

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Viviane Cristina Pavanetti de Souza

**Visão de gestores e docentes do Ensino Fundamental
sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade
social**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Viviane Cristina Pavanetti de Souza

**Visão de gestores e docentes do Ensino Fundamental
sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade
social**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas Sociais, da Universidade de Taubaté, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sócio Cultural

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Taubaté – SP

2018

VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA

**VISÃO DE GESTORES E DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas Sociais, da Universidade de Taubaté, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sócio Cultural

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Data: 22/03/2018

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Virgínia Mara Próspero da Cunha

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenez Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Fundação Carlos Chagas

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Thainá, à Thairine e ao Claudio, meus amores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar sabedoria e discernimento durante toda a vida.

À Professora Doutora Virgínia Mara Prospero da Cunha, minha orientadora, pela atenção e carinho.

À Professora Ana Maria Gimenez Corrêa Calil, que se tornou uma grande aliada nesta pesquisa, indicando livros, orientando sempre com carinho durante as bancas dos seminários.

À Professora Patrícia Cristina Albieri de Almeida, que aceitou prontamente a compor a banca examinadora deste trabalho, contribuindo com importantes sugestões, enriquecendo o trabalho.

À minha família, que me incentivou durante este estudo.

À Prefeitura Municipal de Taubaté, pela oportunidade concedida por meio de uma bolsa de estudo, sem ela não teria condições de realizar o sonho de cursar um mestrado.

Aos docentes e gestores, que prontamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

A todos meus amigos (as), que me deram total apoio durante este mestrado, em especial a amiga Jessica Carvalho, que esteve presente em todos os momentos.

Às secretárias do Mestrado, que sempre estiveram dispostas a auxiliar em nossas dificuldades.

Ao ex-aluno Luiz Henrique Romário que auxiliou na correção ortográfica desta pesquisa.

La educación alimenta la confianza.
La confianza alimenta la esperanza.
La esperanza alimenta la paz.

Confucio (551 – 479 a.c.)

RESUMO

A problemática da inclusão continua como tema de grandes discussões entre os profissionais da educação, sendo um desafio para as políticas educacionais em todo mundo. A inclusão deve ser pensada de maneira abrangente, não se limitando apenas à inclusão de pessoas com deficiência, mas a inclusão de “Todos”, inclusive daqueles socialmente menos favorecidos. A escola deve ser a porta para uma escolarização que deve informar e formar cidadãos que busquem a diminuição dos índices de desigualdades. O objetivo desta pesquisa foi conhecer como a equipe gestora e os docentes do Ensino Fundamental, dos anos iniciais e finais, de escolas da Rede Pública Municipal, de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, compreendem a escola inclusiva na perspectiva da inclusão de alunos em vulnerabilidade social. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com uma amostra composta por 10 escolas de Educação Básica. A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico das escolas e a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas para 100 docentes e 10 gestores. A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, utilizando o auxílio do software IRaMuTeQ. Concluímos, com esta pesquisa, que docentes e gestores desta rede de ensino não consideram alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão, pois o tema inclusão ainda está extremamente vinculado à inclusão de pessoas com deficiência. Considera-se que o tema está silenciado, mesmo sendo urgente em nossa sociedade. Docentes afirmam que o principal problema enfrentado por eles é a falta de conhecimento e os gestores apontam a falta de apoio das políticas públicas. Ambos acreditam que a falta de estrutura familiar é a fonte dos problemas relacionados aos alunos em vulnerabilidade. Consideramos que os obstáculos da inclusão podem ser reduzidos mediante a colaboração ativa entre as políticas públicas, profissionais da educação e outros interessados pelo tema, da comunidade local. É necessário voltar um novo olhar para a formação inicial do docente e sua formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Escola Inclusiva; Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

The issue of inclusion keeps being a topic of wide discussion between education professionals as a challenge for educational policies around the world. Inclusion should be thought in a comprehensive way, not limited only to the inclusion of people with disabilities, but the inclusion of "All", including those socially least privileged. The school should be the door to an enrolment that seeks to inform and to prepare citizens, contributing to the reduction of inequality rates. The aim of this research was to know how the management team and the teachers from Elementary until Middle Public School in a city of Vale do Paraiba Paulista. They understand the inclusive school, with the perspective of the inclusion of students in social vulnerability. This research of qualitative approach counted on a sample composed by 10 schools of Elementary Education. The data collection carried out through the documentary analysis of the Political Project of Pedagogical Schools and the application of a quiz with open and closed questions for 100 teachers and 10 principals. Data analysis was performed using Bardin content analysis using the IRAMUTEQ software. We could conclude that teachers and managers do not consider students in social vulnerability as inclusion students, because the inclusion theme is still extremely linked to the inclusion of people with disabilities. Teachers say that the main problem, they face, is the lack of knowledge and principals point out about the lack of public policy support. Both believe that family structure is the source of problems related to these students. We consider that the obstacle of inclusion can be reduced through active collaboration among public policies, education professionals and other interested in this theme, in the local community. It's required to come back a new looking at initial docent formation and his continued education.

KEY WORDS: Inclusion; Inclusive School; Social Vulnerability.

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
ALCESTE	–	Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte
BNCC	–	Base Nacional Comum
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
EPT	–	Educação para Todos
HTPC	–	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IPVS	–	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
IRAMUTEQ	–	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NAPE	–	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
SEADE	–	Sistema Estadual de Análise de Dados
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESI	–	Serviço Social da Indústria
SIBI	–	Sistema Integrado Biblioteca
SCIELO	–	Scientific Electronic Library Online

TDO	_	Transtorno Desafiador de Oposição
UNESCO	_	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNITAU	_	Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos beneficiados com o Programa Bolsa Família (por escola)	48
Quadro 2 _ Atos Infracionais por bairro	49
Quadro 3 – Identificação do sujeitos – Docentes	58
Quadro 4 – Identificação dos sujeitos – Gestores	59
Quadro 5 – Categorias criadas a partir da palavra Inclusão	62
Quadro 6 – Categorias criadas à partir da palavra Escola Inclusiva	79
Quadro 7 – Categorias criadas à partir da palavra Vulnerabilidade Social	96

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Síntese do termo Inclusão.	61
Figura 2 – Síntese do termo Escola inclusiva	78
Figura 3 – Síntese do termo Vulnerabilidade Social	95

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Publicações Escola inclusiva /Inclusão de alunos em Vulnerabilidade social. 22

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.5 Organização do Trabalho	21
2 AMPLIANDO O CONHECIMENTO SOBRE O ASSUNTO	22
2.1 Vulnerabilidade Social: Conceito e discussão	23
2.2 Inclusão e Escola Inclusiva	34
3 METODOLOGIA	47
3.1 Tipo de Pesquisa	47
3.2 População / Amostra	47
3.3 Instrumentos	50
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	54
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
4.1 Identificação dos participantes da pesquisa	59
4.2 Análise do termo Inclusão	60
4.3 Análise do termo Escola Inclusiva	77
4.4 Análise do termo Vulnerabilidade Social	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXO I – Ofício Secretaria Municipal de Taubaté	115
ANEXO II – Termo de Consentimento	116
ANEXO III – Termo de Autorização da Instituição	117
ANEXO IV - Parecer Consubstanciado do CEP	118
APÊNDICE I- Instrumento de Coleta de Dados – questionário docentes	120

1-INTRODUÇÃO

Com a democratização do ensino, alunos de classes sociais menos favorecidas tiveram acesso à escolarização, tornando o ambiente escolar desafiador, pois a escola deixa de ser em sua maior parte homogênea, recebendo alunos de todas as classes sociais e de diferentes etnias, tornando-se um ambiente diverso. Desta forma, é necessário que a escola se adapte a uma nova realidade e possibilite a inclusão. Entende-se, assim, que a inclusão deixa de ser apenas de pessoas com deficiência motora ou cognitiva e passa a ser a inclusão racial, social, gênero, porém, enfatizaremos neste trabalho a inclusão de alunos em vulnerabilidade social.

Desde o início de minha trajetória profissional, deparo-me com crianças em vulnerabilidade social. No segundo ano de faculdade, atuei como estagiária de Educação Física em um projeto social do Ministério dos Esportes em parceria com o SESI (Serviço Social da Indústria) e a Prefeitura Municipal, chamado “Esporte Solidário”. Este projeto tinha por objetivo atender, no contra turno escolar, as crianças carentes do município, oferecendo alimentação de qualidade e oficinas que visavam o desenvolvimento integral dessas crianças. Para iniciar o programa, realizamos, juntamente com a assistente social, uma entrevista em todas as casas de um bairro carente da cidade para levantar a quantidade de crianças que existiam naquele bairro, com idade entre 7 a 14 anos. Assim, ao iniciar as entrevistas, deparei-me com pessoas em vulnerabilidade social, ou seja, em condições de moradias precárias, uma realidade sofrida e triste. Tinham crianças dormindo no chão, famílias que possuíam 12 pessoas em uma casa de dois cômodos apenas e muitas vezes não obtinham alimentos necessários para a sua subsistência, entre outros aspectos.

Todos os profissionais envolvidos, psicólogos, assistentes sociais, motoristas, secretários e os estagiários ofereciam a essas crianças muito amor, carinho, atenção. Também, eram fornecidas alimentação e atividades diferenciadas como passeios, práticas de atividades físicas, artísticas, entre outras. Neste programa esportivo e social, adquiri grande experiência para trabalhar com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Após seis meses de formada, ingressei, por meio de concurso público, para o cargo de professor de Educação Física, no município, e escolhi uma unidade escolar muito próxima ao bairro que atendíamos no projeto. O perfil das crianças e adolescentes, que atendíamos, era bem parecido com os perfis das crianças que leciono nos dias atuais. Usualmente, essas crianças demonstram um comportamento indisciplinado, agressivo e dificuldades de relacionamento. Outros alunos

possuem diagnóstico de TDO¹ (Transtorno Desafiador de Oposição), defasagem de aprendizagem, hiperatividade, deficiente intelectual, entre outras dificuldades.

Desta maneira, preocupo-me muito com assuntos relacionados à inclusão de pessoas em vulnerabilidade social, ou seja, uma escola democrática que não veja apenas a inclusão para os estudantes com deficiências motoras ou cognitivas, mas a inclusão de todos os alunos, respeitando sua diversidade cultural e social.

Segundo o documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p.1). A proposta da educação inclusiva deve estar fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Durante a minha trajetória profissional docente, deparo-me com profissionais que ainda possuem uma concepção de escola homogeneizadora com discursos altamente tradicionais, que não possuem experiência e ou que não possuem conhecimento necessário para trabalhar de forma adequada à inclusão das diferentes classes sociais. É necessário que os profissionais da educação tenham a vontade de mudar. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p.31), “É que, independente da necessidade do contexto do ambiente do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou mudar”. Muitas vezes, percebe-se que falta vontade de mudar e se aprimorar em alguns profissionais da educação, gerando alguns conflitos e problemas de relacionamentos por discordância de ideologia e métodos.

Entendo que outro fator que pode auxiliar na inclusão de alunos marginalizados são as mudanças nas ações pedagógicas dos gestores e docentes. Infelizmente, ainda nos deparamos com profissionais que tendem a excluir os indivíduos e grupos considerados fora do padrão. Este comportamento não favorece a educação inclusiva. Segundo Montoan (2006, p.24), observa-se claramente esta relação:

¹TDO - “O transtorno desafiador de oposição (TDO) é um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade de aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam”. (PINHEIRO et al, 2004, p.273)

Entre esses entraves estão: a resistências das instituições especializadas a mudança de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas **homogeneizadoras**, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência excludentes, o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência (grifo do autor).

A escola homogeneizadora, segundo Montoan (2006), pode elevar os índices de abandono, reprovação e evasão dos alunos e, conseqüentemente, aumentar os problemas de vulnerabilidade social, pois estes acabam se afastando do âmbito escolar. É importante que as políticas públicas educacionais garantam o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento para esta população. É necessária uma escola de visão heterogênea e de humanização, que possa formar o homem para a vida social, para o mundo do trabalho, para que o aluno se aproprie de uma cidadania crítica, com autonomia ética, a partir de processos esclarecidos e participativos.

A Constituição Federal do Brasil (1998), denominada de “Constituição Cidadã”, definiu a Educação como “direito subjetivo” de todos os brasileiros e, igualmente, estabeleceu formas de sua apropriação por todos como dever do Estado. Segundo a Constituição, é necessário que a educação seja direito de todos sem distinção. Dessa forma, torna-se necessário investigar como a equipe gestora e os docentes interpretam a inclusão social na escola e qual sua formação para integrá-la totalmente.

1.1 Problema

Um dos objetivos da educação mundial é oferecer uma escola inclusiva. Um desafio que está longe de ser alcançado. Essa temática é amplamente discutida por diversos autores, como: Hall (2001), Louro (1997); Bueno (2008); Bourdieu (1989), UNESCO (2009), (2014), (2015), Libâneo (2012), entre outros. Segundo o documento da UNESCO (2015), o mundo está mudando e a educação deve mudar também, experimentando profundas transformações e a oportunizando novas formas de fomentar as competências. Para a UNESCO (2015, p.3):

Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y em nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y lasolidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible.

Segundo este documento, a escola deve ir além da alfabetização e aquisição de competências básicas. Deve possuir novos enfoques que propicie uma maior justiça e equidade social, que proporcione a construção do respeito à dignidade, contribuindo na formação das dimensões sociais, econômicas e para um meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

Vivemos um dualismo nas escolas: uma escola para os ricos, na qual possuem todos os conhecimentos necessários para se estabelecer na sociedade e uma escola para os pobres, entendida como escola do acolhimento. Segundo Libâneo (2005 apud LIBÂNEO, 2012, p.24)

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

O autor chama a atenção para uma escola do acolhimento social para os pobres, que esconde mecanismos internos de exclusão ao longo da escolarização. Para que consigamos diminuir os índices de desigualdades, sabemos da importância dos alunos pobres se apropriarem do conhecimento cultural e científico para que possam ter igualdade de condições na sociedade. Compreendemos que não há justiça social sem conhecimento e não há cidadania se os alunos não aprenderem. Assim, a ação pedagógica por meio do ensino, é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do aluno.

É necessário que a escola seja um espaço inclusivo, minimizando as diferenças sociais, econômicas e culturais do mundo atual, não se limitando a ser a escola do acolhimento de crianças e adolescentes que vivem em condições precárias, de pobreza, que sofrem maus tratos e carregam consigo um estigma de “pobre e miserável”, sem moradia, sem condições para o seu crescimento e desenvolvimento físico, psicológico e mental. Porém, para que aconteça esta inclusão é necessário que docentes e gestores estejam dispostos a realizar essa prática, pois, mesmo que estes alunos sejam de classe social desfavorável, devem ter direito a uma educação de qualidade, com um ensino equitativo, a fim de se apropriarem do conhecimento para transformação da sua realidade.

Desta forma, a pesquisa busca investigar qual a visão dos docentes e da equipe gestora sobre a escola inclusiva na perspectiva da inclusão dos alunos em vulnerabilidade social e suas ações:

- Será que docentes e gestores consideram os alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão?

