais o preconceito e a discriminação em relação às pessoas com deficiência, possuem raízes culturais e históricas profundas, por isso, pensar no ser humano como cidadão não é uma ideia nova, mas pensar na exclusão disfarçada de inclusão é uma questão que merece uma atenção especial atualmente.

3.2.2 Aspectos políticos legais

O conceito de inclusão é o irmão mais novo dos conceitos de cidadania e democracia, pois todo ser humano só tem a chance de sair do estado de exclusão quando a sociedade permite que este se torne um cidadão, ou seja, quando a sua "diferença" não o impede de ser igual aos demais em seus direitos. Neste início de século XXI, a sociedade globalizada é palco de uma modificação na cultura mundial, onde a intelectualidade discute e lança para a sociedade o movimento de inclusão, como resposta universal à indignidade da vida humana em condições de exclusão.

Na educação, o panorama aponta para a Educação Inclusiva: educação que respeita a diversidade humana, numa contraposição à homogeneização de estudantes. No entanto, nas classes escolares brasileiras não está garantida a superação da exclusão e da desvalorização do aluno com necessidade educacional especial. Infelizmente, a exclusão ainda está pautada na (in) capacidade, no desempenho cognitivo, na raça, no gênero, na classe social, na estrutura familiar, no estilo de vida ou na sexualidade.

> As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. A experiência tem demonstrado que é possível reduzir o número de fracassos escolares e de repetições, algo muito comum em muitos sistemas educativos, e garantir um maior índice de êxito escolar. Uma pedagogia centralizada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, conseqüências freqüentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que "o que é bom para um é bom para todos". As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. Existe a imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA apud RIBEIRO, 2003, p. 47-48)

Verifica-se, portanto, que a inclusão não é simplesmente a “inserção” da minoria excluída pelos cidadãos constituídos, ignorando ou forçando o desaparecimento da “diferença”. Inclusão, como conceito social, significa garantir os direitos de participação social de toda humanidade, contemplando inclusive o seu inerente direito às diferenças individuais e grupais. Na educação:

> A Inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais (MITTLER, 2003, p. 16)

A inclusão nas práticas cotidianas significa, sobretudo, uma nova participação social para aqueles que, sendo diferentes em sua identidade cultural, são iguais diante da humanidade. Isto porque a exclusão social não se resolve somente na melhoria da qualidade de vida, mas na oportunidade de convivência e participação social, de uma forma digna e produtiva. A exclusão, vista como um fenômeno de ordem social e não individual, representa os grupos que não seguem o padrão estipulado pela sociedade: pessoas com deficiência, homossexuais, desadaptados sociais e culturais, minorias étnicas, desempregados.

Sposatti apud Wanderley (2001, p.20) define:

> A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira chegou a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. Por decorrência, tem se falado na existência da apartação social. No Brasil a discriminação é econômica, cultural e política, além de ética. Este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão inclusive, com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não representação pública.

Neste sentido, as legislações também se inserem na questão da inclusão como um componente específico, que vai auxiliar na consolidação dos direitos civis da minoria diante da maioria, mas não se deve esquecer que há inúmeras pessoas excluídas no mundo que vivem em “gaiolas de ouro”. Os escravos de ideologias, os

reféns de consciência, os cidadãos de regimes totalitários, os deficientes físicos com restrições de movimento, trocariam todos os confortos pela liberdade de conversar, transitar pelos espaços públicos, reunir-se livremente.

Teoricamente a legislação brasileira é uma das mais avançadas no mundo mas a sua aplicação ainda é precária em relação aos direitos das pessoas com deficiência. O Ministério da Educação tem como meta a Política Nacional de Educação Inclusiva, buscando a garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola com respaldo não somente nas leis nacionais, mas também nas internacionais das quais o Brasil é signatário.

As principais legislações que garantem a Inclusão são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que diz que "toda pessoa tem direito à educação", direito este reafirmado na *Declaração Mundial de Educação para Todos* organizada a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990. A Declaração de Salamanca (1994) organizada em um encontro que aconteceu na Espanha trata dos princípios, da política e da prática da educação para as pessoas com necessidades educativas especiais e tem sido interpretada como um documento decisivo para impulsionar a educação inclusiva. Segundo o documento toda criança tem direito à educação, e a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem sendo que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, dentro de uma pedagogia capaz de satisfazer a tais necessidades. Também a convenção da Guatemala (1999) objetiva eliminar todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência e deixa claro a impossibilidade de diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência. Esclarece que as diferenciações podem ser admitidas quando promovam a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência e sejam aceitas por elas.

Em relação à legislação nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) afirma que é objetivo da nação promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e que todos são iguais perante a lei. A Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (1996) diz que a educação especial não é nível de ensino e sim modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado. Já o

atendimento educacional especializado não é escolarização e sim complemento à escolarização.

> A Educação Especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: educação básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e educação superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena. (RIBEIRO & BAUMEL, 2003, p.150-151)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) garante o atendimento especializado às crianças e adolescentes com deficiência.

Também existem legislações específicas destinadas à proteção dos direitos das pessoas com deficiência como a Lei nº 7.853 (1989) que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), a Lei nº 10.098 (2000) que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, a Lei nº 10.436 (2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Lei nº 8.859 (1994) que estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio, entre outras leis, decretos, portarias e resoluções.

Cabe lembrar que a maioria data do período posterior à década de 80 e até muito recentemente, bem poucas pessoas tinham o direito a votar no mundo, pois sempre existia uma vinculação de origem nativista, cultural, financeira, uma certa faixa etária, uma relação de gênero. Além disso, regimes totalitários consideravam que todo um povo não estava preparado para votar. O Brasil, que viveu os horrores de uma ditadura militar, teve praticamente toda a sua população civil excluída deste direito, reconquistado através de três décadas de movimento civil, nem sempre feito em bases pacíficas.

Hoje, praticamente todas as pessoas relativamente capazes têm o direito de votar no Brasil, inclusive os adolescentes e a vasta população de analfabetos. No entanto a exclusão e repressão histórica tornaram as raízes de submissão e passividade mais profundas e geraram uma forma de dominação política e ideológica baseada no paternalismo.

O paternalismo é tão prejudicial à inclusão quanto a segregação, pois considera que sempre será improvável que o diferente cumpra as funções sociais de uma pessoa considerada semelhante à maioria. Porém, mesmo que isso não seja possível, mesmo que o diferente apresente uma incapacidade que inviabilize sua

participação social, nunca deve ser vetado seu direito a uma ou várias tentativas de fazê-lo.

No contexto atual da Globalização, as formas de produção de bens estão sofrendo profundas mudanças. Os cientistas sociais, como Manuel Castells (2002) falam em “Sociedade Informacional”, simbolizando o fim da Sociedade Industrial, com as profundas modificações sociais que isso pode acarretar. Temos por exemplo à modificação do conceito de emprego, de consumo, de comunicação, tudo determinado pelo advento das tecnologias digitais. Como disse Pardo (apud SKLIAR, 2003, p. 66)

> Todo lugar tem um orifício por onde ameaça a ruína por onde corre o perigo de esvaziar-se completamente de sua identidade, uma greta por onde se lhe escapa sua natureza e seu espírito e penetra esse ar pútrido de algo que não é natureza, não é espírito e não é cultura, algo que não é do próprio lugar nem,provavelmente, de nenhum outro lugar. Isso refuta a ingênua crença [...] segundo a qual *houve um tempo no qual cada um estava em seu lugar e havia um lugar para cada um.* Ao contrário, na origem, o lugar já se definia porque faltavam um e sobrava outro, porque nem tudo estava em seu lugar.

Os novos desafios da sociedade, em um âmbito global, se referem ao aprofundamento das diferenças, ou a descoberta desses “orifícios”. Em algumas partes do mundo, as pessoas morrem de fome, vivendo pior do que ancestrais rupestres. Em outros lugares, as pessoas ficam doentes de tanto comer, mas não sentem segurança social para sair às ruas. O advento das tecnologias digitais de comunicação trouxe à vista de todos os cidadãos do mundo o profundo desequilíbrio e exclusão vivida por muitos seres humanos, construindo um conhecimento novo que vem para despertar em cada um a busca pela mudança.

Muito embora existam ainda grandes potências políticas internacionais agindo de forma egoísta, há a possibilidade de modificar a realidade de exclusão para todos os seres humanos. Quem vai garantir a energia necessária para a implementação destas modificações e um futuro mais generoso e feliz para as futuras gerações? O mundo tem chance de se modificar, sob a égide de valores edificantes, que superem os preconceitos, aceitem as identidades e diferenças individuais e proporcionem a todos a chance da participação social a começar pela educação? Talvez este seja um dos orifícios para que a ordem- onde uns estão para dentro (inclusão) e outros estão para fora (exclusão) – dê sinais de erupção e rupturas ou continua sendo a fresta por onde se reproduz a ilusão da falsa inclusão?

3.2.3 Aspectos pedagógicos da inclusão

A questão apresentada anteriormente leva a pensar sobre o papel da Educação e da escola na transformação social. A literatura que defende o papel modificador da escola é extensa. Gadotti,por exemplo, explica:

> A força da educação está no seu poder de mudar comportamentos. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se (GADOTTI, 1995, p.83).

Se a educação tem essa força, o desafio está em identificar quais são os componentes que a nutrem e como ela opera na transformação do sujeito, considerando as características do contexto contemporâneo de identidades e ideologias flexíveis. Isso significa uma alteração na concepção de educação e do papel da escola enquanto instituição social. Pensar uma escola democrática, pluralista, que valorize a diversidade é pensar uma ruptura de paradigmas como foi explicado por Mantoan (2003, p.60): “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”.

Os desafios práticos da realização de um projeto educacional inclusivo nas escolas residem neste fator essencial. A instituição escolar é uma organização sistêmica e, por isso, é ordenada, racional e seus procedimentos e métodos são ideias modernas criadas pela lógica da classificação e da racionalização. Mantoan (2003) percebe que apenas uma ruptura com esse modelo, uma mudança de paradigma seria capaz de transformar e (re)criar, em longo prazo, as culturas das diferenças.

> As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em caso de defasagem idade/ série escolar. (MANTOAN, 2003, p.61)

De fato, a inclusão vai além de modelos tradicionais ou qualquer outro molde pré-determinado porque segue a lógica da construção conjunta e traz em si o desafio da aprendizagem relacional e conjunta. Há uma cena interessante no filme “Colcha de Retalhos” na qual, depois de traída pela irmã e o marido, a personagem

Glady destrói objetos da sua casa que davam sentido a sua vida e essa quebra significa uma ruptura com o que estava organizado e lhe oferecia segurança em seu cotidiano. Assim Glady passa a colar as peças quebradas na parede construindo um mosaico que tem sentido para ela naquele momento, indicando a confusão, a desestabilização da situação atual. Quando, depois de muito tempo, a personagem se reconcilia com sua irmã ela destrói aquele mosaico e percebe que a vida e as relações são feitas de circunstância onde *logos* e *phatos* dialogam para formação humana. Metaforicamente, Glady representaria todos os sujeitos que participam do processo educacional - professores e alunos por exemplo - e que em momentos de mudança de paradigmas sentem-se perdidos, inconformados e de certa forma, reformatam seus modelos cognitivos estabelecendo novos mosaicos ou novas representações. O desafio é que esses mosaicos não sejam meramente subjetivos, pessoais e não se transformem em novos modelos rígidos que impeçam a aprendizagem conjunta e contínua.

> A aprendizagem nessas circunstâncias é acentrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta a co-autoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. (MANTOAN, 2003, p 63)

Retomando a metáfora do filme “Colcha de Retalhos”, assim como Glady não estava preparada para a traição que foge das normas sociais e institucionalizadas de um casamento ou uma relação entre irmãs, ela conseguiu olhar para a situação de forma ampla, considerando os motivos e as circunstâncias nas quais o fato se desenvolveu e no dia-a-dia, na convivência com a irmã resgatou a possibilidade de uma reconstrução de relacionamento, mais ponderado, realista e humano, que considera os erros e acertos de qualquer indivíduo como parte da construção do sujeito. O argumento frequente dos professores que resistem à inclusão é de não estarem ou não terem sido preparados para a situação, podendo ser comparado a própria vida de Glady que não estava preparada, mas conseguiu com os obstáculos e com o enfrentamento na convivência diária com a irmã superar as barreiras, provavelmente porque ela havia conseguido descentra-se e colocar-se na situação do outro. Assim, teria ela se apropriado de novos modelos comportamentais e atingido certa maturidade por meio da experiência e de uma reestruturação cognitiva. Mantoan (2003, p. 83) explica:

> Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

Assim, retoma-se a posição de Gadotti sobre a mudança de comportamentos por meio da mudança de concepções possível por meio do diálogo, do refletir sobre o próprio agir e da vivência. Esta é a concepção do educador Paulo Freire (1983) que considera o diálogo um ato de criação e de conquista do mundo pelos indivíduos. Por isso não pode servir de instrumento manhoso de conquista. A única conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos envolvidos, ato este que requer coragem, segundo o autor.

> Valorizar a aprendizagem dos professores significa convidá-los a observar suas ações, a analisar os modos como regulam as trocas sociais, culturais, disciplinares com seus alunos e colegas. Mais do que isso, significa convidá-los a se responsabilizarem por suas escolhas e modos de atuação. (MACEDO, 2005, p.57)

Enfim, a inclusão escolar na prática não é concebida apenas como um projeto educacional, são diversos projetos para diferentes realidades. Se a educação influencia na transformação cultural é porque existem sujeitos ativos, ousados, responsáveis e participativos nesse processo.

3.2.4 Indicadores da cultura escolar inclusiva

Na chamada cultura pós-moderna, constata-se o gosto pelo efêmero, pelo fragmentário, pelo descontínuo e pelo caótico. Hoje, a realidade, já não é mais encarada como um dado observável, mas entendida como um processo de transformação que pode ser discutido em sala de aula sem a tutela de verdades absolutas e autoritárias.

A realidade é um pano de fundo cujo sentido é construído, a cada momento, pelas significações que o imaginário nela projeta. Assim, por exemplo, é difícil senão impossível, separar a realidade do imaginário para entender uma cultura. Realidade e imaginário, não contentes de estar casados, se engendram mutuamente. É desta união que a cultura e os sujeitos (re) nascem dia após dia.

Para entender a realidade e o imaginário, ou seja, a construção da cultura inclusiva em Amparo, fez-se necessário estabelecer alguns indicadores ou

perguntas que levassem a conhecer o que os sujeitos pensavam, o que acreditavam e o que faziam em relação a inclusão no cotidiano escolar.

Para isso, recorreu-se ao documento “Índex para a inclusão” elaborado por Tony Booth e Mel Ainscow (2002) que embora fora utilizado como instrumento de trabalho em projetos realizados em Portugal visando a promoção da educação inclusiva, ele já foi traduzido para cerca de 26 línguas e apresenta indicadores para serem verificados na escola sobre a inclusão/ exclusão.

O documento foi organizado em três dimensões e seções relacionadas entre si focando a mudança da escola, sendo elas: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas, que podem ser visualizadas no quadro a seguir:

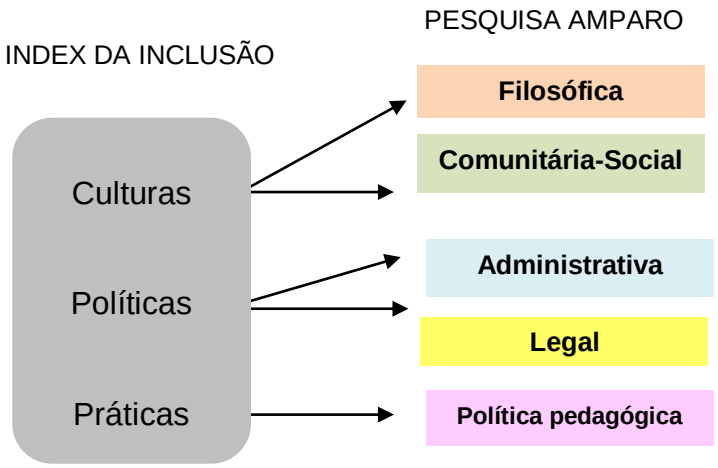
Quadro 6: Dimensões do “Índex para a Inclusão”

DIMENSÃO	SEÇÃO	DESCRIÇÃO
Criar culturas inclusivas	Construir o sentido de comunidade	Esta dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Desenvolve uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos, aos dirigentes e aos pais. Os princípios e valores nas escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo.
	Estabelecer valores inclusivos	
Implementar políticas inclusivas	Desenvolver a escola para todos	Esta dimensão assegura que a inclusão penetre em todos os planos da escola. As políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que começam a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos da localidade e minimizar as pressões de exclusão. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança. Consideram-se como apoio todas as atividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura.
	Organizar o apoio à diversidade	
Promover práticas inclusivas	Organizar a aprendizagem	Esta dimensão tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. Estes são encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam, como recursos de apoio à aprendizagem e à participação, os seus próprios.
	Mobilizar os recursos	

Fonte: BOOTH; AINSCOW, 2002.

Considerando as dimensões apresentadas e as pesquisas realizadas sobre cultura neste trabalho, foram identificadas semelhanças entre o instrumento utilizado para compreender a realidade inclusiva nas escolas de Amparo e os indicadores elaborados por Tony Booth e Mel Ainscow, conferindo credibilidade e legitimidade para as ferramentas utilizadas.

Figura 6: Aproximação “Index da Inclusão e Pesquisa Amparo”



Fonte: Elaboração própria

Ao analisar a dimensão do Index “Criar culturas inclusivas” que verifica aspectos relacionados à criação de um sentido de comunidade na escola e de formação de valores inclusivos por meio de indicadores como: se todos se sentem bem vindos à escola, se os alunos se ajudam, se existe parceria entre os profissionais da escola e os pais, entre outros apresentados no documento de Booth e Ainscow (Anexo A) verificou-se semelhanças em relação as perguntas realizadas com os profissionais das escolas de Amparo contemplando duas dimensões: a filosófica e a comunitária-social.

A dimensão do Index nomeada “Implementar políticas inclusiva” que diz respeito ao desenvolvimento de uma escola para todos e organização de apoio à diversidade e traz indicadores como: se os dispositivos legais, normativos e de orientação técnica pedagógica são utilizadas no sentido de permitir a inclusão de todos os alunos, se a contratação e promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa, se todas as formas de apoio são coordenadas entre outras foi associada as dimensões administrativa e legal da pesquisa realizadas em Amparo.

Já a dimensão do Index chamada “Promover práticas inclusivas” descreve sobre a organização da aprendizagem e a mobilização de recursos e apresenta

indicadores como: se o ensino é planejado atendendo a aprendizagem de todos os alunos, se a avaliação tem como preocupação a aprendizagem de todos os alunos, se todos os alunos participam das atividades realizadas fora da sala de aula entre outros foi relacionada à dimensão política-pedagógica das pesquisas aplicadas nas escolas de Amparo.

Cabe ressaltar que o conceito de cultura escolar defendida no trabalho é mais ampla e completa pois abrange, além dos valores compartilhados, as políticas implementadas e práticas realizadas nas escolas e por isso os questionários aplicados trouxeram todas as dimensões (filosófica, legal, administrativa, político-pedagógica e comunitária-social) como possibilidades de entender as formas de apropriação, representação e práticas dos sujeitos na construção da(s) cultura(s) inclusiva nas escolas e na rede.

As dimensões e questões que serviram como indicadores dos aspectos que formam a cultura(s) inclusiva(s) foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 7: Dimensões/ questões para análise da cultura inclusiva em Amparo

DIMENSÕES/ QUESTÕES
FILOSÓFICA
Como você define “Inclusão”? Para você, o que é Inclusão nas escolas regulares?
Quais valores você considera importante para a “Inclusão”?
Quais as maiores barreiras para a realização da Inclusão Escolar?
Quais são as necessidades educacionais especiais que você conhece? O que você considera aluno com necessidades educacionais especiais?
Você recebeu um aluno com deficiência na sua sala/ escola, qual é o seu primeiro pensamento?
LEGAL
Quais as legislações que você conhece que garantem o acesso e a permanência de TODAS as crianças na escola?
Você considera discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem têm deficiência?
Você considera viável um aluno com deficiência mental grave estudar na escola comum?
Você acha que a Inclusão pode prejudicar a qualidade do ensino? Por quê?
Você acredita que o governo possa garantir a Inclusão? Como?
O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?
Como você visualiza este Atendimento Educacional Especializado na rede?
A escola pode garantir a qualidade do Atendimento Educacional Especializado?
Que tipo de profissional você acha que deve trabalhar no Atendimento Educacional Especializado?
Qual o tipo de relação deve existir entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais da rede regular de ensino?
ADMINISTRATIVA
Para você, o que é acessibilidade?
Você sabe o que é tecnologia assistiva? Explique.
O que você pensa quando se fala em recursos multifuncionais?
Em termos de recursos materiais, físicos e tecnológicos você acredita que sua escola está preparada para receber TODOS os alunos? Por quê?
Em termos financeiros, você acredita que a Inclusão é viável? Por quê?
Você tem alguma ideia de como o setor educacional poderia atrair investimentos para a Inclusão escolar?
Tipo de Administração escolar
POLÍTICA PEDAGÓGICA
Para você o que é uma gestão democrática?
Você conhece alguma escola democrática? Qual?
Você visualiza uma gestão democrática na sua escola? Por quê?

Quais fatores você considera importante para a construção de uma escola democrática?
Você acredita que para uma escola ser inclusiva é fundamental que ela tenha uma gestão democrática? Por quê?
Como são definidos os objetivos e conteúdos de ensino?
Como são realizadas as atividades com os alunos?
Que tipo de material didático é utilizado? Como são selecionados?
Quais os meios de comunicação utilizados entre professor e alunos?
Quais as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem?
É considerada a história pessoal de cada indivíduo que participa da sala de aula, tanto professor quanto alunos?
COMUNITÁRIA E SOCIAL
Vocês conhecem as famílias de seus alunos?
Como é a comunidade em que a escola está inserida?
Em quais momentos há interação com os pais de alunos?
A comunidade participa da escola? Como você verifica esta participação?
O que você acha que a escola faz pela comunidade e pela família dos alunos?
O que você sugere para melhorar a aproximação entre escola, família e comunidade?

Fonte: Elaboração própria

Em cada dimensão, as questões trouxeram a possibilidade de verificar nos conteúdos das respostas aspectos que indicam a forma como os sujeitos se apropriam, representam e praticam a inclusão no cotidiano escolar e assim constituem sua cultura. Ou seja, ao responder as questões os sujeitos mostravam a forma como interpretavam os novos conceitos introduzidos e representavam esses saberes na produção de novos discursos e práticas. Assim, esse instrumento contempla de maneira integral a concepção de cultura abordada no trabalho. Também foi possível realizar uma aproximação dos conceitos de apropriação, representação e prática de Roger Chartier nos aspectos cognitivos, morais e sociais verificados nas respostas, sendo:

Apropriação: A forma de compreender e assimilar entendida como a própria estrutura cognitiva do sujeito, ou seja, o mundo é percebido por este a partir de um esquema mental prévio. A interpretação dos fatos, contextos e discursos está sujeita a esta unidade individual de codificação que é o aparato cognitivo individual. Com isso, são classificadas como cognitivas as respostas dos sujeitos que revelem preponderantemente o processo de assimilação subjetiva e particular.

Representação: A forma de mostrar o que compreendeu por meio de discursos e reproduções. As opiniões, a expressão do aprendizado e do conhecimento individual, que não se confunde com a prática, é a própria exterioridade se manifestando no indivíduo por meio de um dever ser coercivo. Chamou-se de morais às respostas dos sujeitos cujas características fundamentais são o discurso do comportamento e das ações adequadas assim como uma reprodução coletivamente orientada dos padrões sociais e culturais.

Prática: A forma de agir baseado nas representações. Se na apropriação percebemos a interiorização do exterior e na representação percebemos a exteriorização de um interior já modificado, ambos em nível de discurso têm-se na prática a consequência final do comportamento. Aqui existe a incorporação da própria cognição e da moralidade em uma dimensão propriamente prática e comunitária, resultante da interseção das duas categorias anteriores com a realidade do sujeito. Com isso, se classifica como sociais as respostas que tenham como fundamento a prática efetivamente realizada pelo indivíduo dentro de seu contexto histórico e de sua posição social.

Assim, sendo a Inclusão um novo paradigma educacional, acontecem os choques culturais ou rupturas de paradigmas que trazem novos desafios, questionamentos e reflexões para o ambiente educacional. A Inclusão como uma nova forma de pensar o ensino rompe com os “formalismos da racionalidade” e pressupõe que a diversidade faça parte do cotidiano escolar. Mesmo sendo a diversidade um dos pressupostos da Educação, na visão universalista da cultura predominante em grande parte das análises científicas e implantação de políticas e sistemas de ensino, as identidades e diferenças e as inclusões e exclusões são mais previsíveis e segue um fluxo mais linear e constante tornando a diversidade menos visível.

Já na visão particularista da cultura, foco do trabalho, ao colocar as identidades e diferenças como elementos de um mesmo processo cultural aponta para as diferenças que convivem num mesmo espaço e tempo. Assim, cada país, cada estado, cada município, cada escola, cada sujeito deve ser analisado em seu contexto e particularidades e este será o foco do capítulo **“**Cultura inclusiva em Amparo: história tecida por vidas”**.** O capítulo apresentará a realidade educacional de Amparo e as características da educação municipal, verificando nos discursos dos sujeitos da rede como se constroem, modificam ou se mantem culturas escolares a partir da inserção de um novo paradigma educacional institucionalizado pelas políticas públicas que é a inclusão escolar.

Nelson Mandela.
Fonte: LOPES, 2011

Uma vida fiz tecida,
bordada, quase rendada,
relevos de altos e baixos,
formas de todo o jeito,
que trago aqui no peito.

4 CULTURA INCLUSIVA EM AMPARO: HISTÓRIA TECIDA POR VIDAS

> Até cortar os próprios defeitos pode ser perigoso. Nunca se sabe qual é o defeito que sustenta nosso edifício inteiro. (Clarice Lispector)

4.1 Amparo: demografia e economia

Amparo é um município localizado a nordeste do Estado de São Paulo em direção aos municípios de Pedreira, Morungaba, Tuiuti, Bragança, Monte Alegre do Sul e Serra Negra. Pertence a região administrativa de Campinas e tem como região de governo Bragança Paulista. Possui uma área territorial de 44.601 Km^2, população de 65.836 habitantes de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010.

Figura 7: Portal da entrada do Município de Amparo

Fonte: Guia Turístico On Line, 2012.

O povoado inicial de Amparo de acordo com o historiador Roberto Pastana Teixeira Lima (2006) formou-se no início do século XVIII e constituiu um marco da expansão do povoamento do interior do Estado de São Paulo.

Economicamente, iniciou com a agricultura de subsistência e criação de pequenos animais, passando pelas plantações de cana de açúcar e pequenos engenhos e influenciada pelos perseguidores de ouro e migração via Mogi Mirim e Bragança.

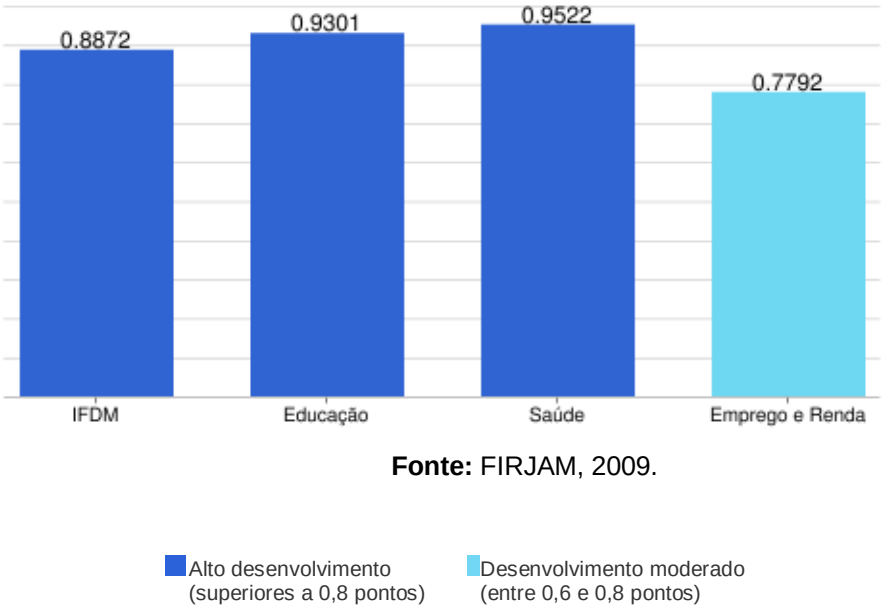
No século XIX o surto do desenvolvimento econômico e urbano foi marcado pela lavoura cafeeira que utilizava da mão-de-obra escrava. Outro marco histórico foi

a construção da Estrada de Ferro em Amparo, inaugurada em 1875 que contribuiu para a plena expansão da lavoura cafeeira e para ultrapassar as fronteiras do tempo e do espaço. Já a imigração foi marcada pelos portugueses, suíços, austríacos, italianos, sírios e libaneses que tiveram forte influência no desenvolvimento do comércio e na evolução urbana.

A partir de 1900, como alternativa para a crise de superprodução do setor agrícola, foi criada a Fazenda Modelo e o Liceu de Artes e Ofícios que contribuiu para o nascimento da indústria. Surgiam as primeiras fábricas de Móveis, Curtume, Fósforo, Cerâmica, Fiação entre outras. As décadas de 1930, 1940 e 1950 foram marcadas pelas acirradas discussões e conflitos políticos em Amparo, no Brasil e no Mundo.

Atualmente, além de capital histórica do circuito das águas, Amparo destaca-se pelo potencial turístico e qualidade de vida que oferece a população. Hoje, Amparo está no Grupo 01 do Índice Paulista de Responsabilidade Social – IPRS, onde se destacam os municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais, como educação, saúde e renda. De acordo com o índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM/ano base 2009) que acompanha o desenvolvimento de todos os 5.564 municípios brasileiros em relação à emprego/ renda, educação e saúde, a cidade de Amparo é a 19º melhor cidade para se viver no Brasil.