- Existem, dentro da proposta pedagógica da escola, nas aulas e no ambiente escolar como um todo, ações planejadas para que estes alunos sejam incluídos e se sintam parte desta escola?

- Quais os principais problemas encontrados para incluir estes alunos em situação de vulnerabilidade?

É necessário abordar este assunto com docentes e gestores a fim de conhecer a realidade e atuar nas dificuldades apresentadas, traçando metas para alcançar o objetivo de promover o ensino de qualidade para estes alunos que sofrem exclusões na escola.

Após finalizar a pesquisa, enviarei à Secretaria Municipal de Educação os resultados, a fim de que este estudo possa fomentar reflexões junto aos profissionais da educação e contribua para uma educação igualitária e equitativa, incentivando mudanças nas práticas pedagógicas, possibilitando práticas inclusivas.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Conhecer como a equipe gestora e docentes do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, de escolas da Rede Pública Municipal, de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, compreendem a escola inclusiva, na perspectiva da inclusão de alunos em vulnerabilidade social.

1.2.2 Objetivos Específicos

-Analisar se a equipe gestora e docentes consideram alunos em situação de vulnerabilidade social, como alunos de inclusão;

- Compreender quais os problemas enfrentados para oferecer uma escola inclusiva;

- Identificar se e como os projetos políticos pedagógicos das escolas, abordam a questão da inclusão, especialmente no âmbito do currículo e das práticas pedagógicas;

- Verificar se existem e quais são as intervenções realizadas pelos professores e equipe gestora que favorecem a inclusão de alunos em vulnerabilidade social;

- Conhecer se os docentes consideram que os conhecimentos, ações e intervenções realizadas em sala de aula, podem contribuir para a transformação da realidade do aluno.

1.3 Delimitação do Estudo

A Rede Pública Municipal situada no interior Paulista, na qual foi aplicada a pesquisa, possui, segundo os dados do IBGE 2012, 52 escolas de ensino de fundamental – séries iniciais e séries finais, 996 docentes e 32.366 alunos matriculados no ensino fundamental.

Para selecionarmos as escolas desta pesquisa, utilizamos como critério o benefício bolsa família. Solicitamos à Secretaria de Educação do município uma listagem que constasse por escola o número de alunos que recebem o benefício do governo federal (Bolsa Família). Os dados disponibilizados foram dos meses de outubro e novembro de 2016. Na listagem fornecida, constava que 6.954 alunos do ensino fundamental - séries iniciais e séries finais, eram contemplados com o benefício. A listagem fornecida constava todas as escolas por ordem alfabética (ensino fundamental, infantil e médio). Deste modo, criamos uma listagem apenas com as escolas de ensino fundamental para compor a amostra.

Para a coleta dos dados, selecionamos 10 escolas que possuíam o maior número de alunos contemplados com o benefício da bolsa família, pois gostaríamos de atingir com os questionários aplicados uma mostra de 100 docentes, sendo 10 docentes de cada escola. Lembramos que este benefício, segundo as normas do governo federal, possui como objetivo ser distribuído às famílias que se encontram em estado de carência ou pobreza, com o intuito de combater a fome. Deste modo, consideramos relevante a seleção das escolas utilizando este critério, pois precisávamos de um grupo que fosse composto de docentes e gestores que atuassem diretamente com alunos em condições de vulnerabilidade social, para que os dados coletados pudessem responder aos objetivos da pesquisa.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Segundo UNESCO (2015), as sociedades estão mais conectadas do que nunca, porém a intolerância e o conflito persistem. Novos centros de poder estão surgindo, mas as desigualdades vêm se agravando. O aumento da desigualdade nos preocupa, pois, os conflitos podem se intensificar ainda mais. Vários países (incluindo o Brasil) enfrentam sérios problemas de desigualdades sociais, discriminações, vulnerabilidade, abandonos e exclusões,

e as vítimas deste processo se encontram em nossas escolas. A UNESCO vem desenvolvendo vários estudos com o objetivo de traçar diretrizes para ajudar os países a fortalecerem a atenção para com a inclusão e promoverem uma educação inclusiva, fortalecendo a elaboração de políticas públicas. Segundo a UNESCO (2009), a educação inclusiva é uma das principais estratégias para abordar os problemas de marginalização e exclusão, atendendo o princípio fundamental da Escola para todos. Parte-se do princípio que a educação é um direito humano básico, sendo fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo a UNESCO (2009 p. 9), “Reafirmamos que la educación es un derecho humano fundamental, la base para la garantía de la realización de otros derechos, y es esencial para la prosperidad y un crecimiento pacífico, inclusivo, equitativo y sostenible en la región”.

Corroborando com a afirmação de desenvolver uma educação pública de qualidade para todos, como uma condição essencial para superar a injustiça, a pobreza e criar sociedades mais inclusivas, é necessário conhecer como a equipe gestora e os docentes compreendem a escola inclusiva, na perspectiva da inclusão de alunos em vulnerabilidade social, levantando dados relevantes sobre a prática, para que possamos conhecer as dificuldades enfrentadas e verificar de que maneira podemos auxiliar na concretização de uma educação mais inclusiva. Observamos que o enfoque desta pesquisa se dá na perspectiva de uma escola que garanta uma educação equitativa e de qualidade a todos os alunos, a fim de superar as desigualdades e não apenas com o enfoque da escola do acolhimento. Sendo assim, a pesquisa pode contribuir e oferecer elementos relevantes para a discussão sobre este assunto.

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho foi organizado em 5 seções: a primeira seção é destinada à introdução, abordando o tema, bem como ao problema e aos objetivos da pesquisa, à delimitação do estudo e à relevância do trabalho.

A segunda seção apresenta uma coleta de informações sobre o assunto, trazendo as seguintes temáticas: Vulnerabilidade Social, Conceito e Discussão do Problema, Inclusão e Escola Inclusiva, Formação Docente, Currículo e Projeto Político Pedagógico.

Na terceira seção, é apresentado o método da pesquisa, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a técnica e os procedimentos de coleta de dados, bem como a análise dos dados. Na quarta seção apresentamos a análise e discussão dos resultados. Na quinta e última sessão, são apresentadas as considerações finais.

2. AMPLIANDO O CONHECIMENTO SOBRE O ASSUNTO

Ao iniciarmos a discussão sobre a escola inclusiva com foco na inclusão social, fomos buscar trabalhos já realizados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Sistema Integrado Biblioteca - Universidade de Taubaté – UNITAU (SIBI) e da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), nos últimos cinco anos, para que possamos nortear as discussões deste trabalho. Ao realizar o levantamento das publicações sobre o tema desta pesquisa, deparamo-nos com uma pequena quantidade de teses, artigos e livros que contemplassem o mesmo enfoque que será discutido neste trabalho, o que dificultou a discussão do tema.

Tabela I - Publicações - Escola inclusiva e Inclusão de alunos em Vulnerabilidade social.

	Escola Inclusiva	Inclusão de Alunos em Vulnerabilidade Social	Trabalhos selecionados
CAPES Área de concentração Educação 2013-2016	199 teses	9 teses	0 teses
SIBI- UNITAU 2011-2016	01 Livro 01 TCC	0 trabalho	1 livro
Scielo 2011-2016	81 artigos	0 artigo	4 artigos

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Ao acessar o banco de dados da CAPES, selecionamos as obras da área de concentração – Educação, para direcionar pesquisas desenvolvidas na área que é o foco de nossa pesquisa.

Ao abordar o tema escola inclusiva e inclusão de alunos em vulnerabilidade social, automaticamente os termos se associaram à inclusão de pessoas com deficiências. As publicações, na maioria, tratam de crianças com deficiência auditiva, motora, visão, discriminação racial, gênero, entre outras, e não especificamente sobre a inclusão de crianças vulneráveis, o que nos dificultou encontrar autores que discursassem sobre o mesmo enfoque deste trabalho.

Observamos que este é um tema um tanto silenciado, porém, urgente, em um País no qual milhões de crianças, que frequentam nossas escolas, vivem em contexto de vulnerabilidade social, com os docentes enfrentando este desafio diariamente.

Organizamos o capítulo da seguinte maneira: 2.1 Vulnerabilidade Social: conceito e discussão sobre o termo vulnerabilidade Inclusão e 2.2 Escola inclusiva: Conceito de

Inclusão, escola inclusiva para a diversidade, formação docente, o currículo e o Projeto Político Pedagógico. Vamos agora entender um pouco mais sobre estes conceitos.

2.1 Vulnerabilidade Social: conceito e discussão

Nesta seção, discutiremos os conceitos de vulnerabilidade social, a preocupação dos órgãos governamentais para com o levantamento dos índices de vulnerabilidade e as discussões de alguns autores sobre o tema. Segundo a UNESCO (2015, p.9):

La aspiración al desarrollo sostenible exige que resolvamos problemas y tensiones comunes y que reconozcamos nuevos horizontes. El crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, pero en todo el mundo han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia em el interior de las sociedades y entre éstas.

Com o desenvolvimento da sustentabilidade, exige-se a solução de diminuir os índices mundiais de pobreza. Porém, percebe-se que, em todo o mundo, vêm aumentando a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência no interior da sociedade. Diante do aumento deste índice de vulnerabilidade, pesquisadores da UNESCO, Castro e Abramovay (2002), realizaram um estudo, e, relatam que em Cepal, no Caribe, organizou-se, em junho de 2001, um seminário preparatório, recorrendo-se ao e a situação da América Latina quanto à vulnerabilidade social.

Pede, portanto, diferentemente do conceito de exclusão, olhares para múltiplos planos, e, em particular para estruturas sociais com vulnerabilidades sociais. Segundo Filgueira (2001, p.2 apud CASTRO; ABRAWOYAVAY; 2002 p. 146),

Durante la década de los noventa, el desarrollo del marco “activos-vulnerabilidad” o del a set-vulnerability-framework, para expresarlo em su terminología original, se volvió una de las ideas mas novedosas de la literatura que estudia el fenómeno de la pobreza en las sociedades contemporáneas y en particular, en los países de la periferia. Ensu concepción inicial, el nuevo marco esteve orientado por el interés en demostrar las potencialidades de un abordaje acerca de los recursos que pueden movilizar los hogares o los individuos, sin circunscribirlo a la noción de capital em términos exclusivamente económicos o monetarios ...Recorre a dicersas disciplinas, como la sociología, la antropología y la psicología social... con la preocupación de diseno e instrumentos de políticas sociales (por ejemplo, de combate a pobreza)... identifica activos relevantes para el desempeño de los individuos como el “capital social”.

Os debates sobre vulnerabilidade social, em sua terminologia, vêm se destacando desde a década de noventa conforme o texto de Filgueira (2001). Porém, hoje ganha uma conotação bem abrangente devido ao aumento considerável de pessoas em situação de

vulnerabilidades social. Para Castro e Abramovay (2002), compreendem-se de forma integral as situações de vulnerabilidade a diversidade de sentidos: grupos, indivíduos, famílias, domicílios, comunidades e transformações por conta de novas situações vividas pelas pessoas e que constituem o mundo de trabalho ou de não trabalho.

Em estudos sobre vulnerabilidade sociais que acessam os indivíduos, as famílias e grupos na comunidade, tende-se, a trabalhar com o esperado em diferentes sistemas de linguagens, reconhecendo a força, do desejo e a distância entre o vivido e o esperado, quanto a direitos humanos.

A vulnerabilidade é muito mais abrangente do que se estudar a pobreza. A vulnerabilidade está associada aos princípios do indivíduo como um todo, que ele tenha garantido o direito de desenvolver-se plenamente como pessoa e enquanto cidadão, tendo garantido seus direitos, sua cultura e participação política no em seu País.

Como a pesquisa foi realizada em uma cidade situada no Vale do Paraíba, interior de São Paulo, resolvemos aprofundar um pouco mais sobre os índices de vulnerabilidade e os conceitos estudados nos documentos elaborados pelo Estado de São Paulo.

O documento denominado “Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo”, possui a seguinte discussão sobre a concepção de vulnerabilidade social, segundo Ferreira, Dini e Ferreira (2006, p.6):

Mais recentemente, incorporou-se à discussão a concepção de *vulnerabilidade social* de pessoas, famílias ou comunidades, entendida como uma combinação de fatores que possam produzir uma deterioração de seu nível de bem-estar em consequência de sua exposição a determinados tipos de riscos. Nesse sentido, vulnerabilidade é uma noção multidimensional, uma vez que afeta indivíduos, grupos e comunidades, em planos distintos de seu bem-estar, em diferentes formas intensidades.

Esta concepção de vulnerabilidade social se assemelha à concepção de Castro e Abramovay (2001), os quais dizem que para se caracterizar a vulnerabilidade deve-se haver a diversidade de sentidos: grupos, indivíduos, famílias, domicílios, comunidades e transformações nas situações vividas. Entende-se, então, que vulnerabilidade não é apenas a pobreza e a privação de renda, mas uma combinação de fatores que são citadas pelo documento como: a composição familiar, as condições de saúde e o acesso a serviços médicos, o acesso e a qualidade do sistema educacional, a possibilidade de obter trabalho com qualidade e remuneração adequadas, a existência de garantias legais e políticas, violência e pobreza. De acordo com Katzman (1999 *apud* FERREIRA; DINI; FERREIRA, 2006), a vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupos sociais refere-se a sua maior ou menor

capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, isto é, a posse ou o controle dos recursos requeridos (ativos) para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade. Assim, encontramos nas cidades brasileiras muitas pessoas que não possuem capacidades de conquistar suas próprias possibilidades de trabalho e manter a qualidade de sua subsistência e de sua família, e desta maneira se encontram em situação de vulnerabilidade social. Nessa vertente, conforme destaca Ferreira, Dini e Ferreira (2006, p. 7) insistem:

A construção das linhas de indigência e pobreza que são definidas a partir de um padrão de consumo alimentar adequado à sobrevivência dos indivíduos ou famílias (linha de indigência), além de outras necessidades básicas, como habitação, vestuário etc. (linha de pobreza). Assim, grupos familiares ou pessoas classificam-se em pobres ou não-pobres de acordo com a insuficiência de renda para propiciar seu acesso àquele padrão.

Neste caso, são medidas de pobreza absoluta baseada em noções normativas que definem o nível de renda necessário para garantir a sobrevivência física dos indivíduos em determinada sociedade. Já a abordagem relativa da pobreza, define as necessidades a serem atendidas a partir do padrão de vida predominante na sociedade, que identifica os pobres, a partir da construção de linhas de pobreza relativas, muito mais associadas à distribuição do que ao nível da renda.

Existem, portanto, alguns indicadores que podem ser vistos em diversos ângulos como suficientes ou insuficientes, porém culminam no desenho do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sob a liderança do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), uma vez que são bastante convincentes os argumentos críticos à visão que lhes dá sustentação, isto é, de que a medida da renda monetária corrente é insuficiente para definir a situação de pobreza de um indivíduo. Decerto, duas pessoas com o mesmo nível de renda corrente, supostamente abaixo da linha de pobreza, mas com diferentes condições de saúde ou grau de instrução, dispõem de chances distintas de deixar essa situação. É claro que há diversas outras condições que podem favorecer ou dificultar seus movimentos em relação à linha de pobreza – como posição no ciclo de vida, características familiares, local em que reside e distintivos étnicos, citando apenas algumas. Porém, isso só reforça a ideia de que as medidas tradicionais de pobreza não são suficientes para caracterizar o fenômeno com precisão (FERREIRA, DINI E FERREIRA, 2006).

Ainda segundo (FERREIRA, DINI E FERREIRA, 2006), isso não significa que políticas redistributivas ou de transferência de renda sejam inócuas, mas que são insuficientes para combater a pobreza. Como se pode notar, medir ou descrever a pobreza é muito mais

fácil do que combatê-la. Trata-se de um problema complexo e multifacetado, cuja erradicação não se atinge com soluções simplórias. Em síntese, as críticas aos indicadores tradicionais de pobreza têm sido muito mais relacionadas aos usos que se fazem deles do que aos indicadores em si. Colocando-os em sua verdadeira dimensão, muito menos ambiciosa do que seus críticos (e muitos de seus defensores) fazem crer, são capazes de fornecer uma medida simples, embora parcial, da pobreza em determinado país ou região.

Um caminho possível para uma mensuração que não se limite à renda, é a utilização do conceito de necessidades básicas insatisfeitas, em que se incorporam à renda as questões de educação, saneamento, habitação e outras, privilegiando-se o caráter multidimensional da pobreza, com o reconhecimento da inter-relação entre as diversas carências. Em termos operacionais, essa abordagem implica a criação de indicadores sintéticos que expressem o conjunto de dimensões incorporadas à mensuração do fenômeno, cuja experiência mais bem sucedida foi o IDH. Pode-se ainda recorrer a combinações de medidas, que possibilitem uma caracterização mais rica e completa da situação socioeconômica de indivíduos e famílias, mas que, algumas vezes, não permitem hierarquizar os subgrupos criados, uma vez que cada dimensão possui significados próprios que dificilmente podem ser comparados entre si. Além disso, a operacionalização desse tipo de indicador requer a disponibilidade de amplo e diversificado conjunto de informações sobre a população a ser caracterizada.

Outras formas de coletas e análises de dados foram realizadas a fim de melhorar os índices de vulnerabilidade Paulista. Nesse sentido, segundo o SEADE (2004, p.5),

Os Indicadores que compõem as duas dimensões do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS: socioeconômica e ciclo de vida das famílias. Na primeira dimensão, seus componentes referem-se à renda e a escolaridade dos responsáveis pelos domicílios e, na segunda, correspondem as características demográficas e ao ciclo de vida.

Ainda segundo o SEADE (2004, p.5),

A vulnerabilidade social está associada a uma combinação de fatores que podem produzir uma deterioração no nível de bem estar de pessoas, das famílias ou comunidades, em consequência de sua exposição a determinados riscos. Portanto, está ligada com a maior ou menor capacidade do indivíduo em controlar as forças que afetam seu bem estar, sendo atrelada a problemas de ordem financeira, de saúde, educacional e até mesmo a existência de garantias legais e políticas.

Considerando a descrição do SEADE sobre a combinação de fatores que compõem a associação da vulnerabilidade social, foi realizada uma pesquisa pelo SEADE em 2010, sobre

o Índice de Vulnerabilidade Social do Estado de São Paulo (IPVS), no qual utilizaram alguns indicadores para análise: população, idade, domicílios particulares, domicílios permanentes, número de pessoas por domicílio, renda domiciliar nominal média (em reais de agosto de 2010), renda domiciliar *per capita* (em reais de agosto de 2010), domicílios com renda *per capita* de até um quarto do salário mínimo (%), renda média das mulheres responsáveis pelo domicílio (em reais de agosto de 2010), mulheres responsáveis com menos de 30 anos (%), responsáveis com menos de 30 anos (%), responsáveis pelo domicílio alfabetizados (%) idade média do responsável pelo domicílio (em anos) crianças com menos de 6 anos no total de residentes (%). Todos esses índices foram considerados para que se estabelecesse o índice de vulnerabilidade da cidade.

Os resultados foram apresentados em 07 níveis diferentes: (1) Baixíssima Vulnerabilidade social, (2) Vulnerabilidade muito baixa, (3) Vulnerabilidade baixa, (4) Vulnerabilidade média, (5) Vulnerabilidade alta – setores urbanos, (6) Vulnerabilidade muito alta – aglomerados subnormais e (7) Vulnerabilidade muito alta – setores rurais. Levando-se em consideração os níveis de média, alta ou muito alta vulnerabilidade social, a pesquisa revelou que embora o IPVS tenha diminuído do ano de 2000 para 2010, de 46,1% para 35,7%, respectivamente, algumas regiões do estado apresentam uma média mais elevada de vulnerabilidade social que encontrada em todo o estado (SEADE, 2010).

No Brasil, um dos programas criados com o objetivo de ajudar a combater este índice de vulnerabilidade é o Bolsa Família. O programa garante às famílias beneficiárias o acesso aos serviços básicos, como educação e saúde, sendo este um dos indicadores que permite medir a vulnerabilidade social. O objetivo principal do programa ainda é o mesmo desde sua criação, tirar famílias do estado de carência e pobreza ou de extrema carência e pobreza e, acima de tudo, combater a fome. O programa Bolsa Família visa distribuir a renda auxiliar para as famílias nos estados mais severos de pobreza, de uma maneira justa. A partir disso, as famílias, que têm direito aos benefícios oferecidos pelo programa Bolsa Família, são aquelas em estado de extrema pobreza que possuem renda per capita menor que R\$ 85,00 ou aquelas em estado de pobreza que possuem renda per capita de R\$ 85,01 a R\$ 170,00. As famílias que possuem em sua composição familiar crianças e/ou adolescentes com idade limite de até 17 anos, que frequentem a escola regularmente e/ou gestantes, possuem o direito aos benefícios do Bolsa Família. O programa Bolsa Família foi desenvolvido exclusivamente para essas famílias, porque o valor de sua renda mensal não é considerado suficiente para que consigam

sobreviver e se desenvolver. Este é mais um dos benefícios do governo na tentativa de se acabar com a vulnerabilidade social.

Podemos perceber que existem, por parte dos órgãos públicos, estudos sobre a situação vivida e enfrentada por muitos brasileiros, porém, poucas iniciativas são feitas para erradicar este índice de vulnerabilidade.

Ao falarmos dos índices de vulnerabilidade, devemos levantar também questionamentos sobre o atual quadro brasileiro que vivemos. Como vivem os brasileiros? Quem são as crianças que frequentam a maioria de nossas escolas? Como elas vivem? Iniciamos a segunda parte da discussão desta seção com a citação de um trecho do capítulo do livro “Ralé Brasileira Quem é e como vive”, de Jessé Souza, no qual o autor chama a atenção para os problemas sociais de milhões de brasileiros condenados a um dia a dia humilhante. A desigualdade brasileira vem sendo construída há muitos anos e podemos dizer que vem se transformando em uma violência simbólica.

Para Souza (2009, p.15):

A impressão mais compulsivamente repetida por todos os jornais e por todo debate intelectual e político brasileiro contemporâneo é a de que todos os problemas sociais e políticos brasileiros já são conhecidos e que já foram devidamente “mapeados”. Que não se perceba nenhuma mudança efetiva no cotidiano de dezenas de milhões de brasileiros condenados a um dia a dia humilhante deve-se ao fato de que a desigualdade brasileira vem de “muito tempo” e que não se pode acabar de uma penada com coisa tão antiga. As duas teses não poderiam ser mais falsas. Elas também não poderiam estar mais relacionadas. Elas formam o núcleo mesmo da “violência simbólica” – aquele tipo de violência que não “aparece” como violência – , que torna possível a naturalização de uma desigualdade social abissal como a brasileira.

O autor considera que todos os problemas sociais e políticos são mapeados e conhecidos, porém, nada se faz para que se aconteça de fato a mudança necessária. Sabe-se dos problemas, porém continuam a mascará-los, realizando uma violência simbólica.

Diante desta realidade humilhante, com problemas sociais gravíssimos, em que vivem tantas crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos de nossa sociedade, sendo expostas à sobrevivência com baixos salários, de cestas básicas, de esmolas, se empobrecem a cada dia enquanto outros se enriquecem. Estes cidadãos sofrem a violência simbólica que, para Souza (2009) e Bourdieu (1989), são todas as violências que passam a ser tratadas com naturalidade, sendo a própria violência parecer ser não violência. Desta forma, mantêm-se ao longo dos anos os índices elevados de vulnerabilidade, porque os órgãos públicos não desenvolvem políticas públicas que possam acabar com esses altos índices de pessoas em vulnerabilidade,

pois a violência já não aparece como algo grave para a nossa sociedade, mas parece que já está intrínseca nos brasileiros.

As produções simbólicas não são vistas como graves, passaram a ser banais e são instrumentos de dominação para a elite, segundo Bourdieu (1989, p.10):

[...] A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunidade imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

Podemos observar que a intenção da violência simbólica é fortalecer a cultura dominante, maquiando as situações de modo a manter os interesses das classes dominantes e a integridade física de seus membros, legitimando a obediência da classe dominada. A classe dominada não possui real consciência sobre esta subordinação. É neste momento que a escola deve ser a fonte de transformação, criando mecanismos para que os alunos se apropriem do conhecimento e lutem pelos seus direitos, não mantendo no poder os dominadores, quebrando a cultura de manter os pobres dominados e vulneráveis e os ricos sempre domesticando os dominados.

Segundo Souza (2009), a cegueira de valores imateriais se mostra na reprodução das classes sociais, ou seja, se sou pobre o único caminho que me resta é ser pobre e me contentar com as migalhas que os ricos podem me fornecer. Este pensamento serve para que se reproduza a dominação, bem como a ciência de um senso comum dominante e acrítico.

A UNESCO (2014) aborda todas as formas de exclusão, discriminação e desigualdades, por meio do acesso à educação em ciclos de aprendizagem, processos e resultados, removendo as barreiras e oferecendo a igualdade de oportunidades, apoiando aqueles que se encontram marginalizados, desenvolvendo estratégias que possam fortalecer a participação na educação e seus ciclos educativos por meio de programas de educação interculturais e multilíngues e programas que respondam às diversas necessidades educativas (por exemplo, programas de alimentação escolar). As pessoas com deficiência também devem ser amparadas em todos os níveis do sistema educativo.

Para a UNESCO (2014), a escola não é o único agente educativo. É indispensável que as famílias, comunidades, organizadores sociais e meios de comunicação assumam sua

responsabilidade educativa e apoiem as instituições e sistemas escolares. Aposta-se que, por meio da educação, possamos diminuir as desigualdades sociais.

Diante do exposto, a escola deve ser o lugar onde, por meio da construção do conhecimento científico, possa ampliar possibilidades de mudanças sociais.

Segundo Libâneo (2012), existe o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres.

Nóvoa (2009, apud LIBÂNEO, 2012, p.16-17):

Pontua com clareza esses dois tipos de escola. Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Se for por meio da educação que podemos construir cidadãos, não podemos concordar em desenvolver apenas uma escola para o acolhimento. Sabemos da importância da escola cumprir seu principal objetivo, que é de construir conhecimentos, porém, não de maneira tradicional como vem acontecendo. Segundo Libâneo (2012 p. 17):

Assim, não se trata mais de manter aquela *velha* escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. Em texto de 2004, José Carlos Libâneo associava o sistema de ciclos a uma escola identificada mais como “lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas em que [...] sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças” do que como espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

Podemos concordar com o autor que a escola deve ser um lugar de acolhimento, onde os alunos possam desenvolver seus domínios cognitivos, afetivos e moral, porém, para a eficácia do ensino, que gera mudanças na ideologia dos alunos, a escola não deve ser apenas a escola do acolhimento, mas a escola que propicia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

Segundo Libâneo (2012 p.19), “A *Declaração de Jomtien*, o conceito de aprendizagem refere-se à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida, nos quais se incluem leitura, escrita, cálculo, técnicas, valores e atitudes que necessitam

os seres humanos para sobreviver”. Além disso, o autor afirma que, “a educação básica deve centrar-se nas aquisições e nos resultados efetivos da aprendizagem”.

Constatamos que a escola inclusiva possui o como objetivo o respeito às diferenças sociais e culturais, psicológicas e o ritmo de aprendizagem dos alunos, tornando-a flexível das práticas de avaliação. Nesse sentido, segundo Libâneo, (2012, p. 23):

Não é que tais aspectos não deversem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.

Para Charlot (apud LIBÂNEO, 2012), aumentam-se os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas. Porém, os governos não lhe disponibilizam investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas, ficando os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais.

A triste realidade é que a escola que sobra para os pobres, segundo Libâneo (2012), é uma escola caracterizada pela missão assistencialista e acolhedora.

Para o autor:

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*). (Libâneo, 2005 apud LIBÂNEO, 2012, p.23)

O autor faz grande crítica aos salários e à falta de formação para os docentes, além dos pacotes de livros didáticos como um sistema de ensino. Também salienta sobre a inversão da função da escola, a qual está deixando de cumprir seus objetivos perante a construção do conhecimento, se tornando uma escola de mínimas aprendizagens.

Segundo Ialê Falleiros (2005, apud LIBÂNEO, 2012), a verdadeira tarefa da escola, na visão das agências financeiras internacionais, é ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’, na qual o espírito de competitividade é desenvolvido em

paralelo ao espírito de solidariedade, a fim de ocorrer uma renúncia, uma negação da expectativa de divisão de classes, havendo um ajustamento para uma atitude ‘cidadã’ que diminua as diferenças e a miséria, inculcando uma noção de solidariedade e amenização das lutas de classes e diferenças raciais, sociais, culturais, entre tantas outras.

Charlot (2005 apud LIBÂNEO, 2012, p.24) nos diz que “A mundialização-solidariedade implica uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança”. Sabemos que este desafio é complexo para docentes e gestores promoverem o respeito à diferença e saberem trabalhar pedagogicamente essas diferenças.

Sabemos que as diferenças nascem nas famílias e nas suas classes sociais distintas. Segundo Correa (2006, apud SOUZA, 2009, p. 384), “A família, para Jessé, é o núcleo básico formador de nossa personalidade, onde aprendemos os nossos primeiros laços de solidariedade que, posteriormente, serão a base de nossa relação com o ambiente social; é através da família que adquirimos, em boa parte, o nosso *habitus* [...]”. O autor cita que o aprendizado familiar é afetivo. Na família de classe média, as crianças aprendem “como devem se comportar”, aprendem a autoconfiança, comer na hora certa, fazer os deveres de casa, estudar, evitar que os conflitos com os amigos cheguem às vias de fato. Corrobora Bourdieu (1989) afirmando que o capital cultural é aprendido dentro da família. Quanto maior o capital cultural da criança, maior seu repertório de conhecimento.