Gráfico 1: IFDM e áreas de desenvolvimento – Amparo/2009



Fonte: FIRJAM, 2009.

De forma independente e em nível nacional, em relação a área emprego/renda Amparo se encontra em 131º posição com o índice de 0,77 considerado bom desenvolvimento, na área de saúde está em 177º lugar com índice de 0,95 e na área de Educação é o 124º colocado com índice0,93, ambos considerados alto desenvolvimento pelo critério FIRJAN.

4.2 Amparo: educação municipal

> A política educacional de Amparo foi se constituindo a partir do contexto nacional, das legislações vigentes em cada período e das necessidades locais de atendimento à demanda [...]. É possível constatar que a rede municipal sofreu muitas transformações ao longo do tempo, ampliou seu campo de atuação, e foi se moldando por meio de intervenções isoladas. (GODOY, 2006, p.158)

De acordo com documentos oficiais (Legislações e Plano Municipal de Educação de 2006) disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Amparo, o Sistema de ensino municipal foi criado em 1997, pela Lei n.º 2.310, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação pelo processo nº473/98. Tem sob sua responsabilidade as instituições de ensino municipais de educação básica e privadas de educação infantil, no que se refere ao credenciamento e supervisão, podendo contar com órgãos administrativos e normativos.

O Sistema Municipal apresenta a seguinte estrutura: A Secretaria Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação e Supervisão Escolar; vinculada ao Gabinete da Secretaria de Educação e a Rede Municipal de Ensino.

A Rede Municipal de Ensino conta com

- Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) incluindo as unidades isoladas;
- Centros Integrados Municipais de Educação Infantil (CIMEIs) integrando Creches e Pré-Escolas;
- Centro Municipal de Educação Supletiva (CEMES);
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF)
- Programa de Formação Integral da Criança e Adolescente (PROFIC).

Os segmentos e modalidades de ensino do atendimento educacional atualmente na rede municipal de Amparo são:

Quadro 8: Segmentos e modalidades de ensino municipal de Amparo

SEGMENTOS E MODALIDADES DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA
Educação Infantil – Creche	11 meses – 2 anos e 11meses
Educação Infantil – Pré Escola	03 a 06 anos
Ensino Fundamental 1ª ao 5ª ano	07 a 10 anos
Educação de Jovens e Adultos 1ª ao 5ª ano	A partir de 15 anos
EJA Telessalas – EF 6ª ao 9ª ano	A partir de 15 anos
EJA Telessalas – Ensino Médio	A partir de 18 anos

Fonte: AMPARO, 2003

No município existem também entidades sociais que atendem crianças e adolescentes que mantém convênio com a Prefeitura que garante recursos financeiros e a disponibilização de professores para trabalharem com os educandos.

Além das unidades de ensino o Sistema Municipal é constituído pelos seguintes conselhos: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Conselho Municipal de Alimentação Escolar, esses fóruns são representativos na sua composição e constituem-se em órgãos de colaboração com o executivo, sem caracterizar espaços de oposição sistemática.

A partir da criação do Sistema Municipal de Ensino o município teve autonomia para coordenar as ações das escolas municipais nos diferentes níveis de ensino oferecido, e estabelecer normatizações em parceria com o Conselho Municipal para garantir a transparência e a publicidade das ações e decisões e para definir as políticas educacionais.

De acordo com a Lei nº 2.910 de 2003 que dispõe sobre a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de Amparo a Secretaria Municipal de Educação deve atender a demanda educacional do município, promovendo: Educação Infantil; Educação Fundamental; Educação de Jovens e Adultos, abrangendo ensino fundamental e ensino médio e a Educação Inclusiva, destinada as pessoas com necessidades educativas especiais.

4.2.1 O Programa de Educação Inclusiva

De acordo com informações extraídas de publicações oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Amparo (cartilha “Falando sobre inclusão” e o livro “Histórias de Inclusão: novos olhares”) o Programa de Educação Inclusiva “A educação tem muitas faces – educando e aprendendo na diversidade” tem como missão ser reconhecido como um programa educacional voltado para a formação da cultura inclusiva em Amparo, oferecendo qualidade e acesso ao ensino para TODOS os cidadãos.

O Programa serve como suporte para a Educação de Amparo e é o diferencial da Secretaria Municipal de Educação. O Programa começou a ser pensado pela equipe de gestão da rede em 2000, e foi implantado em 2006 tendo como suporte o Grupo de Trabalho de Inclusão formado por educadores da rede. As bases conceituais do Programa são: conscientização dos princípios inclusivos, comprometimento do governo e envolvimento da família, da comunidade e da escola visando valorizar a diversidade e promover a dignidade humana.

O Programa é orientado pela Secretaria Municipal de Educação que atua por meio de profissionais da rede e equipe de assessorias. O Programa possui também um Grupo de Trabalho de Inclusão, que atua em quatro dimensões básicas:

- Escolar, com formações de professores e repensando questões curriculares, infra-estruturais, materiais, avaliativas e pedagógicas;
- Familiar e comunitária, com a conscientização e participação das pessoas na formação da cultura inclusiva;
- Política, legal e administrativa, com a garantia legal, jurídica e executiva dos direitos educacionais de TODAS as pessoas.
- Filosófica, com estudos e desenvolvimento conceitual que viabilizam a prática da Inclusão.

As principais ações do Programa até 2011 foram: formação continuada dos educadores; desenvolvimento e atualização contínua do Grupo de Trabalho de Inclusão; contratação de assessorias especializadas e prestação de consultoria às unidades escolares; acompanhamento psicopedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem; parceria com as áreas de Assistência Social e Saúde para a realização de ações com as famílias e alunos com necessidades educacionais especiais; aquisição de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos adaptados; reforma e ampliação adaptada de prédios escolares; desenvolvimento de

projetos de integração e comunicação comunitária; formação de parcerias com secretarias municipais e entidades de desenvolvimento e apoio a pessoas com deficiência; formação do Núcleo de Apoio à Aprendizagem para suprir a demanda da Educação Especial e garantir o Atendimento Educacional Especializado na rede e conscientização da sociedade a respeito do tema “Inclusão e Educação”.

Como projetos futuros, de acordo com a equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação o Programa de Educação Inclusiva de Amparo pretende:

- Continuidade dos cursos de formação;
- Ampliação das assessorias e consultorias especializadas;
- Intensificação dos atendimentos;
- Ampliação dos projetos de participação e comunicação comunitária;
- Atendimento Educacional Especializado Municipal;
- Qualificação total do Ensino Inclusivo.

Alguns indicadores de eficiência utilizados para acompanhamento e avaliação do Programa são registros das experiências realizadas; organização dos dados e informações obtidas; revisão e o controle das iniciativas tomadas; valorização e difusão das melhores práticas. Também há os indicadores de eficácia como número de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos; proporção entre casos de sucesso e fracasso; capacitação de professores e especialistas; material didático/ pedagógico; equipamento para escolas; adaptação de escolas; envolvimento da comunidade e da família; prêmios e visibilidade pública.

Para melhor visualização da história do Programa de Inclusão na rede Municipal de Educação, segue a linha do tempo com alguns fatos marcantes:

2001. Primeiros estudos sobre Inclusão e desenvolvimento do documento “A lógica da inclusão na rede municipal de ensino de Amparo: estratégias de apoio para a construção da educação inclusiva”

2003. Realização da “I Conferência Municipal de Educação”

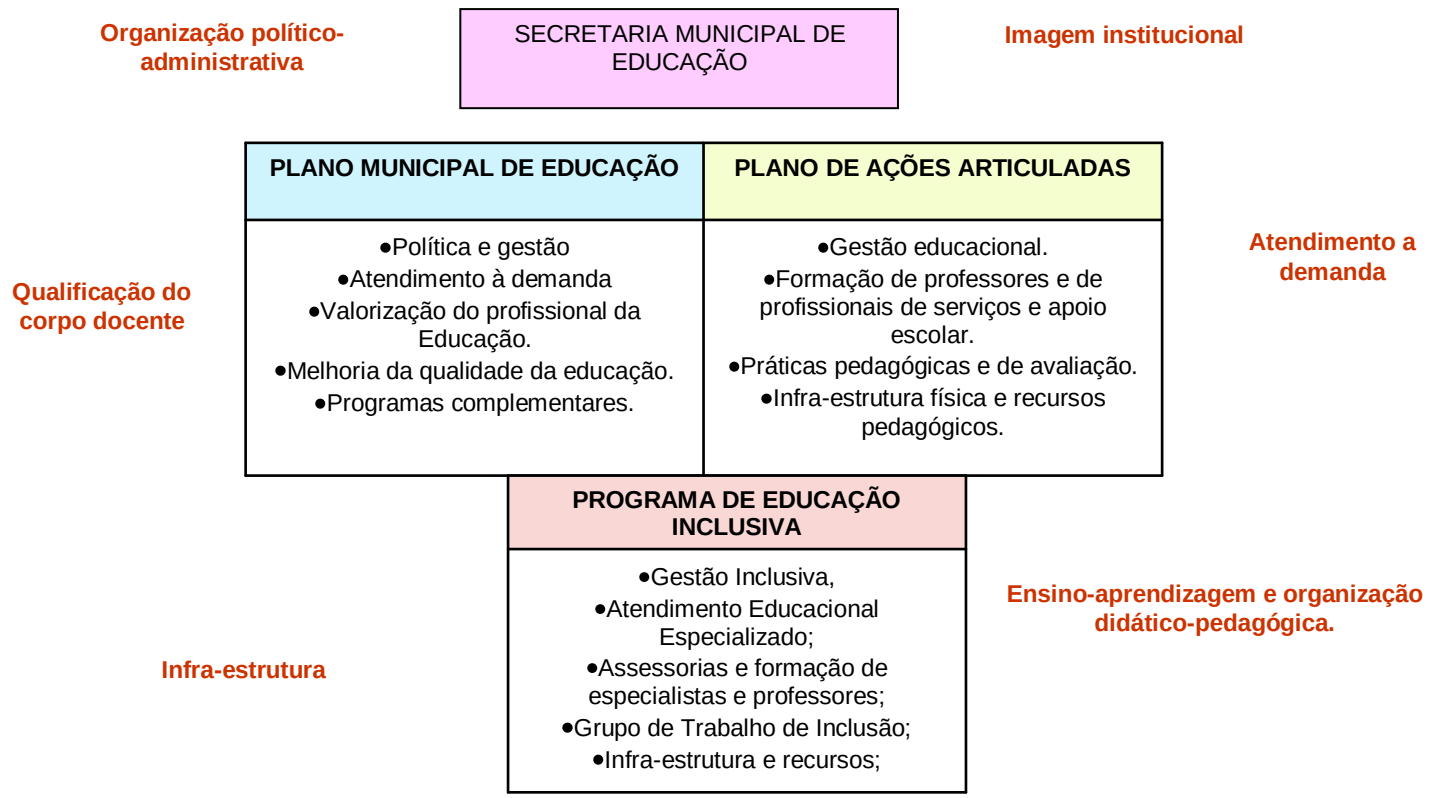
2006. Realização da “II Conferência Municipal de Educação”. Início do Programa “A EDUCAÇÃO TEM MUITAS FACES – EDUCANDO E APRENDENDO NA DIVERSIDADE”, e das atividades do Grupo de Trabalho de Inclusão.

2007. Aprovação do Plano Municipal de Educação de Amparo. Elaboração e lançamento da Cartilha “Falando sobre Inclusão”.

2008. Início do Núcleo de Apoio à Aprendizagem no atendimento educacional especializado e Pesquisa na rede Municipal de Educação de Amparo sobre a Educação Inclusiva verificando as seguintes dimensões: filosófica, legal, administrativa, político-pedagógica e comunitária e social. Os resultados foram apresentados para a equipe de gestão e serviu como base orientadora para as ações do ano de 2009.

2009. Realização da “III Conferência Municipal de Educação”. Elaboração do Planejamento Estratégico para a Secretaria Municipal de Educação alinhando o Programa de Educação Inclusiva ao Plano Municipal de Educação e ao Plano de Ações Articuladas de acordo com a “III Conferência Municipal de Educação”. Trabalho com as equipes escolares por meio de desenvolvimento de livro coletivo em convergência com as atividades do Grupo de Trabalho de Inclusão.

Figura 8: Relação entre PME, PAR e Programa de Educação Inclusiva.



Fonte: AMPARO, 2009.

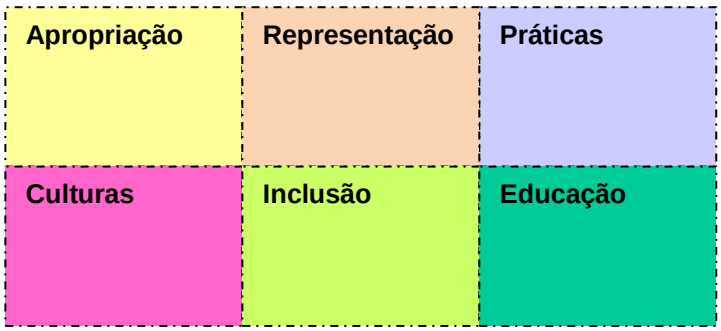
OBS: *Nas Conferências Municipais representantes dos segmentos da escola e equipe de gestão são convidados a discutir os eixos do Plano Municipal de Educação, comparando-o em relação ao Plano de Ações Articuladas. Com a formalização do Planejamento Estratégico para o Programa de Educação Inclusiva, agora este faz parte das discussões. Na próxima conferência, de acordo com a Secretária de Educação do Município, os eixos do Plano serão analisados e planejados na perspectiva do Programa de Educação Inclusiva, este, assim como nas políticas públicas nacionais de Inclusão, vai transpassar os eixos da Educação de forma alinhada e articulada.*

2010. Trabalho com os pais nas escolas da rede, produção de jornal mural com as equipes escolares por meio do Grupo de Trabalho de Inclusão e estudo e aplicação do *Índex,* para a Inclusão que aborda três dimensões (criar culturas inclusivas, implementar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas) para as escolas tornarem-se inclusivas, oferecendo indicadores para a reflexão, verificação e avaliação do pensar e fazer a inclusão no âmbito educacional.

4.3 Inclusão na rede municipal de Amparo: pesquisa nas escolas

Os conceitos e teorias apresentadas serviram como suporte teórico metodológico para analisar as pesquisas realizadas na rede municipal de Educação no ano de 2008 e testar as hipóteses do trabalho. O esquema a seguir é uma síntese de como os constructos teóricos teceram a metodologia e análise dos resultados das pesquisas. A imagem retoma a metáfora da “colcha de retalhos” para ilustrar as ideias centrais da dissertação que foram tecidas para responder as perguntas do trabalho: É possível construir uma cultura inclusiva por meio da educação? Será que as transformações culturais podem ser identificadas e analisadas em determinado tempo e espaço? Ou seja, entre os fios dos sujeitos complexos e o manto das políticas públicas há alguma possibilidade de transformação cultural por meio da educação?

Figura 9: Constructos teóricos do trabalho



Fonte: Elaboração própria

Com a análise conjunta dos três capítulos foi possível utilizar o método da História Cultural para formular uma sistemática de análise de mudança cultural considerando três aspectos: apropriação, representação e prática, sendo que estas deveriam perpassar as quatro dimensões da formação de uma cultura: políticos e institucionais, sociológicos, psicológicos e práxis.

4.3.1 Trabalho de campo

No ano de 2008 foi realizada uma pesquisa de opinião com Auxiliares do Desenvolvimento Infantil, Merendeiras, Serviçais, Agentes Escolares e professores das 23 unidades escolares de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos do município de Amparo, contabilizando 374 funcionários (sendo 179 auxiliares de serviços e 195 professores) e 3.376 alunos, sendo 47 alunos cadastrados no programa de educação inclusiva, ou seja, que recebem atendimento educacional especializado, distribuídos nas seguintes unidades escolares:

1. Creche São Cristóvão– Educação Infantil
2. Creche Sta Rita de Cássia – Educação Infantil
3. CIMEI “Beatriz Silveira Monteiro” – Educação infantil
4. CIMEI “Branca de Neve” – Educação infantil
5. CIMEI “Cinderela” – Educação infantil
6. CIMEI “Garibaldo” – Educação infantil
7. CIMEI “Pica Pau” – Educação infantil
8. CIMEI “Pinoquio” – Educação infantil

9. CIMEI “Polichinelo” – Educação infantil
10. EM. “Chapeuzinho Vermelho” – Educação infantil, ensino fundamental e EJA
11. EM “Gasparzinho” – Ensino fundamental
12. EM “Plínio Morato de Oliveira” – Educação infantil e ensino fundamental
13. EM “Profª Clarinda de Almeida Mello” – Ensino fundamental
14. EM “Profª Floripes Bueno da Silva – Educação Infantil, fundamental e EJA
15. EM “Profª Gislene Ap. da Costa Corrêa” – Ensino fundamental
16. EM “Profª Jacyra Ribeiro Guilardi” – Ensino fundamental
17. EM “Raul de Oliveira Fagundes” – Ensino fundamental e EJA
18. EMEI “Bambi” – Educação infantil
19. EMEI “Cebolinha” – Educação infantil e ensino fundamental
20. EMEI “Peter Pan” – Educação infantil e ensino fundamental i
21. EMEI “Rosas” – Educação infantil
22. EMEI “Sossego da mamãe” – Educação infantil
23. EMEI “Tio patinhas” – Educação infantil

Essa pesquisa ocupou-se das seguintes problemáticas: O que os profissionais das escolas da rede Municipal de Amparo conhecem sobre Educação Inclusiva? O que estes indivíduos apropriam das novas diretrizes e discursos (*dimensão filosófica*), normas e leis (*dimensão legal*), reformas físicas e administrativas (*dimensão administrativa*), transformações curriculares e pedagógicas (*dimensão política pedagógica*) e modificações sociais e familiares (*dimensão comunitária e social*) que são estabelecidas pelas políticas públicas nacionais e seguidos pela Secretaria Municipal de Educação?

No ano de 2006 foram iniciadas as ações do Programa de Educação Inclusiva nas escolas da rede municipal de Amparo e a Secretaria de Educação mobilizou recursos para a formação dos educadores, realização de parcerias, sensibilização da comunidade e sociedade, reforma e ampliação adaptada dos prédios escolares, aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos especiais com o objetivo de atender as políticas públicas da educação inclusiva em todas as dimensões (filosófica, legal, administrativa, política pedagógica e comunitária e social).

O objetivo geral foi verificar nos discursos dos profissionais da rede as contradições entre práticas, crenças e conhecimentos. A hipótese era que o discurso poderia ser condizente com a prática, mas isso não significaria necessariamente que

este sujeito havia transformado seus princípios sobre a educação inclusiva por meio das formações e dos trabalhos de sensibilização executados nos anos de 2006 e 2007 pela Secretaria Municipal de Educação. Como objetivos específicos buscaram-se: identificar o que os profissionais compreenderam sobre os aspectos filosóficos da Inclusão; verificar o conhecimento que estes profissionais possuíam sobre as leis que regulamentam inclusão educacional no Brasil e no mundo; identificar as apropriações que os profissionais realizavam em relação aos aspectos estruturais da inclusão, ou seja, os esforços e transformações administrativas envolvidas neste processo; entender quais eram os medos, barreiras, potencialidades e dificuldades políticas e pedagógicas que os profissionais da rede identificavam na educação inclusiva e verificar os desafios e possibilidades em relação a família, sociedade e comunidade visualizadas com a educação.

Para responder ao problema e objetivos de pesquisa foram elaborados cinco questionários com questões abertas sobre cada dimensão a ser analisada. Este questionário teve como base teórica o Index de Inclusão de Tony Booth e Mel Ainscow. O instrumento de pesquisa desenvolvido (ver Apêndice A) foi entregue aos auxiliares do desenvolvimento infantil, merendeiras, serviçais, agentes escolares e professores, público da pesquisa por intermédio dos diretores das escolas.

A técnica amostral utilizada foi a probabilística aleatória estratificada, ou seja, a pesquisa foi aplicada na rede considerando suas unidades escolares como agrupamentos “homogêneos” e independentes em sua gestão escolar, participando de uma mesma direção e compartilhando um mesmo espaço físico. Dentro de cada unidade escolar, os integrantes alvos da pesquisa poderiam ser selecionados aleatoriamente para responder o questionário, independente da sua função porque foram, direta ou indiretamente, alvo das ações do Programa no período de 2006 e 2007.

A ideia de utilizar uma amostra censitária, ou seja, pesquisar todas as escolas da rede, também foi utilizada para cada unidade escolar o que possibilitou a aplicação de um número grande de questionários. No entanto, devido as dificuldades cotidianas do ambiente escolar e as limitações de tempo e pessoal para aplicar o questionário com todos os integrantes das equipes escolares da rede, trabalhou-se com uma margem de erro máxima de 5,6% e uma margem de segurança de 95% (margens consideradas confiáveis em pesquisas sociais, isto é, que podem apresentar um resultado representativo).

A fórmula utilizada para calcular o tamanho da amostra foi extraída da metodologia de pesquisas de opinião adotada por institutos de pesquisas como IBOPE, VOX POPULIS, IBGE, entre outros. Tais institutos utilizam a metodologia científica baseada na Estatística.

Cálculo Amostral:

N (universo) = Todas as pessoas que detém a informação que está sendo procurada (374 pessoas).

n (amostra) = Parte representativa do universo que contém as mesmas características do universo. O número que será calculado.

σp = desvio padrão da proporção = margem de erro. *Será utilizada uma margem de erro de 5,6%*

Z= margem de segurança. Será *adotada a de 95%*

p = proporção ou porcentagem dos elementos da amostra favoráveis ao atributo pesquisado = 50%

q = proporção ou porcentagem dos elementos da amostra desfavoráveis ao atributo= 50%

p+q = 100%

Valores típicos de z

Margem de segurança	Z
68%	1
95%	2
99%	3

Fórmula utilizada quando o universo é igual e/ ou menor que 10 mil

$$\sigma p = \sqrt{\frac{p.q}{n}} \cdot Z \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

O número de pessoas a serem pesquisadas, ou seja, a amostra deveria ser de no mínimo 172 pessoas.

Sobre a dinâmica metodológica da pesquisa é possível dividi-la em duas etapas:

1 Aplicação: O trabalho de campo foi executado por meio dos diretores de cada unidade escolar que no ano de 2008 participaram do curso de Gestão Inclusiva sob a coordenação das professoras e assessoras Ana Cristina Piletti e Maria Aparecida Ouvinhas Gavioli. Os encontros aconteciam mensalmente e em cada mês era abordada uma dimensão da inclusão. Ao final do encontro as assessoras Ana Piletti e Maria Aparecida Gavioli entregavam o questionário referente a dimensão estudada para os diretores e os orientavam sobre a aplicação das pesquisas nas escolas. Cada diretor era responsável pela reprodução e aplicação dos questionários que geralmente aconteciam durante os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). A orientação era que os profissionais respondessem os

questionários individualmente considerando suas opiniões e conhecimentos sobre cada assunto.

As pesquisas respondidas eram entregues na secretaria da escola e os diretores devolviam os questionários às assessoras no encontro de formação do mês seguinte. Para oferecer um diagnóstico preciso foi solicitado aos diretores a aplicação do maior número possível de questionários elaborados por meio de questões abertas, visando explorar ao máximo o repertório sobre inclusão dos profissionais pesquisados.

Em relação a rede, em cada uma das dimensões pesquisadas, foram respondidos 172 questionários garantindo a representatividade da amostra e validade da pesquisa.

A seguir, está o número de questionários respondidos por dimensões pesquisadas:

Quadro 9: Questionários respondidos/ dimensão pesquisada

Dimensão	Quantidade de questionários respondidos	Representação estatística de questionários respondidos no total da rede (100%)
Filosófica	172	46%
Legal	184	49%
Administrativa	252	67%
Pedagógica	243	65%
Comunitária e Social	193	52%

Fonte: Elaboração própria

No total foram aplicados 1044 questionários sendo que em algumas dimensões a amostra foi maior, isso significa que a margem de erro foi menor e então a amostra é mais representativa em relação ao universo e ao item analisado.

2 Tabulação e categorização: Todas as respostas de cada escola foram transcritas individualmente e categorizadas para a apresentação quantitativa e análise qualitativa dos resultados. Foi organizada uma pasta com o resultado de cada escola da rede e entregue a equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Após a tabulação e análise dos resultados de cada escola foi organizado o perfil da rede e verificados os principais desafios apontados em cada aspecto analisado (filosófico, político-legal, administrativo, pedagógico e comunitário e social). Este perfil da rede será apresentado a seguir e servirá como base para

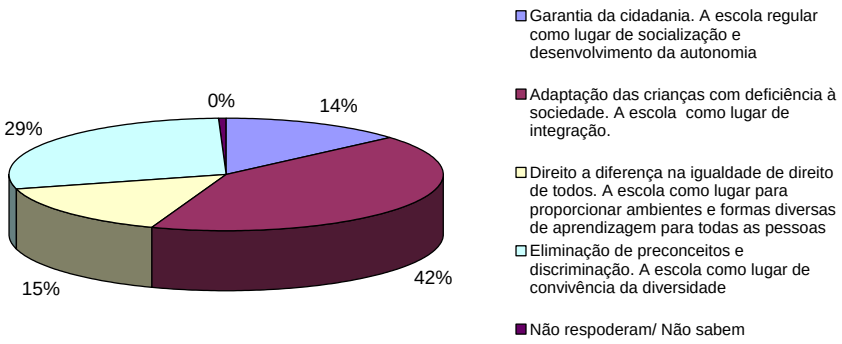
analisar as possíveis modificações culturais na rede municipal de Amparo em relação a educação inclusiva.

4.3.2 Apresentação dos resultados.

Os resultados serão apresentados por dimensão, lembrando que as categorias foram formuladas considerando as respostas obtidas nos questionários. Também serão apresentadas algumas falas de profissionais para justificar as categorias criadas. Na perspectiva da história cultural, deve-se considerar o contexto em que os discursos foram produzidos e por isso foi considerado na leitura e organização das informações o fato do instrumento ter sido aplicado por gestores e constituir uma ferramenta da política pública instituída, buscando-se ao máximo apresentar e categorizar com neutralidade as respostas que foram obtidas.

Dimensão Filosófica

Gráfico 2: Como você define “Inclusão”? Para você, o que é Inclusão nas escolas regulares?



Fonte: Elaboração própria

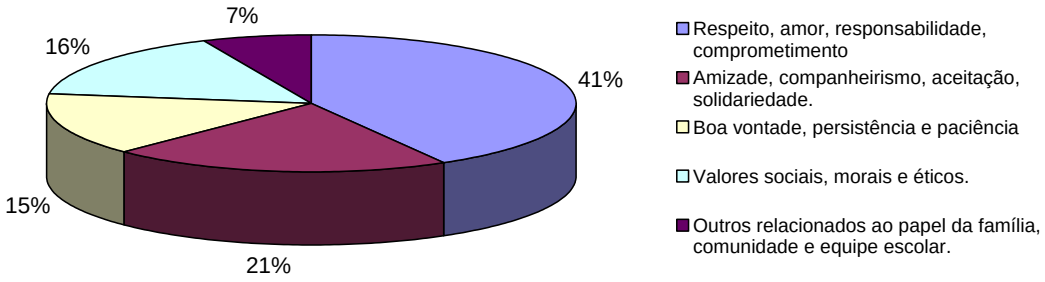
Os dados mostram que nas escolas da rede ainda predomina a visão da inclusão arraigada no modelo integrativo no qual as pessoas com deficiência deveriam se adaptar aos sistemas sociais, econômicos, políticos e educacionais e não ao contrário.

42% dos pesquisados definiram a inclusão como a adaptação das crianças à sociedade e a escola como um lugar de integração. Apenas 14% dos pesquisados

visualizam a inclusão no seu modo mais vasto que é a garantia da cidadania e a escola comum como o lugar de socialização e desenvolvimento da autonomia; 15% enfatizam a questão legal da inclusão e a escola comum como lugar de garantir esses direitos em seus conceitos, formatos e práticas e 29% ressaltam a questão da modificação dos princípios e colocam a escola comum como um lugar capaz de construir uma sociedade menos preconceituosa. Estes aspectos podem ser visualizados isoladamente em cada escola, conforme dados específicos apresentados.

Assim como foi observado por Mantoan (2003) no capítulo anterior, também na rede discursos como "*Professores não estão preparados para essa tarefa"* foram evidenciados, assim como sugestão para o encaminhamento dos alunos incluídos para a educação especial.

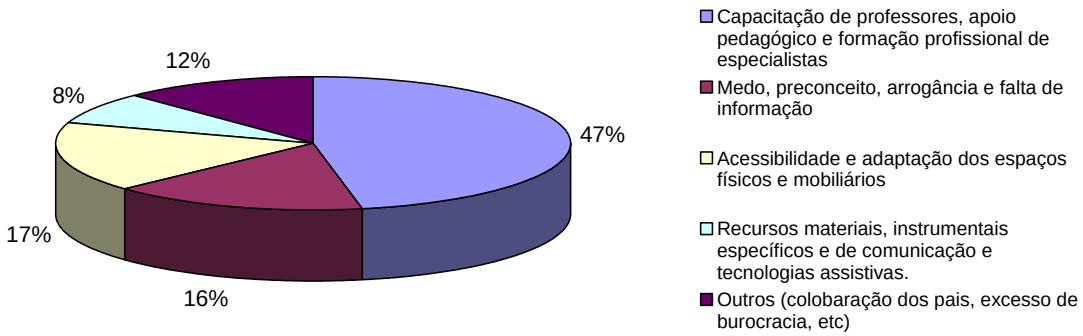
Gráfico 3: Quais valores você considera importante para a "Inclusão"?