São essas populações de classe baixas, citadas pelo autor, que compõem muitas famílias brasileiras. Pais e mães que não frequentaram a escola, não possuem o hábito de leitura e dificilmente desenvolverão o capital cultural de seus filhos, considerando que o grau de instrução do chefe da família é um dos parâmetros utilizados para a análise do índice de vulnerabilidade social. Segundo estudos desenvolvidos, usualmente muitos pais incentivam apenas à permanência de seus filhos na escola, não para adquirir conhecimento, mas para receber algum benefício em dinheiro do governo.

A preocupação com essas crianças e adolescentes, oriundas destas famílias, é recorrente por diversos autores. Souza (2009, p. 44) nos fala que, “Como, no entanto, o social, também nesse caso, é desvinculado do individual, o indivíduo fracassado não é discriminado e humilhado cotidianamente não como mero “azarado”, mas como alguém que, por preguiça, inépcia ou maldade, por “culpa”, portanto, “escolheu” o fracasso”. Torna-se difícil conseguir

realizar um trabalho educativo nesta sociedade a qual possui um estigma marcante, onde ele escolhe o caminho de fracasso, como se não possuísse mais volta e fosse algo já predestinado.

Soarez (apud SOUZA, 2009, p.99), faz a seguinte indagação:

[...]“Por que não?”, pergunta-se Soares algumas linhas adiante. Ora, quem é contra dar aos jovens carentes todas as chances e igualdade de oportunidades? Em tese, acredito que todos, do primeiro ao último brasileiro de mente sã, com um mínimo de socialização na nossa cultura moral dominante, concordariam com isso. A questão, no entanto, é outra, e o buraco, muito mais em baixo. A questão é o *como*. É isso que a análise deveria ter mostrado e não mostrou. Como, repito, evitar a integração subalterna? Com um passe de mágica? Onde, no raciocínio de Soares, estão as limitações objetivas para a realização desse processo? Ele sabe muito bem (ou deveria saber) que a enorme maioria desses meninos já nascem condenados. Nascem filhos de pais (apenas de mães, quase sempre) miseráveis não só economicamente, mas carentes de autoconfiança, de autoestima e sem ter internalizadas as condições psicossociais para ganhar a vida numa sociedade competitiva[...]

Observamos que o autor retrata a situação miserável e limitada de muitos de nossos meninos e meninas, dizendo que já nascem miseráveis, não somente economicamente, mas miseráveis de autoconfiança e autoestima.

A distinção social sempre existiu. Segundo os autores, o que se deve fazer é desmascarar a falsa ideologia de igualdade de oportunidades. Para Souza (2009, p.48),

Mas isso não significa uma condenação para a eternidade. Tudo que foi feito pelo homem pode ser desfeito por ele. Começar a perceber as contradições e os conflitos por baixo da superfície de harmonia e de unidade é sempre o melhor caminho para qualquer novo aprendizado. Precisamente contribuir para a explicitação de nossas contradições e conflitos reprimidos é o objetivo maior deste livro. O que pretendemos com nosso esforço é ajudar, ainda que modestamente, a fortalecer a consciência crítica de uma sociedade construída para rejeitar e odiar qualquer crítica.

Podemos observar que, de acordo com os autores, para a pessoa ser considerada em vulnerabilidade, deve existir um conjunto de situações em que os indivíduos não tenham sua integridade física social ou moral respeitada nos sentidos de grupos, indivíduos, famílias, domicílios, comunidades, etc. algumas. Deste modo somente as medidas tradicionais de pobreza não são suficientes para caracterizar o fenômeno com precisão. Assim a mensuração não deve ser feita apenas pelo índice de renda, mas a outras questões como: necessidades básicas insatisfeitas, quanto à: educação, saneamento, habitação e outras, privilegiando-se o caráter multidimensional da pobreza, com o reconhecimento da inter-relação entre as diversas carências.

2.2 Inclusão e Escola Inclusiva

Inclusão e Escola Inclusiva, temas antigos, porém ainda muito discutidos. Há mais de 26 anos almejamos uma educação para “TODOS”, educação que se constrói com a Educação Democrática. Mesmo com o passar dos anos, não conseguimos alcançar a tão sonhada inclusão em nossas escolas. Segundo Bueno (2008, p. 43), “A inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo”. Assim, se faz necessário que continuemos a discussão sobre os temas. Segundo Libâneo (2012, p. 21)

Os problemas da escola pública brasileira não são novos, mas há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, movimentos sociais ligados à educação e sindicatos. No entanto, nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser *tradicional*, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento.

A escola, que deveria ser a fonte de transformação social, ainda continua reproduzindo uma sociedade que exclui pessoas com deficiências física, mental e social. Deve-se considerar que as pessoas com problemas sociais são aquelas que se encontram fora dos padrões de normalidade estipulados pela sociedade e que sofrem discriminações, seja pelo gênero, etnias, cor, e classe social, marginalizadas pela sociedade. A educação brasileira não acompanhou a evolução da era moderna e ainda possui padrões antigos e conservadores. É necessário que a escola perceba nos dias atuais os novos sujeitos, tempos e lugares, redefinindo os padrões de normalidade.

Ao iniciar a discussão sobre a inclusão e escola inclusiva é preciso saber o que significa “incluir”. Segundo o dicionário Aurélio, incluir significa estar incluído ou compreendido, fazer parte, inserir-se. Ao avaliar o significado da palavra e trazê-la para dentro da escola, podemos dizer que a inclusão deve transmitir um sentimento de pertença, no qual o aluno sinta-se parte da escola.

Em 1990, iniciou-se, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, a busca constante na mudança de paradigmas para que houvesse transformações nos sistemas de

ensino. Também objetivou que a escola assegurasse o acesso e a permanência de “Todos” os alunos e que esta pudesse incluir os que ainda não tinham acesso a ela.

A Declaração de Salamanca (1994, p.3) buscou esclarecer alguns princípios:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca defende que as crianças possuem direito de estar na escola e se desenvolver, independentemente de suas condições e que este atendimento não deve ser apenas para os alunos com deficiência, mas deve se estender a todo grupo desvantajado e marginalizado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, no Art. 3º, reforça os princípios básicos de igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos na escola. O Art. 2º artigo da Lei, complementa que

A educação dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Observamos que, logo após a convivência e socialização familiar, a escola é usualmente o próximo ambiente de socialização coletiva da criança. Ao ingressar na escola, inicia-se uma nova etapa, estando em um ambiente novo, o qual exige da criança adaptações para convivência, de modo que possam conviver com as diferenças culturais, religiosas, sociais, respeitando a si e aos outros, a criança aprende a conviver com as diferenças.

Quando tratamos de crianças ditas “normais”, esse processo pode ser menos doloroso, porém, quando tratamos de crianças com deficiência ou com problemas sociais, este processo de inclusão pode ser um pouco mais difícil. De acordo com Bueno (2008, p.44),

De acordo com boa parte dos autores da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais veio substituir o velho paradigma a integração, em ultrapassando e conservador e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994.

De acordo com o autor, a educação especial deixa de ser apenas integração ultrapassando o conservadorismo da Declaração de Salamanca.

De acordo com Bueno (2008), existe outra versão sobre o tema da inclusão. A orientação integradora tornou-se a orientação inclusiva, sendo que este conceito não é algo inovador, que não tenha relações com o passado. Reconhece-se que as políticas públicas educacionais de todo mundo fracassaram ao estender para todas as crianças a educação obrigatória, sendo preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares, para que possa acontecer de fato a inclusão e não somente a integração.

A UNESCO (2009, p.27) estabelece alguns objetivos para uma Educação para Todos (EPT):

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran em situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, em particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados del aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Esses objetivos ainda estão para serem alcançados. As ações precisam ser direcionadas considerando as diferenças pelas quais as escolas, assim como a sociedade, estão sujeitas.

Para Freire (1996, p. 67), os sujeitos que dialogam crescem nas diferenças e devem sentir-se como seres inacabados:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Desta maneira, quando pensamos em educação devemos ter como finalidade o princípio da construção de um mundo mais igualitário e que respeite as diferenças. É

importante que a escola seja a primeira a reforçar a luta contra a desigualdade e a marginalização social, onde se encontram alunos com deficiência e o grupo de marginalizados. Incluir vai além de integrar.

Segundo Bueno (2008, p. 49), “se o conceito de inclusão escolar, ao ser analisado criticamente mostra sua fragilidade, a população à qual ela se dirige é ainda mais ambígua”. A população, a ser incluída, vai além da inclusão de crianças com deficiência e deve abranger àqueles que vivem nas ruas, que se encontram em grupos ou zonas marginalizadas ou desfavorecidas.

Para Goffman (s/d), o termo estigma é atualmente o termo que caracteriza a desgraça e a sua evidência corporal. Segundo Lima (2012), existem várias barreiras atitudinais que, nada mais são que a manutenção destes estigmas e ações de marginalização em relação às pessoas com deficiência, que estão sempre presentes no cotidiano da escola. Todas as pessoas que fogem aos padrões da normalidade e nos causam estranheza são automaticamente excluídas. Neste sentido, para que se consiga uma inclusão de fato, é necessário romper barreiras preconceituosas, mudar conceitos aprendidos na família, na escola e na sociedade. É preciso pensar em uma escola inclusiva, a qual é composta por vários segmentos: professores, gestores, funcionários, os quais devem então repensar suas práticas e seus estigmas construídos, para que se possa favorecer a inclusão e chegarmos a uma escola inclusiva.

O conceito de escola inclusiva parte da aplicação dos pressupostos teórico-práticos do princípio da inclusão na instituição educacional. O Documento Subsidiário à Política de Inclusão, do Ministério da Educação, faz uma colocação interessante sobre a escola inclusiva, BRASIL (2005, p.7):

Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade. A questão se torna complexa quando nos deparamos com a realidade de uma mesma sociedade, que demanda soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade, não é uma sociedade inclusiva. Longe disto, sabemos o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças. As pessoas com deficiência, com síndromes, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão.

O documento traz à tona uma questão importante, enfatizando que a inclusão social passe a ser uma preocupação da sociedade. Porém, esta inclusão se encontra distante já que a sociedade em que vivemos não é inclusiva. A equipe escolar se encontra inserida neste contexto de sociedade excludente e desta maneira reproduzirá o contexto da exclusão.

Também enfatiza que, um conjunto de iguais mais ou menos constantes, define as regras e esses alunos de inclusão continuam em lugar de exclusão.

No documento da Secretaria de Educação Continuada e Inclusão (SECADI), (BRASIL 1997, p.17 -18) observamos a seguinte abordagem,

A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que: O princípio fundamental desta **Linha de Ação** de que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados.

Este documento reforça a preocupação de tornar a escola inclusiva a partir da reflexão da prática e preocupa-se com o acolhimento de todas as crianças, prevendo a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos na escola com qualidade. É necessário, ao analisarmos este documento, refletirmos em quais condições esta inclusão está sendo realizada.

Segundo Bourdieu (1996), vivemos uma inércia cultural e apesar da mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, tendemos mostrar que somos eficazes na conservação social, legitimando as desigualdades sociais. A escola deve romper esta barreira de inércia cultural deixando de reproduzir a desigualdade. Ela deve formar seres humanos capazes de lutar contra toda e qualquer desigualdade social e cultural como um dom natural, promovendo, por meio das relações interpessoais, a construção de valores, conhecimentos, amor e, principalmente, o respeito a toda cultura e diversidade existente no mundo de hoje. Somente por meio do diálogo e da reflexão conjunta, os pensamentos serão transformados, intensificando uma cultura de respeito ao próximo.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994, p. 3-4) faz a seguinte abordagem:

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam

desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

A escola inclusiva deve centrar-se na educação que busque o desenvolvimento das capacidades de cada ser humano. Ao tratarmos da discussão sobre o tema da escola inclusiva, assumimos que a escola ainda caminha no sentido de deixar-se ser excludente.

Outro aspecto que influencia a exclusão ou inclusão é o histórico da instituição escolar. A instituição escolar que temos hoje foi criada para a elite, na qual ingressavam apenas alunos da alta classe da sociedade, os quais além de herdar dinheiro e poder, eram os que possuíam um amplo capital cultural.

Bourdieu (2007, p.41-42) define capital cultural como:

Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas um certo capital cultural um certo ethos sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir entre coisas as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Para o autor, o capital cultural se caracteriza como uma herança social, a qual se constitui por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos linguísticos e também, por atitudes que são transmitidas pela família. A herança cultural herdada se difere em dois aspectos: as classes sociais e, conseqüentemente, a taxa de êxito escolar. O autor aborda que as crianças que possuem um capital cultural mais amplo, usualmente possuem um melhor êxito em suas experiências escolares.

A democratização escolar foi um passo importante para oportunizar o acesso à escola e ao saber. Novos alunos foram incorporados à escola, a população marginal, ou seja, os pobres de nossa sociedade puderam ter garantido o acesso à escola. Porém, esse grupo antes excluído, hoje se encontra dentro da escola, mas em condições marginalizadas. Estabelece-se neste momento um árduo conflito, pois estes alunos não possuem o mesmo capital cultural de um aluno elitizado. A escola que é pensada nos moldes criados para a elite, sofre grandes tribulações com a entrada desses alunos. Seu sistema social excludente reproduz a exclusão da sociedade capitalista, deste modo a escola continua repetindo mecanismos que criam uma sociedade paralela, de exclusão ou de inclusão marginal (MARTINS,1997, p.34).

O aumento de alunos advindos de todos os grupos sociais e culturais ocasionou um aumento de divergências e de conceitos, causando um mal-estar na escola, que não está acostumada a lidar com a diversidade. Alunos desprovidos economicamente e culturalmente estão na escola, mas não fazem parte efetivamente desta escola.

Nesse sentido, Bourdieu (2007, p. 223) nos fala que:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovida culturalmente têm todas as chances de obter, ao final de uma longa escolaridade muitas vezes paga com pesadelos e sacrifícios um diploma desvalorizado, e, se fracassam o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante, e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito e ocupada, de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe até nos meios populares.

De acordo com o autor, percebemos que os alunos desprovidos culturalmente possuem a chance de conseguir seu diploma na escola “para todos”, porém, já se espera que os mesmos, devido às suas limitações, fracassem e não consigam chegar a obter este diploma. É claro que a permanência é por meio de um grande sacrifício e por possuir este estigma de pobre, seu diploma diante da sociedade, já é desvalorizado.

Bourdieu (2007, p. 223) comenta que “[...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva [...]”. Infelizmente, a escola para a classe menos favorecida, está distante de ser aquela que possibilitará por meio da obtenção do conhecimento, mudanças em sua vida.

Segundo Bourdieu (2007, p.41), “Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação continua das crianças desfavorecidas”. Se conseguirmos elencar os mecanismos que determinam a eliminação destes alunos, poderemos minimizar esta exclusão, tornando a escola mais próxima aos alunos marginalizados de nossa sociedade.

Louro (1997, p.57) nos mostra que “Diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva”. Para a autora, a escola separa os sujeitos, tornando distintos

uns dos outros aqueles que nela entram, ou seja, os que a ela não tinham acesso. Esta escola é:

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p.57).