Os resultados mostram que 41%, ou seja, a maioria dos profissionais da rede considera o respeito, o amor, a responsabilidade e o comprometimento essenciais para a inclusão; 21% das pessoas pesquisadas destacaram a amizade, o companheirismo, a aceitação e a solidariedade; boa vontade, persistência e paciência foram enfatizados por 15%; valores sociais, morais e éticos foram mencionados por 16%, apenas 7% citaram outros valores relacionados ao papel da família, comunidade e equipe escolar.

Todos os valores mencionados são considerados essenciais para a inclusão e para a convivência harmoniosa entre as pessoas, já é um discurso bastante institucionalizado e teorizado como antes exposto. Também, todos podem ser considerados valores sociais, éticos e morais, citados por 16% dos pesquisados mas não especificados por eles. Porém, os valores considerados pela maioria dos entrevistados são bases para os outros destacados.

Gráfico 4: Quais as maiores barreiras para a realização da Inclusão Escolar?

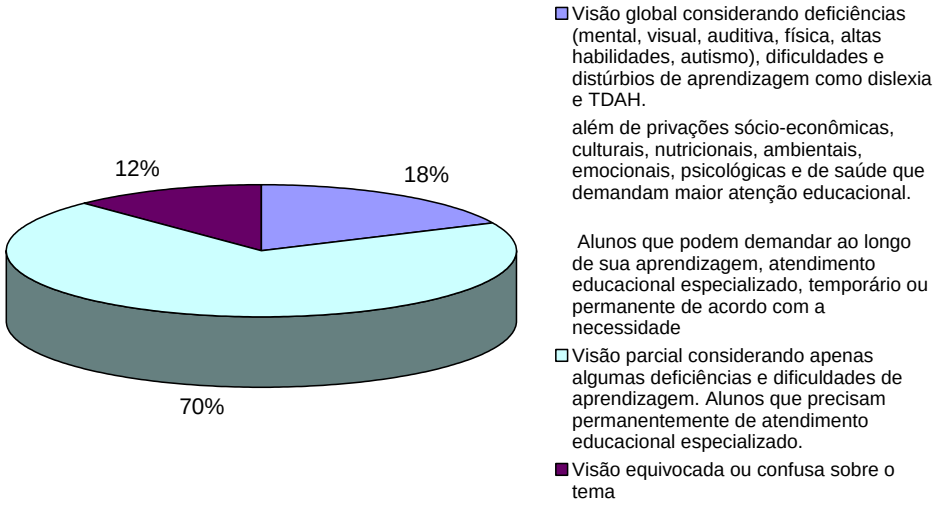


A maioria dos profissionais da rede, 47% ressaltou que a falta de capacitação de professores, apoio pedagógico e formação de profissionais especialistas é a grande barreira a ser superada; 16% destacaram aspectos atitudinais, como medo, arrogância, preconceito e falta de informação como a principal barreira para a inclusão escolar; 17% citaram aspectos arquitetônicos como acessibilidade e adaptação dos espaços físicos e mobiliários, 8% também enfatizaram os recursos materiais e instrumentais específicos e de comunicação e tecnologias assistivas; 12% lembraram das barreiras relacionadas a colaboração dos pais, excesso de burocracia entre outras.

De fato, todos os aspectos lembrados são barreiras para a inclusão escolar. A capacitação de professores e formação de profissionais especializados é muito importante para a operacionalização e qualidade da inclusão escolar, mas não se pode esquecer que a questão dos princípios é chave para o sucesso na

transposição de qualquer outra barreira. Também foi citado por um pesquisado como barreira para inclusão “o próprio incluso”.

Gráfico 5: Quais são as necessidades educacionais especiais que você conhece? O que você considera aluno com necessidades educacionais especiais?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que apenas 18% dos pesquisados possuem uma visão global das necessidades educacionais especiais, considerando deficiências (mental, visual, auditiva, física, altas habilidades, autismo), dificuldades e distúrbios de aprendizagem como dislexia e TDAH, além de privações socioeconômicas, culturais, nutricionais, ambientais, emocionais, psicológicas e de saúde que demandam maior atenção educacional. Esses alunos podem demandar ao longo de sua aprendizagem, atendimento educacional especializado, temporário ou permanente de acordo com a necessidade. A maioria, 70% dos profissionais apresentam uma visão parcial considerando apenas algumas deficiências e dificuldades de aprendizagem. Esses alunos, para os pesquisados, precisam permanentemente de atendimento educacional especializado. Ainda 12% dos profissionais da rede possuem uma visão equivocada e confusa sobre o tema.

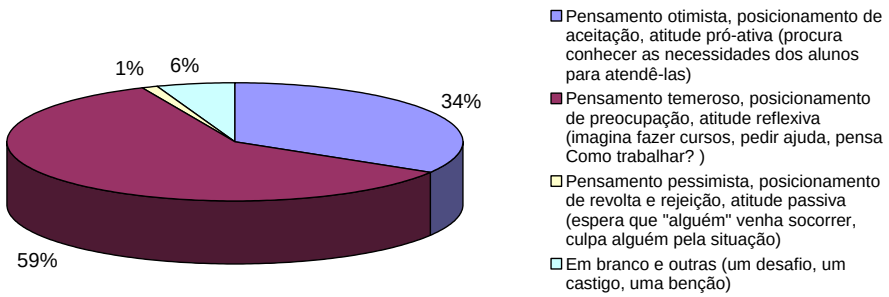
É importante lembrar que todos precisam ter claro quais são as necessidades educacionais especiais alvo do atendimento educacional especializado e alvo do apoio pedagógico. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva (documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em 07 de janeiro DE 2008) a educação especial, ou seja, o atendimento educacional especializado, passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Sendo que:

- Alunos com deficiência: àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (Alvo do AEE);
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Alvo do AEE);
- Alunos com altas habilidades/ superdotação (Alvo do AEE);.
- Alunos com transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Alvo do Apoio Pedagógico).

Gráfico 6: Você recebeu um aluno com deficiência na sua sala/ escola, qual é o seu primeiro pensamento?

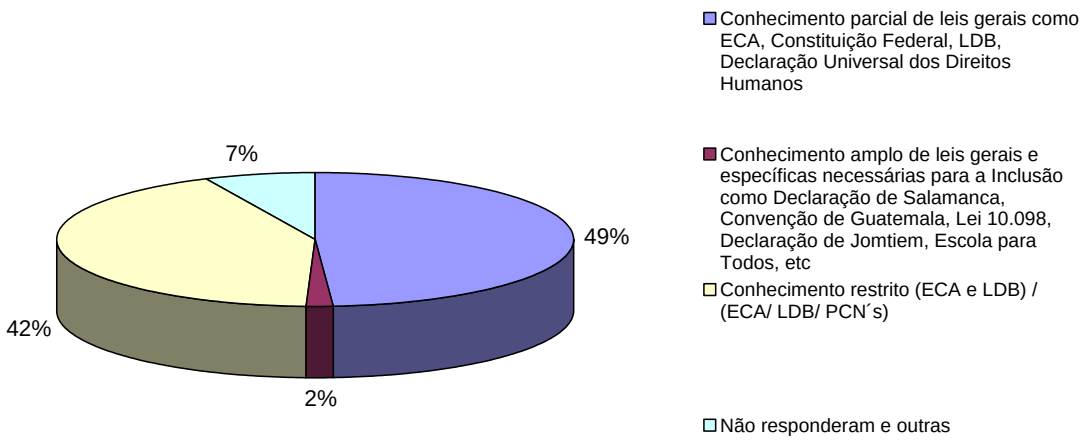


Fonte: Elaboração própria

A maioria dos pesquisados, 59%, ainda possui um pensamento temeroso, posicionamento de preocupação, atitude reflexiva ao receber um aluno com deficiência na sala de aula. Pensam: “como vamos trabalhar?”, “precisamos fazer cursos”, “precisamos de ajuda”. Já, 34% têm um pensamento otimista, posicionamento de aceitação e atitudes pró-ativas. Procuram conhecer as necessidades dos alunos para atendê-las. 1% dos profissionais que permanecem com um pensamento pessimista, posicionamento de revolta e rejeição e uma atitude passiva diante da situação. 6% dos pesquisados não responderam ou apontaram outros pensamentos.

Dimensão Legal

Gráfico 7: Quais as legislações que você conhece que garantem o acesso e a permanência de TODAS as crianças na escola?

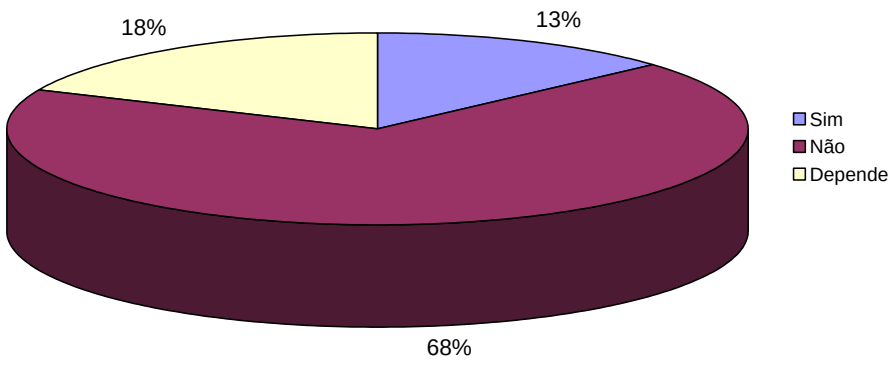


Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que a maioria dos pesquisados (49%) possui conhecimento parcial sobre as legislações gerais que garantem a Inclusão de todas as crianças na rede regular. Entre elas destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Representando 42% dos pesquisados, estão pessoas da rede que possuem um

conhecimento restrito das legislações que garantem a Inclusão. São apenas 2% as pessoas da rede que mostraram em suas respostas conhecimento amplo de leis gerais como as destacadas acima e ainda de leis específicas necessárias para Inclusão como a Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala, a Lei 10.098/ 00 (estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida), a Declaração de Jontiem entre outras. Já, 7% dos pesquisados não responderam ou destacaram outras legislações relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência.

Gráfico 8: Você considera discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem têm deficiência?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que 68% dos pesquisados não consideram discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem têm deficiência. É importante ressaltar que eles referiram-se às diferenciações metodológicas e não de conteúdo. Já, 13% dos pesquisados consideram discriminatório a aplicação de provas e trabalhos diferentes só para quem têm deficiência. Porém, estes se referiram às modificações de conteúdos. 18% dos pesquisados apontaram a ambiguidade da questão e indicaram que seria discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem deficiência se estas fossem descontextualizadas e com conteúdos diferenciados e que não seria discriminatório caso estas fossem

contextualizadas , abordando os mesmos conteúdos mas com metodologias diferenciadas.

A questão é importante no contexto educacional inclusivo atual porque tem dividido educadores: de um lado àqueles que defendem que as adaptações curriculares propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999 sejam extintas porque elas próprias são excludentes, considerando que o aprendizado seja diferenciado e não o ensino. Neste caso, o professor precisaria saber trabalhar com as diferentes respostas dos alunos orientando e estimulando seu aprendizado. Essa corrente de pensamento tem como subsídio uma concepção democrática de escola na qual o ensino fragmentado seria substituído pelo ensino por projetos tendo as múltiplas inteligências como meio de avaliação e o desenvolvimento individual e da autonomia do aluno como finalidade do ensino.

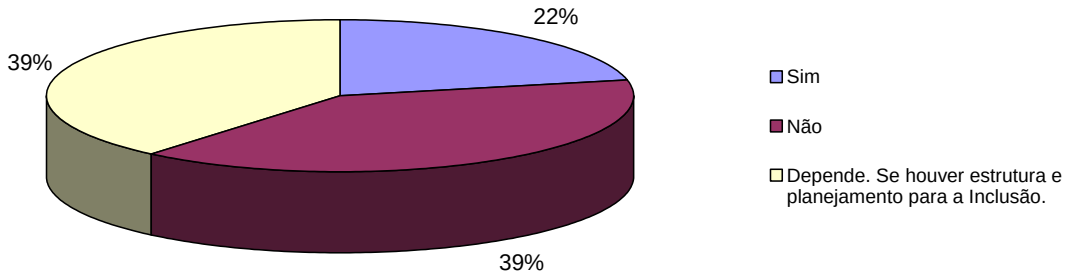
A outra corrente considera que o sistema escolar, assim como o sistema profissional e social brasileiro ainda é arcaico e tradicional e para chegar a esta escola democrática que formaria cidadãos para um mundo de incertezas (que é o nosso) é preciso uma nova geração de educadores com formação inicial sólida e em formação continuada. Para eles, as adaptações curriculares é uma ponte para a formação desta nova geração. Romeu Kazumi Sassaki (2008) em entrevista para o portal educacional, esclarece essa questão:

> O diferencial da abordagem inclusiva em comparação com a abordagem tradicional (integrativa)está em seu conceito de adequação curricular em oposição ao de adaptação curricular. Criadas há mais de 30 anos em plena a era da integração escolar, as adaptações curriculares separavam do currículo algumas partes que deveriam ser modificadas em função de especificidades e necessidades especiais de alunos com deficiência. Daí surgiram adaptações curriculares, separadamente, para alunos cegos, surdos e com deficiência intelectual ou física. Tal prática fez com que coexistissem dois currículos: o “normal” e o “adaptado”. Por outro lado, o conceito de adequação curricular – fruto da proposta inclusivista – consiste na elaboração de um currículo adequado a todos os alunos, com e sem deficiência. Trata-se de um currículo flexível o bastante para possibilitar sua adequação às especificidades e necessidades especiais de cada segmento representado no alunado (gênero, etnia, raça, idioma/ dialeto, cultura, condição socioeconômica, orientação sexual, faixa etária, deficiência, etc). (Disponível em www.educacional.com.br/entrevistas . Acesso em 06/06/2008)

O sistema escolar público, principalmente, vinculado a políticas, burocratizações e práticas paternalistas históricas intimida algumas tentativas mais ousadas de transformação neste sistema escolar. Por isso, é preciso cautela e reflexão no agir. Entre o real e o ideal da educação inclusiva ainda é preciso

percorrer muitas etapas como a questão dos conteúdos curriculares no que se refere às práticas pedagógicas.

Gráfico 9: Você considera viável um aluno com deficiência mental grave estudar na escola comum?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que 39% dos pesquisados não consideram viável um aluno com deficiência mental grave estudar na escola comum. Justificam com expressões como: “Não. Este aluno necessita de um atendimento diferenciado, com profissionais especializados onde possa receber maior atenção. Numa classe numerosa a professora não consegue disponibilizar a devida atenção”; “Não acho viável, por falta de condições e preparação para bem recebê-los”; “Não; acho que nesse caso prejudica o andamento da sala e uma única professora na sala não dará conta dessa criança e nem das demais”; “Sem possibilidade nenhuma”, etc.

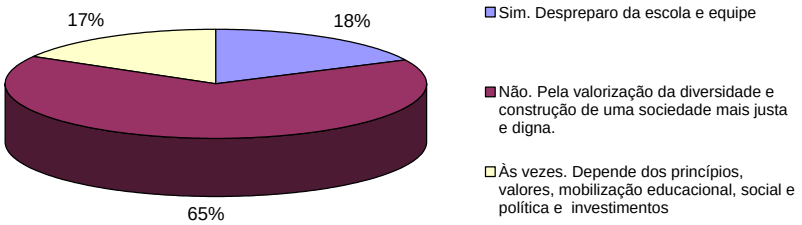
Outros 22% consideram viável que este aluno estude na escola comum, porém muitos ressaltam a questão da socialização esquecendo da capacidade de aprendizagem do deficiente mental. Dizem: “Sim, pois é um direito dele estar na sala de aula, mas acredito que precisa também de outros acompanhamentos fora da escola que deve ser proposto”; “Sim. Mas deve ser lembrado que o papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. O aluno deve ser atendido também por uma equipe especializada.”; “Com certeza, desde que as

instituições e os profissionais estejam realmente empenhados e preparados para beneficiar essa criança".

Também 39% dos pesquisados defendem que só é possível a inclusão das crianças com deficiência mental caso as escolas e a rede tenha estrutura e planejamento para a Inclusão. Afirmam: "Desde que a escola tenha recursos especializados para ajudar esse aluno a desenvolver plenamente a superar, minimizar suas dificuldades, acredito ser viável"; "Depende. Se a criança puder contar com um profissional capacitado para estar acompanhando seu dia a dia, sim. Por outro lado, se for para a criança ficar ali só para dizer que está freqüentando uma escola comum, sem interagir com a sala, sem que isso possa fazer diferença, significado para ela, então não seria viável"

A questão é polêmica e a deficiência mental é a que mais "aterroriza" os professores da escola comum, principalmente pela questão do conteúdo dos sistemas escolares destacados na questão anterior. Hoje, a corrente comportamental que trabalha com o condicionamento, a repetição e memorização de conteúdos no ensino dos deficientes mentais é muito contestada na área educacional. Os motivos são que estas regulações mecânicas prejudicariam o desenvolvimento intelectual e a capacidade reflexiva dessas pessoas e não as capacitariam para a autonomia, para a reflexão, para o poder de decisão e o viver em sociedade.

Gráfico 10: Você acha que a Inclusão pode prejudicar a qualidade do ensino? Por quê?



Fonte: Elaboração própria

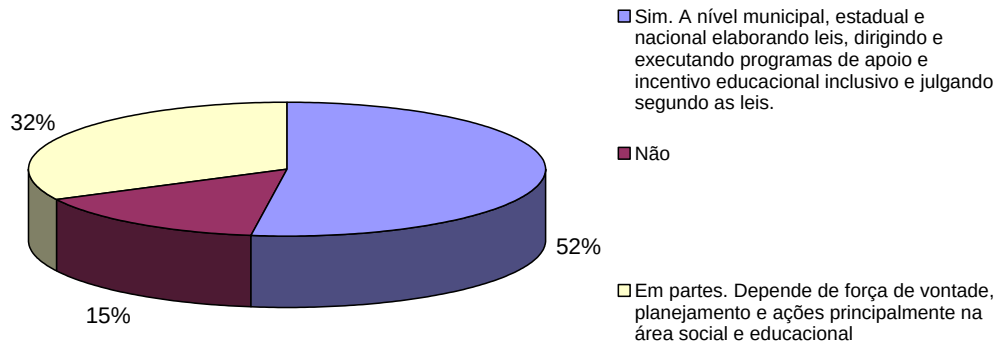
Os resultados mostram que 65% dos pesquisados acreditam que a Inclusão não prejudica a qualidade do ensino destacando que valoriza a diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e digna. Destes, alguns ressaltam ainda a questão da preparação da escola para uma inclusão responsável. Ressaltam: “Não. Os benefícios do ensino inclusivo podem atingir todos os alunos, professores e sociedade em geral. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está tornando mais norma do que exceção”. “Não, é importante a troca para ambas as partes. As crianças são solidárias, querem ajudar, não têm preconceito algum. O aluno incluso se torna independente em alguns casos. Evolui na linguagem, socialização, física e mental.”; “Não. Porque todos aprendem, e nas classes comuns já há heterogeneidade. A inclusão pode até ajudar os demais, porque quando um aluno tem oportunidade de ajudar outro pode sistematizar seus conhecimentos”.

São 18% as pessoas que acreditam que a inclusão pode prejudicar a qualidade de ensino devido ao despreparo da escola e da equipe principalmente. Afirmam: “Sim, pois não há estrutura para que o professor dê a atenção necessária aos portadores de necessidades especiais e aos demais ao mesmo tempo”; “Sim. Fica difícil para o professor na sala tendo alguns casos de inclusão, trabalhar com atividades diferenciadas sendo que requer acompanhamento permanente, tornando o restante da sala tendo que caminhar sem acompanhamento especial e que no final consigam se tornar uma classe homogênea.”

E são 17% àqueles que acreditam que às vezes a inclusão pode prejudicar a qualidade do ensino dependendo dos princípios, valores, mobilização educacional, social, política e investimentos. Também foram colocados que depende do tipo de inclusão reafirmando que nem todos alunos com deficiência podem estar na escola regular de acordo com a deficiência que o aluno apresenta. Ressaltaram: “Depende, se os profissionais tiverem o apoio adequado e recursos para atender esses alunos, acredito que não haverá prejuízos quanto à qualidade de ensino, mas caso contrário sim”; “Depende do caso. Deve incluir ações e cuidados especiais em todos os sentidos da “educação”; “Dependendo da deficiência que esta criança irá apresentar”; “Depende do caso; quando se trata de um deficiente mental grave, que necessita de muita atenção da professora, ela pode deixar as outras crianças um pouco de lado, por não dar conta de tudo. Classes que tenham crianças nessa

situação precisam de um outro professor para auxiliar no trabalho e em consequência, no desenvolvimento dos alunos".

Gráfico 11: Você acredita que o governo possa garantir a Inclusão? Como?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que 52% dos pesquisados da rede acreditam que o governo possa garantir a Inclusão. A nível municipal, estadual e federal defende que é possível elaborar leis, dirigir e executar programas de apoio, incentivo educacional inclusivo e julgar segundo as leis. Dizem: "Sim. Disponibilizando recursos para adaptação e reforma das escolas a fim de receber os alunos especiais: Materiais pedagógicos necessários; Treinamento e preparação dos profissionais; Redução do número de alunos por sala; Inclusão e participação das famílias no processo da educação"; "Sim, capacitando os professores, diretores, funcionários e adaptando as escolas quando necessário."; " Acredito, o governo pode garantir a inclusão oferecendo cursos de capacitação para professores, adaptando as escolas para receber as crianças com necessidades especiais, fazendo um trabalho sério, para que os pais possam confiar no ensino."; "Se ele quiser tem. Contratando pessoas habilitadas e dando capacitação para as pessoas que já trabalham"; "Sim. Através da capacitação de profissionais, materiais adequados e conscientização da sociedade". "Claro que sim. A escola pública já é um bolsão de inclusão excludente

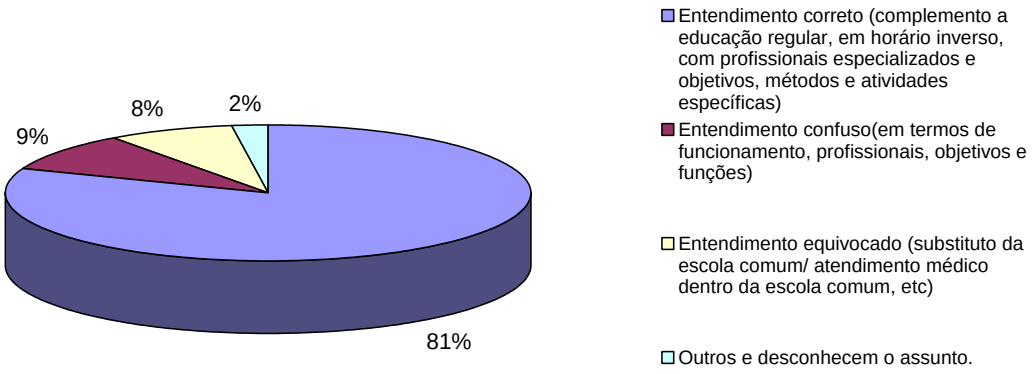
e exclusão includente há muito tempo, nos diversos campos do social – profissional – cultural. Quando se usa o jargão ESCOLA PARA TODOS quer dizer todos mesmos. Temos a flexibilização e a terceirização batendo na porta, profissionais não da área de educação, fazendo “bicos”, desvalorização profissional da educação pela mídia. O portador de deficiência não deixou de estar incluso, desde que nasceu, apenas não foi lhe dado o exercício de viver com dignidade. O jeito que o governo encontrou de fazer o educador provar o seu valor é de ressuscitar àqueles que ele mesmo ao longo do tempo fez de mortos. Obs: 1ª) precisa definir mais claramente nas perguntas qual tipo de inclusão. Existem várias delas; 2ª) promover a reflexão com quem vai por a mão na massa, quanto antes possível. A constituição é linda, romântica e derrete o coração mas a realidade é outra.”

Já 32% dos pesquisados afirmam que o governo possa garantir a Inclusão em partes porque é preciso outras vozes e ações cidadãs e sociais. Além disso, depende de força de vontade, planejamento e ações principalmente na área social e educacional. Ressaltam: “Depende de vários fatores, principalmente do “financeiro”. (A resposta será: “Não tem dinheiro para isso...”)”; “Talvez, revendo todos os aspectos negativos da situação atual.”; “Não sei. Penso que em primeiro lugar deve haver capacitação para os profissionais de ensino para saber como lidar com essas situações. Depois, adaptações dos prédios e “muito, muito apoio” aos professores”.

Os que não acreditam que o governo possa garantir a Inclusão são 15% destacando que é necessário um trabalho de base sócio-cultural mais intenso. Ressaltam que leis, diretrizes, programas existem, mas não são cumpridos adequadamente. Por exemplo: “Não. O governo é muito bom para dizer que a inclusão é “isso ou aquilo”, mas na realidade não garante um bom atendimento tanto para alunos como para professores. Deixa muito a desejar.”; “Não, faz muita propaganda e não garante nada”; “Não, pois a teoria é uma e a prática outra, completamente diferente”.; “Não. Todos devem estar junto neste propósito; não basta apenas colocar a criança na escola e ou garantir a sua vaga. Todos devem estar cientes dos processos que isto implica, desde a estrutura física do ambiente como a capacidade de aprendizagem do aluno incluído”.

Dimensão Legal - Atendimento Educacional Especializado

Gráfico 12: O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que a maioria dos profissionais pesquisados, 81% possuem um entendimento correto sobre o Atendimento Educacional Especializado. Ou seja, sabem que o serviço é complemento à educação regular, que deve ser oferecido em horário inverso com profissionais especializados e objetivos, métodos e atividades específicas. Algumas respostas como: “Atendimento Educacional Especializado, antes denominado Educação Especial, como um complemento da educação geral. Assim se refere: É um direito de todos os alunos que necessitam de uma complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e ou pelo próprio aluno. O atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas da escola comum, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. As ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência.” mostra um conhecimento adequado sobre este serviço. Portanto, lembramos que nem todas as respostas classificadas nesta categoria foram tão precisas e completas na conceituação. A maioria apenas destacou algum dos diferenciais deste atendimento como exemplo: “É um atendimento que proporcionará ao aluno com deficiência a realização de atividades e ou atendimentos diferenciados daqueles que têm na escola regular”; “Profissional

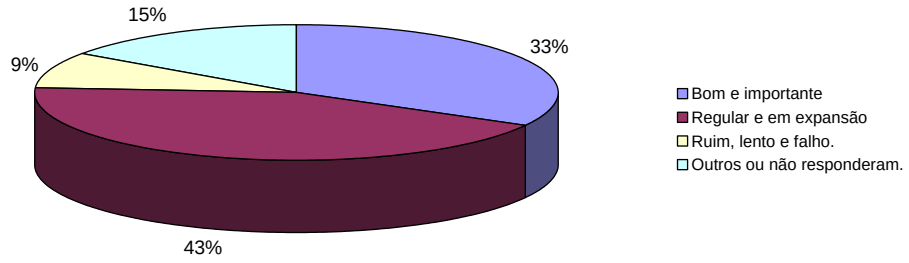
que trata uma área específica que atende as necessidades e deficiências de cada crianças"; "Profissional que atende as necessidades específicas de cada criança e como trabalhar com elas".

Já 9% dos pesquisados apresentaram entendimento confuso em termos de funcionamento, profissionais, objetivos e funções do Atendimento Educacional Especializado. Algumas respostas mostram esse juízo: "É quando o professor já tem uma formação especializada para atuar nessa área de acordo com a realidade escolar"; "É a maneira que cada criança portadora de algum tipo de deficiência deva ser acompanhada durante seu período escolar"

São 8% dos pesquisados que apresentaram entendimento equivocado sobre o Atendimento Educacional Especializado, o definido como atendimento clínico ("É o acompanhamento que as crianças recebem de profissionais capacitados como: fono, psicólogo, fisioterapeuta, etc"; "São especialistas que fazem parceria com a escola - fono, psicólogo, fisioterapeuta, TO") e/ ou como substituto da escola comum ("É um auxílio, uma ajuda para que o aluno que esteja com alguma dificuldade educacional possa melhorar, se desenvolver"; 'Acho que é um atendimento de profissionais especializados e preparados dentro de um ambiente escolar, em acordo e respeito a uma realidade escolar")

Também foram 2% os pesquisados que apresentaram outras definições e/ ou afirmaram desconhecerem o assunto.

Gráfico 13: Como você visualiza este Atendimento Educacional Especializado na rede?



Fonte: Elaboração própria

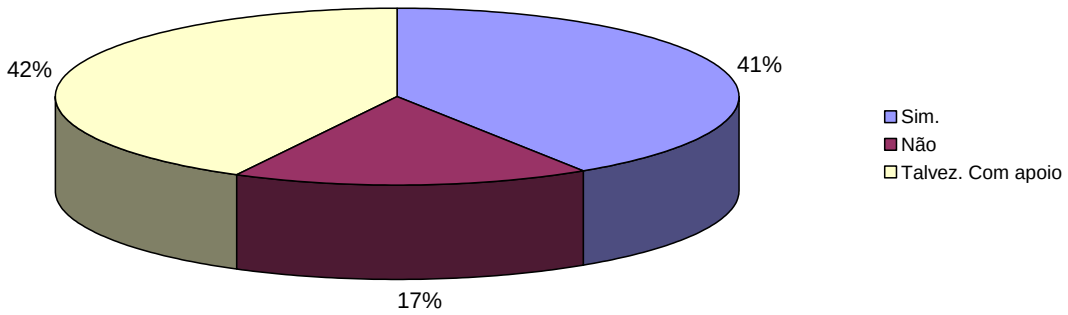
Sobre a imagem do Atendimento Educacional Especializado na rede, 43% dos pesquisados ainda o vêem como regular e em expansão. Algumas respostas evidenciam esta visão: “A inclusão cresce a cada ano e com ela o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Estão todos empenhados para atender esse objetivo”. “ Como eu enxergo? Bem, eu acredito que a rede tenha várias ações e propostas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, mas eu não tenho conhecimento (mais profundo) das ações. “Acredito que na medida do possível as providências estão sendo tomadas.” “É um processo que ainda exige rupturas, estamos caminhando ou engatinhando, mas pensando em um futuro melhor”.

Já 33 % dos pesquisados informaram que esse Atendimento na rede é bom e importante (“Muito bem, seria bom que tanto as tutoras como as professoras devam participar de cursos preparatórios, para que possam estar com melhor preparação para atuar.” “Acho bom. E acredito que tutoras e professores devam ter sempre cursos preparatórios para melhor atender estas crianças.” “Visualizo de maneira positiva por esta ajuda.” “Muito bom, pelo menos na escola que eu trabalho, o atendimento é ótimo. É o trabalho feito com muito amor e carinho”.

Foram 9% dos pesquisados que consideraram este Atendimento ruim, falho e lento. Afirmaram, entre outras assertivas, que: “Na rede municipal ainda muito deficitário, quando falamos realisticamente”. “Falta agilidade em se conseguir recursos e avaliação dos alunos encaminhados.” “Ruim, porque o atendimento tem que se diário ou pelo menos semanal e as escolas não tem um profissional especializado na unidade. Isso está deixando o atendimento totalmente precário. As inclusões estão dependendo apenas da equipe escolar, o que é ruim”.

Também 15% dos pesquisados apontaram outras respostas ou não responderam por desconhecerem o assunto. (“Não visualizo”. “Não tenho conhecimento sobre esse tipo de atendimento, acredito que seja realizado no ensino fundamental.” “Não estou informada sobre este atendimento na rede, e atualmente na escola onde trabalho não há esse tipo de atendimento”.)

Gráfico 14: A escola pode garantir a qualidade do Atendimento Educacional Especializado?



Fonte: Elaboração própria

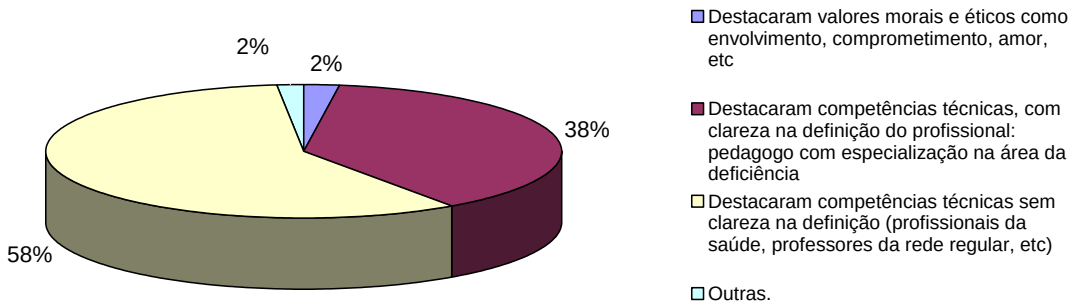
Quando questionados sobre a garantia da qualidade no atendimento educacional especializado, a maioria dos pesquisados, 41%, afirmou que a escola tem essa capacidade de prever, oferecer e fiscalizar esse atendimento para que ele auxilie na promoção da inclusão das crianças com deficiência nas classes comuns. Afirmaram: “A escola deve garantir, desde que haja estrutura e formação adequada para todos os profissionais de educação”. “Sim, desde que possua recursos materiais e os profissionais necessários”. “Deve; investindo na formação desses profissionais, em materiais necessários e melhores salários aos profissionais”. “Sim, desde que tenha um profissional com formação para isso, pois assim, a ação terá um perfeito atendimento, pois o profissional saberá vê-la como um todo, conhecerá seus limites e como poderá ajudá-la a fim de fazer progredir em seus avanços e conhecimentos”.

Dos pesquisados 42% ressaltaram que a escola talvez possa garantir a qualidade desse atendimento deste que haja apoio da família, secretaria e ministério de educação, entidades parceiras, entre outras. Relataram: “Depende do “caso”, dos profissionais e envolvimento comprometido de todos os membros de cada equipe”. “Depende, pois esse assunto não se refere só à escola, mas do trabalho do

profissional especializado e de cada profissional da escola, da equipe como um todo.” “Acho que não somente a escola, mas todos envolvidos nesse trabalho: Secretaria, professores, funcionários em geral. Mas a responsabilidade maior sem dúvida é da tutora da criança”.

Já as pessoas que pensam que a escola não pode garantir a qualidade do atendimento educacional especializado representam 17% dos pesquisados. Algumas respostas destes foram: “Não, pois há pouquíssimos especialistas na rede que poderiam estar diretamente atuantes com os professores em sala de aula”. “Ainda não. Os professores precisam de muito preparo para que isso aconteça”. “Não. A escola pode garantir o atendimento educacional especializado. Porém, a qualidade desse atendimento vai depender de cada profissional, de como ele vai trabalhar com essa criança e do carinho que vai ter com ela”.

Gráfico 15: Que tipo de profissional você acha que deve trabalhar no Atendimento Educacional Especializado?



Fonte: Elaboração própria

Sobre o tipo de profissional que deve trabalhar no atendimento educacional especializado, 58% dos pesquisados destacaram que devem ser consideradas, sobretudo, competências técnicas, sem, no entanto, definirem com clareza estas competências. Foram citados profissionais da saúde, professores da rede regular,

etc, como se verifica em algumas respostas: “Psicólogo, Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Médico”. “Todos os profissionais que sejam capacitados para trabalhar na educação”. “Psicólogos, Psicopedagogos, TO, Pediatra, Assistente Social, Fonoaudiólogo, Neurologista, etc.”

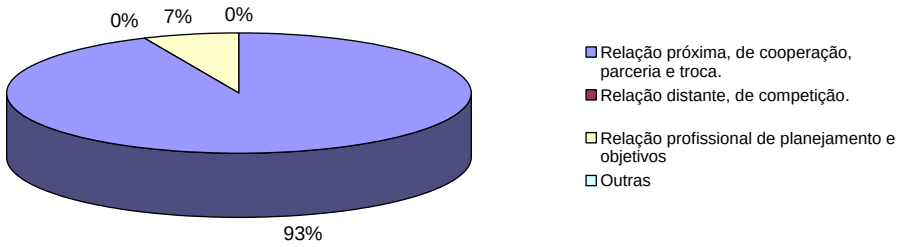
Foram 38% dos pesquisados que destacaram competências técnicas com clareza na definição do profissional, ou seja, pedagogo com especialização na área da deficiência, como se observa em algumas respostas destacadas: “Profissional com formação em pedagogia e Pós-graduado na deficiência que se propõe atender”. “Profissionais especializados (nível superior), levando-se em conta as necessidades específicas. Exemplo: 1) Criança com deficiência mental, o professor deve ter especialização para entender tal deficiência e saber lidar com essa criança.; 2) Criança surda, o profissional tem que se formado em educação especial (superior)”.

Os Pesquisados que destacaram valores morais e éticos como envolvimento, comprometimento, amor etc para atuar no atendimento educacional especializados representam 2%.

As respostas em destaque mostram este posicionamento: “um profissional que tenha o interesse de desenvolver e aplicar seus conhecimentos com responsabilidade e igualdade”. “Primeiramente precisa gostar e ter afinidade com a educação especializada, gostar do que faz, fazer os cursos oferecidos e confiança e vontade que tudo sairá bem”. “Em primeiro lugar um profissional que se dedique muito com essas pessoas, com paciência e forte de corpo e alma”.

Não responderam e outras respostas representam também 2% dos resultados das pesquisas.

Gráfico 16: Qual o tipo de relação deve existir entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais da rede regular de ensino?



Fonte: Elaboração própria

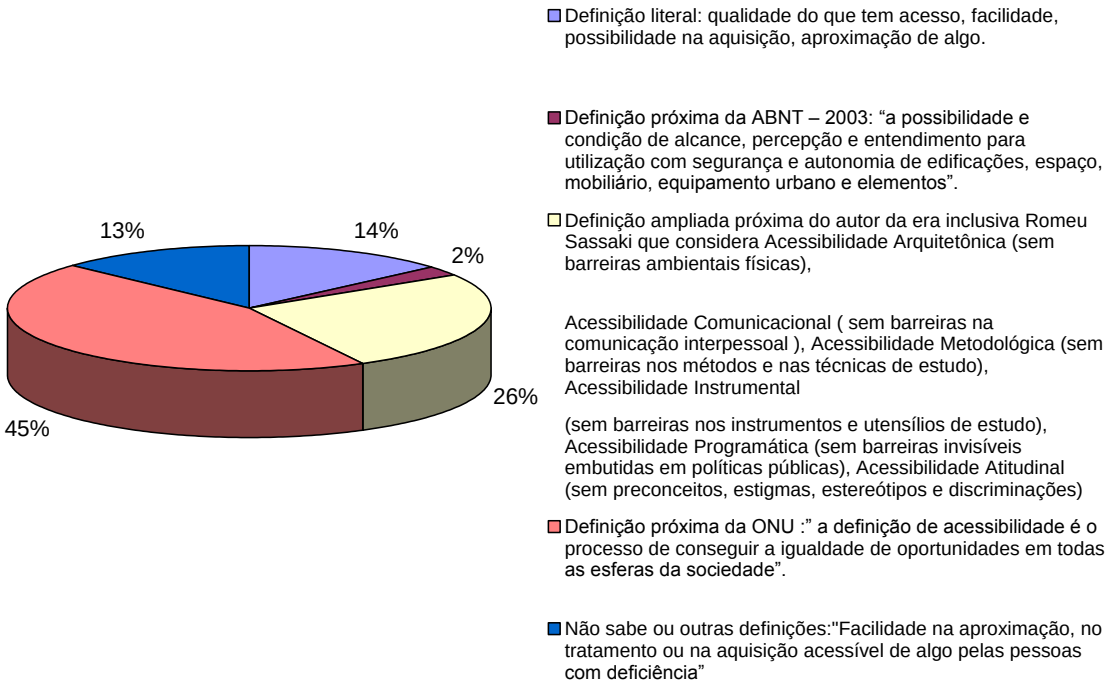
Sobre o tipo de relação que deve existir entre os profissionais do atendimento educacional especializado e os profissionais da rede regular de ensino, 93% dos pesquisados ressaltaram que deve haver uma relação próxima, de cooperação, parceria e troca. Afirmaram: “Uma relação de equipe, com intenção de ajudar no desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades, para que avancem”. “Trabalho de equipe, assim cada um compartilhando entre si as suas experiências”. “Deve haver união e troca de experiências, para que todos tenham a mesma vivência”. “Uma relação de cumplicidade, união, onde o objetivo principal de ambas as partes seja o auxílio e aprendizagem da criança com dificuldades ou necessidades especiais”. “Uma relação de amizade, de troca de informações, para que um possa auxiliar o outro e juntos ajudarem da melhor forma possível a criança que está sendo assistida pelo programa”.

Já 7% dos pesquisados enfatizaram uma relação profissional de planejamento e objetivos como: “Deve existir uma relação de orientação, acompanhamento e discussão de cada caso para haver progresso”. “Acompanhamento, orientação e troca, e participação efetiva, não deixando somente nas mãos das professoras, já que a sala é numerosa e todos precisam da professora”. “Acho que através de reuniões bimestrais esses profissionais do AEE

podem passar através de diálogos suas experiências, quanto ao seu trabalho, para os profissionais da rede regular de ensino".

Dimensão administrativa - Recursos físicos, financeiros, materiais e tecnológicos.

Gráfico 17: Para você, o que é acessibilidade?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que 13% dos profissionais da rede não sabem o que é acessibilidade ou apresentaram definições confusas e vagas e simplistas sobre o assunto como: "*Recursos materiais, físicos e tecnológicos"; "Desculpe, mas no momento em que nos encontramos, ou seja, final de 1º semestre, recebendo "mil" desculpas para não recebermos o material escolar essencial. (O essencial já é difícil!). Imagine discutir o resto!" "Oportunidade de conhecer coisas novas";* etc.

Das pessoas pesquisadas, 26% apresentaram uma definição ampliada próxima do autor da era inclusiva Romeu Sassaki que considera: Acessibilidade Arquitetônica (sem barreiras ambientais físicas); Acessibilidade C'omunicacional (sem barreiras na comunicação interpessoal); Acessibilidade Metodológica (sem barreiras nos métodos e nas técnicas de estudo); Acessibilidade Instrumental (sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo); Acessibilidade Programática (sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas); Acessibilidade Atitudinal

(sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações). Esta conceituação pode ser percebida em expressões como: "*Acredito que a escola deve adaptar-se aos alunos que chegam à escola com necessidades especiais, ex: rampa, cadeira, material, etc."; "Para mim, acessibilidade significa não apenas permitir que pessoas com "deficiências" participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação, mas a inclusão e extensão do uso destes por todas as parcelas presentes em uma determinada população"*; etc.

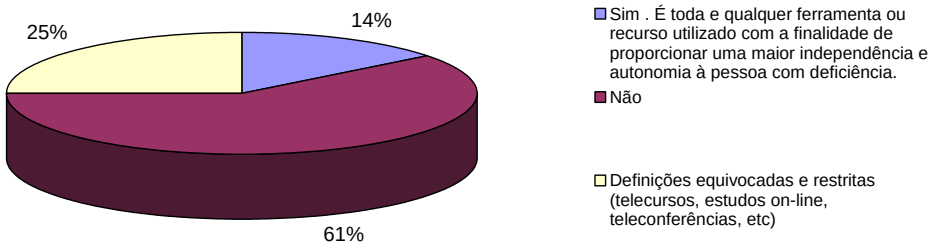
Já 45% dos pesquisados apresentaram uma definição de acessibilidade próxima da conceituação da Organização das Nações Unidas, ou seja, de acessibilidade como o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade: "*Acessibilidade – De acesso fácil; inteligível; compreensível. Há no Brasil 25 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência (censo 2000). Portanto, todas as ações em favor desse segmento da sociedade constituem política pública de inclusão social. Acessibilidade e inclusão são palavras de ordem do Senado Federal e toda sociedade brasileira"; "Para mim, acessibilidade significa não apenas permitir que pessoas com "deficiências" participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação, mas a inclusão e extensão do uso destes por todas as parcelas presentes em uma determinada população."; "Ter acesso; lugares prontos para receber TODAS as pessoas. (espaços adaptados). Ter acesso: cultura, educação e lazer, envolvendo a convivência de TODAS as pessoas, tornando-as igualitárias"*

Representam 2%, os profissionais que ressaltaram uma definição próxima da ABNT – 2003: "*a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos"*.

Já 14% dos pesquisados apresentaram a definição literal do termo, ou seja, qualidade do que tem acesso, facilidade, possibilidade na aquisição, aproximação de algo.

Percebe-se que o conceito de acessibilidade na perspectiva educacional inclusiva é conhecido por profissionais que, provavelmente, tiveram formações ou buscaram informações específicas sobre o assunto. Também, verificou-se que o conceito ainda precisa ser explicado para os profissionais da rede educacional porque a maioria não sabe o que significa e também ainda apresentam uma concepção e conhecimento restrito sobre o assunto.

Gráfico 18: Você sabe o que é tecnologia assistiva? Explique.



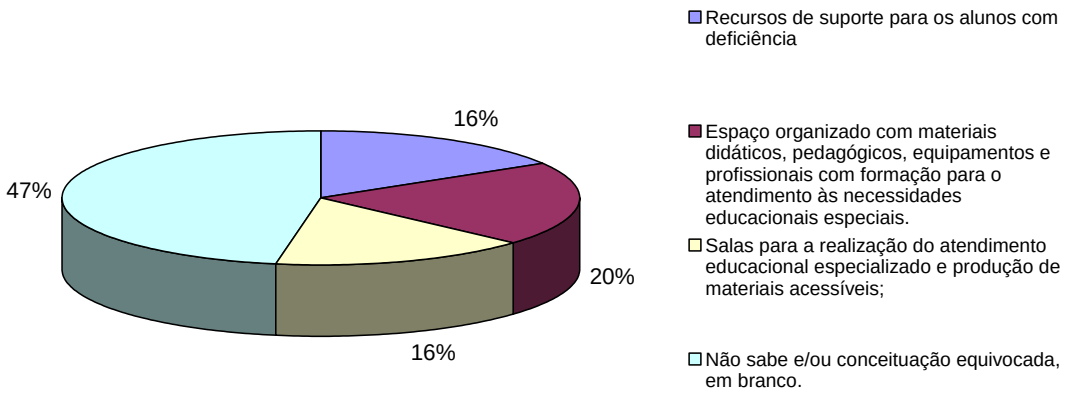
Fonte: Elaboração própria

A maioria dos profissionais da rede, 61%, declarou não saber o que é tecnologia assistiva. Foram 25% dos profissionais que apresentaram definições equivocadas como: *"Sim. Tecnologia assistiva é quando você monitora pessoas, crianças em tele centros"; "Que dá suporte para ajudar proteger, auxiliar"; "Não. Acho que seria algo para assessorar mais de perto alguém de alguma coisa"; "É uma qualidade de ajudante. Por exemplo: quando em uma sala de aula tem alunos de inclusão, há de ter um auxiliar (tutor) para orientar ou mesmo acompanhar a criança", etc*.

Os profissionais da rede que afirmaram conhecer o que é tecnologia assistiva representam 21% dos pesquisados apresentando respostas que se aproximam a definição de que tecnologia assistiva seja toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. Algumas afirmações observadas neste sentido, foram: *"A tecnologia assistiva, tem como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade"; "Tecnologia assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todos os recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de*

pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão'; "São recursos que ajudam o aluno em sua compreensão, ou seja, caso o aluno possua um tipo de deficiência, a tecnologia assistiva ajuda-o em seu aprimoramento"; "São todas as tecnologias que promovem o acesso ao conteúdo pedagógico, através de outros recursos, como livros digitais ou com figuras maiores, softwares para leitura para crianças com paralisia cerebral".

Gráfico 19: O que você pensa quando se fala em recursos multifuncionais?



Fonte: Elaboração própria

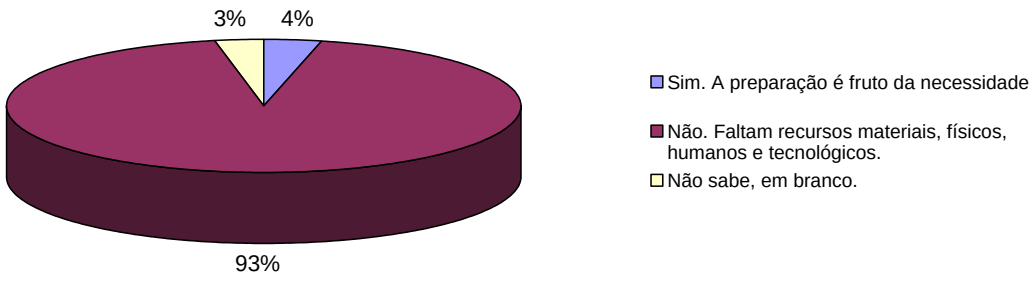
Ao serem questionados sobre recursos multifuncionais, 47% dos profissionais da rede mostraram desconhecer o assunto ou ter uma visão equivocada ou vaga sobre o tema. Por exemplo: "*Recursos com várias funções para que proporcione um desenvolvimento mais amplo Algo que exerce várias funções; Que tem recursos de várias maneiras para trabalhar e agir"; "Recursos com várias funções, não apenas para uma finalidade"*, etc.

Já 16 % dos profissionais da rede visualizaram recursos multifuncionais como as salas para a realização do atendimento educacional especializado e produção de materiais acessíveis. Ou seja, declaram, por exemplo: *"A introdução nas escolas de recursos que venham a propiciar aos alunos e professores um leque maior de possibilidades que ajudem na educação"*

Outros 16% enfatizaram os aspectos de serem recursos de suporte para os alunos com deficiência, por exemplo: “Aparelhagem adequada, material pedagógico adequado, profissional com formação específica”; “*Acho que são recursos que podem ser proporcionado para o desenvolvimento da criança, e ver a melhor forma em se usar”; “Os recursos multifuncionais visam apoiar os sistemas de ensino no atendimento educacional especializado, no processo de inclusão ao ensino regular”*

Foram 20% dos pesquisados que ressaltaram o aspecto de ser um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais: *“Penso em espaços preparados para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, contendo materiais e equipamentos adequados”; “Em espaços, materiais e equipamentos adequados. São recursos nos quais os alunos de inclusão especiais têm o direito de usufruir. Como escola adequada a locomoção para cadeirantes, fisioterapeutas, psicólogos ou psiquiatras, psico pedagoga para acompanhar e instruir o professor da sala, aparelhos de surdez, braile, etc.”*

Gráfico 20: Em termos de recursos materiais, físicos e tecnológicos você acredita que sua escola está preparada para receber TODOS os alunos? Por quê?



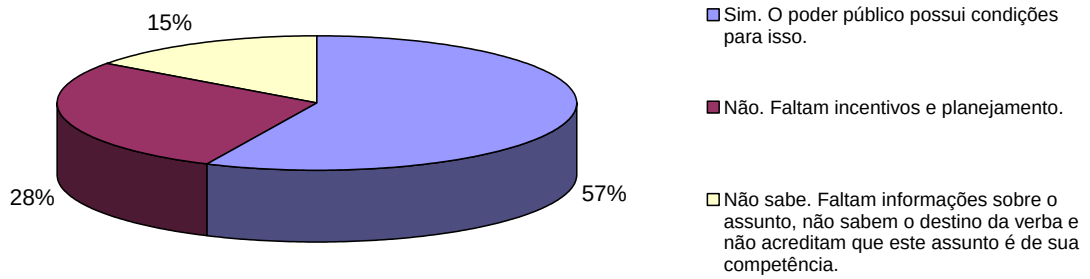
Fonte: Elaboração própria

Sobre a preparação das escolas da rede em termos de recursos materiais, físicos e tecnológicos 93% dos profissionais da rede acreditam que elas não estão preparadas porque faltam recursos materiais, físicos, humanos e tecnológicos. Dizem, por exemplo, *"Acredito que não, pois não temos profissionais especializados para atender os alunos"; "Não. Porque ainda não temos nem banheiros que dê condições para cadeirantes e outras necessidades"; "Não, pois ainda não foi feita adaptações para que todos sejam realmente incluídos"; "Não está. Porque os tais "materiais tecnológicos" ainda não chegaram em nossa escola, que aliás precisa de reforma com urgência!"; "Não, porque esses materiais tecnológicos ainda não chegaram até a nossa escola, ou seja, não fazem parte da nossa realidade e também seria preciso fazer várias adaptações em nosso prédio"; "Não. Há dificuldade para recebermos lápis de cor e papel sulfite. Portanto, imagine o resto..."; "Não, pois faltam materiais adequados para o planejamento das aulas ao professor, espaço físico e principalmente profissional especializado"; "Faltam recursos tecnológicos, físicos e materiais para atender as necessidades educacionais especiais como deficiência visual, auditiva ou múltipla"; "Não, existem adaptações necessárias de acordo com as necessidades exigidas"*

Já 3% afirmaram não saber ou deixaram a questão em branco: *"No momento eu não posso responder a questão porque ainda não trabalho com crianças inclusivas"; "Nem todos. A escola ainda possui algumas deficiências"; "Em se tratando de inclusão não conheço todas as deficiências e suas especificidades, portanto, é difícil opinar sobre essa questão"*

São apenas 4% que acreditam que as escolas estão preparadas, ressaltando que a preparação é fruto da necessidade. Nota-se esta idéia em afirmações como: *"Acredito que as escolas ainda estão se adaptando para receber esses alunos"; "Acredito que sim; foram realizadas reformas na parte física da escola e se houver necessidade de outros materiais, acredito que a SME fornecerá"; "Sim, no sentido de estar se adaptando e investindo nessa área (inclusão). Porém em alguns itens ligados a materiais utilizados (lápis, régua, etc.) ainda falta para todos".*

Gráfico 21: Em termos financeiros, você acredita que a Inclusão é viável? Por quê?



Fonte: Elaboração própria

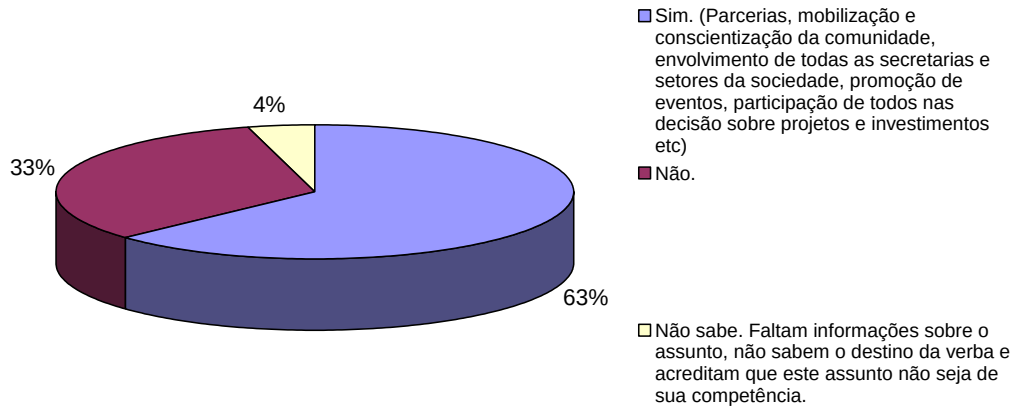
Sobre os recursos financeiros 57% dos profissionais da rede acreditam que a inclusão é viável principalmente porque pensam que o poder público possui condições para isso. *"É viável, desde que haja realmente o interesse do estado e seus representantes. Pois acredito que no Brasil não faltam recursos financeiros, o que falta é a honestidade e bom senso no repasse, principalmente no setor educacional"; "Seria viável se o estado e seus representantes realmente fizessem valer de seus cargos e cumprissem as leis como está no papel. Se a prefeitura investir em melhorias escolares dando o devido suporte ao ambiente e acompanhamento, então sim, é viável. (acesso à cadeira de rodas, máquina braile, material pedagógico adequado, funcionários realmente especializados)"; "Claro. O dinheiro público é para TODOS. E é suficiente desde que adequadamente administrado"; "É viável, mas necessita de muito investimento e capacitação de profissionais".*

Já, são 28% dos pesquisados que acreditam que a inclusão não é viável em termos financeiro, especialmente, porque faltam incentivos e planejamento. *"Não. Acredito que seja um investimento grande e caro, em curto prazo, pois os alunos estão chegando às escolas, os materiais tem que estar lá e os profissionais*

preparados também. Na realidade atual, não. Porque muito do que é necessário necessita de valores que a municipalidade e as famílias não têm"; "Ainda não, pois muitas pessoas ainda não se conscientizaram a respeito desse assunto, então não adianta apenas investir financeiramente. É necessário conscientizar"; "Não, porque não é só em termos financeiros, são muitas outras questões que se tem de levar em conta".

Foram 15% os pesquisados que afirmaram não saber se a inclusão é viável em termos financeiros, isto porque alegam faltar informações sobre o assunto, não saberem o destino da verba e não acreditarem que este assunto seja de sua competência: *"Não sei responder"; " Não sei quanto ao termo financeiro"; "Não sei, porque ainda não trabalho com essa realidade".*

Gráfico 22: Você tem alguma ideia de como o setor educacional poderia atrair investimentos para a Inclusão escolar?



Fonte: Elaboração própria

Ao serem indagados sobre a ideia de como o setor educacional poderia atrair investimentos para a Inclusão escolar 63% dos pesquisados afirmaram ter idéias principalmente relacionadas à parcerias, mobilização e conscientização da comunidade, envolvimento de todas as secretarias e setores da sociedade, promoção de eventos, participação de todos nas decisão sobre projetos e

investimentos etc. *"Sim, de várias maneiras, como incluindo a comunidade em parcerias, patrocinadores, valorização dos profissionais, etc"; "Antes de atrair investimentos, deve-se saber e exigir o que se tem de direito, pois hoje em dia, a lei já garante alguns recursos por parte de instituições educacionais (Decreto nº 5.626, de 2005, regulamentado pela Lei 10.436, 2002 e Art. 18 da Lei 10.098, 2000, sobre libras). Mas para atrair recursos para a inclusão, acredito que se possam tentar parcerias com empresas, com pessoas da comunidade e outras instituições"; "Fazendo parcerias"; "Força de vontade, pois vemos muitas pessoas apenas "acreditando" que isto que ocorrer é inclusão e acham que basta. Falta dar cursos que realmente ensinem os professores a trabalhar a inclusão e não esperar que estes professores entreguem seus trabalhos por mérito de outros. Investir é o caminho, educar os professores para esta concepção. Buscar apoios com empresas, ONGs, etc. Pelo que vejo, nossa educação comemora com o "gogó" dos outros e isto não é inclusão. É preciso procurar pessoas, empresas, ongs que realmente acreditam e apóiam estes conceitos para que a inclusão ocorra de maneira adequada."; "Divulgando experiências bem sucedidas nas escolas e a sua importância (inclusão escolar); pois assim investimentos poderiam ser atraídos"; "Mostrando seus objetivos e se estão sendo alcançados. Só com competência e com resultados, investimentos serão atraídos. Além da parceria com a saúde, poderia apresentar o projeto para empresas da cidade e propor parcerias, já que estão interligadas com a educação através de seus funcionários".*

Já 33% afirmaram não saber como o setor educacional poderia atrair verbas para a educação inclusiva. E, 4% afirmaram não saber, alegaram faltar informações sobre o assunto, não saberem o destino da verba e não acreditarem que este assunto seja de sua competência: *"Não. Acredito que isso seja responsabilidade de órgãos públicos", " Não compete a mim dar essa sugestão"*.

Dimensão administrativa - estilo de liderança e condução de pessoal

Para a aplicação desta pesquisa foi utilizada a metodologia da pesquisa de modelo de liderança baseada na grade da liderança (*Managerial Grid*) desenvolvido por Robert R. Blake e Jane Srygley Mouton, a partir de 1964, com objetivo principal de examinar os tipos de liderança. Fundamentados na análise comportamental de

uma direção voltada na preocupação com a produção (tarefa) e/ ou nas pessoas (relacionamento).