A escola, mesmo organizando seu currículo prévio, avaliações, metodologias, ao invés de garantir o acesso e permanência do aluno que até então estava à margem desta escola, conseguiu, por meio de mecanismos, a reprodução das diferenças.

Para Louro (1997, p. 58), a escola “[...] informa o “lugar” dos pequenos e grandes, dos meninos e meninas”, ou seja, mantém o que a sociedade capitalista produz na sua filosofia, ricos com ricos e pobres com pobres, cada um em seu devido lugar

[...] a mudança na história da trajetória humana permite que diferentes comunidades construam modos diversos de conhecer e lidar com o tempo, espaço, o tempo do ócio do espaço da rua determinam e delimitam lugares proibidos e permitidos onde se pode transitar em quais ruas e espaços, qual a forma adequada de ocupar seu tempo (LOURO, 1997, p.59-60)

Desta maneira, essas concepções são aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase naturais, mesmo que sejam culturais, sendo a escola parte importante desse processo. Louro (1997, p. 85-86) ainda diz,

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

É na escola que devemos fabricar os sujeitos da pós-modernidade, sujeitos que produzam identidades que valorizem a igualdade humana, transformando a realidade segregadora, na qual vivemos, deixando de ser omissos às desigualdades, provocando mudanças na história da trajetória humana.

A escola deve possuir o papel de ser uma grande construtora de identidade. O primeiro passo para conquistar a mudança na trajetória humana e, conseqüentemente, alterar este quadro de desigualdades sociais, seria promover a construção de identidades, levando o homem da idade moderna a vivenciar o lugar socialmente e culturalmente construído, refletindo sobre sua realidade, questionando as identidades culturais de classes, raça, nacionalidade, sexo e etnia, traçando uma reflexão sobre a vida a qual possa alterar a sua própria identidade. As instituições de ensino devem ser promotoras dessas mudanças.

Para Hall (2001, p.7),

Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui o visto como um sujeito unificado. A assim e chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

A partir do momento em que o homem rompeu com as velhas identidades que unificavam os sujeitos e os transformavam em pessoas “únicas”, passaram a entender e compreender o outro como um ser único. A cada situação, o ser humano reage de uma maneira, alterando a concepção de que todos devem agir da mesma forma em uma situação. O homem moderno deixou de possuir uma única identidade, reproduzindo apenas o que os outros esperam. De acordo com Louro (1997, p.61),

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura, parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas".

Concluimos, então, que a escola deveria mudar seus conceitos e deixar de ser estigmatizada, criando uma identidade nova para que possa, dentro do ambiente escolar, oportunizar a inclusão de “TODOS”.

Na atualidade, devemos considerar que a escola também deve ocupar das demais capacidades, ou esta tarefa corresponde exclusivamente à família ou a outras instâncias? Por acaso é dever da sociedade e do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa? Se a resposta é afirmativa e, portanto, achamos que a escola deve promover a *formação integral* dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia e equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação ou inserção social (ZABALA, 1998, p.28).

A escola deve promover a formação integral dos alunos e não ser somente uma mera transmissora de conteúdos. Precisamos formar pessoas críticas e com valores. Zabala (1998, p.28) afirma que:

[...] A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e os demais[...].

Enquanto os professores e toda equipe escolar não alterarem suas formas de pensar e agir, não conseguirão alcançar o ideal de uma escola inclusiva. Para que aconteça de fato a inclusão, exige-se uma mudança no contexto e na forma de pensar. Quando se trata da mudança de estigmas e de concepções já formadas, torna-se difícil e se exige tempo para a mudança. Segundo Mittler (2003, apud LIMA, 2012),

A inclusão só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las erradicá-las. “A inclusão é uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

É importante fazer um exercício individual para conhecer quais são as barreiras e obstáculos que carregamos em nossos corações e assim conseguir mudar as concepções e, enfim, atuar na inclusão de forma efetiva.

Para romper as barreiras do preconceito e oferecer uma educação inclusiva, é necessário criar momentos de discussões e estudos, tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores.

Sabemos que a preocupação com a formação docente e as condições do exercício profissional, torna-se cada dia mais importante devido aos desafios enfrentados na educação. Dessa forma, segundo de Gatti (2009, p.90),

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

As preocupações com qualificação, formação e desenvolvimento profissional dos docentes, devem ser constantes. As instituições de formação inicial dos docentes devem proporcionar qualificação de qualidade devido à grande importância do docente na educação.

Segundo Morgado (2011, p.808), “O papel que os professores desempenham é crucial para mudar/melhorar as instituições de ensino e, por consequência, o próprio fenômeno educativo”.

Para que as mudanças aconteçam, são necessárias uma boa formação inicial e uma formação continuada. É necessário muito mais que conhecimento de conteúdo, de currículo e pedagógico. A preocupação deve direcionar-se também para a formação do profissional com uma visão de inclusão da diversidade. Para que tenhamos uma educação inclusiva, também devemos levar em consideração o **currículo, as metodologias de ensino, os conteúdos** que estão sendo desenvolvidos nas escolas.

Segundo (BRASIL 2017, p. 7),

A Base Nacional comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem a preocupação de assegurar uma educação que diminua a desigualdade social, por meio da aquisição do conhecimento. Para Cóssio (2014, p.1579),

A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores - sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, como é o caso dos movimentos “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Senna”, entre outros -na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza as quais esses alunos estão submetidos.

Entendemos que a proposta curricular nacional está se baseando na redução das desigualdades regionais e, por meio de um currículo único, garantir o direito de todos à aprendizagem. Argumentam também que quanto maior a vulnerabilidade em que os alunos estão inseridos, menor é sua aprendizagem. A intenção é quebrar o ciclo de exclusão e pobreza que esses alunos estão submetidos.

Na perspectiva de Arroyo (2013), o currículo precisaria contemplar uma abordagem histórica dos grupos sociais marginalizados, sua luta por direitos e considerar sua história, sua memória, sua identidade para que o currículo possa atuar como um espaço de libertação. O autor ainda diz que a vulnerabilidade, a desigualdade e a exclusão não nos remetem somente à

pobreza material, mas à pobreza de saberes, religiosidades, valores e identidades. Os grupos excluídos frequentam escolas públicas uniformizadas, as quais muitas vezes ignoram a diversidade de vivências, tempos e espaços.

Segundo Sacristán (2000 apud LIBÂNEO 2012), deve-se haver uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum. A conquista de uma igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. Porém, deve-se falar em igualdade, mas considerar as diferenças, enfrentando a realidade da diversidade como uma condição para integrar a todos dentro do espírito de acolher a diversidade em uma escola para todos.

Outra importante abordagem para se construir uma escola inclusiva é quanto à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Este é um dos documentos mais importantes da escola, que deve nortear o trabalho pedagógico, a missão da escola, as questões curriculares, metodológicas, as concepções, a avaliação, o tipo de gestão adotado, o perfil do aluno e do professor e outros pressupostos que definem a dinâmica escolar, (GROCHOSHA, 2014). De acordo com a autora, ele é o documento que norteia a vida escolar, bem como a intensidade das relações que acontecem na escola. Deve ser planejamento coletivo e dinâmico para que todos os envolvidos possam apontar os caminhos e juntos tomarem as melhores decisões para obter sucesso.

Para Libâneo (2004, p.152), o projeto deve ser compreendido

[...] como o instrumento e processos de *organização* da escola. Considera o que já está *instituído* (legislação, currículo, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc.), mas tem uma característica de *instituinte*. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola.

Deste modo, o PPP da escola deve sintetizar os anseios e interesses de um determinado local, instituindo e criando objetivos para aquela determinada comunidade. É necessário que exista a preocupação de instituir hábitos e valores ao alunado. A escola deve ter por finalidade introduzir o ser humano de maneira humana no saber científico, ou seja, o aluno deve saber produzir conhecimento vinculando-o com a vida, preparando-o para usufruir o que aprendeu. Só assim se estabelecerá a verdadeira aprendizagem.

Segundo a UNESCO (2015), temos visto em todo mundo importantes avanços na ampliação das possibilidades de aprendizagens para todos. Não basta apenas o acesso a educação, devemos nos concentrar na qualidade da educação e fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común. Por esas razones debemos volver a reflexionar sobre la educación de manera ambiciosa y formular una visión al respecto en un mundo en mutación. Para ello, debemos debatir y dialogar en todos los niveles y tal es el propósito de esta publicación: ser a un tiempo ambiciosa e inspiradora, dirigirse a las personas que viven en esta nueva era (UNESCO, 2015, p.4).

Se quisermos construir uma escola inclusiva na qual os sujeitos se identifiquem, criem suas próprias identidades, superando toda a dificuldade de conviver com a diversidade, devemos propor práticas educacionais inclusivas e estas devem estar explícitas no PPP da escola, criando e estabelecendo regras claras quanto à inclusão de “todos”, ou seja, a inclusão de pessoas com deficiência, inclusão racial e inclusão social.

Na realidade em que vivemos, não podemos ter atitudes de romantismo com a inclusão. É necessário que tenhamos políticas críticas de promoção de igualdades de direitos, que possibilitem ações para que se concretize o trabalho para a escola inclusiva. Enquanto não houver uma sensibilização por parte dos profissionais da educação, não chegaremos a ser realmente uma escola inclusiva.

3. METODOLOGIA

O método é o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, aplicando as técnicas adequadas para que possa atingir seus objetivos. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.83),

Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Deste modo, o método deve auxiliar nas decisões do cientista para que os dados coletados sejam tratados de maneira segura tornando os conhecimentos válidos.

Na tentativa de estudar a temática, procuramos analisar as respostas dos participantes por meio da técnica de análise de conteúdo, com auxílio do software IRaMuTeQ.

3.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do problema, sendo sua natureza classificada como básica, pois, de acordo com Silva (2005, p. 20), “objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Gerar novos conhecimentos sobre esta temática é importante, pois as escolas brasileiras recebem grande quantidade de alunos em vulnerabilidade social, devido às desigualdades sociais que existem em nosso país. Acreditamos ser necessário ampliar a discussão, uma vez que foram encontrados poucos trabalhos sobre o assunto.

Segundo Guinther (2006, p.2012), na pesquisa de abordagem qualitativa “[...] a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é vista na sua *historicidade*, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual este se formou”. Deste modo, a metodologia atende às necessidades da pesquisa qualitativa, a qual buscou levantar as opiniões dos docentes quanto ao objeto de estudo considerando o ambiente que permeia a escola.

3.2 População

A rede Pública Municipal de ensino na qual foi aplicada a pesquisa, segundo os dados do IBGE de 2012, possui cinquenta e duas escolas de ensino fundamental, séries iniciais e

séries finais, com 32.366 alunos matriculados no ensino fundamental e uma escola de ensino médio, 996 docentes. Segundo dados da secretaria de educação, este município possui 6.954 alunos do fundamental que são beneficiados pelo programa bolsa. Segue o quadro com os dados fornecidos pela secretaria de educação, referentes ao ano de 2016.

Quadro- 1 Alunos beneficiados com o Programa Bolsa Família (por escola)

Escolas	Quantidade de alunos	Escolas	Quantidade de alunos
Escola 1	230	Escola 27	120
Escola 2	26	Escola 28	95
Escola 3	235	Escola 29	163
Escola 4	149	Escola 30	48
Escola 5	81	Escola 31	6
Escola 6	38	Escola 32	161
Escola 7	317	Escola 33	159
Escola 8	50	Escola 34	38
Escola 9	08	Escola 35	110
Escola 10	91	Escola 36	260
Escola 11	79	Escola 37	92
Escola 12	163	Escola 38	147
Escola 13	235	Escola 39	29
Escola 14	23	Escola 40	326
Escola 15	217	Escola 41	174
Escola 16	177	Escola 42	150
Escola 17	77	Escola 43	101
Escola 18	212	Escola 44	85
Escola 19	307	Escola 45	140
Escola 20	179	Escola 46	117
Escola 21	211	Escola 47	12
Escola 22	217	Escola 48	152
Escola 23	161	Escola 49	26
Escola 24	147	Escola 50	22
Escola 25	122	Escola 51	122
Escola 26	119	Escola 52	228

Fonte: Quadro construído pela autora com dados fornecidos pela secretaria de educação do município.

Os dados fornecidos na tabela acima são correspondentes aos 6.954 alunos beneficiários da bolsa família dos meses outubro /novembro de 2016.

Também foi fornecido pela secretaria de educação um quadro dos atos infracionais por bairro, no qual pudemos constatar quais bairros apresentavam maiores índices.

Quadro- 2 Atos infracionais por bairros

Bairros	2013	2014	2015	2016	Bairros	2013	2014	2015	2016	Bairros	2013	2014	2015	2016
Bairro 1	5	5	3		Bairro 33	8	3	5	1	Bairro 65	8	3	5	1
Bairro 2	75	48	9	2	Bairro 34	6	0	0		Bairro 66	15	2	10	1
Bairro 3	18	16	2	2	Bairro 35	5	4	5	2	Bairro 67	6	0	12	1
Bairro 4	10	20	2	1	Bairro 36	5	3	11		Bairro 68	5	0	4	0
Bairro 5	9	1	18	1	Bairro 37	5	2	1		Bairro 69	4	0	0	1
Bairro 6	9	4	3	2	Bairro 38	8	20	9		Bairro 70	4	6	5	0
Bairro 7	8	12	3		Bairro 39		3	2		Bairro 71	13	4	3	0
Bairro 8	5	13	5	1	Bairro 40	4	1	0		Bairro 72	1	0	1	0
Bairro 9	4	3	2	1	Bairro 41	3	1	4		Bairro 73	1	0	0	0
Bairro 10	3	0	0		Bairro 42	2	4	7	1	Bairro 74	1	0	0	0
Bairro 11	4	0	4	1	Bairro 43	1	0	0		Bairro 75	1	1	0	0
Bairro 12	3	0	2		Bairro 44	1	0	0		Bairro 76	1	0	0	0
Bairro 13	3	0	0		Bairro 45	1	0	0		Bairro 77	0	0	3	
Bairro 14	3	1	3		Bairro 46	1	0	0		Bairro 78	0	0	1	0
Bairro 15	2	0	0	2	Bairro 47		0	1		Bairro 79	0	0	1	1
Bairro 16	2	2	0		Bairro 48		1	0		Bairro 80	2		1	
Bairro 17	2	0	0		Bairro 49		1	0		Bairro 81			1	
Bairro 18	2	0	1		Bairro 50	0	0	1		Bairro 82				1
Bairro 19	2	0	0		Bairro 51	0	0	1		Bairro 83	0	0	4	
Bairro 20	1	0	0		Bairro 52	0	0	1		Bairro 84		0	11	4
Bairro 21	1	0	0		Bairro 53	0	0	3	0	Bairro 85	40	19	17	1
Bairro 22	1	0	1		Bairro 54		0	1		Bairro 86	1	0		
Bairro 23	1	0	0		Bairro 55		0	1		Bairro 87		1		
Bairro 24	2	1	3		Bairro 56	8	10	13		Bairro 88	0	1	0	0
Bairro 25	1	1	0		Bairro 57	4	3	1		Bairro 89		0	3	
Bairro 26	1	0	2		Bairro 58	5	9	1	1	Bairro 90		0	2	
Bairro 27	6	1	1		Bairro 59	3	1	4		Bairro 91		2	0	
Bairro 28		1	0	1	Bairro 60	2	2	1		Bairro 92		0	0	1
Bairro 29		0	2		Bairro 61	3	3	5		Bairro 93		0	1	
Bairro 30		1	0		Bairro 62	3	5	7		Bairro 94		0	1	
Bairro 31		1	0		Bairro 63	1	0	0		Bairro 95		0	1	
Bairro 32		1	0		Bairro 64	1	0	2	2	Bairro 96		1	0	

Fonte: Quadro construído pela autora com dados fornecidos pela secretaria de educação do município.