- **Questões com ênfase para "tarefa": (eixo "y")**

2, 3, 4, 7, 8, 9, 13 e 15

- **Questões com ênfase para "relações humanas" (pessoa): (eixo "x")**

1, 5, 6, 10, 11, 12, 14 e 16

- Tabulação (Considerando valores):

Sempre	Muitas vezes	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
+2	+1	0	-1	-2

São apresentados cinco estilos diferentes de liderança. Sendo elas:

Liderança empobrecida (preocupação baixa por produção e pessoas) líder omisso, limita-se a acompanhar o trabalho, não promove nem deseja mudanças. Desorganização, descontentamento e discordância por falta de liderança eficaz.

Liderança autocrática (preocupação alta por produção e baixa por pessoas): líder trabalhador, objetivo e autoritário, não pede conselhos ou sugestões. Dirige sua equipe com mão-de-ferro.

Liderança consensual (preocupação média por produção e por pessoas): Valoriza as necessidades das pessoas, tanto subordinados como chefes. Procura o consenso, mas não se compromete.

Liderança social (preocupação baixa por produção e alta por pessoas): O importante é o relacionamento cordial. Subverte as metas por causa das pessoas. Resulta numa atmosfera geralmente amigável, muita permissividade, mas não necessariamente um ambiente produtivo.

Liderança integrativa (preocupação alta com produção e com pessoas): Busca conduzir subordinados e superiores a entender os objetivos da empresa e a se comprometerem com eles. Ouve, pondera, critica e aceita críticas, auxilia. Respeita as pessoas e os objetivos da organização. Trabalho em equipe baseado na confiança e no respeito conduz a satisfação e motivação elevada, em consequência aumenta a produção.

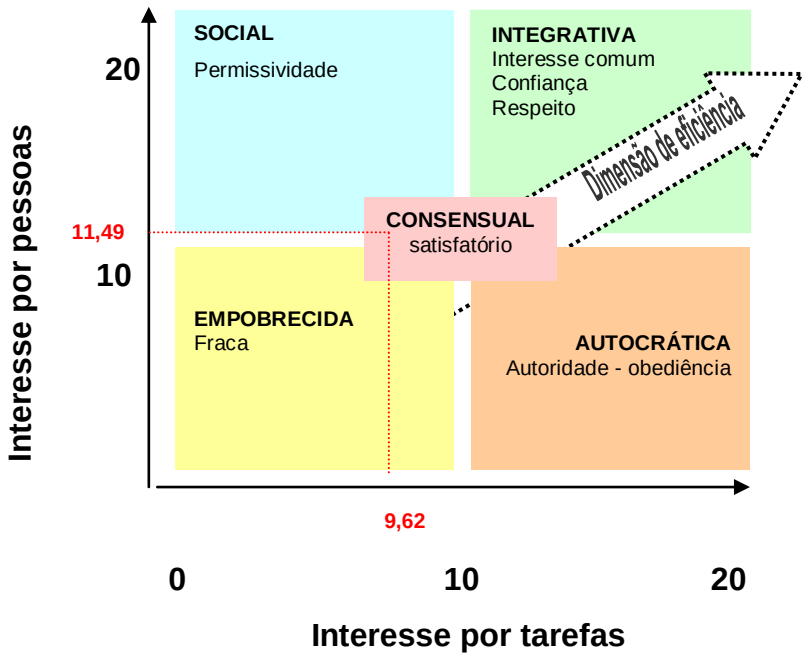
Escolas	Média Eixo x	Média Eixo y	Respondidas	Liderança
A	10,6	7,1	8	Social
B	1,3	3,3	19	Empobrecida
C	11,8	11,2	11	Integrativa
D	14,1	12,9	8	Integrativa
E	10,4	10,3	18	Consensual

F	13,6	5,2	9	Consensual
G	13,5	10,5	8	Consensual
H	8	7,7	3	Empobrecida
I	10	9	1	Empobrecida
J	14,2	13,7	17	Integrativa
L	15,2	12,8	25	Integrativa
M	13,2	11,2	5	Integrativa
N	10	8,3	13	Empobrecida
O	9	7,8	4	Empobrecida
P	9,2	9,1	20	Empobrecida
Q	6,7	3,8	9	Empobrecida
R	8,9	8,3	17	Empobrecida
S	13	6,3	9	Autocrática
T	12	11,4	18	Integrativa
U	13,9	13,3	9	Integrativa
V	11,2	9,1	21	Empobrecida
TOTAL	**11,49**	**9,62**	**252**	**SOCIAL**

OBS.: Para preservar a identidade das escolas, elas foram identificadas por letras, a média da rede, foi obtida por meio da média geral das escolas que realizaram essa dimensão da pesquisa. Das 23 escolas, apenas duas não participaram da realização da pesquisa dessa dimensão.

Abaixo, é apresentado o gráfico que indica o estilo de liderança da rede

Gráfico 23: Estilo de liderança da REDE



Fonte: Elaboração própria

Eixo X (pessoas) = 11,49 Liderança: **SOCIAL**
Eixo y (tarefas) = 9,62

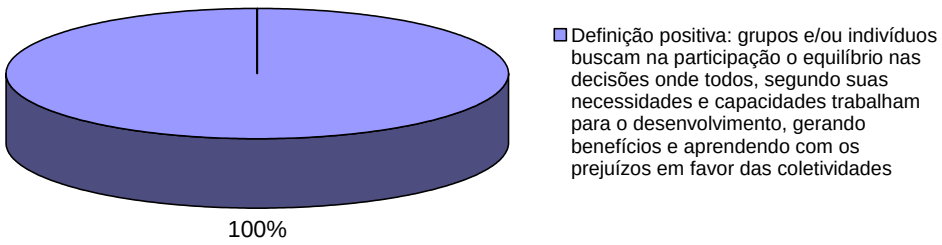
A liderança social destacada indica que a gestão apresenta alta preocupação por pessoas, tendendo para uma linha mais humanista. No entanto, os números também indicam que a preocupação por tarefas não é tão baixa e estão quase em equilíbrio. Esta preocupação equilibrada entre pessoas e tarefas indicada para uma abordagem cognitiva da educação já que busca fazer com que as pessoas compreendam os objetivos das tarefas que serão realizadas.

Também mostra que o caminho para a gestão democrática está sendo construído na medida em que a participação e os relacionamentos entre as pessoas são valorizados. Por outro lado a diversidade de liderança apresentadas nas escolas indica o quanto é difícil construir uma cultura escolar inclusiva por meio de um tipo de gestão instituída.

Na compreensão de cada tipo de liderança é possível verificar nas diferentes escritas, principalmente nos das escolas específicas, que nem sempre o discurso da liderança é apropriado e faz parte das representações e práticas dos sujeitos da escola e da rede.

Dimensão político-pedagógica - Gestão Escolar

Gráfico 24: Para você o que é uma gestão democrática?

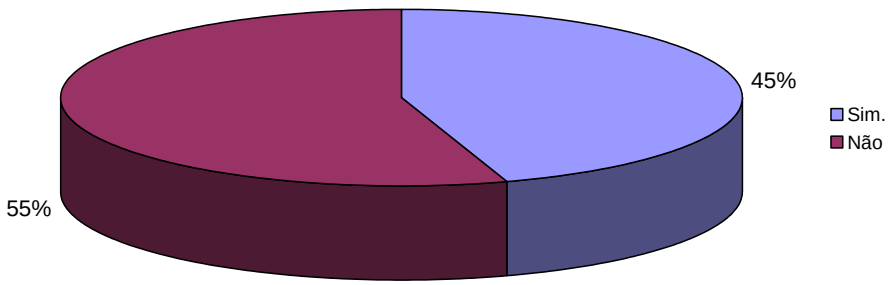


Fonte: Elaboração própria

As respostas obtidas na pesquisa apresentaram definições positivas sobre gestão democrática. Ressaltaram que em uma gestão democrática acontece quando grupos e/ou indivíduos buscam na participação o equilíbrio nas decisões onde todos, segundo suas necessidades e capacidades trabalham para o desenvolvimento, gerando benefícios e aprendendo com os prejuízos em favor das coletividades. Algumas respostas que evidenciaram os resultados foram:

- *É uma gestão onde há ampla participação nas decisões e no cumprimento de finalidades e objetivos educacionais.*
- *É uma gestão onde todos os funcionários possam participar para melhorar a escola. É importante cada um contribuir com responsabilidade e visando o bem comum.*
- *É uma gestão onde todos participam.*
- *Expor ideias, oportunidades, proporcionar direitos iguais, respeitando e aceitando as diferenças.*

Gráfico 25: Você conhece alguma escola democrática? Qual?



Fonte: Elaboração própria

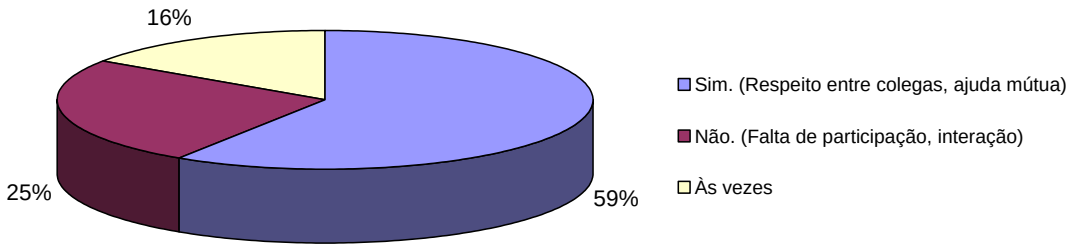
Os resultados mostram que a maioria dos profissionais da rede, 55% não conhecem nenhuma escola democrática, já 45% dos pesquisados afirmaram

conhecer alguma experiência de escola democrática. Destes, a grande parte destacou a sua escola como sendo uma organização democrática onde as decisões são tomadas em conjunto.

Outras respostas que podem ser destacadas foram:

- *Conheci... Era uma escola particular da cidade. Inclusive, havia um momento (primeiros 10 minutos de aula, diariamente, chamado de "abertura", onde muitos assuntos eram compartilhados e decididos com professores e alunos. E também na área pedagógica, muito se decidia em equipe).*
- *Sim. Vi algumas reportagens do Instituto Lumiar, que possui Sede em Santo Antonio do Pinhal.*
- *Na teoria. Régio Emilia.*

Gráfico 26: Você visualiza uma gestão democrática na sua escola? Por quê?



Fonte: Elaboração própria

As respostas mostraram que a maioria dos pesquisados visualizam uma gestão democrática em sua escola destacando o respeito entre colegas e a ajuda mútua como indicadores deste modelo de gestão. Algumas respostas que condizem com estes resultados são:

- *Sim, porque procuramos escutar e trocar opiniões para a tomada de decisão sobre determinados assuntos.*
- *Sim, porque procuramos quase sempre que possível resolver algumas coisas juntos. Sim. Ela procura ouvir opiniões, expressar suas idéias e sugestões. Incluindo as diferenças de todos.*
- *Sim, há integração entre os gestores e professores, visando sempre o melhor funcionamento para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.*
- *Sim. Além das decisões serem tomadas de comum acordo, o trabalho passa a ser mais cooperativo e participativo, com resultados satisfatórios para todos.*

Já 25% dos profissionais afirmaram não existir uma gestão democrática em sua organização ressaltando a falta de participação e interação como fatores agravantes desta situação. Algumas respostas que demonstraram esses resultados foram:

- *Não, porque são muitas as dificuldades encontradas. Desde a falta de participação da comunidade local, individualismo e a dependência das políticas públicas na tomada das decisões.*
- *Não. Porque vem a ordem dos superiores. E os subordinados acatam.*
- *Não. Acredito que falta cooperação e responsabilidade. Parece que cada função da escola (educadoras, merendeiras, professoras) se isola em si mesma. Além disso a participação dos pais e da comunidade quase não existe.*

Outros 16% dos pesquisados responderam que, às vezes, é possível visualizar uma gestão democrática em sua escola. Algumas respostas que evidenciaram isso foram:

- *Conforme as situações, sim, quando se trata de assuntos que possam ser resolvidos entre as partes, mas de outras formas, não.*
- *Em partes sim, pois até onde é permitido o professor tem autonomia, ele tem.*
- *Em partes, percebo que em determinadas questões a gestão democrática aparece, mas não é constante, pois muitas vezes a "opinião" de pessoas que não estão presentes diariamente em nosso meio ainda vale mais que a nossa.*
- *Parcialmente. Porque à medida que a maioria das "ordens" vem de pessoas que não estão no dia a dia da escola, deixa de ser democrática.*

Gráfico 27: Quais fatores você considera importante para a construção de uma escola democrática?

Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que 98% dos pesquisados consideram fatores como participação, solidariedade, igualdade, diversidade e liberdade como essenciais para a construção de uma escola democrática. Algumas respostas que evidenciaram estes resultados foram:

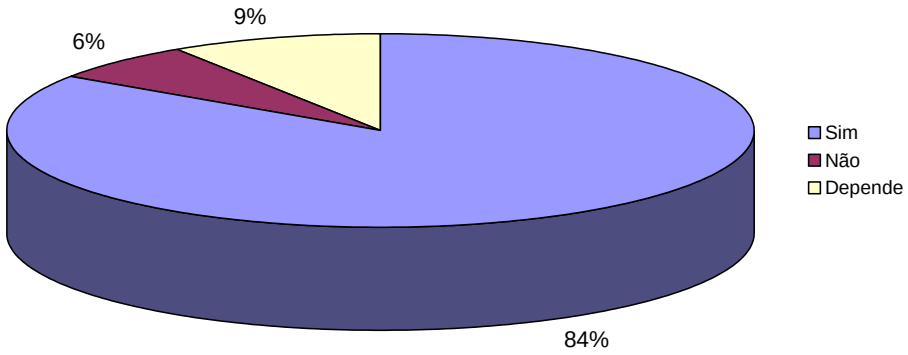
- *Trabalhar em conjunto; valorizar cada um; aceitar as diferenças. Solidariedade, flexibilidade, união e respeito ao próximo.*
- *Respeito; compartilhar; ouvir; opinar; expressar opiniões; ambiente saudável; visar melhoria para todos.*
- *O respeito, o trabalho em equipe, a interação, a cooperação.*
- *Levar em consideração a opinião de pais e professores; 2. reflexão coletiva sobre os problemas da escola; 3. Divisão de tarefas; 4. Respeito.*
- *Autonomia, responsabilidade e participação de todos pais, alunos, professores e comunidade.*
- *Direitos iguais, deveres de cidadãos, respeito mútuo, uns com os outros. Liberdade de expressão, compreensão, aceitação das diferenças individuais de cada indivíduo. E muita humildade para entender que ninguém é melhor ou pior que ninguém porque exerce esta ou aquela função, ou por que tem esta ou aquela realidade social-cultural. Somos todos iguais e devemos estar*

unidos uns com os outros, visando a construção de uma escola cada vez melhor e verdadeiramente democrática.

Já 2% dos pesquisados não responderam ou apresentaram outros aspectos como:

- *Maior interesse do poder público pela U.E. Maior atenção da comunidade local à escola. Unidade escolar unida a favor do que é realmente importante para a escola.*
- *Ouvir mais o que as professoras dizem. Visitar <u>todas</u> as escolas e questiona-las para conhecer o que querem apontar de pontos negativos aos positivos. (Poderia ser visitada cada escola pelos seus supervisores e nos ouvir para assim haver realmente a gestão democrática, que tanto ouvimos, mas não é aplicada)*

Gráfico 28: Você acredita que para uma escola ser inclusiva é fundamental que ela tenha uma gestão democrática? Por quê?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que 84% dos profissionais da rede acreditam que para uma escola ser inclusiva é precisão que ela tenha uma gestão democrática. Algumas respostas que podem ser destacadas:

- *Sim. Porque a escola é de todos e para todos, é uma equipe onde uns depende dos outros, independente de sua função; ela só caminhará e será inclusiva se todos estiverem unidos com a mesma proposta.*

- *Sim, para que haja uma troca de idéias e discussão das dificuldades encontradas. O envolvimento do coletivo permite um amadurecimento dos conceitos que influenciam na prática cotidiana.*
- *Sim, porque depende de ações coletivas, respeito às opiniões e diferenças.*
- *Sim, pois apenas com uma gestão democrática irá se criar um ambiente propício onde valores e diferenças serão respeitados. Sim, pois todos da U.E. devem estar envolvidos tentando resolver os problemas relacionados à inclusão, visando a integração do educando.*
- *Sim, pois a escola tem que ter autonomia para resolver os problemas relacionados à inclusão na própria escola, visando sua realidade.*
- *Sim, pois professores e diretores têm que ter autonomia para resolverem os problemas relacionados à inclusão na própria escola, visando sua realidade.*
- *Sim, para ser uma escola inclusiva de fato, a gestão democrática é fundamental, pois só a democracia inclui todas as pessoas e possibilita sua participação.*
- *Sim. Porque a opinião de cada um, pode trazer novas maneiras de lidar com diferentes situações, pois a experiência que cada pessoa vive traz novos conhecimentos.*
- *Sim. Pois como vamos ter uma escola inclusiva sem que a escola procure estabelecer direitos iguais, respeito entre os indivíduos e compreensão das diferenças (sejam elas físicas, psicológicas, étnicas, culturais, etc.), que cada um possui não importa quais. Ou seja, sem democracia não existe "inclusão".*
- *Sim, o respeito à diversidade é fundamental na democracia, a discussão e as ações inclusivas fazem com que a democracia seja exercida.*

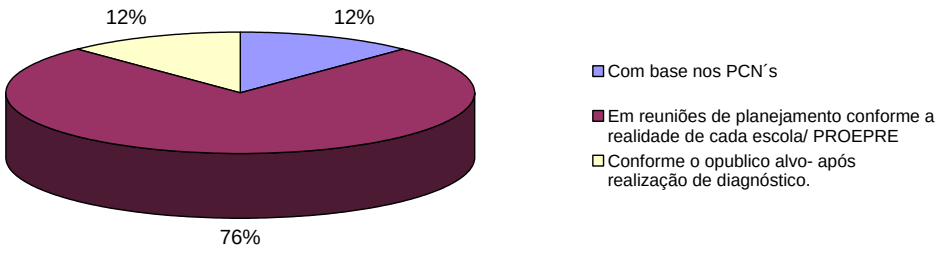
São 9% dos pesquisados que afirmaram que nem sempre para uma escola ser inclusiva ela precise ser democrática. Disseram:

- *Seria melhor que a escola inclusiva fosse gestão democrática, mas não necessariamente.*
- *Para ser escola inclusiva não é necessário ser democrático. Seria o ideal.*
- *Depende do que é entendido por democracia.*
- *Não necessariamente, pois o que importa é o respeito à diversidade das pessoas, escola e professores serem capacitados para desenvolver tal função, quanto a necessidades especiais das crianças ou de um adulto.*

- Já 6% dos pesquisados acreditam que para uma escola ser inclusiva ela não precisa ser democrática. Afirmaram:
- *Não. Porque para a lei toda a escola deve ser inclusiva, não depende de uma gestão democrática.*
- *Não. No meu entender a gestão democrática ainda é algo utópico. Já a inclusão é uma realidade.*
- *Não, não vejo ligação de inclusão/escola democrática.*

Dimensão político-pedagógica - currículo, avaliação e práticas pedagógicas.

Gráfico 29: Como são definidos os objetivos e conteúdos de ensino?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que 76% dos pesquisados definem os objetivos e conteúdos de ensino em reuniões de planejamento conforme a realidade de cada escola, sendo o PROEPRE uma prática pedagógica construtivista adota pela maioria dos professores interrogados. Algumas respostas que ilustram os resultados são:

- *Os objetivos e conteúdos de ensino são definidos seguindo a metodologia do PROEPRE e através de reuniões pedagógicas.*
- *Para planejar as atividades desenvolvidas temos como base a prática pedagógica do PROEPRE, que tem como conteúdo sugestões de atividades, orientações de como realiza-las, entre outros.*

- *Nas reuniões específicas para isso (planejamento, pedagógica, etc) e nos HTPCs*

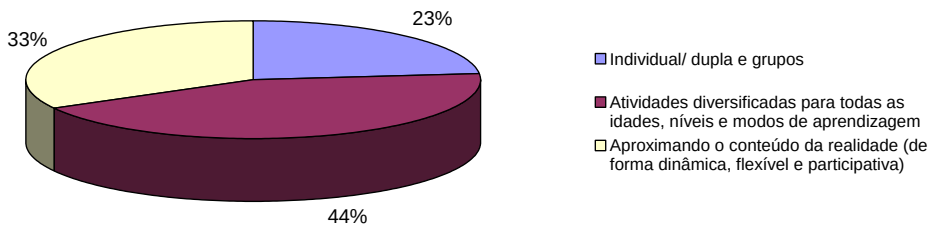
Dos entrevistados 12% afirmaram definir objetivos e conteúdos com base nos Referenciais e Parâmetros Curriculares nacionais. Afirmam que:

- *No plano anual, PCN*
- *A partir dos PCNs é elaborado o plano anual que serve se base para a divisão dos conteúdos pelos bimestres*
- *Baseados nos RCN's e em reuniões de planejamento realizadas no início do ano letivo.*

Também 12% foram os pesquisados que asseguraram definirem objetivos e conteúdos de ensino conforme o público-alvo e após realização de diagnóstico da turma. Afirmaram:

- *De acordo com a faixa etária e nível de desenvolvimento de cada aluno, conforme consta na Proposta Político Pedagógica da escola.*
- *Objetivos gerais: Objetivos relacionados dos conteúdos que poderão ser explorados, relacionando com os tipos de pensamento das crianças e das relações que estabelecem com o mundo no processo de construção de conhecimentos. Objetivos Específicos: O que os professores e os alunos querem, como por ex: o projeto a partir da realidade e necessidades dos alunos.*

Gráfico 30: Como são realizadas as atividades com os alunos?



Fonte: Elaboração própria

Na rede a maioria dos educadores, 44%, utiliza atividades diversificadas para todas as idades, níveis e modos de aprendizagem em suas práticas em sala de aula. Isso demonstra a aplicabilidade do PROEPRE que propõe atividades diversificadas, individuais, coletivas e independentes. Algumas assertivas que comprovam os resultados são:

- *São realizadas atividades diversificadas, individuais, recreação dirigida e livre.*
- *Nas atividades diversificadas, em grupo e em alguns momentos coletivos*
- *Atividades coletivas, individuais, em grupo (rodada)*

Já 23 % dos pesquisados apontaram atividades individuais em duplas e grupos. Disseram:

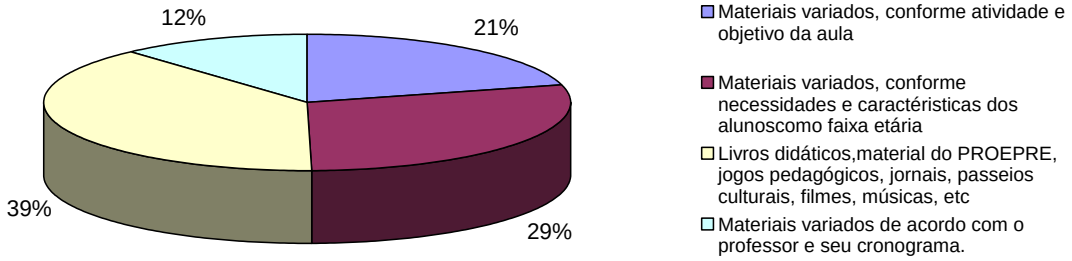
- *São realizadas coletivamente, às vezes individualmente e em grupos*
- *Em grupo, dupla ou individual*

Já 33% dos educadores ressaltaram que as atividades buscam aproximar o conteúdo da realidade de forma dinâmica, flexível e participativa. Afirmaram:

- *Durante a semana são propostas atividades diversificadas para estimular atenção e coordenação motora. Uma vez por semana é proposta uma atividade artística ou culinária, além de atividades como passeio e brincadeiras diferenciadas. É a professora quem define as atividades do dia.*
- *Através de projetos, trabalhos em pequenos grupos, jogos, recreações dirigidas e livres, passeios, conversa.*

Percebe-se que a concepção sobre metodologia de ensino na rede tem forte influência do PROEPRE que propõe a realização de atividades dinâmicas e interativas para que os alunos construam seu próprio conhecimento.

Gráfico 31: Que tipo de material didático é utilizado? Como são selecionados?



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos profissionais da rede, 39%, utilizam como material didático livros, material do PROEPRE[21], jogos pedagógicos, jornais, passeios culturais, filmes, músicas, etc como instrumentos de trabalho. Afirmam que:

- *São os livros relacionados ao construtivismo, bem como o livro do PROEPRE.*
- *Material de PROEPRE, jogos educativos, livros, fantoches, brinquedos diversos, de acordo com a idade*
- *Livros didáticos, paradidáticos, jogos, jornais, revistas, gibis. De acordo com os objetivos referentes às atividades selecionadas*
- *Jogos variados (encaixe, quebra-cabeça, monta-tudo, memória, bingo, lince, tato, contrário, etc.); livros e diferentes brinquedos são relacionados de acordo com a idade, que tenha significado para a criança e que a faça pensar.*

[21] O PROEPRE é um Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp em convênio com o MEC, sob a coordenação da Profa. Dra. Orly Zucatto . Atualmente, além das implantações em diferentes redes de educação municipal, a proposta do PROEPRE tem sido procurada por escolas particulares e instituições assistenciais do Estado de São Paulo e de outros estados. A base conceitual do programa é o construtivismo e as teorias de piagetianas que visam "formar pessoas intelectual e moralmente autônomas, que tenham espírito crítico para refletir, questionar tudo o que lhes é proposto e que sejam capazes de contribuir para transformações culturais e tecnológicas" (Fonte:< http://www.fe.unicamp.br/lpg/proepre/>

Já 21% dos educadores ressaltaram que os materiais são variados conforme atividades e objetivos da aula.

- *Os materiais são diferenciados para cada tipo de atividade conforme for planejada a atividade; é feita a seleção.*

Dos educadores pesquisados 29% focalizaram que os materiais são variados conforme necessidades e características dos alunos como faixa etária, deficiência, etc.

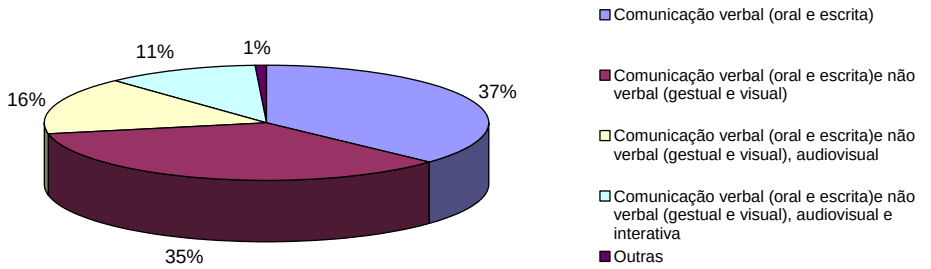
- *Para cada atividade proposta utiliza-se um tipo de material diferente. A seleção é feita de acordo com a atividade planejada para cada turma.*

Já 12% afirmaram que os materiais utilizados são variados de acordo com o professor e seu cronograma.

- *Variados materiais. São selecionados de acordo com o plano do dia.*

Essas respostas demonstram que 29% dos profissionais apresentam uma concepção ampla em relação a adoção de materiais pois focam a necessidade e características dos alunos. Já os que ressaltam os tipos de materiais demonstram mais conhecimento prático em relação aos materiais existentes. 21% dos pesquisados ainda focam a escolha dos materiais nos objetivos e conteúdos da aula. E 12% ainda escolhem os materiais de acordo com seu planejamento e cronograma.

Gráfico 32: Quais os meios de comunicação utilizados entre professor e alunos?



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos educadores, 37%, destacaram a comunicação verbal (oral e escrita). Como:

- *Conversa*
- *Diálogo*

Dos pesquisados, 35% dos profissionais da rede utilizam como forma de comunicação a oral e escrita e a gestual e visual como:

- *Verbal na roda, na estória, nos cantos e gestos utilizados na música.*
- *Comunicação oral, escrita e visual*

Foram 16% que ressaltaram a comunicação verbal, não verbal e audiovisual.

- *Através da conversa, livros e apostilas didáticas e vídeos*
- *Algumas vezes DVD educativo, rádio, televisão, livros*

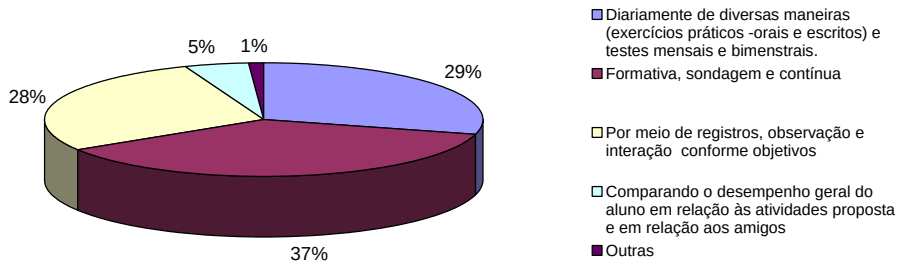
Já 11% dos pesquisados além da comunicação verbal, não-verbal, audiovisual citaram a comunicação interativa como parte de seu repertório comunicacional.

- *Linguagem oral, escrita, visual, gestual, digital, através de mídias entre outros.*
- *Utilizamos televisão e DVD, computador e a mensagem escrita (cartas, bilhetes).*

Com 1% de representatividade ficaram outras respostas como:

- *Os meios de comunicação enfatizam nas oportunidades que estimulem o desenvolvimento dessa criança, de forma que ela consiga pensar, relacionar, refletir e propor soluções às situações que lhe são apresentadas.*

Gráfico 33: Quais as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem?



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos pesquisados, 37% citaram a forma de avaliar formativa e contínua por meio da sondagem. Afirmaram:

- *Sondagem, avaliação formativa, atividades individuais*
- *Avaliação formativa. Avaliação somativa. Sondagens e observações da professora.*

Já 28% dos profissionais ressaltaram que a avaliação ocorre por meio de registros, observação e interação conforme objetivos.

- *É avaliado constantemente através das observações, questionamentos, conversas diárias.*
- *Dia-a-dia, por meio da observação e registros das crianças (leitura e escrita e desenhos).*

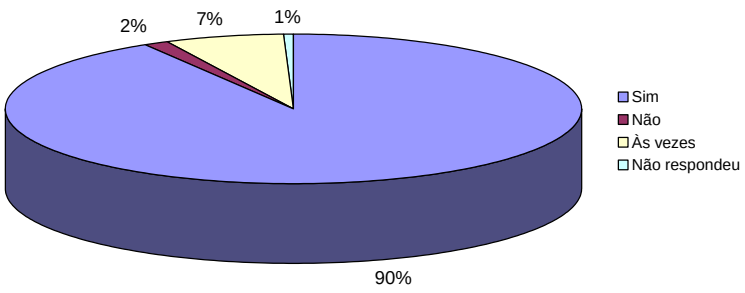
Foram 5% dos pesquisados que afirmaram que a avaliação ainda é realizada comparando o desempenho geral do aluno em relação às atividades propostas e em relação aos amigos.

- *Observando e avaliando se a criança atinge as metas da proposta pedagógica, procurando sempre avaliá-la de maneira que a criança tenha um bom desempenho e aprendizado.*

Já 1% ressaltaram outras respostas como:

- *Vários, a critério de cada professor.*
- *Cada professor avalia como que fazer*

Gráfico 34: É considerada a história pessoal de cada indivíduo que participa da sala de aula, tanto professor quanto alunos?



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos profissionais da rede, 90%, afirmaram considerar a história pessoal de cada indivíduo que participa da sala de aula, tanto professor quanto alunos.

- *Sim; a interação é muito importante para o processo de aprendizagem. O aluno traz uma bagagem de vida muito importante e devemos compartilhar da mesma.*
- *Sim, inclusive verificando a convivência do aluno junto com os pais e verificando inclusive os casos onde há pais falecidos para saber como abordar o assunto no Dia dos Pais ou Dia das Mães.*

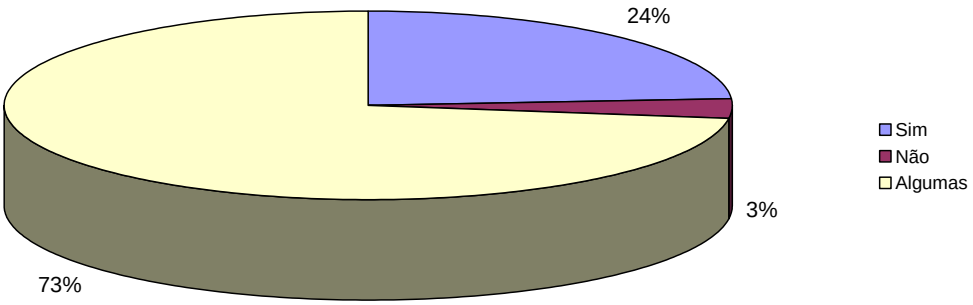
Já 7% ressaltaram que ás vezes essa história é considerada.

- *Dos alunos, sempre. Dos professores, às vezes.*
- *Ás vezes, sim*.

Dos pesquisados 2% afirmaram que não é considerada a história pessoal de cada um (*Não, apenas dos alunos, por mais que o professor faça, sempre ainda falta algo*) E, 1% dos pesquisados não responderam.

Dimensão comunitária e social - família, comunidade e sociedade**.**

Gráfico 35: Vocês conhecem as famílias de seus alunos?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados da pesquisa mostram que 73% dos educadores questionados conhecem algumas das famílias de seus alunos:

- *Superficialmente alguns; outros através das reuniões de pais quando comparecem, ou passamos a conhecer quando nos procuram para sanar alguma dúvida.*
- *Algumas, pois, a maioria dos pais não gosta de participar do ciclo escolar de seus filhos.*
- *Conheço algumas, mas a maioria, das famílias; conheço um pouco da historia, através de outros profissionais da U.E.*
- *Algumas; outras normalmente apenas um ou dois integrante.*
- *Nem todas, somente as que freqüentam a escola levando e buscando seus filhos.*
- *Algumas. Nem todos os pais costumam freqüentar as reuniões ou eventos que a escola oferece.*
- *Conheço apenas as famílias que comparecem à escola, ou seja, que participa da vida escolar da criança. O grande problema que encontramos em nossa escola é a evasão da família em relação a tudo que se refere à vida escolar*

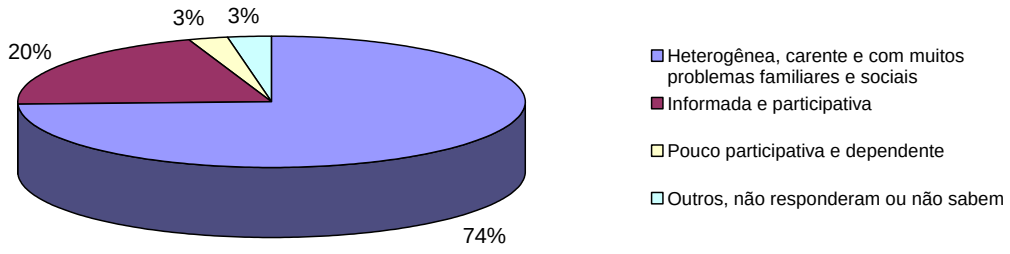
do seu filho. E isso não ocorre por falta de possibilidade de vir até a escola, pois, é oferecido transporte, como também horários abertos para que a família escolha.

- *Algumas. (De acordo com o que as crianças relatam e através de funcionários que as vezes moram perto de alguns alunos.*
- São 24% dos pesquisados que afirmaram conhecer as famílias de seus alunos:
- *Sim, ficamos conhecendo em reuniões.*
- *Sim, quando vem buscá-los de manhã*
- *Sim, todos.*

Representam 3% os educadores que afirmaram não conhecer as famílias de seus alunos:

- *Não completamente*
- *Não.*

Gráfico 36: Como é a comunidade em que a escola está inserida?



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos pesquisados (74%) caracterizou a comunidade em que a escola está inserida como heterogênea carente e com muitos problemas familiares e sociais:

- *Não é muito diferente das demais comunidades. O bairro é pequeno e afastado do centro da cidade; tem uma demanda muito significativa no atendimento, a necessidade está no campo sócio-econômico.*
- *Carente, mas não justifica a falta de interesse pela vida escolar da criança.*
- *Carente; baixa renda.*
- *Com baixo nível social econômico.*
- *A maioria, dos alunos frequenta, no período contrário a creche SAEPI e vem de bairros pobres, muita famílias são desestruturadas.*
- *São pessoas na maioria de baixa renda, com problemas sociais e econômicos.*
- *As famílias são de baixa renda, pagam aluguel e estão sempre mudando de casa.*
- *Comunidade muito carente e sem nenhum planejamento familiar com um numero altíssimo de infratores*

Foram 20% dos pesquisados que consideraram a comunidade em que a escola está inserida informada e participativa:

- *É uma comunidade simples da zona rural, porém participativa e interessada.*
- *É uma comunidade participativa e que valoriza muito a escola*
- *Bem unida com a escola e pode-se notar que há uma preocupação especial com as crianças.*
- *É uma comunidade que gosta de colaborar em tudo o que a escola precisa, principalmente a creche.*
- *Muito participativa, sempre que solicitado ou que tem alguma dúvida, estão na escola*

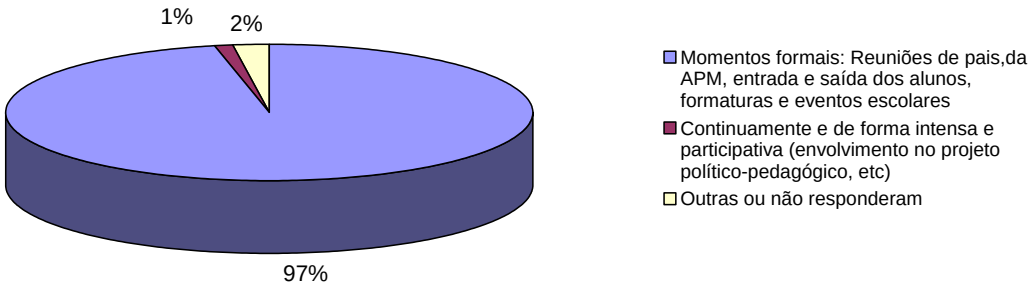
Dos pesquisados, 3% classificou a comunidade como pouco participativa e dependente:

- *Ausente, carente e descompromissada*
- *Pouco participativa*
- *Muito ausente, muito carente.*
- *Difícil e desinteressada.*

E foram 3% que destacaram outras características sobre a comunidade em que a escola está inserida ou não responderam:

- *Mostra-se uma comunidade um pouco preconceituosa, onde alguns que apresentam ter um poder aquisitivo melhor; acham que seus filhos devem ter preferência.*
- *A maioria pessoas honestas, da classe média baixa.*
- *De classe média, algumas moram distante em outros bairros e são carente.*

Gráfico 37: Em quais momentos há interação com os pais de alunos?



Fonte: Elaboração própria

A pesquisa mostrou que 97% dos pesquisados reconheceram apenas situações formais como reuniões de pais, da APM, entrada e saída dos alunos, formaturas e eventos escolares como momentos de interação com os pais de alunos. Afirmaram:

- *Através das reuniões, ou quando vem buscá-los.*
- *A escola sempre promove reuniões, apresentações. Mas, é um numero mínimo de pais que participam (5%).*
- *Em reuniões de pais, eventos que a escola faz como: festa junina, família na escola, excursão.*
- *Eu acho que nas reuniões de pais, mas nem todos participam.*
- *Nos eventos oferecidos pela escola (festas, apresentações, projetos, família vai a escola, reuniões e o contato diário com os mesmos.*

- *Entrada, saída, no momento da matricula e rematrícula. -Reuniões bimestrais, formatura na escola, ou quando convocadas.*
- *No dia a dia durante a entrada e saída da escola através de festas organizadas.*
- *Confraternizações, reuniões com os pais.*

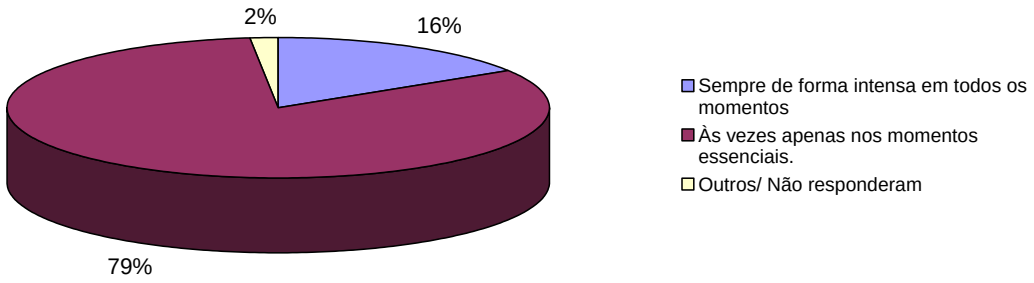
Foi 1% dos pesquisados que indicaram uma participação contínua e um envolvimento intenso dos pais com a escola:

- *Sempre que estamos necessitando eles se fazem presentes.*
- *Á todo momento.*

Já 2% dos pesquisados não responderam ou apontaram outras respostas como:

- *No nosso local de trabalho, não interagimos com os pais de alunos.*

Gráfico 38: A comunidade participa da escola? Como você verifica esta participação?



Fonte: Elaboração própria

Sobre a maneira como os educadores percebem a participação da comunidade na escola, 79% dos pesquisados apontaram que somente às vezes a comunidade participa destacando apenas momentos essenciais como:

- *Somente alguns participam durante as apresentações.*

- *Na, maioria das vezes, sim, mas poderia ser mais participativo por parte dos pais*
- *A maioria não, apenas uma pequena parcela que é possível identificar em reuniões de conselho, etc.*
- *É raro. A maioria não comparece quando convocados, nem para reuniões. Infelizmente há pouco interesse entre pais e escola. A formalidade das "tradicionais reuniões de pais e professores" inibe-os.*
- *Vem crescendo ano a ano; mas existem aquelas que moram muito distantes e a participação fica comprometida.*
- *Algumas pessoas participam, por exemplo, algumas mães entram para ajudar na cozinha quando há festa.*
- *Alguns participam, mas, não são muitos.*
- *Alguns participam, principalmente quando precisamos de alguma coisa eles procuram colaborar como podem, porém alguns não participam muito.*
- *Algumas vezes, Quando eles se interessam pelo desenvolvimento social e pedagógico da entidade e das crianças.*
- *Às vezes. Vendo o interesse dos pais na vida escolar de seu filho.*

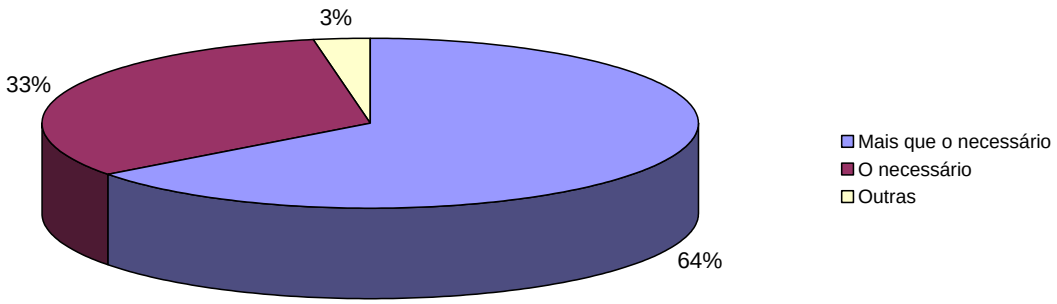
Já 16% dos pesquisados indicaram que a comunidade participa de forma intensa em todos os momentos:

- *Sim, famílias bastante interessadas na vida escolar de seus filhos.*
- *Sim, participação da maioria ativa.*
- *Sim. A comunidade esta sempre pronta em colaborar com a escola. (festas, projetos, passeios. Etc)*
- *Sim. Sempre que solicitamos somos prontamente atendidos. Colaboração em festas, campanhas, projetos.*
- *De um modo geral toda comunidade tem participado. É uma boa participação, os pais sempre dão a sua opinião. Quando estão satisfeitos falam, quando não estão, falam também.*
- *Há alguma que até ajudam na colaboração de alguns eventos.*

Também representam 2% àqueles que apresentaram outras respostas ou não souberam responder:

- *A comunidade que vive próxima da escola participa mais, mas as famílias que vivem distantes têm mais dificuldades.*

Gráfico 39: O que você acha que a escola faz pela comunidade e pela família dos alunos?



Fonte: Elaboração própria

Os resultados apontaram que 64% das pessoas pesquisadas acreditam que a escola faz mais que o necessário pela comunidade e pela família dos alunos:

- *Atua com projetos para o bem comum. Ex: dengue.*
- *Procura interagir, ajudar, auxiliar e informar todos quando precisam.*
- *A escola orienta, faz encaminhamentos para especialistas, chama para conversar.*
- *Promove interação, auxilia nas dúvidas e necessidades médicas realizando encaminhamentos a especialistas.*
- *A escola está sempre em contato,,informando os acontecimentos educacionais e sociais.*
- *Faz até demais. As famílias não tem comprometimento com os filhos. Largam na escola para eles comerem e não aprenderem.*
- *Praticamente todo o tipo de ajuda e apoio.*
- *Ela auxilia em tudo! Educação, Educação moral, Conscientização de higiene, médicos, dentistas, através de encaminhamentos, entre outros.*
- *Muito. Os alunos são acolhidos pela escola e juntamente com eles, os pais também são, quando precisam.*

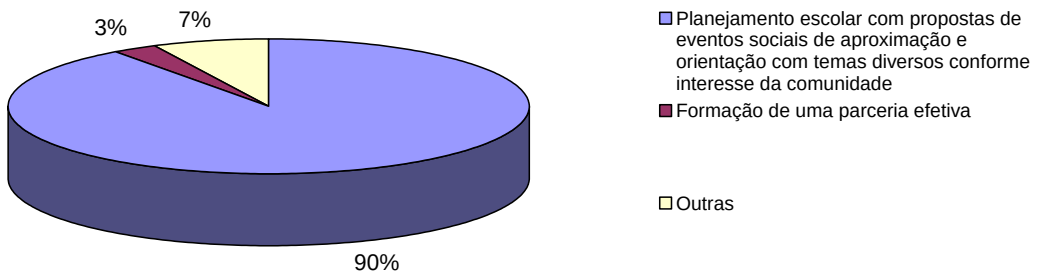
Foram 33% dos pesquisados que indicaram que a escola faz o necessário pela comunidade e pela família dos alunos, como:

- *O possível para que os alunos tenham uma vida escolar eficiente e agradável, sendo atendidos em todos os aspectos.*
- *Tenta dentro do possível, resolver problemas dos alunos e da comunidade*
- *Eu acho que a escola busca sempre auxílio no que for possível e necessário para ajudar a comunidade e a família dos alunos.*
- *A escola ensina e prepara cidadãos pra o futuro.*

E também representam 3% os pesquisados que não responderam a questão ou apontaram outras repostas como:

- *Os eventos contidos no calendário.*

Gráfico 40: O que você sugere para melhorar a aproximação entre escola, família e comunidade?



Fonte: Elaboração própria

Representam 90% dos pesquisados da rede que sugerem um planejamento escolar com propostas de eventos sociais de aproximação e orientação com temas diversos conforme interesse da comunidade para melhorar a relação entre a escola e a família/ comunidade:

- *Fazer reuniões informais, mostrar o funcionamento da escola, conhecer a escola, comunicar os eventos, um jornal interino comunicando o que aconteceu na escola.*
- *Projetos como dia da família. Em domingo poderia alugar um local grande com arrecadação de alimentos para alguma entidade e brincadeiras diversas.*
- *São importantes projetos que requeiram a participação dos pais, debates sobre o que acham que precisa ser melhorado, etc.*
- *Incentivando os pais, mostrando os benefícios de participarem ativamente da vida escola dos seus filhos.*
- *Palestras com especialistas da saúde e educação.*
- *Palestras, escola de pais.*
- *Que a secretaria de educação promovesse eventos com as demais secretarias municipais trazendo os familiares cada vez mais para perto da escola.*
- *Alguns eventos de lazer, tais como: festas, bingo, etc.*
- *A escola poderia promover eventos que envolvessem mais os pais, dando-lhes maiores responsabilidades. Poderia, também, expor mais os eventos acontecidos.*
- *Realizar projeto com uma pesquisa no início do ano e através dela detectar os anseios das famílias, diminuírem os temas das palestras e agendar os horários mais solicitados pelos pais.*
- *É muito difícil, pois a maioria das famílias "despeja" seus filhos na escola. Pouquíssimos pais comparecem quando solicitados, pois a maioria trabalha em lugares distantes da escola. É necessário um árduo trabalho para mudar esta realidade. Talvez chamando as famílias com encontros onde haja um "coquetel", por exemplo. Convidá-los a conhecerem o dia a dia de uma creche ou de uma escola, onde seus filhos permanecem a maior parte do tempo, seria uma alternativa. Comunicá-los sempre sobre acontecimentos internos onde para isto um "jornal" bimestral ou semestral viria de encontro às expectativas. Enfim, para que tudo isto aconteça é necessário uma profunda mudança de mentalidade e muito boa vontade por parte de diretores, professores e funcionários. Estaríamos subindo apenas um degrau de uma enorme escada, chamada Educação.*

- *A comunidade escolar precisa ter um novo olhar em relação à comunidade que serve. É impossível ter resultados diferentes fazendo sempre as mesmas coisas. As reuniões de pais e mestres, por exemplo, precisam perder os estigmas, e os pais serem mais "mimados". Essa reunião precisa ser pensada como um evento e não como algo que parte da rotina. A escola quer participação dos pais, mas também não faz nada para ir de encontro; não é necessário estender um tapete vermelho, mas a comunidade reage conforme vibra a comunidade escolar. A comunidade sente e sabe quando a escola é receptiva. Creio que a escola (comunidade escolar) pensa nela como se não houvesse outra área. Não dá pra pensar no mundo sem estar nele, sem ao menos saber de onde se vem, porque estou aqui e para onde vou.*
- *Fazer reuniões informais, mostrar o funcionamento da escola, conhecer a escola, comunicar os eventos, um jornal interino comunicando o que aconteceu na escola.*
- *A direção tem que ser mais acolhedora não só no momento do interesse do aluno, mas também da família. Pelo comodismo, as famílias ficam em dois planos. Planejar atividades de entretenimentos para família e comunidade.*
- *Reuniões aos sábados ou à noite.*

Já 7% não responderam, apresentaram outras respostas ou indicaram outras sugestões para a melhoria desta relação como:

- *Ter fé e pedir para Deus ajuda. A escola faz de tudo, mas os pais e as famílias não querem dor de cabeça. Sugiro que a escola pare de marcar oftalmo, psicólogo, etc...isso é função de pai e não da escola. As famílias estão pensando que escola é depósito de criança.*
- *Isto não é falha da escola (esta faz tudo o que pode); a ausência das famílias é um problema social.*
- *Que todos se respeitem, aceitem as diferenças umas das outras e tentem uns compreender os problemas e dificuldades dos outros.*
- *Sugiro que a sociedade de um modo geral, sobretudo os meios de comunicação de massa, deixem de desvalorizar a escola e os professores. Valorizando os profissionais e a "instituição escola" a comunidade toda se sente acolhida e também valoriza.*

- *Nossa realidade, em que estamos inserida, fica difícil; pois as crianças vêem de bairros distantes; com problemas familiares, o que dificulta o acompanhamento deles com a escola.*
- *O problema não é a escola se aproximar, as famílias é que perderam a noção da diferença da educação que vem de casa (moral), do respeito, da atenção achando que a escola é obrigada a arcar com tudo.*

Foram 3% os pesquisados que indicaram a formação de uma parceria efetiva. Afirmaram:

- *No momento não me ocorre, pois a escola faz um trabalho muito bom de interação. Os pais que não participam e não se interam ainda não compreenderam a importância desta interação, vamos continuar com nosso trabalho até que seja "despertado" esse interesse.*
- *Continuar valorizando a importância da participação das famílias e a comunidade; desenvolver, sempre, com o objetivo maior, o bom desenvolvimento de todas as crianças, com parceria escola e comunidade.*
- *Continuar melhorando projetos para aproximar os pais e comunidade da rotina escolar durante todo o ano, como também atividades da qual, avós, tios e outros familiares, participe.*

4.3.3 Análise geral das pesquisas

Em cada dimensão verificaram-se desafios para a formação de uma cultura inclusiva, podendo eles ser identificados em forma de questionamentos por dimensão:

Desafios relacionados à dimensão filosófica:

- Para a realização da inclusão, será que apenas formações são suficientes?
- Qual é a preparação que os professores esperam e querem?
- Como colocar valores em prática?
- Como tornar claro para todos os profissionais o papel da escola especial e da escola comum?
- Como orientar os professores da sala comum para o encaminhamento dos alunos ao atendimento educacional especializado?

- Como superar o medo dos profissionais?
- Como transformar atitudes reflexivas e passivas em pró-ativas?

Desafios relacionados à dimensão legal

- Como difundir os direitos das pessoas com deficiência na escola e na comunidade?
- Como romper os “mitos” e “medos” em relação à inclusão dos alunos com deficiência na escola, em especial, a deficiência mental?
- Como os professores, a família e a comunidade podem fazer com que o sistema político garanta a inclusão escolar?
- Ainda há bastante confusão e equívocos entre os profissionais da educação sobre o atendimento educacional especializado, mas será que no momento em que a rede implantá-lo, conforme a política nacional de educação especial de 2008 haverá maior compreensão sobre o serviço ou será preciso à realização de um trabalho maior de formação desses profissionais?
- O que a rede precisa para oferecer o atendimento educacional especializado com qualidade? (Formação do profissional/ atividades a ser desenvolvida/ carga horária de trabalho/ estrutura física e material).
- Como fazer com que os sujeitos da escola se envolvam com a garantia do atendimento educacional especializado?

Desafios relacionados à dimensão administrativa

- Como explicar e informar a todos os profissionais da rede e também familiares sobre o conceito e a necessidade da acessibilidade?
- Como tornar as tecnologias assistivas conhecidas pelos profissionais da rede?
- Como divulgar e explicar sobre a existência de recursos e serviços que promovem a vida independente às pessoas com deficiência?
- Como as escolas devem se preparar em termos de recursos físicos, tecnológicos e materiais para a Inclusão?
- Os profissionais da rede precisam entender sobre a questão de recursos financeiros para a Inclusão?

- De que maneira e até que ponto a postura do gestor da escola influencia no comportamento e motivação dos professores em sala de aula e dos demais profissionais?

Desafios relacionados à dimensão político-pedagógica

- Qual é o caminho para implementar uma gestão escolar democrática e participativa?
- Com o que uma gestão democrática auxiliaria com a Inclusão?
- Se a metodologia utilizada na rede é propícia a Inclusão e ao trabalho com a diversidade, por que ainda há resistência para lidar com a diversidade em sala de aula?
- Na educação atual e principalmente com a inclusão as formas de comunicação tendem a ser mais complexas e amplas. Como torna-las conhecidas, aceitas e utilizadas nas escolas comuns?
- Conhecer a história pessoal de cada aluno é fundamental e, muitas vezes, acontece no processo ensino-aprendizagem, mas verifica-se que o professor, hoje, sente-se muito cobrado e pouco valorizado e ouvido o que afeta na sua motivação. Como fazer com que estes profissionais e suas histórias pessoais façam parte do contexto de aprendizagem?

Desafios relacionados à dimensão comunitária-social

- Como os problemas da comunidade podem afetar a escola e o processo de desenvolvimento dos alunos?
- Por que é importante conhecer o perfil da comunidade em que a escola está inserida (cultura, economia, valores, problemas, sonhos e necessidades)?
- Como as escolas poderiam ampliar os vínculos com os pais dos alunos para que eles participassem mais ativamente na vida escolar de seus filhos?
- Que tipo de participação a escola espera da comunidade?
- Qual é o papel da escola em relação à comunidade e a família dos alunos?

Os desafios apresentados indicam os movimentos necessários para a formação de uma liderança escolar pluralista que considera as diferenças culturais que são construídas ao longo do tempo. A forma como professores, diretores e

demais sujeitos que participam do sistema educacional apropriam, representam e colocam em prática novas concepções não ocorrem de forma linear e por isso deixam lacunas para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Sage (1999, p. 140) explica que “as culturas escolares como um todo está adequadamente se movendo

de uma ênfase na

- Centralização
- Responsabilidades de professores
- Identificação da incompetência
- Burocracia
- Aplicação de pressão
- Fuga à responsabilidade

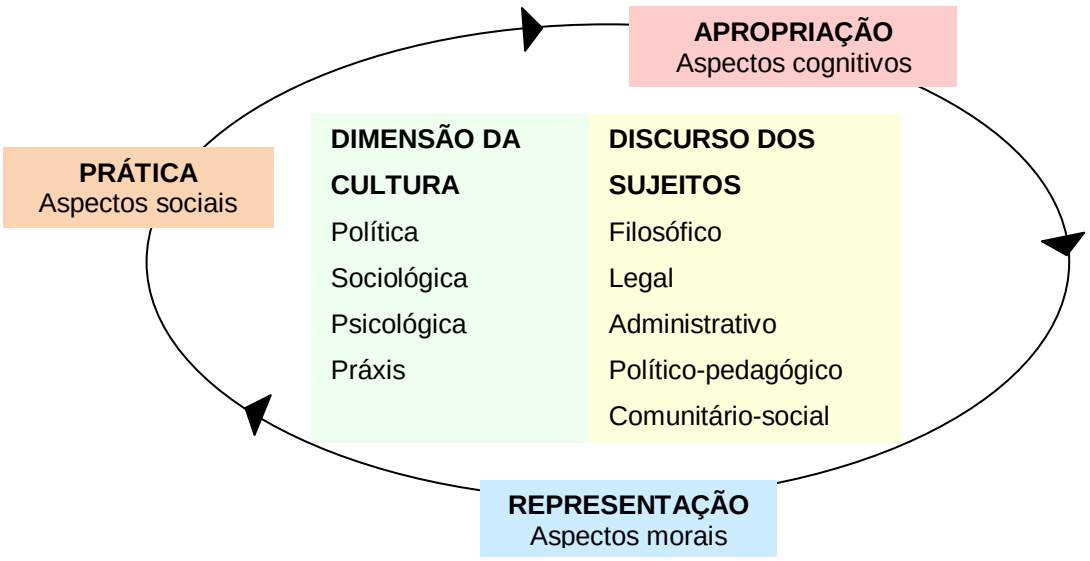
para uma ênfase na

- Descentralização
- Direitos dos professores
- Desenvolvimento da competência
- Centralização na criança
- Aplicação de recursos
- Participação

De certa forma, a pesquisa apontou para esse movimento visualizado por meio dos questionamentos gerados na análise dos discursos dos profissionais e no perfil de liderança da rede.

Como exposto anteriormente nos primeiros capítulos do trabalho, os discursos dos sujeitos armazenam conceituações, significações, crenças e vivências que eles possuem, ou seja, dimensões da cultura, e, por isso, para analisar as entrelinhas das escritas organizou-se uma metodologia que busca associar as repostas obtidas aos fundamentos da conceituação de apropriação, representação e prática de Chartier.

Figura 10: Apropriação, representação e prática dos sujeitos da rede.



Fonte: Elaboração própria

A partir dos três aspectos mencionados cognitivo, moral e social, relacionados respectivamente, pode-se classificar cada resposta em relação ao caráter mais acentuado de seu conteúdo (ver Apêndice B). Após essa classificação, verificou-se a porcentagem dos aspectos (cognitivo, moral e social) mais predominantes na escrita dos sujeitos da rede em cada dimensão pesquisada (filosófica, legal, administrativa, político-pedagógica e comunitário-social).

Em seguida são apresentadas as questões com os resultados e análise das respostas obtidas por dimensão pesquisada. Todas as respostas foram digitadas individualmente, em seguida foram criadas categorias para o agrupamento das respostas o que permitiu a tabulação dos dados. As respostas que divergiram das categorias elaboradas foram destacadas no decorrer da análise conforme apresentado anteriormente na apresentação das pesquisas.