Ao comparar os dados, observamos que as escolas que mais possuíam alunos beneficiados com o programa bolsa família estavam localizadas nos bairros de número 2/3/4/5/8/14/38/42/70/85 considerados de altos índices de atos infracionais. Percorrendo as escolas para realizar a pesquisa, observamos que ao redor de 70% das escolas existem conjuntos habitacionais construídos por órgãos governamentais. Foram destacados de amarelo no quadro 1, as escolas que mais possuíam alunos beneficiados com o programa bolsa família e no quadro 2, foram destacados os bairros em que estas escolas se situam.

As escolas selecionadas foram as de número: 1/3/7/13/15/19/22/36/40/52, destacadas no quadro 1. Estas escolas possuíam, na data da coleta de dados desta pesquisa, os maiores números de beneficiários contemplados com o programa bolsa família. Deste modo, consideramos que a clientela atendida por essas unidades fossem alunos em vulnerabilidade social, já que o programa tem por finalidade atender esta clientela.

Para podermos atingir o objetivo de alcançar em torno de 100 questionários respondidos dos docentes e 10 dos gestores, selecionamos 10 escolas.

A amostra da pesquisa foi composta por 100 docentes destas unidades escolares (10 de cada escola), sendo: PI (Professor que leciona do 1º ao 5º ano, ou seja, ensino fundamental - séries iniciais) e PIII (Professor que leciona as diversas disciplinas do currículo do 6º ao 9º ano, ou seja, ensino Fundamental – séries finais).

Também fizeram parte da pesquisa 10 membros da equipe gestora, sendo um de cada escola selecionada, considerando que a equipe de gestão neste município é composta por: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, o questionário foi respondido apenas por um membro desta equipe, totalizando 110 participantes na pesquisa.

3.3 Instrumentos

Para discutir sobre o assunto, foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: o questionário e a análise documental.

3.3.1 Análise documental

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a Análise Documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), construídos pelas escolas selecionadas.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.181),

Publicações administrativas – sua fidedignidade é menor do que a dos documentos oficiais e jurídicos e das publicações parlamentares. Mais do que registros acurados do que se disse e fez, visa a “imagem” da organização quando dirigida aos clientes e ao público em geral, e a “imagem” e filosofia do administrador, quando é de uso interno. É necessário um estudo do momento político, interno e externo, em que os documentos foram elaborados, para compensar certos desvios.

Segundo os autores, essas publicações administrativas são a imagem da organização e da filosofia do administrador. Também segundo Ludke e André (2014), os documentos constituem também uma fonte na qual se pode retirar evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisado e que não são apenas uma fonte de informação descontextualizada, mas que surge de um contexto. Sabemos que o PPP é um documento elaborado por meio da análise do contexto da escola e que, após esta análise, propõe ações para concretizar os objetivos traçados pela escola, norteando o trabalho pedagógico.

Deste modo, buscamos encontrar na leitura dos PPP itens que contribuíssem para a discussão do trabalho, como: 1- o contexto em que a escola está inserida, (para garantir que a escola atende alunos em vulnerabilidade), 2- como é abordado o tema inclusão dentro do PPP e 3- verificar se existem ações pré-estabelecidas pela escola, quanto aos alunos em vulnerabilidade. É importante a análise deste documento, pois o PPP é o documento que norteia o trabalho pedagógico das escolas.

3.3.2 Questionário

O questionário é um instrumento utilizado na coleta de dados de grandes populações. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202), com a aplicação do questionário é possível atingir maior número de pessoas simultaneamente, obtendo maior liberdade nas respostas. Em razão do anonimato, há menos risco de distorção pela não influência do pesquisador.

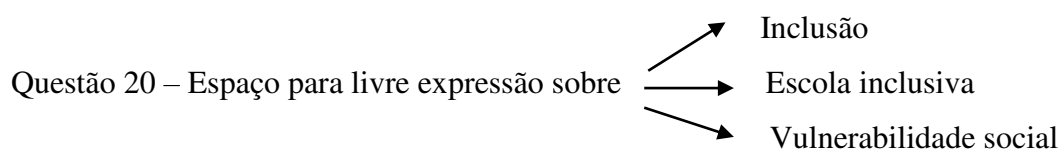
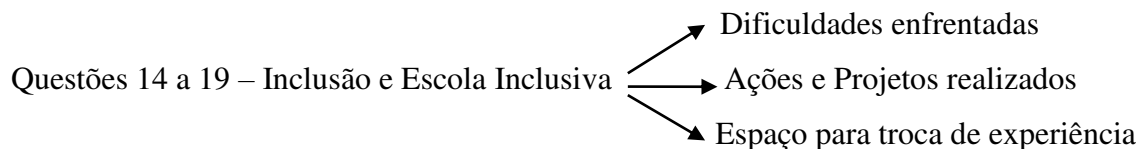
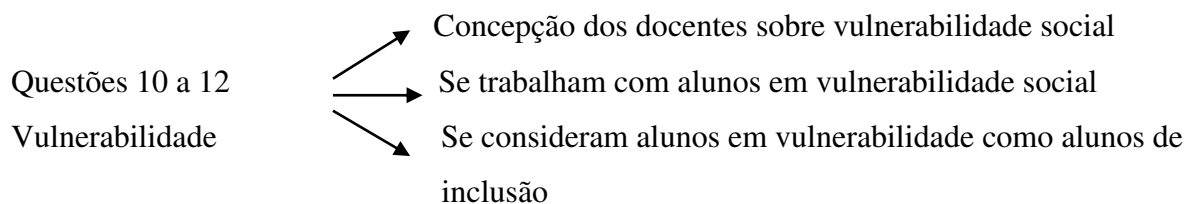
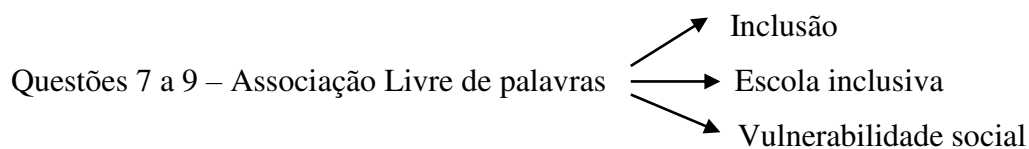
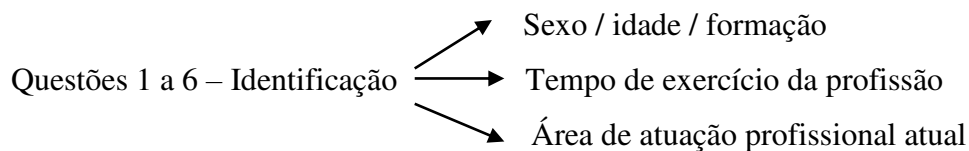
Para a utilização do questionário, houve um pré-teste, no qual pudemos constatar que as questões atendiam os objetivos da pesquisa.

O questionário foi dividido em 3 partes:

- Identificação do sujeito
- Livre associação de palavras
- Questões abertas e fechadas sobre o tema os temas Inclusão, Escola Inclusiva e Vulnerabilidade Social

Para Marconi e Lakatos (2003, p.204), as perguntas podem ser classificadas em abertas e fechadas e de múltipla escolha. Perguntas abertas podem ser chamadas livres ou não limitadas e permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, emitindo opiniões. As perguntas fechadas são limitadas ou de alternativas fixas. Já as múltiplas escolhas são as perguntas fechadas que possuem uma série de possíveis respostas. Deste modo, construção do questionário se deu pela própria autora, utilizando das questões abertas e fechadas para elaborar um instrumento que despertasse o interesse dos sujeitos em respondê-lo e nos permitisse coletar os dados que possibilitasse responder ao objetivo da pesquisa.

O questionário aplicado aos docentes (Apêndice I) foi constituído das seguintes questões:



O questionário aplicado aos gestores (Apêndice II) foi constituído das seguintes questões:

Questões 1 a 5 – Identificação

- Sexo / idade / formação
- Tempo de exercício da profissão
- Àrea de atuação profissional atual

Questões 6 a 8 – Associação Livre de palavras

- Inclusão
- Escola inclusiva
- Vulnerabilidade social

Questões abertas 9 a 13
Vulnerabilidade

- Concepção dos gestores sobre vulnerabilidade social
- Se existe algum programa da secretaria de educação
- Características das famílias atendidas pela escola

Questões 14 a 20 – Inclusão e Escola Inclusiva

- Dificuldades enfrentadas
- Ações e Projetos realizados
- Espaço para troca de experiência
- Se consideram alunos em vulnerabilidade como alunos de inclusão

Questão 21 – Espaço para livre expressão sobre

- Inclusão
- Escola inclusiva
- Vulnerabilidade social

O levantamento desses dados por meio do questionário possibilitou realizar a discussão desta pesquisa.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Após a autorização da Secretária de Educação (Anexo I), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo CAEE (61484516.3.0000.5501), foi solicitada à Secretaria de Educação do município os telefones de contato das unidades escolares, bem como o nome dos seus respectivos gestores. Entramos em contato com os gestores das escolas, marcando uma data para conversar sobre a aplicação do questionário aos docentes da escola e pedir a permissão para analisar o PPP da escola.

Explicamos aos gestores o objetivo da pesquisa e todos aceitaram responder o questionário e se comprometeram a distribuir o questionário aos docentes em horário de HTPC. Em algumas escolas, a aplicação aconteceu em horário de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), em outras escolas este questionário foi distribuído em HTPC e o professor levou para casa, se comprometendo a trazê-lo respondido, o mais breve possível. O auxílio dos gestores na aplicação dos questionários foi necessário devido à grande quantidade de docentes envolvidos na pesquisa. O tempo de duração das respostas foi, em média, 30 minutos segundo os gestores que aplicaram em HTPC.

Distribuimos um total de 140 questionários, havendo um retorno de 100 questionários respondidos com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo IV) assinados, o qual tinha por objetivo garantir aos que aceitarem participar do estudo, o sigilo de sua identidade, bem como assegurado sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer momento.

Marcamos com os gestores de buscar o questionário 15 dias após a data de entrega. As escolas eram bem distantes uma das outras e os gestores disponibilizaram seus números de telefone pessoais ou da escola para que pudéssemos entrar em contato antes de buscar. Solicitamos aos gestores no mínimo 10 questionários preenchidos pelos docentes de cada escola e que, durante a aplicação, os gestores explicassem aos docentes apenas o objetivo da pesquisa e a importância da sua participação, não havendo a necessidade de explicar os conceitos de inclusão, escola inclusiva e vulnerabilidade, para não houvesse nenhum tipo de interferência externa nos conceitos dos docentes sobre os assuntos tratados no questionário

Os questionários dos docentes foram entregues de uma só vez pelas escolas. Em 7 escolas, os gestores entregaram seus questionários respondidos junto com os questionários dos docentes. Porém, em 3 escolas, o questionário do gestor não foi entregue junto, pois os mesmos alegaram que estavam sem tempo devido aos documentos encaminhados pela secretaria de educação. Nestas escolas, voltamos mais 2 vezes para buscarmos os questionários dos gestores.

Quanto ao acesso aos PPP, alguns gestores disponibilizaram por email, outros disponibilizaram a leitura na escola e 3 escolas não disponibilizaram, pois estavam em fase de construção do mesmo.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

Os resultados foram analisados, utilizando-se a Análise de Conteúdo, tendo como base a conceituação de Bardin (2006), bem como as etapas da técnica explicitadas por este autor.

Segundo Franco (2003, p.5), “Neste sentido, a história da análise de conteúdo revela uma série de tendências contínuas e interrelacionadas: [...] utilização de computadores para análise de conteúdo, principalmente mediante ao recurso do programa computacional ALCESTE²”. Conforme a citação da autora, a análise de conteúdo pode ser realizada mediante a um programa computacional, por isso, nesta pesquisa utilizamos o software oficial IRaMuTeQ³, o qual, possui funções semelhantes ao software ALCESTE. Foram digitadas todas as respostas dos questionários para que pudéssemos transferir para o programa e obter dados em comum entre os participantes.

Percorremos o seguinte caminho para a análise dos dados:

- No primeiro momento, analisamos as questões fechadas de número um a seis, nas quais realizamos a identificação dos sujeitos tabulando os dados por meio quantitativo, apresentado em forma de quadro.
- No segundo momento, levantados na pesquisa a concepção e visão dos gestores e docentes sobre os seguintes termos: INCLUSÃO, ESCOLA INCLUSIVA E VULNERABILIDADE SOCIAL.

²Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte

³Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

Em cada tema abordado, primeiramente formamos as categorias relacionadas aos temas que, de acordo com Franco (2012, p.6), “Em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para a análise dos dados, quanto mais frequente for mencionado [...]”. Neste sentido, levamos em consideração a frequência das palavras evocadas pelos docentes e gestores e organizamos um quadro de categorias, que foram originadas dessas palavras de livre associação. Foi realizado o levantamento das palavras assinaladas como as mais importantes para, em seguida, organizarem-se as categorias molares, ou seja, aglutinamos as palavras mais citadas com aquelas que continham alguma relação ou semelhança entre si para criar as categorias. É importante frisar que muitas categorias não se originaram das palavras assinaladas como mais importantes. As palavras foram utilizadas na medida em que mantinham alguma relação ou semelhança com as categorias já criadas. Aglutinamos, também, palavras que apontavam os seus opostos, por exemplo, INCLUSÃO e EXCLUSÃO. Tal fato se deu pela preocupação de não fragmentar os dados, tentando-se manter suas articulações e relações.

- No terceiro momento, foram analisadas as questões abertas utilizando também a Análise de Conteúdo, seguindo as orientações metodológicas preconizadas por Bardin (1977, apud CUNHA, 2004, p.94), “[...] quanto à análise de conteúdo, encontramos três etapas a serem seguidas: [...] pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados obtidos e interpretação”.

Na pré-análise, buscamos os primeiros contatos com o material, realizando a leitura flutuante dos textos, buscando conhecer as mensagens contidas. A partir de então, deu-se a escolha dos documentos a serem utilizados e o tratamento dos dados. Na exploração do material, transferimos todas as questões no software IRaMuTeQ, o qual originou nuvens de palavras e gráficos, o que possibilitou uma visão geral sobre o assunto. Por fim, construímos um quadro síntese de cada palavra.