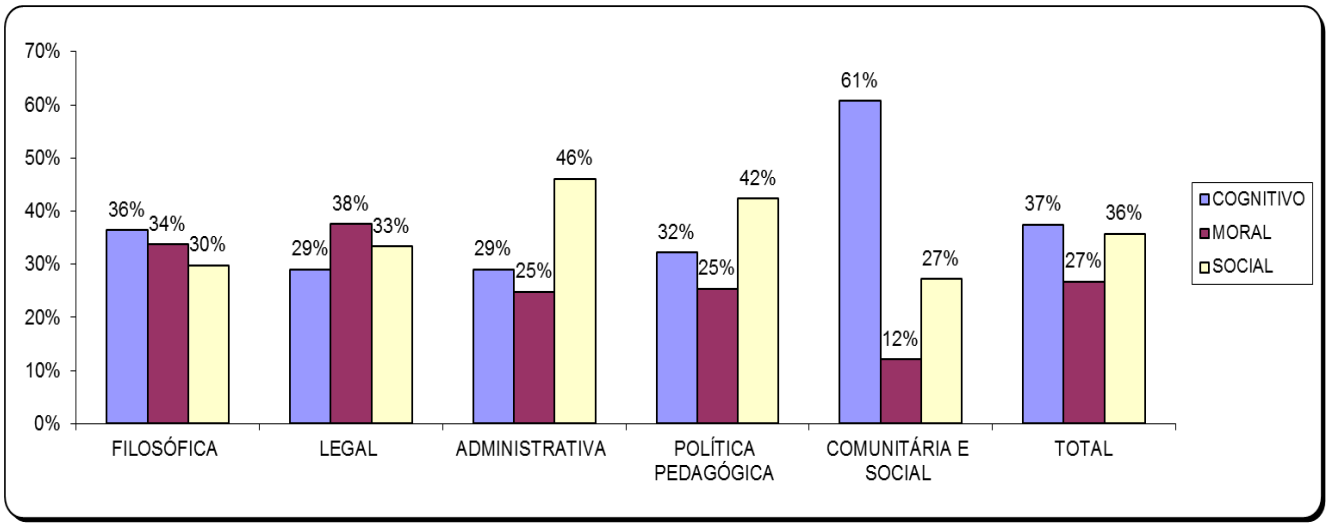
Quadro 10: Questões e resultado da análise das respostas obtidas

PERGUNTAS/RESULTADOS	COGNITIVO	MORAL	SOCIAL
FILOSÓFICA			
Como você define “Inclusão”? Para você, o que é Inclusão nas escolas regulares?	46%	46%	8%
Quais valores você considera importante para a “Inclusão”?	28%	49%	23%
Quais as maiores barreiras para a realização da Inclusão Escolar?	41%	8%	51%
Quais são as necessidades educacionais especiais que você conhece? O que você considera aluno com necessidades educacionais especiais?	35%	31%	35%
Você recebeu um aluno com deficiência na sua sala/ escola, qual é o seu primeiro pensamento?	33%	35%	33%
TOTAL	36%	34%	30%
LEGAL			
Quais as legislações que você conhece que garantem o acesso e a permanência de TODAS as crianças na escola?	26%	23%	51%
Você considera discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem têm deficiência?	41%	50%	9%
Você considera viável um aluno com deficiência mental grave estudar na escola comum?	44%	44%	12%
Você acha que a Inclusão pode prejudicar a qualidade do ensino? Por quê?	18%	50%	33%
Você acredita que o governo possa garantir a Inclusão? Como?	42%	36%	22%
O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?	30%	33%	37%
Como você visualiza este Atendimento Educacional Especializado na rede?	14%	43%	43%
A escola pode garantir a qualidade do Atendimento Educacional Especializado?	31%	31%	38%
Que tipo de profissional você acha que deve trabalhar no Atendimento Educacional Especializado?	41%	18%	41%
Qual o tipo de relação deve existir entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais da rede regular de ensino?	4%	48%	48%
TOTAL	29%	38%	33%

ADMINISTRATIVA			
Para você, o que é acessibilidade?	42%	45%	13%
Você sabe o que é tecnologia assistiva? Explique.	14%	25%	61%
O que você pensa quando se fala em recursos multifuncionais?	36%	16%	47%
Em termos de recursos materiais, físicos e tecnológicos você acredita que sua escola está preparada para receber TODOS os alunos? Por quê?	4%	3%	93%
Em termos financeiros, você acredita que a Inclusão é viável? Por quê?	15%	28%	57%
Você tem alguma idéia de como o setor educacional poderia atrair investimentos para a Inclusão escolar?	63%	33%	4%
Tipo de Administração escolar	29%	24%	47%
TOTAL	29%	25%	46%
POLÍTICA PEDAGÓGICA			
Para você o que é uma gestão democrática?	33%	33%	33%
Você conhece alguma escola democrática? Qual?	29%	35%	35%
Você visualiza uma gestão democrática na sua escola? Por quê?	19%	46%	35%
Quais fatores você considera importante para a construção de uma escola democrática?	2%	96%	2%
Você acredita que para uma escola ser inclusiva é fundamental que ela tenha uma gestão democrática? Por quê?	85%	9%	6%
Como são definidos os objetivos e conteúdos de ensino?	21%	11%	68%
Como são realizadas as atividades com os alunos?	33%	23%	44%
Que tipo de material didático é utilizado? Como são selecionados?	41%	21%	39%
Quais os meios de comunicação utilizados entre professor e alunos?	27%	1%	72%
Quais as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem?	57%	1%	42%
É considerada a história pessoal de cada indivíduo que participa da sala de aula, tanto professor quanto alunos?	7%	3%	90%
TOTAL	32%	25%	42%
COMUNITÁRIA E SOCIAL			
Vocês conhecem as famílias de seus alunos?	73%	24%	3%
Como é a comunidade em que a escola está inserida?	77%	20%	3%
Em quais momentos há interação com os pais de alunos?	97%	2%	1%
A comunidade participa da escola? Como você verifica esta participação?	81%	16%	2%
O que você acha que a escola faz pela comunidade e pela família dos alunos?	33%	3%	64%
O que você sugere para melhorar a aproximação entre escola, família e comunidade?	3%	7%	90%
TOTAL	61%	12%	27%
MÉDIA GERAL			
TOTAL	**39%**	**27%**	**34%**

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 41: Aspectos de mudança cultural por dimensão da Educação Inclusiva



Fonte: Elaboração própria

O gráfico mostra que:

- Na dimensão filosófica há predominância dos aspectos cognitivos (36%) nos discursos dos sujeitos, seguidos pelos aspectos morais (34%) e sociais (30%);
- Na dimensão legal há predominância dos aspectos morais (38%), seguido pelos sociais (33%) e por último os cognitivos (29%)
- Sobre a dimensão administrativa os aspectos predominantes são os sociais (46%) seguidos pelos cognitivos (29%) e dos morais (29%)
- Na dimensão político-pedagógica os aspectos sociais são predominantes (42%) seguidos dos aspectos cognitivos (32%) e morais (25%)
- Já a dimensão comunitário-social tem predominância dos aspectos cognitivos 61%) seguido dos sociais (27%) e dos morais (12%)

A média geral dos aspectos predominantes nos discursos dos sujeitos da rede é predominante cognitivo (39%), seguido pelos sociais (34%) e dos morais (27%) o que indica que a aprendizagem intelectual ou o conhecimento adquirido por meio de formações, estudos e teorias pode estar sendo apenas reproduzido e não construído pelos sujeitos na forma de novos discursos.

Na interação social estes sujeitos buscam representar esses discursos de forma politicamente correta, no entanto, a menor proporção observada no nível moral indica que esta mudança pode ser exterior, afinal a apropriação dos conceitos em termos de transformação individual pode não ter ocorrido.

Por outro lado, a proximidade entre os valores comprova que a transformação cultural ocorre por meio de um processo dinâmico entre conhecimento, interações sociais, transformações individuais, experimentações e convivência num dado tempo e espaço, e deixa a dúvida sobre como essa mudança ocorre – se é por meio de uma coerção e convenção institucional ou se é por meio de uma motivação e vontade crítica.

Em cada dimensão pesquisada alguns aspectos da transformação cultural são mais presentes do que outros.

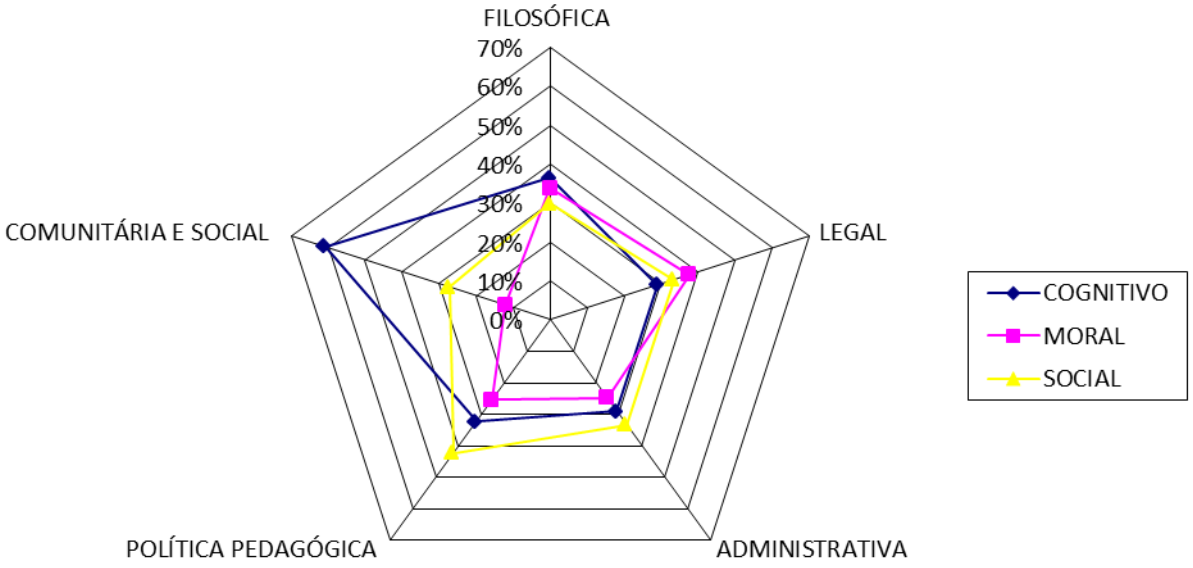
Esta pesquisa indicou que houve uma mudança cognitiva em termos teóricos, isto é, como respostas objetivas a uma pergunta advinda do poder instituído. Os sujeitos podem "já saber" o que devem responder, o que é "politicamente correto" dizer quando a pesquisa vem da cultura dominante. O nível cognitivo, por outro lado, pode ser o primeiro a mudar porque – os indivíduos aprendem, mas como essa aprendizagem é diferente para cada um, então cada indivíduo reconstrói uma nova teoria, ou seja, o que existe é a teoria para o indivíduo não significando que este indivíduo aceite essa teoria e aja conforme ela. O que foi mostrado na pesquisa foi a teoria e não o indivíduo com a teoria.

Em termos morais a mudança observada é menor justamente porque não promoveu a mudança na forma como os indivíduos entendem o mundo em termos de justiça e também na forma de ver sua função no mundo. Este nível é mais complicado porque se refere ao julgamento que os indivíduos fazem sobre as suas ações e o seu dever ser em relação a teoria.

Já o nível social relacionado às ações dos indivíduos e a repercussão destas ações com os outros mostra justamente o desajustamento entre o saber e o querer/poder ser – equilíbrio ético moral, indicando que os indivíduos agem na maioria das vezes por obrigação legal – "o que eu devo fazer", mas não "o que eu acredito certo fazer".

Interessante notar que os aspectos sociais são bastante vistos na dimensão político-pedagógica, pois é na escola que os sujeitos mostram seu comportamento "obediente ou confortável", "inerte ou desmotivado", "expansivo ou pró-ativo" porque a escola é o lugar onde os indivíduos são avaliados em sua função.

Gráfico 42: Distribuição dos aspectos da mudança cultural em cada dimensão da Educação Inclusiva



Fonte: Elaboração própria

Com o gráfico radar fica visível que a dimensão cognitiva é a mais desenvolvida, sendo predominantemente comunitária e social, com valores equilibrados em outras dimensões (ênfase dos entrevistados nos aspectos teóricos). Isso mostra que em relação aos aspectos comunitários e sociais, os profissionais se apropriam efetivamente dos conceitos aprendidos. Isso ficou visível nas respostas quando os professores conseguem ilustrar os conceitos com exemplos de vivências e projetos a serem realizados na escola e com a comunidade. Sobre a dimensão moral é a menos desenvolvida, sendo predominantemente filosófica e legal indicando que em relação aos princípios, as políticas instituídas e as legislações vigentes há a apropriação do discurso sob a forma de "dever fazer" enquanto esta é reduzida nas categorias política pedagógica, administrativa e comunitário social, indicando que dever, poder e querer não caminham lado a lado. Já a dimensão social tem pouca relação com a área comunitária e social porque embora compreendam o papel social da educação e a dimensão comunitária da escola apenas indicam projetos e ideias para serem realizadas, no entanto, na prática não a executam de forma independente, sem que haja uma política ou uma ação da liderança no sentido de executar e mobilizar recursos para a viabilização desses projetos. Por outro lado, a dimensão social é profundamente pedagógica (alcance

da inclusão reduzido à escola) que é o lugar onde os professores precisam, tem o dever profissional ou/ e autonomia para agir.

Novamente, essa constatação retoma a defesa de Mantoan (2003) de que as escolas precisam aprender na inclusão, ou seja, em escolas abertas para receber em todos os alunos, rompendo com a justificativa de que primeiro é preciso se preparar para depois receber os alunos.

Mario Quintana.
Fonte: LOPES, 2011

E agora, trabalho pronto,
até aquele ponto,
que não tinha lugar,
deu um jeito de se encaixar,
fez textura sem par.

"Vida Tecida" - **Rosely Stefani**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Que ninguém se engane só se consegue a simplicidade através de muito trabalho. (Clarice Lispector)

A única maneira de entender o significado e a beleza de uma dissertação finalizada é olhar para a infinidade de retalhos que ficaram para trás e pensar que ainda há muito para ser tecido a *posteriori*, como diriam os empiristas do século XVIII, por meio e durante toda a vida. Este trabalho foi apenas a parte de um manto de possibilidades a ser pesquisada e que buscou uma agulha científica para amarrar fios de esperança e de informações subjetivas.

É certo que as limitações metodológicas como a subjetividade implícita da área das humanidades; o contraditório processo de construção da dissertação (extremamente racional e sistemático) e o objeto e abordagem do trabalho (inclusão educacional e história cultural); assim como a ligação da autora com o objeto de pesquisa que, de certa forma, exigiram maiores esforços para o distanciamento na análise dos discursos e políticas, dificultaram a costura e também deixaram frestas nos tecido como qualquer trabalho humano, parecendo paradoxal estabelecer indicadores e metodologias de pesquisa e análise para uma realidade quando o tema é a consideração das diferenças, das particularidades e das especificidades culturais de uma rede. No entanto, a prática metodológica e a as escolhas teóricas, seja de indicadores ou autores fizeram parte do trabalho.

Diante das máquinas e da sistemática acadêmica não caberiam todos os pedaços de sonhos, fazeres e ideais se não fosse a possibilidade de visualizar novos horizontes e acreditar na cultura construída dia a dia aplicada as necessidades da vida.

No decorrer do trabalho buscaram-se considerar todos os agentes de mudança da rede municipal de Amparo – professores, merendeiras, funcionários, diretores, etc., – com o intuito de verificar se houve transformações culturais nas escolas e na rede. Percebeu-se que a efetividade da ação não depende apenas de estímulos externos e que os estímulos internos são essenciais. Também, se encontrou mais desafios e questionamentos do que respostas. Tal fator foi um dos indicadores de que a mudança possa estar ocorrendo. Concluiu-se que a educação pode ser grande responsável por mudanças culturais, ainda mais se a cultura for

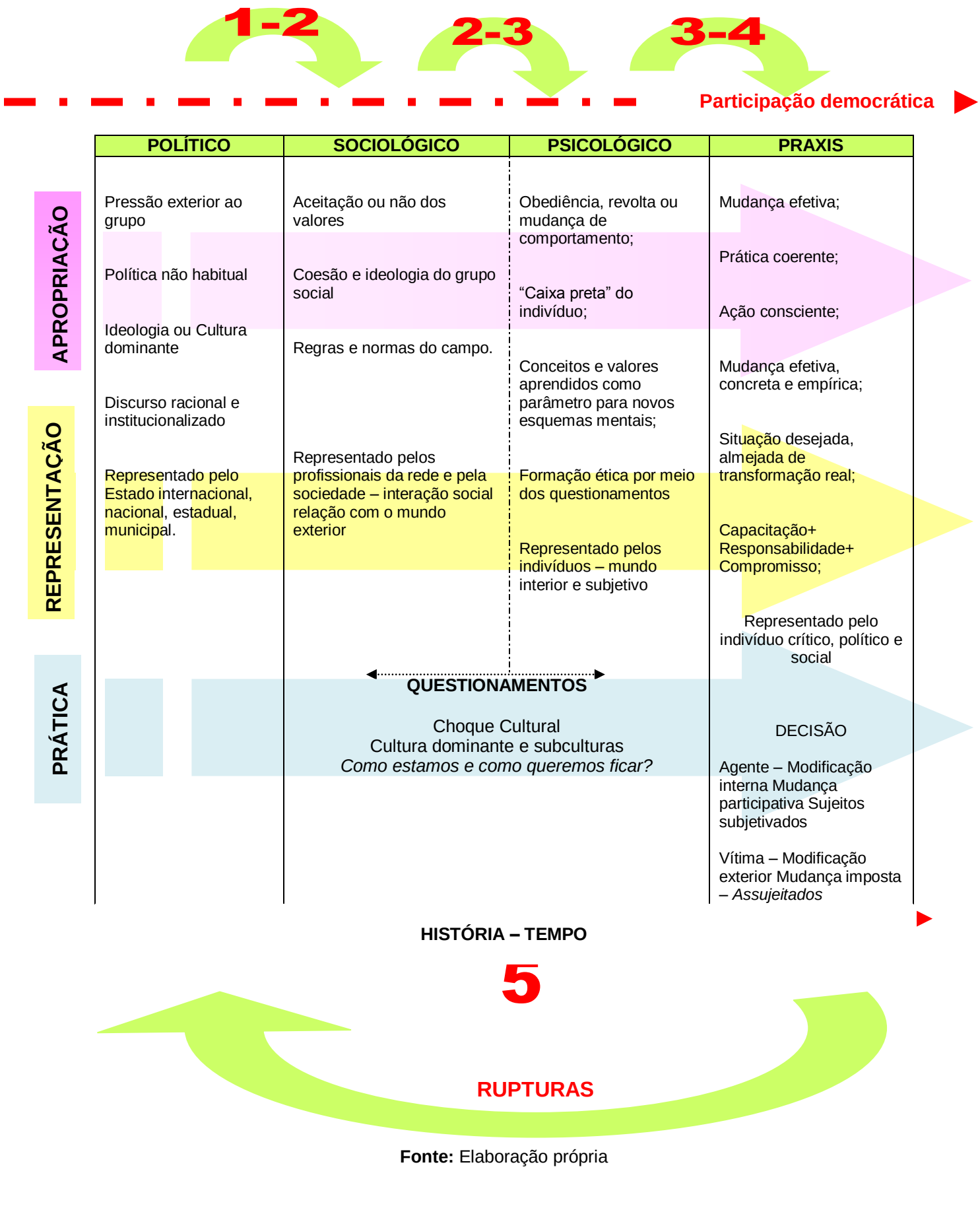
pensada como a pluralidade de relações e conflitos que formam e transformam uma sociedade.

No entanto, a implantação efetiva de sistemas de ensino inclusivos não ocorre de maneira espontânea, afinal é um rompimento com uma cultura da exclusão sedimentada pelo tempo, pelas políticas e pelas práticas institucionais. Da mesma maneira, a políticas públicas a favor da inclusão, hoje, buscam na contramão do que foi estabelecido, adotar reformas que devem ser apropriadas pelos sujeitos que participam da escola. Os reflexos dessas mudanças são graduais porque envolvem questões administrativas, pedagógicas, conceituais e comportamentais.

Assim, é possível verificar uma transformação cultural considerando três processos fundamentais: a apropriação, a representação e a prática. Aplicada a condição do sujeito, esses processos podem ser identificados como cognitivo, moral e social que perpassam por questões políticas, sociais, psicológicas e práticas.

A relação entre as dimensões desenvolvidas para entender a constituição de uma cultura e a forma como os sujeitos participam dessa construção cultural está relacionado no esquema a seguir.

Figura 11: Dimensões e processos envolvidos na construção cultural



Fonte: Elaboração própria

INÉRCIA POLÍTICA = Ausência de estímulos, manutenção da situação de classe, inatividade.

INÉRCIA SOCIAL = Modificação artificial, resistência de representações, costumes, hábitos, “consciência dos direitos”, impunidade.

INÉRCIA PESSOAL = Modificação incoerente, ação acídia, vazio de ideias, angústia, falta de experiência, dificuldade de transformar o conhecimento, com ética em ação crítica, consciente e consistente.

RUPTURAS = Grandes modificações mobilizadas por agentes, sujeitos subjetivados, aquele que rompe com os paradigmas dominantes, pessoas carismáticas que apresentam outras possibilidades de agir, novas formas de pensar e governar.

O sujeito recebe estímulos externos que são processados internamente de forma objetiva e subjetiva e a partir daí estes sujeitos respondem ao meio com novas ações, colaborando para as permanências, transformações ou construção de novas culturas. Mas, não há transformação cultural diante da inércia política e institucional; da inércia social ou da inércia pessoal.

A transformação cultural depende da história e não pode ser concebida e nem analisada diante de um trabalho unilateral em que só são analisados os discursos dominantes. Nas entrelinhas das pesquisas e análises realizadas e apresentadas na pesquisa empírica foi verificado que a inclusão é ainda um “não poder”, ou seja, é um poder ainda não instituído, permanecendo mais o discurso e a prática da instituição e do sujeito como institucional, razão pela qual as mudanças são lentas e difíceis de serem realizadas.

Talvez a transformação seja visualizada com mais precisão onde o olhar míope de um costureiro sobrecarregado não pôde se atentar neste primeiro momento: naqueles que são alvo da pesquisa, os alunos que participam do

Programa de Inclusão. Estes, sim, poderão mostrar o que mudou em suas vidas. Hoje, na rede municipal a lógica participativa faz parte dos trabalhos do Programa de Inclusão. Em 2010 e 2011, por exemplo, foi realizado um trabalho coletivo com os pais dos alunos das escolas, e que, com certeza, possibilita um olhar mais amplo da formação da cultura inclusiva além dos muros da escola. E, neste sentido, não SE pode esquecer dos agentes de mudanças, pessoas que rompem com a inércia pessoal e com os paradigmas instituídos por meio da esperança ativa e realizam as grandes mudanças. Assim, pensar a educação na perspectiva inclusiva requer formar professores educadores com conhecimento técnico, comprometimento moral, social e pró-atividade.

Lembrando também que há uma clara distinção entre ser professor e ser educador, em estar na rede e ser da rede. Rubem Alves contrapõe a figura do professor tida como profissão com a figura do educador tida como vocação utilizando a metáfora dos eucaliptos e dos jequitibás. Os jequitibás, imagem dos educadores, são árvores com uma personalidade única, própria, que precisam do mundo do mistério da floresta para existir e frutificar. Já os eucaliptos são árvores anônimas, iguais, sem identidade, sem alma! Os educadores são como as velhas árvores, com identidade pessoal, habitando um mundo onde prevalece a relação que os liga aos alunos. Já os professores são entidades descartáveis, puros funcionários. Vistos os problemas educacionais que a inclusão oferece, resta-nos pensar, de qual se precisa?

O filósofo Mário Sérgio Cortela fala sobre “Os novos paradigmas educacionais” lembrando que vivemos em tempos de mudanças rápidas, de incertezas constantes e de informações excessivas, ou, a modernidade líquida de Bauman. Neste cenário todos os sentidos são importantes não só o intelecto, mas também o corpo e a emoção, o *logos* e o *phatos*. Verifica-se, então, a necessidade de um educador com vocação e disposição para atuar em meio à dinamicidade da sociedade e da complexidade do ser humano e não de um professor de profissão que espera que o mundo se adapte aos arcaicos padrões de uma educação reacionária. Os alunos podem ser vistos como pessoas que pensam, sentem, desejam e questionam e não como simples objetos de absorção de conteúdos e informações que estão disponíveis em qualquer veículo de comunicação. O papel do professor é ser educador para motivar e trazer à tona a esperança dos alunos. Como

um professor que não tem esperança pode dar esperança a alguém? É como diz o ditado “ninguém dá o que não tem”.

Então, retornando a metáfora, educadores que são nobres jequitibás e têm raízes profundas com força para agir e vontade para enfrentar os desafios da educação atual e do cenário que vislumbra as características da pós-modernidade. Como diria Sêneca, o jovem – “*Verba docent, exempla trahunt*” (Palavras instruem, exemplos arrastam).

Nos aspectos conceituais e metodológicos que deram suporte para a pesquisa; na trajetória do Programa de Educação Inclusiva no Município de Amparo visualizou-se que há pessoas que, com exemplos transformam os retalhos da diversidade em mantos singulares, harmoniosos e significativos de culturas e vida. Estes são os nobres jequitibás, pessoas que tecem todo dia uma linha da cultura e, para isso, utilizam as linhas do passado bordando no presente as possibilidades de um novo futuro.

Claudio Aquaviva que viveu no século XVI dizia “*Fortier in re, suaviter in modo*” (Mais forte nas coisas, mais suave nas maneiras), o que significa que ter raízes e objetivos colaboram para agir equilibrando *logos* e *phatos,* identidades e diferenças, ou que os “nós” que unem fios diferentes sendo fortes o suficiente para romper paradigmas, modificar pessoas e transformar realidades, também seja sutilmente amarrados, com gentileza na forma e na razão com aqueles que “costuram”, porque a beleza do trabalho final está justamente na resiliência com que todos vão conseguir superar os desafios do conviver na diversidade.

No entanto, não haverá mudança – “inclusão de fato” – sem a prática com princípios *(práxis*), isto é, comprometimento com valores humanos, sensibilidade com todas as pessoas, posicionamento sensato, suporte técnico e políticas coerentes e consistentes.

Retomando a questão proposta na introdução “Será possível construir uma cultura inclusiva por meio da educação?”, a pesquisa teórica trouxe elementos para uma resposta afirmativa sendo que na perspectiva da história cultural, a cultura é um conjunto de significações presentes nos discursos e comportamentos dos sujeitos. Por isso, a cultura pode ser observada analisando o processo de apropriação, representação e prática dos sujeitos.

Já para responder a pergunta “Será possível identificar transformações culturais em determinado tempo e espaço?” a pesquisa de campo realizada nas

escolas municipais de Amparo, indicou que houve mudança na cultura educacional da rede em relação a inclusão. Talvez não a mudança radical em que os sujeitos passaram a “vestir a camisa da inclusão”, mas nenhuma mudança cultural é imediata e total.

Enfim, a educação pode romper velhos paradigmas e transformar culturas já que essas são plurais e dinâmicas, construídas em ambientes ondem os sujeitos interagem e tecem novas formas de pensar, sentir e fazer. Verificou-se que, nas escolas municipais de Amparo, por exemplo, a inclusão já faz parte da(s) cultura(s) escolar(es).

Francis Bacon
Fonte: LOPES, 2011

~A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita exatidão.

Francis Bacon

REFERÊNCIAS

AMPARO (Município). Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de. **Lei nº 2.310,** de 12 de setembro de 1997. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: < www.amparo.sp.gov.br/servicos_online/legislacao/leis/ano/1997/2310.htm> Acesso em 11/jan./2012.

AMPARO (Município). Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de. **Lei nº 2.910**, de 14 de agosto de 2003.Dispõe sobre a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de Amparo e dá outras providências. Disponível em:< <www.amparo.sp.gov.br/servicos_online/legislacao/leis/ano/2003/2910.htm> Acesso em 11/jan./2012.

AMPARO (Município). Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de. Plano Municipal de Educação. Amparo, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

AMPARO (Município). Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de Planejamento Estratégico de Educação Inclusiva. Amparo, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

ANSPACH, Silvia. **Entre Babel e o Éden:** criação, mito e cultura. São Paulo: Annablume, 1998.

BAITTELO JUNIOR, Norval. **O animal que parou os relógios:** ensaios sobre comunicação, cultura e mídia. São Paulo: Annablume, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna.** São Paulo: Paulus, 1997.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha.** Uma metáfora da condição humana. 22. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Portugal: Cidadãos do Mundo, 2002.

BOURDIL, Pierre – Yves. **Faire la philosiphie**. Paris: Cerf, 1996.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 10. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em 11 jan. 2012

BRASIL. **Lei nº.9.394,** de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em 07 nov. 2011

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** promulgada em 5 de outubro de 1988. 18. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. **CONVENÇÃO da Guatemala**, de 28 de maio de 1999, Ratificada pelo Brasil: Disponível em: <www.institutoparadigma.org.br> Acesso em 11 jan. 2012

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga Declaração de Salamanca. Disponível em:< www.pt.scribd.com/tonirach/d/62273958/17-DECRETO-N%C2%BA-3-956-DE-8-DE-OUTUBRO-DE-2001> Acesso em 11 jan. 2012

BRASIL. **Lei n° 8.035/2010**, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020. Disponível em:< www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf > Acesso em 11 jan. 2012

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:< www.sucom.ba.gov.br/media/88954/lei_10098_2000.pdf> Acesso em 11 jan. 2012

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> Acesso em: 11jan. 2012.

BRASIL. **Lei nº 8.859**, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei no 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei8859.pdf> Acesso em 11 jan. 2012

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Avaliação da Década. Brasília, 2000.

BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

CALIATTO, Susana Gakya; TORTELLA, Jussara Cristina B.; PILETTI, Ana Cristina da Costa.(orgs.) **A educação tem muitas faces:** educando e aprendendo na diversidade: falando sobre inclusão. Amparo, SP: Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de Amparo, 2007.

CASSIN, Barbara. Circulations de logos. In: FRERENCZI, Thomas (Org.). **L´irrationnel, menace ou necessite.** Paris: Éditions Du Seuil, 1999. p.26-38.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** arte de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel,1990.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DIEHL, Astor Antonio. **Cultura historiográfica:** memória, identidade e representacão. Bauru: Edusc, 2002.

FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e História da Educação. In: **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 11, n. 32 ,maio/ago. 2006.

FERRE, Nuria Peréz de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

FRANCIA, Alfonso Francia. **Anécdotas de la de la história**. Madrid: San Pablo,1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GODOY, Eliete Aparecida de. A política educacional para Amparo – um processo em construção. In: LIMA, Roberto Pastana Teixeira (Org.). **Estância Hidromineral de Amparo:** Flor da montanha. São Paulo: Noovha America, 2006. p. 156–158.

GONÇALVES, Irlen Antonio; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História das culturas e práticas escolares: perspectivas e desafios teóricos metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.) **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GUIA TURISTICO ON LINE. Amparo. Disponível em:< guiaturisticoonline.wordpress.com> Acesso em 11 jan.2012

HALL, S. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. (1997). Disponível em: <www.educacaoonline>. Acesso em 01 set. 2007.

IBGE Cidades. Instituto brasileiro de geografia e estatística. Amparo. Disponível em:< http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm> Acesso em 11 jan. 2012

LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIMA, Roberto Pastana Teixeira (Org.). **Estância Hidromineral de Amparo:** Flor da montanha. São Paulo: Noovha America, 2006.

LOPES, Junior. **Arte em retalhos**. Disponível em:< Disponível em< www.flickr.com/photos/juniorlopez> Acesso em 25 nov. 2011

LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa e o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER,P. **Educação Inclusiva. Contextos Sociais**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **Dialogue sur la nature**. Paris: Editions de l'Aube, 2000.

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

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

PILETTI, Ana Cristina da Costa (Org.). **Histórias de inclusão:** novos olhares: vivendo a diversidade, transformando a realidade. Amparo, SP: Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de Amparo, 2011.

POL, Milan et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeiEF) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.10, 2007.

PRITCHETT, Lant. Rumo a um novo consenso para enfrentar o desafio global do baixo nível educacional. In: LOMBORG, Bjorn. **Para fazer do mundo um lugar melhor:** se você tivesse US$ 50 bilhões, por onde começaria? São Paulo: Saraiva, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria L. S.; BAUMEL, Roseli Cecília R. C. (Org.). **Educação especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL Roseli Cecília R. C. (Orgs.). **Educação Especial**: Do Querer ao Fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIOUX, Jean-Pierre. Introdução: um domínio e um olhar. RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma história cultural.** Lisboa: Estampa, 1998. p.11 – p.22.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. (adaptação). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** São Paulo: Graphus, 1986.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALGADO, Sebastião; BUARQUE, Critovam. **O berço da desigualdade.** Brasília, DF: UNESCO, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-moderno:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, R.K. **Revista Integração.** MEC. Brasília, v.8, n.20, p.09-17, 1998. p.12.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/ inclusão. In: _____. **As artimanhas da Exclusão**. Petrópolis, Vozes, 2001. p.97 – 118.

SILVA, Thomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SISTEMA FIRJAN. Índice Firjan de desenvolvimento municipal. Rio de Janeiro: DDE Diretoria de Desenvolvimento Econômico, GEE Gerência de Estudos Econômicos. Ano 4. Edição 2011. Ano base 2009. Disponível em:< www.firjan.org.br/IFDM/download/IFDM_2009.pdf> Acesso em 11 jan. 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil.** Brasília: Unesco no Brasil, setor de educação, 2010. Disponível em:< www.unesdoc.unesco.org> Acesso em 11 jan. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) **Habitantes de Babel:** Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p.105-p.118.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletinfo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão**. Petrópolis, Vozes, 2001. p.16-26.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: _____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Bob Marley
Fonte: LOPES, 2011

“Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra.”

Bob Marley

APÊNDICE A – Questionários aplicados na rede/ dimensão

OBS.: Os questionários foram entregues para os diretores durantes os encontros de formação no qual eram explicados e passadas as orientações para aplicação nas escolas conforme explicado no texto da dissertação

1.FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO

Escola:

Modalidade de ensino:

Número de funcionários:

Número de professores:

Número de alunos:

Número de alunos incluídos:

Observações:

PESQUISA COM PROFISSIONAIS DA REDE
(Março/ 2008)

Sobre os princípios da Inclusão:

1. Como você define "Inclusão"? Para você, o que é Inclusão nas escolas regulares?

2. Quais valores você considera importante para a "Inclusão"?

3. Quais as maiores barreiras para a realização da Inclusão Escolar?

4. Quais são as necessidades educacionais especiais que você conhece? O que você considera aluno com necessidades educacionais especiais?

5. Você recebeu um aluno com deficiência na sua sala/ escola, qual é o seu primeiro pensamento?

PESQUISA COM PROFISSIONAIS DA REDE
(Abril/ 2008)

Sobre os aspectos legais da Inclusão:

1. Quais as legislações que você conhece que garantem o acesso e a permanência de TODAS as crianças na escola?

2. Você considera discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem têm deficiência?

3. Você considera viável um aluno com deficiência mental grave estudar na escola comum?

4. Você acha que a Inclusão pode prejudicar a qualidade do ensino? Por quê?

5. Você acredita que o governo possa garantir a Inclusão? Como?

PESQUISA COM PROFISSIONAIS DA REDE
(Maio/ 2008)

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (dimensão legal):

1. O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?

2. Como você visualiza este Atendimento Educacional Especializado na rede?

3. A escola pode garantir a qualidade do Atendimento Educacional Especializado?

4. Que tipo de profissional você acha que deve trabalhar no Atendimento Educacional Especializado?

5. Qual o tipo de relação deve existir entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais da rede regular de ensino?

PESQUISA COM PROFISSIONAIS DA REDE
(Junho/ 2008)

Função do entrevistado na escola:

( ) Professor

( ) Outra. Qual ? _____

Sobre as afirmativas abaixo como você considera a direção da sua escola?

A DIREÇÃO	SEMPRE	MUITAS VEZES	OCASIONALMENTE	RARAMENTE	NUNCA
1. Acha tempo para ouvir o grupo.					
2. Supervisiona atentamente o grupo de modo a obter o maior esforço no trabalho.					
3. Estabelece metas e objetivos para o grupo de modo a fazê-los aceitar as vantagens de seus planos.					
4. Estabelece controle que assegurem que o grupo está realizando suas tarefas.					
5.Encoraja o grupo a estabelecer suas próprias metas e objetivos.					
6. Verifica, diariamente, se o grupo precisa de alguma ajuda.					
7. Toma providências imediatas, quando os resultados indicarem que o trabalho está atrasado.					
8. Pressiona o pessoal a cumprir prazos, se necessário.					
9. Tem reuniões freqüentes, para permanecer em contato com o que está sendo realizado.					
10. Permiti que os grupos tomem decisões importantes.					
11. Conduz moralmente o pessoal mantendo elevado respeito das relações.					
12. Elogia o trabalho do grupo quando bem feito.					
13.Impõe disciplina ao grupo.					
14. Motiva o grupo para novos trabalhos e desafios.					
15. Defini regras padronizadas.					
16. Desperta o senso de responsabilidade e autonomia no grupo.					

PESQUISA COM PROFISSIONAIS DA REDE
(Agosto/ 2008)

Sobre os recursos físicos, materiais, tecnológicos e financeiros:

1. Para você, o que é acessibilidade?

2. Você sabe o que é tecnologia assistiva? Explique.

3. O que você pensa quando se fala em recursos multifuncionais?

4. Em termos de recursos materiais, físicos e tecnológicos você acredita que sua escola está preparada para receber TODOS os alunos? Por quê?

5. Em termos financeiros, você acredita que a Inclusão é viável? Por quê?

6. Você tem alguma idéia de como o setor educacional poderia atrair investimentos para a Inclusão escolar?

PESQUISA COM PROFISSIONAIS DA REDE
(Setembro/ 2008)

Sobre gestão escolar:

1. Para você o que é uma gestão democrática?

2. Você conhece alguma escola democrática? Qual?

3. Você visualiza uma gestão democrática na sua escola? Por quê?

4. Quais fatores você considera importante para a construção de uma escola democrática?

5. Você acredita que para uma escola ser inclusiva é fundamental que ela tenha uma gestão democrática? Por quê?

PESQUISA COM PROFISSIONAIS DA REDE
(Outubro/ 2008)

Sobre currículo, avaliação e práticas pedagógicas.

1. Como são definidos os objetivos e conteúdos de ensino?

2. Como são realizadas as atividades com os alunos?

3. Que tipo de material didático é utilizado? Como são selecionados?

4. Quais os meios de comunicação utilizados entre professor e alunos?

5. Quais as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem?

6. É considerada a história pessoal de cada indivíduo que participa da sala de aula, tanto professor quanto alunos?

PESQUISA COM PROFISSIONAIS DA REDE
(Novembro/ 2008)

Sobre família e comunidade:

1. Vocês conhecem as famílias de seus alunos?

2. Como é a comunidade em que a escola está inserida?

3. Em quais momentos há interação com os pais de alunos?

4. A comunidade participa da escola? Como você verifica esta participação?

5. O que você acha que a escola faz pela comunidade e pela família dos alunos?

6. O que você sugere para melhorar a aproximação entre escola, família e comunidade?

APÊNDICE B – Organização do conteúdo das repostas dos questionários por dimensão cognitiva, moral e social

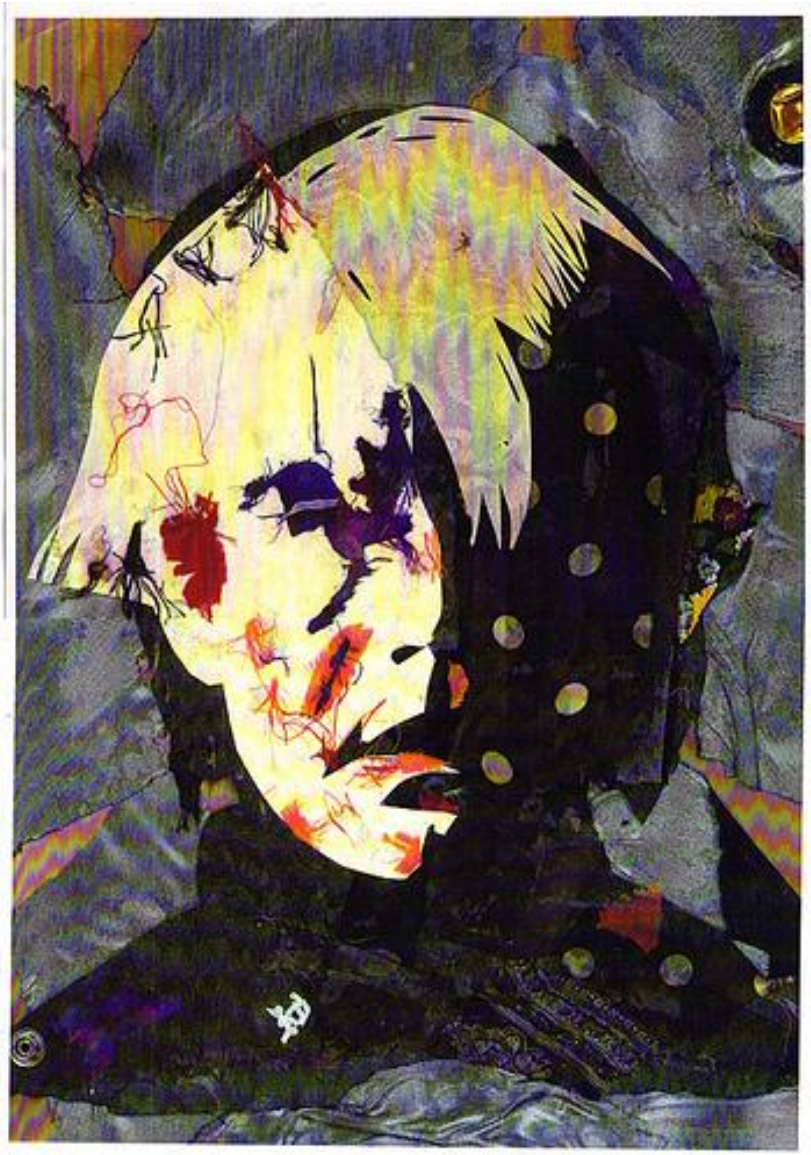
PERGUNTAS/RESULTADOS	a	b	c	d	e	COGNITIVO	%	MORAL	%	SOCIAL	%	Somatória	COGNITIVO	MORAL	SOCIAL
FILOSÓFICA															
Como você define “Inclusão”? Para você, o que é Inclusão nas escolas regulares?	42%	29%	15%	14%		b c a	86%	b c a	86%	d	14%	186%	46%	46%	8%
Quais valores você considera importante para a “Inclusão”?	41%	21%	16%	15%	7%	b c d	52%	a b c d	93%	b c e	44%	189%	28%	49%	23%
Quais as maiores barreiras para a realização da Inclusão Escolar?	47%	17%	16%	12%	8%	a b c	80%	c	16%	a b c d e	100%	196%	41%	8%	51%
Quais são as necessidades educacionais especiais que você conhece? O que você considera aluno com necessidades educacionais especiais?	70%	18%	12%			a b c	100%	a b	88%	a b c	100%	288%	35%	31%	35%
Você recebeu um aluno com deficiência na sua sala/ escola, qual é o seu primeiro pensamento?	59%	34%	6%	1%		a b	93%	a b c	99%	a b	93%	285%	33%	35%	33%
												TOTAL	36%	34%	30%

LEGAL															
Quais as legislações que você conhece que garantem o acesso e a permanência de TODAS as crianças na escola?	49%	42%	7%	2%		a d	51%	b d	44%	a b c	98%	193%	26%	23%	51%
Você considera discriminatório aplicar provas e trabalhos diferentes só para quem têm deficiência?	68%	18%	13%			a c	81%	a b c	99%	b	18%	198%	41%	50%	9%
Você considera viável um aluno com deficiência mental grave estudar na escola comum?	39%	39%	22%			a b	78%	a b	78%	c	22%	178%	44%	44%	12%
Você acha que a Inclusão pode prejudicar a qualidade do ensino? Por quê?	65%	18%	17%			b c	35%	a b c	100%	a	65%	200%	18%	50%	33%
Você acredita que o governo possa garantir a Inclusão? Como?	52%	32%	15%			a b c	99%	a b	84%	a	52%	235%	42%	36%	22%
O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?	81%	9%	8%	2%		a	81%	a b	90%	a b c d	100%	271%	30%	33%	37%
Como você visualiza este Atendimento Educacional Especializado na rede?	43%	33%	15%	9%		c d	24%	a b	76%	a b	76%	176%	14%	43%	43%
A escola pode garantir a qualidade do Atendimento Educacional Especializado?	42%	41%	17%			ab	83%	a b	83%	a b c	100%	266%	31%	31%	38%
Que tipo de profissional você acha que deve trabalhar no Atendimento Educacional Especializado?	58%	38%	2%	2%		a b	96%	c d b	42%	a b	96%	234%	41%	18%	41%
Qual o tipo de relação deve existir entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais da rede regular de ensino?	93%	7%				b	7%	a	93%	a	93%	193%	4%	48%	48%
												TOTAL	29%	38%	33%

ADMINISTRATIVA															
Para você, o que é acessibilidade?	45%	26%	14%	13%	2%	b c e	42%	a	45%	d	13%	100%	42%	45%	13%
Você sabe o que é tecnologia assistiva? Explique.	61%	25%	14%			c	14%	b	25%	a	61%	100%	14%	25%	61%
O que você pensa quando se fala em recursos multifuncionais?	47%	20%	16%	16%		bd	36%	c	16%	a	47%	99%	36%	16%	47%
Em termos de recursos materiais, físicos e tecnológicos você acredita que sua escola está preparada para receber TODOS os alunos? Por quê?	93%	4%	3%			b	4%	c	3%	a	93%	100%	4%	3%	93%
Em termos financeiros, você acredita que a Inclusão é viável? Por quê?	57%	28%	15%			c	15%	b	28%	a	57%	100%	15%	28%	57%
Você tem alguma idéia de como o setor educacional poderia atrair investimentos para a Inclusão escolar?	63%	33%	4%			a	63%	b	33%	c	4%	100%	63%	33%	4%
Tipo de Administração escolar	43%	33%	14%	5%	5%	bc	47%	bd	38%	ab	76%	161%	29%	24%	47%
												TOTAL	29%	25%	46%

POLÍTICA PEDAGÓGICA															
Para você o que é uma gestão democrática?	100%					a	100%	a	100%	a	100%	300%	33%	33%	33%
Você conhece alguma escola democrática? Qual?	55%	45%				b	45%	a	55%	a	55%	155%	29%	35%	35%
Você visualiza uma gestão democrática na sua escola? Por quê?	59%	25%	16%			b c	41%	a b c	100%	a c	75%	216%	19%	46%	35%
Quais fatores você considera importante para a construção de uma escola democrática?	98%	2%				b	2%	a	98%	b	2%	102%	2%	96%	2%
Você acredita que para uma escola ser inclusiva é fundamental que ela tenha uma gestão democrática? Por quê?	84%	9%	6%			a	84%	b	9%	c	6%	99%	85%	9%	6%
Como são definidos os objetivos e conteúdos de ensino?	76%	12%	12%			b c	24%	b	12%	a	76%	112%	21%	11%	68%
Como são realizadas as atividades com os alunos?	44%	33%	23%			b	33%	c	23%	a	44%	100%	33%	23%	44%
Que tipo de material didático é utilizado? Como são selecionados?	39%	29%	21%	12%		b d	41%	c	21%	a	39%	101%	41%	21%	39%
Quais os meios de comunicação utilizados entre professor e alunos?	37%	35%	16%	11%	1%	c d	27%	f	1%	a b	72%	100%	27%	1%	72%
Quais as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem?	37%	29%	28%	5%	1%	b c	57%	f	1%	a d	42%	100%	57%	1%	42%
É considerada a história pessoal de cada indivíduo que participa da sala de aula, tanto professor quanto alunos?	90%	7%	2%	1%		b	7%	c d	3%	a	90%	100%	7%	3%	90%
												TOTAL	32%	25%	42%

COMUNITÁRIA E SOCIAL															
Vocês conhecem as famílias de seus alunos?	73%	24%	3%			a	73%	b	24%	c	3%	100%	73%	24%	3%
Como é a comunidade em que a escola está inserida?	74%	20%	3%	3%		a c	77%	b	20%	d	3%	100%	77%	20%	3%
Em quais momentos há interação com os pais de alunos?	97%	2%	1%			a	97%	b	2%	c	1%	100%	97%	2%	1%
A comunidade participa da escola? Como você verifica esta participação?	79%	16%	2%			a	79%	b	16%	c	2%	97%	81%	16%	2%
O que você acha que a escola faz pela comunidade e pela família dos alunos?	64%	33%	3%			b	33%	c	3%	a	64%	100%	33%	3%	64%
O que você sugere para melhorar a aproximação entre escola, família e comunidade?	90%	7%	3%			c	3%	b	7%	a	90%	100%	3%	7%	90%
												TOTAL	61%	12%	27%
TOTAL															
												TOTAL	**38%**	**27%**	**34%**



Andy Warhol
Fonte: LOPES, 2011

“Dizem que o tempo muda as coisas, mas é você quem tem de mudá-las”

Andy Warhol

ANEXO A – Resumo dos questionários do Índex para a Inclusão

Resumo e questionários

Questionário 1

Indicadores

Por favor sinalize num dos quadrados em baixo o seu envolvimento com a escola:

Professor ☐ Professor de apoio ☐ Outro membro da equipa ☐

Aluno ☐ Pai/Mãe (especificar) ☐ Gestor ☐ Outro ☐

Por favor sinalize no quadro abaixo a sua opinião

Dimensão A **Criar *culturas* inclusivas**	*Concordo inteiramente*	*Concordo até certo ponto*	*Discordo*	*Preciso de mais informação*
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola				
A.1.2 Os alunos ajudam se mutuamente.				
A.1.3 Os profissionais colaboram entre si				
A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.				
A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.2.2 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar.				
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

Resumo e questionários

Dimensão B **Criar *políticas* inclusivas**	*Concordo inteiramente*	*Concordo até certo ponto*	*Discordo*	*Preciso de mais informação*
B.1.1 A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.				
B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				
B.1.3 A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.4 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.				
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2 As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3 As políticas relativas às "necessidades educativas especiais" são clara e objectivamente políticas de inclusão.				
B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
B.2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
B.2.6 Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
B.2.7 A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				

B.2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.9 O *bulling* é desencorajado.				

Dimensão **C** **Promover *práticas* inclusivas**	*Concordo inteiramente*	*Concordo até certo ponto*	*Discordo*	*Preciso de mais informação*
C.1.1 O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3 As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4 Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.				
C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.1.6 A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9 Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.1.10 Os "trabalhos para casa" contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula.				
C.2.1 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				

C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.				
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Prioridades para o desenvolvimento

1.

2.

3.

4.

5.

Resumo e questionários

Questionário 2

Indicadores adaptados

Por favor indique:

Alunos ☐ Pais ☐

Culturas	*Concordo inteiramente*	*Concordo até certo ponto*	*Discordo*	*Preciso de mais informação*
1. Todos têm o direito de ser bem-vindos à escola.				
2. Os alunos ajudam-se uns aos outros.				
3. Os profissionais colaboram entre si				
4. Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
5. Os pais sentem-se envolvidos com a escola				
6. Há uma parceria entre os profissionais e os pais.				
7. Os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação a outros grupos.				
8. Os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem.				
9. Os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes.				
Políticas				
10. Os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência.				
11. Quando veio pela primeira vez para esta escola sentiu-se apoiado na sua integração.				
12. Os professores gostam de ensinar todas as suas turmas.				
13. Os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os				

alunos em causa abandonem a escola.				
14. Os professores esforçam-se muito para que a escola seja um local a que os alunos gostam de vir.				
15. É feito tudo o que é possível para impedir o *bulling*.				
Práticas				
16. Os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos.				
17. Os alunos são ensinados a apreciar as pessoas que vêm de meios distintos dos deles.				
18. Os alunos sabem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas				
19. Os professores contam com a entreajuda por parte dos alunos.				
20. Na maioria das aulas, os alunos e os professores tem um relacionamento agradável uns com os outros.				
21. Os professores dão ajuda a todos os que dela precisam.				
22. Os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam.				
23. Os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são devidamente explicados.				
24. Organizam-se actividades com interesse para todos, fora das aulas.				

Que mudanças gostaria de ver implementadas na escola?

1. _____

2. _____

3. _____

Resumo e questionários

Questionário 3

A minha escola de 1º e 2º ciclo

Sou uma aluna ☐ Sou um aluno ☐ Estou no ☐ ano

	Concordo	*Concordo até certo ponto*	*Discordo*
1. Às vezes trabalho a pares com um amigo			
2. Às vezes a minha classe fica dividida para trabalharmos em grupos			
3. Ajudo os meus amigos no seu trabalho quando eles têm dificuldades.			
4. Os meus amigos ajudam-me quando eu tenho dificuldades.			
5. O meu trabalho é posto na parede para as pessoas o verem.			
6. O meu professor gosta de ouvir as minhas ideias.			
7. O meu professor gosta de me ajudar no meu trabalho.			
8. Gosto de ajudar o meu professor quando tem trabalhos para fazer.			
9. Acho que as regras da minha classe são justas.			
10. Alguns meninos da minha classe chamam nomes aos colegas.			
11. Algumas vezes tratam-me mal no recreio.			
12. Quando me sinto infeliz na escola, há sempre um adulto que me ajuda.			
13. Quando os meninos da minha classe discutem, o professor resolve bem o problema.			
14. Penso que as metas para o trabalho do período me ajudam a aprender melhor.			
15. Algumas vezes o meu professor deixa-me escolher o trabalho que vou fazer.			

16. Sinto-me feliz comigo mesmo quando fiz um bom trabalho.			
17. Quando tenho trabalhos para casa, sei aquilo que tenho que fazer.			
18. O meu professor gosta que eu lhe diga o que faço em casa.			
19. Os meus pais acham que a minha escola é boa.			
20. Se falto á escola, o meu professor pergunta onde é que estive.			

As três coisas de que eu gosto mais na escola são

1.

2.

3.

As três coisas de que eu não gosto mesmo na escola são

1.

2.

3.

Obrigado pela tua ajuda

Resumo e questionários

Questionário 4

A minha escola de 3º ciclo e secundário

Sou uma aluna ☐ Sou um aluno ☐ Estou no ☐ ano

	Concordo	*Concordo até certo ponto*	*Discordo*
1. Nas aulas, trabalho muitas vezes aos pares ou em pequenos grupos			
2. Gosto da maior parte das aulas			
3. Quando tenho um problema com o meu trabalho peço ajuda ao professor			
4. Estou a aprender muito nesta escola.			
5. Os meus amigos ajudam-me quando eu tenho dificuldades			
6. Ter um professor de apoio nalgumas aulas ajuda a minha aprendizagem			
7. Nas aulas, o professor interessa-se pelas minhas ideias.			
8. Os professores não se importam se eu fizer alguns erros, desde que saibam que estou a trabalhar o melhor que posso.			
9. O meu trabalho está exposto nas paredes da escola.			
10. Os profissionais desta escola são simpáticos comigo.			
11. Penso que os professores são justos, quando castigam algum aluno.			
12. Penso que os professores são justos, quando louvam algum aluno.			
13. Penso que os professores gostam mais de alguns alunos do que de outros.			
14. Quando tenho trabalhos para casa, sei aquilo que tenho que fazer.			
15. Normalmente faço os trabalhos de casa que são marcados.			

16. A maior parte das vezes gosto de estar na escola.			
17. Esta é a escola para onde eu queria vir quando acabei o 2º ciclo.			
18. Acho que é a melhor escola desta zona.			
19. A minha família acha que a minha escola é boa.			
20. É bom ter, nesta escola, colegas de meios sociais diferentes.			
21. Nesta escola os alunos deficientes são tratados com respeito.			
22. Qualquer aluno que viva na área desta escola é aqui bem-vindo.			
23. Se algum aluno se porta mesmo mal é mandado para casa.			
24. A escola faz bem em mandá-los para casa se eles se portarem mesmo mal.			
25. Tenho alguns grandes amigos nesta escola.			
26. Não gosto quando me chamam nomes, a escola.			
27. Não gosto quando me tratam mal na escola.			
28. Se alguém me tratar mal eu chamo um professor.			
29. À hora do almoço, por vezes, participo em clubes ou faço desporto.			
30. Depois da escola, participo em clubes ou faço desporto.			
31. Na escola, há sítios confortáveis onde posso estar depois do almoço.			
32. Gosto do meu director de turma.			
33. O meu director de turma gosta de mim.			
34. Se eu me ausentar da escola durante um dia o meu director de turma quer saber onde eu estive.			

As três coisas que mais gostaria de mudar nesta escola

1. _____
2. _____
3. _____

Obrigado pela tua ajuda

Resumo e questionários

Questionário 5

Pais de alunos da escola do 3º ciclo e secundário

Por favor indique em que ano está o seu filho nesta escola

7º Ano ☐ 8º Ano ☐ 9º Ano ☐ 10º Ano ☐ 11º Ano ☐ 12º Ano ☐

Sinalize, de seguida, o quadro abaixo que for adequado.

	Concordo plenamente	*Concordo até certo ponto*	*Discordo*
1. Esta escola foi a que escolhi em primeiro lugar para o meu filho			
2. O(s) meu(s) filho(s) queria(m) vir para esta escola			
3. Quando o(s) meu(s) filho(s) veio(vieram) pela primeira vez para esta escola, deram-me uma óptima informação sobre ela.			
4. O boletim que me enviam cada meio de período mantém-me informado sobre as mudanças que vão tendo lugar.			
5. Penso que a escola me mantém bem informado sobre os progressos do(s) meu(s) filho(s).			
6. Penso que os profissionais são simpáticos para mim e para os outros pais.			
7. Quando estou preocupado com os progressos do meu filho ou da minha filha sei com quem posso falar.			
8. Se eu contar aos profissionais da escola as preocupações que tenho sobre os progressos do meu filho ou da minha filha, sei que os meus pontos de vista vão ser tidos em consideração.			
9. A escola dá-me uma informação precisa sobre a forma como posso ajudar o(s) meu(s) filho(s) nos trabalhos de casa.			
10. O(s) meu(s) filho(s) gosta(m) de estar na escola.			
11. Penso que os profissionais trabalham mais com uns alunos do que com outros.			
12. Todas as crianças que vivem na localidade são bem-vindas na escola.			

13. Todas as famílias são acolhidas do mesmo modo, independentemente do seu meio.			
14. O *bulling* é um problema na escola.			
15. Se um aluno se porta mal é correcto que seja mandado para casa.			
16. Se um aluno se portar mal de forma continuada deve ser excluído permanentemente da escola.			
17. O(s) meu(s) filho (s) participa(m) regularmente em clubes e outras actividades que têm lugar à hora do almoço ou depois da escola.			
18. Antes de se efectuarem mudanças na escola é pedida a opinião dos pais.			
19. A escola valoriza mais os pais que colaboram na ajuda à escola do que aqueles que não o fazem.			
20. Os profissionais da escola encorajam todos os alunos a darem o seu melhor, e não unicamente os mais capazes.			

Obrigado por terem respondido a este questionário.

Por favor acrescentem em baixo alguns comentários sobre a escola que podem ajudar a torná-la um melhor lugar para o(s) vosso(s) filho(s).