No tratamento e interpretação dos dados, iniciamos com o processo de categorização, por sujeitos, procurando agrupar os dados, considerando a parte comum existente entre eles. Segundo Franco (2012, p.63), “[...] A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Para esta categorização foi selecionado o critério semântico considerando que, segundo Bardin (1977, apud FRANCO, 2012, p.63),

“o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto que os que signifiquem a descontração ficam agrupados sob o título conceitual ‘descontração’).”. Assim, agrupamos as questões e as falas dos docentes e gestores por temas: INCLUSÃO, ESCOLA INCLUSIVA E VULNERABILIDADE SOCIAL.

Segue abaixo o modelo em que apresentamos os resultados obtidos nas questões abertas, ao analisarmos cada tema:

- 1- Quadro síntese das principais ideias sobre cada palavra INCLUSÃO, ESCOLA INCLUSIVA E VULNERABILIDADE SOCIAL.
- 2- Quadro síntese das categorias criadas pelas palavras citadas nas questões de livre associação sobre as palavras INCLUSÃO, ESCOLA INCLUSIVA E VULNERABILIDADE SOCIAL.
- 3- Análise das questões abertas sobre as palavras INCLUSÃO, ESCOLA INCLUSIVA E VULNERABILIDADE SOCIAL, agrupando os dados de um mesmo tema e analisando suas diferenças e semelhanças entre os gestores e docentes, fazendo uma ponte com dados importantes retirados dos PPPs das escolas.

Esta metodologia permitiu conhecer as principais ideias dos docentes e gestores sobre a temática da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir os resultados e a discussão dos dados coletados, iniciando pela identificação dos participantes da pesquisa.

4.1 Identificação dos participantes da pesquisa

Análise das questões fechadas (de 1 a 6), que possibilitaram identificar os sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 - Identificação dos sujeitos - docentes

Escola	Número de Docentes	Sexo	Tempo de carreira (anos)	Formação	Idade Anos					
1	Fund I	6	Fem	6	1 a 10	5	Grad.	10	20 à 35	3
	Fund II	4	Masc	4	11 a 25	5	Pós Mest.	6 0	35 à 60	7
2	Fund I	6	Fem	9	1 a 10	4	Grad.	10	20 à 35	4
	Fund II	4	Ma6sc	1	11 a 25	6	Pós Mest.	8 0	35 à 60	6
3	Fund I	6	Fem	8	1 a 10	6	Grad.	8	20 à 35	3
	Fund II	4	Masc	2	11 a 25	4	Pós Mest.	7 3	35 à 60	7
4	Fund I	4	Fem	8	1 a 10	2	Grad.	10	20 à 35	3
	Fund II	6	Masc	2	11 a 25	8	Pós Mest.	8 1	35 à 60	7
5	Fund I	3	Fem	8	1 a 10	2	Grad.	10	20 à 35	3
	Fund II	7	Masc	2	11 a 25	8	Pós Mest.	9 0	35 à 60	7
6	Fund I	3	Fem	3	1 a 10	3	Grad.	9	20 à 35	6
	Fund II	7	Masc	7	11 a 25	7	Pós Mest.	5 1	35 à 60	4
7	Fund I	4	Fem	10	1 a 10	4	Grad.	10	20 à 35	4
	Fund II	6	Masc	0	11 a 25	6	Pós Mest.	8 0	35 à 60	6
8	Fund I	2	Fem	10	1 a 10	4	Grad.	10	20 à 35	2
	Fund II	8	Masc	0	11 a 25	6	Pós Mest.	9 1	35 à 60	8
9	Fund I	5	Fem	7	1 a 10	1	Grad.	10	20 à 35	2
	Fund II	5	Masc	3	11 a 25	9	Pós Mest.	5 1	35 à 60	8
10	Fund I	7	Fem	9	1 a 10	5	Grad.	10	20 à 35	2
	Fund II	3	Masc	1	11 a 25	5	Pós Mest.	7 0	35 à 60	8
Total	Fund I	46	Fem	75	1 a 10	3	Grad.	97	20 à 35	31
	Fund II	54	Mas	25	11 a 25		Pós Mest.	72 07	35 à 60	69

Fonte: Quadro construído pela autora com base nos questionários respondidos em fev/mar de 2016

Quadro 4 - Identificação dos sujeitos - gestores

Escola	Sexo	Tempo de carreira (anos)	Formação	Idade Anos
1	Fem	Menos de 1 ano	Grad. Pós Curs. Mest.	20 à 35
2	Fem	1 a 5 anos	Grad. Pós	20 à 35
3	Fem	1 a 5 anos	Grad. Pós	35 à 60
4	Masc	Menos de 1 ano	Grad. Pós	20 à 35
5	Fem	1 a 5 anos	Grad. Pós	20 à 35
6	Fem	6 a 10	Grad. Pós	35 à 60
7	Masc	1 a 5 anos	Grad. Pós	35 à 60
8	Fem	Menos de 1 ano	Grad. Pós.	35 à 60
9	Fem	1 a 5 anos	Grad. Pós	20 à 35
10	Fem	1 a 5 anos	Grad. Pós	20 à 35
Total 10	Fem 08 Mas 02	1 a 5 06 6 a 10 01 1 ano 03	Grad. 10 Pós 10 Mest. 01	20 à 35 06 35 à 60 04

Fonte: Quadro construído pela autora com base nos questionários respondidos em fev/mar de 2016

Analisando os quadros acima, quanto aos dados do tempo de atuação profissional docente, observa-se que 41 docentes possuem tempo de atuação entre 11 e 20 anos, o que coincide com a faixa etária que se encontram, entre 36 e 45 anos. Apenas 2 docentes estão em início de carreira, possuindo menos de 1 ano na profissão. Consideramos que muitos já se encontram no final da carreira.

Quanto ao tempo de atuação como gestores na rede, observamos que possuem um tempo de atuação profissional inicial, sendo 3 com menos de 1 ano e 5 gestores possuem entre 1 a 5 anos de atuação profissional no cargo. Consideramos este corpo de gestores em início de carreira.

Analisando cada uma das fases do ciclo profissional e os relatos dos docentes, percebemos que a maioria está na fase do conservadorismo. Segundo Huberman (1989 apud SÁ e ALMEIDA, 2015), esta fase é marcada pelo momento de lamentações e resistência às inovações, podendo ser um dos motivos pelo qual boa parte dos docentes apresentam-se conservadores quanto ao significado da palavra INCLUSÃO, ou seja, consideram que a

inclusão se destina apenas à pessoas com deficiência, conforme podemos observar na resposta de um docente, quando indagado se considera alunos em vulnerabilidade social como aluno de inclusão.

Não. Considero crianças de inclusão as que possuem algum tipo de deficiência (física, mental, síndromes). Prof_42

Continuando a análise, observamos que alguns profissionais estão na fase de serenidade, a qual Huberman (1989 apud SÁ e ALMEIDA, 2015) define como tranquilidade e sentimento domínio da situação pedagógica. Os docentes abaixo, ao se depararem com a questão da INCLUSÃO dos alunos em vulnerabilidade social, utilizaram a seguinte resposta:

Sim, Garantir a permanência e o êxito dos estudantes é o grande DESAFIO da educação nos dias de hoje. Prof_46

Sim. Porque a escola ainda precisa adaptar-se à diversidade social das comunidades que atende. Prof_51

Quanto ao nível de formação dos docentes, observamos que 97% possuem graduação e 70% possuem pós-graduação relacionada à sua área de atuação (disciplina) ou relacionada à área da educação.

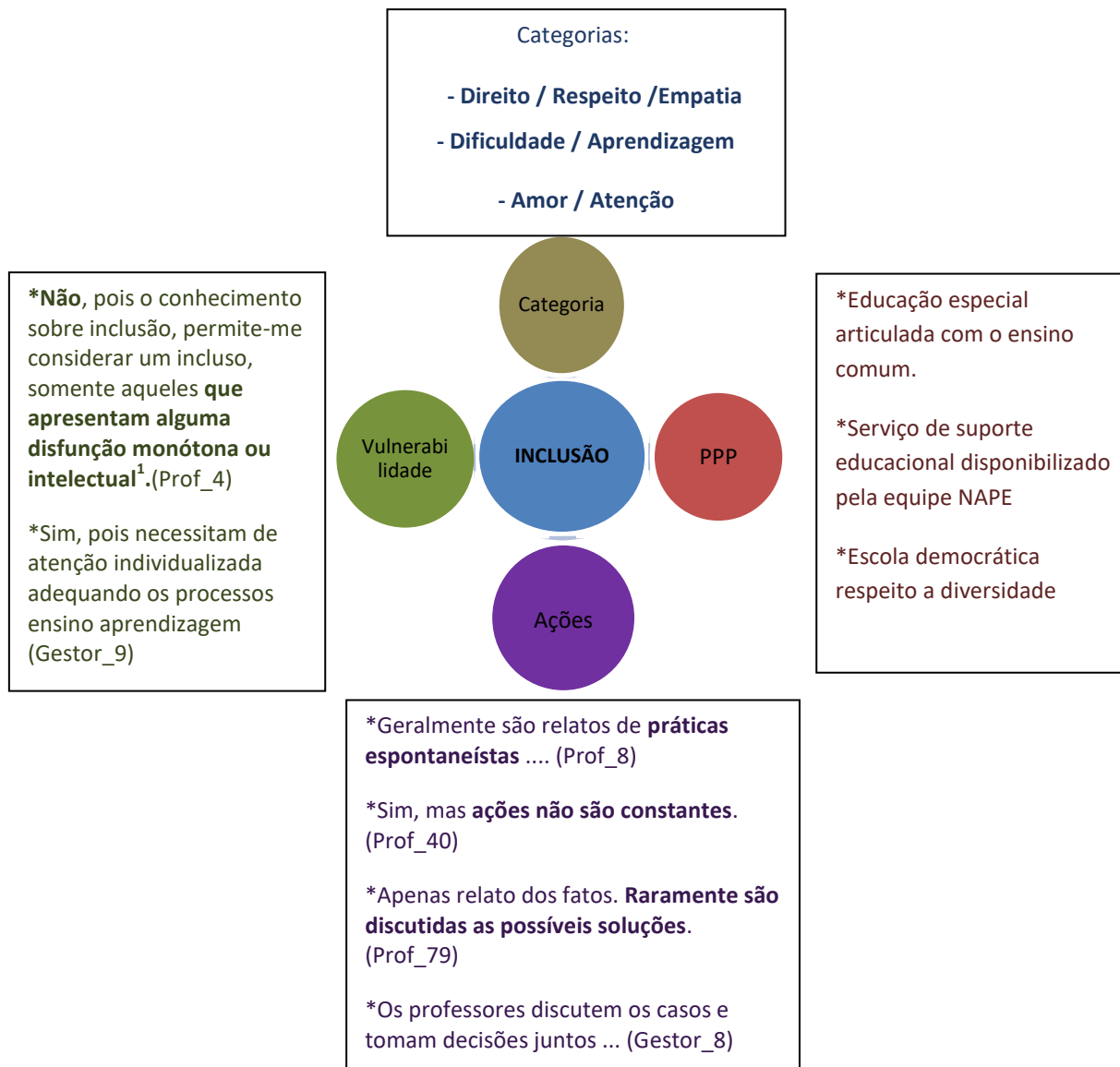
Quanto à formação dos gestores, todos possuem, além da formação em sua disciplina, a formação em pedagogia ou pós-graduação em gestão, necessários para atuar no cargo de gestor.

4.2 Análise do termo INCLUSÃO

A INCLUSÃO sempre foi motivo de grande discussão no âmbito educacional, iniciando-se em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos. As discussões são constantes para que aconteça a mudança de paradigmas e transformações no sistema de ensino, assegurando o acesso e a permanência de “Todos” os alunos na escola. Segundo a UNESCO (2014), é necessário que os ambientes de aprendizagem sejam seguros, saudáveis, respeitando os gêneros, garantam uma educação inclusiva, conduzindo a aprendizagem, respeitando a diversidade cultural, assegurando uma educação de qualidade.

A análise e discussão pautaram-se na concepção de inclusão dos docentes e gestores, participantes desta pesquisa. A seguir, apresentaremos o mapa mental com os termos citados pelos participantes.

Figura I- Síntese do termo inclusão.



Fonte: Organograma criado pela autora com base no questionário respondido em fev/mar 2017

A partir da análise das palavras citadas pelos docentes e gestores sobre **inclusão**, na livre associação de palavras, originam-se às categorias: Respeito, Direito, Dificuldade, Aprendizagem e Amor. As categorias foram criadas a partir da pela frequência de evocações, ou seja, da que mais agregou outras palavras à que menos agregou termos.

Quadro 5 Categorias criadas a partir da palavra **INCLUSÃO**

RESPEITO	DIREITO	DIFICULDADE	APRENDIZAGEM	EMPATIA
aceitar	acessibilidade	apoio	estudo	afeto,
aluno	adaptação	capacitação	equipe	gratidão
atenção	aprendizado	diferença	orientar	paciência
cotidiano	desenvolvimento	exclusão	trabalho	amor
dedicação	educação	sociedade	utopia	
informação	família	preconceito	compreensão	
pertencer,	oportunidade	barreira	metodologia	
participação.	conhecimento	deficiência	cuidado	
oportunidade	estrutura	exclusão	dedicação	
desafio		rejeição	acompanhamento	
igualdade			atenção	
solidariedade				
responsabilidade				

Fonte: Quadro construído pela autora, com base no questionário respondido em fev/mar 2017

4.2.1- RESPEITO

Quanto à categoria RESPEITO, observamos termos como dedicação, participação, igualdade, diversidade entre outras. Segundo Libâneo (2012) não se trata mais de manter aquela *velha* escola assentada no conhecimento, mas uma escola que possa prevalecer as relações humanas e a convivência entre os diferentes, compartilhando cultura e solidariedade entre as pessoas, onde cada um seja acolhido em seu ritmo e com suas diferenças. Segundo Louro (1997), a escola nos mostra as diferenças, distinções, desigualdades, a escola produz isso, e acaba separando os sujeitos, tornando-os distintos uns dos outros. Com os novos grupos que adentraram foram necessárias transformações da instituição. “Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p.57). Observamos que docentes e gestores, possuem dificuldade para respeitar a diversidade dos alunos, o período de maturação, etc.

Segundo Young (2011 p. 612), “O currículo reformado enfatizava sua flexibilidade e sua relevância para a experiência que os estudantes levam para a escola. Em outras palavras, o

currículo era visto como um instrumento para motivar os estudantes a aprenderem”. Partir das experiências dos alunos para motivar a aprendizagem, demonstra respeito ao conhecimento que o aluno já possui, fazendo com que o aluno se interesse mais pelo ato de aprender.

4.2.2- DIREITO

Na concepção dos docentes, a inclusão está muito atrelada ao DIREITO adquirido pelos alunos e na sua responsabilidade em facilitar a aprendizagem. Porém, as palavras dificuldade e amor são sempre ressaltados na realização deste trabalho. De acordo com Lorenzini (2012), existem professores que se dizem incompetentes para lidar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em suas classes.

Nas falas dos gestores, notamos que seu olhar está voltado para a garantia do direito, oferecendo: conhecimento, acessibilidade e igualdade de condições a todos os alunos. Acreditamos que a inclusão vai além de promover o acesso a educação, mas incluir todos os alunos, independente de se ter deficiência física, psicológica, social ou moral. Segundo o documento SECADI (BRASIL, 1997), as escolas devem acolher também crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas, desfavorecidos ou marginalizados.

Segundo a UNESCO, (2009) a educação é um direito humano básico fundamental para garantir a realização de outros direitos, essencial para a prosperidade um crescimento pacífico inclusivo equitativo e de sustentabilidade.

4.2.3- DIFICULDADE

Observamos que os docentes e gestores encontram DIFICULDADES em sistematizar e fazer acontecer a inclusão, pois citaram palavras como apoio (ou falta dele), barreira, rejeição, entre outros.

Os docentes também citam algumas dificuldades que encontram ao trabalhar a escola inclusiva como, por exemplo, a inadequação do sistema educacional, a falta de apoio familiar, a falta de vontade política por parte dos gestores, professores e comunidade agilizar e diagnosticar ações, entre outras. No relato dos docentes a seguir, observamos as dificuldades que encontram, ao falarem sobre a inclusão:

Falta investimento em capacitação, recursos e estrutura. Muitas vezes as escolas não conseguem atender nem a demanda dos alunos com uma realidade mais favorável, quem dirá os mais vulneráveis (Prof_22)

Infelizmente, a realidade da inclusão é totalmente diferente da idealizada. Os professores, mesmo aqueles poucos preparados, não possuem os recursos nem os apoios necessários para realmente realizar um trabalho efetivo. Classes numerosas, falta de auxiliares, muitas inclusões diferenciadas em uma mesma turma, falta de material ou de instalações apropriadas, falta de atendimentos especializados e falta de um trabalho efetivo de parceria entre esses atendimentos e o professor, são algumas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia. Muitas vezes, devido ao comportamento agressivo do aluno incluído, o professor consome todo seu tempo e energia no trabalho com esse aluno, excluindo, sem intenção os demais alunos. (Prof_49)

4.2.4- APRENDIZAGEM

A categoria APRENDIZAGEM engloba palavras como trabalho, metodologia, acompanhamento, entre outras. Podemos observar que, para esses docentes e gestores, a que a inclusão aconteça efetivamente na escola, é necessário que se façam ações que norteiem o trabalho do professor e da gestão direcionados a um aprendizado efetivo dos alunos, oportunizando todos a uma educação de qualidade. Libâneo (2012), diz que A *Declaração de Jomtien*, que garantir que a educação básica proporcione a aquisição e os resultados efetivos da aprendizagem. O conceito de aprendizagem refere-se à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida, ou seja, que desenvolva a leitura, escrita, cálculo, técnicas, valores e atitudes que necessitam os seres humanos para sobreviver. Segundo Young (2011 p.617)

Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade.

A escola deve promover a capacidade de desenvolver a aprendizagem para que alunos possam ser capazes e sair do estado de alienação.

4.2.5- EMPATIA

Por meio da análise das palavras citadas, criamos a categoria nominada EMPATIA, que englobou palavras como afeto, gratidão, paciência e amor. A inclusão deve ser norteadada pela afetividade e empatia, pois os personagens que estão envolvidos no processo. A escola

deve promover a formação integral dos alunos e não ser somente uma mera transmissora de conteúdos, mas pessoas que saibam se relacionar. Segundo Zabala (1998, p.28) [...] a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e os demais[...].

Para Prieto (2006, p. 31 – grifos do autor), “[...] é importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados **para a formação dos profissionais** da educação, para que se tornem agentes corresponsáveis desse processo”. Salientamos a importância da empatia entre docentes e alunos no processo ensino aprendizagem.

4.2.6 Análise das questões abertas e fechadas do questionário e análise documental da palavra INCLUSÃO

Segundo o PPP da escola 4, observamos a preocupação em garantir o direito dos alunos de inclusão e seu aprendizado é constante no documento:

A elaboração de um PPP inclusivo deve assegurar educação escolar que propicie respostas educacionais a todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDG) e Altas Habilidades/Superdotação atendidos pela Educação Especial. O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser inserido, preferencialmente, na escola regular com currículo adaptado para atender às suas necessidades individuais e as necessidades gerais da classe. A rede regular de ensino deve prever a rede de apoio à inclusão, no espaço físico da escola ou em espaços os mais próximos possíveis da mesma, onde o aluno receba o atendimento educacional especializado (AEE) sempre que necessário.

Segundo o PPP desta escola, compreende-se que a inclusão educacional não é apenas a presença física, a acessibilidade arquitetônica ou a matrícula. É necessária uma rede de ajuda e apoio aos educandos, educadores e familiares. Essa rede de apoio precisa ser implantada e implementada com profissionais formados nas diversas áreas, o que ainda não é realidade das escolas o que dificulta o trabalho dos docentes que não tiveram acesso às informações na graduação e, muitas vezes, não possuem formação da própria rede de ensino.

Ao analisarmos as questões abertas, observamos nas respostas dos docentes e gestores que ambos não consideram alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão. Alguns docentes e gestores responderam que consideram que estes alunos possuem algum problema de aprendizagem e por isso os consideram como alunos de inclusão. Para a maioria dos

docentes, a inclusão está associada a incluir os alunos com deficiência, ou seja, aqueles alunos que apresentam distúrbio mental, de aprendizagem, deficientes físicos, auditivos, etc, como podemos observar a seguir:

- 59 docentes disseram **SIM**, ou seja, que consideram os alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão;
- 41 docentes responderam que **NÃO** consideram os alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão.
- Dos 10 gestores que responderam as questões, 9 disseram que consideram os alunos em vulnerabilidade como aluno de inclusão e 1 disse que não considera.

Ao serem questionados se estes alunos apresentam algum problema comportamental ou de aprendizagem, 72 docentes assinalaram que eles possuem problema comportamental e/ou aprendizagem e 06 gestores também os consideram com os mesmos problemas.

Nas falas a seguir, podemos fundamentar a visão da maioria dos docentes e gestores que disseram sim:

*Sim, devido à **defasagem e dificuldades** na aprendizagem (Prof_14).*

*Sim, pois a vulnerabilidade social **atrapalha o desenvolvimento** do aluno. (Prof_18).*

*Sim pois **necessitam de atenção individualizada** adequando os processos de ensino aprendizagem (Gestor_9).*

*Geralmente as crianças em vulnerabilidade social **têm dificuldades de aprendizagem**, pois fatores como por exemplo a fome, interferem diretamente na aprendizagem. Apesar de necessitarem de um olhar diferenciado, nem sempre necessitam de atividades diferenciadas ou cuidados diferenciados (Gestor_10).*

Observamos nas falas que estes docentes e gestores consideram que estes alunos são de Inclusão, pois apresentam algum problema de aprendizagem.

Outros participantes da pesquisa, responderam que **NÃO** consideram alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão, pois estes alunos não possuem deficiências, conforme podemos observar nas falas a seguir:

*Não, pois o conhecimento sobre inclusão, permite-me considerar um incluso, somente aqueles **que apresentam alguma disfunção monótona ou intelectual**. (Prof_4)*

*Não. Sua **condição social não bloqueia** sua capacidade cognitiva. (Prof_22)*

Não. Considero crianças de inclusão as que possuem algum tipo de deficiência (física, mental, síndromes). (Prof_42)

Observamos nas falas dos docentes que disseram SIM e dos docentes que disseram Não, que a concepção sobre a inclusão não é a que a literatura atual considera, pois referem-se apenas à inclusão de pessoas com deficiência, que apresentem algum tipo de dificuldade.

Em suas respostas, tivemos docentes e gestores que não consideram os alunos em vulnerabilidade social como aluno de inclusão, pois, afirmam que a vulnerabilidade é responsabilidade de órgãos públicos ou do próprio aluno que escolhe seu destino e acreditam que todos possuem oportunidade de escolhas, como observado a seguir,

Não, há necessidade do governo assumir sua responsabilidade. (Prof_43)

Não, caso de assistência social, orientação. (Prof_28)

Não. A oportunidade da vida é oferecida para todos e o ser humano escolhe. Força, vontade, dedicação, informação (Prof_9)

Não, pois as crianças em vulnerabilidade de social precisam, para mim, que sua família seja assistida no âmbito social. Assistência social não é papel da escola. (Prof_31)

Não, a vulnerabilidade social deixou de ser a exceção e portanto, hoje, sendo uma realidade generalizada, não deve ser analisada por programas e projetos de curto prazo. (Gestor_02)

Gestores e docentes também **NÃO** consideram os alunos em vulnerabilidade como alunos de inclusão, pois os mesmos possuem a convicção de que a vulnerabilidade social não possui laudo, ou seja, que esses alunos não possuem deficiência e deste modo não podem ser considerados como aluno de inclusão, como observamos nas falas:

Não. Não vejo nenhuma relação entre uma coisa e outra. (Prof_54)

Não, pois a inclusão refere-se ao um laudo conclusivo. A vulnerabilidade social é a situação família que o mesmo convive. (Prof_55)

Não. Acredito que o currículo não deva ser adaptado, nem as atividades diferenciadas para alunos em vulnerabilidade social, pois não apresentam problema de aprendizagem e sim de comportamento. (Prof_59)

Não, alunos de inclusão apresentam deficiências cognitivas, intelectuais, físicas, etc. e apresentam laudo e é algo que ela não escolhe ter. Crianças com vulnerabilidade social, fazem parte de um ciclo familiar geralmente, sem estrutura, sem base, com grande dificuldade de relacionamento, afetividade, bastante comprometida. (Prof_60)

Ao analisarmos as falas dos participantes, percebemos a necessidade de ressignificar a concepção sobre a inclusão e o papel da escola em nossa sociedade, já que desde de 1997, com o documento do SECADI o termo inclusão passou a ser mais abrangente, devendo se estender a todos os alunos, incluindo os que vivem em condições marginais. A inclusão da diversidade deve ser ressignificada nas escolas.

Observamos que o termo inclusão da diversidade ainda é confuso para alguns profissionais da educação. No PPP da escola 10, encontramos a seguinte descrição:

No espaço democrático como é o ambiente escolar é necessário respeitar a diversidade, pois cada pessoa é um ser único e as mudanças de atitude por si só não promovem a transformação. São necessárias uma rede de apoio ao aluno, aos profissionais e a família, principalmente o comprometimento da comunidade escolar. Criar oportunidade efetivando o acesso para os educandos com necessidades educacionais especiais, mas garantindo condições indispensáveis para que possam não apenas estar na escola, mas sim, aprender.

Podemos observar que no início do parágrafo a escola defende o respeito à diversidade e que o aluno é um ser humano único, porém terminam a frase citando apenas os alunos com deficiência como sendo parte da diversidade.

Apenas um grupo de 14 docentes que participou da pesquisa, considera que a inclusão deve ir além de incluir alunos com deficiência. Eles acreditam que deve existir a inclusão da diversidade cultural social e mental. Segundo os docentes,

Sim, mediante as situações vividas por estas crianças há a necessidade de um olhar diferenciado, mais atento às suas reais realidades (Prof_3)

Todos temos o sentimento e necessidade de pertencimento como ensina o austríaco. Aqueles devem ser tratados e acolhidos com suas características. (Prof_7)

Sim, pois precisa do apoio da equipe escolar para ser aceito entre os próprios alunos. (Prof_25)

Elas também precisam ser acolhidas pela comunidade escolar. (Prof_27)

Sim, pois são considerados, pela sociedade, as mazelas e como tal são tratados com preconceito (Prof_32)

Sim. Pois a escola precisa ter um olhar diferenciado para essas crianças. (Prof_39)

Sim, Garantir a permanência e o êxito dos estudantes é o grande DESAFIO da educação nos dias de hoje. (Prof_46)

Sim. Porque a escola ainda precisa adaptar-se à diversidade social das comunidades que atende. (Prof_51)

Sim, trata-se de uma inclusão social que abrange outras características da inclusão como: inclusão físico, cultural e emocional. (Prof_52)

Sim, nossas salas de aula são compostas por diferentes alunos, com diferentes necessidades (Prof_61)

*Sim. É necessário um novo olhar sobre esses alunos, a dinâmica da escola precisa ser ajustada às suas **necessidades para tentar integrá-los à sociedade.** (Prof_63)*

*Sim, pois além de trabalhar aspectos do conteúdo, **deve-se também trabalhar a afetividade e aspectos cognitivos,** já que essa criança ficou privada, de alguma forma, de seu desenvolvimento pleno. (Prof_69)*

Sim. Penso que no papel de educar tenho que auxiliar no amparo destas crianças. (Prof_74)

*Se somos peculiares, singulares, únicos, devemos ser tratados como tal. Assim considero que em **qualquer situação a criança é sempre motivo de inclusão, presente ou não “problemas”.** A escola não tem meios para reverter esse processo, a inclusão é para todos, em direitos e deveres. **Não é favor.** (Prof_82)*

Na análise das falas, observamos que docentes e gestores possuem consciência mais de que o trabalho com a diversidade é o grande desafio da educação nos dias de hoje. Corroborando com essas respostas, trazemos o que diz o PPP da escola 10,

Pensando na diversidade que atendemos hoje nas escolas, ou seja, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas.

Observamos que o PPP desta escola enfatiza a importância de respeitar as singularidades dos alunos e considera que a escola é privilegiada por este acontecimento. Observamos que alguns gestores também possuem uma preocupação para com os alunos em vulnerabilidade e seus problemas e percebem a necessidade de um trabalho diferenciado que garanta a aprendizagem desses alunos:

*Algumas delas **sim** pelo fato do meio social que vivem favorecer uma desorganização de emoções e por conseguinte **desfavorecer a apropriação do conhecimento.** (Gestor_03)*

*Sim. Geralmente são alunos agressivos, com grande dificuldade de aprendizado e de convivência social, quando não são extremamente tímidos, necessitando um tratamento mais diferenciado tanto no **aspecto cognitivo quanto no comportamental e afetivo, além da inclusão social.** (Gestor_1)*

*Sim. Considero vulneráveis por estarem excluídas da sociedade. Portanto necessitam de **uma inclusão ainda, aquele que as tirem da marginalidade social** (Gestor_4)*

*Sim. Pois os mesmos são **excluídos** da nossa sociedade, por diversas maneiras, sejam **sociais e culturais** (Gestor_6).*

*Sim, acredito que as crianças que se encontram nesta situação precisam de um “olhar diferenciado” por parte de todos da escola e possibilitar oportunidades através **da educação quanto ao ser, ao conviver, ao aprender, fazer e participar**, estimulando-os a que assumam papéis proativos na construção de sua própria história e de uma história coletiva (Gestor_5).*

*Sim. Pois precisam de atividades programadas que as **insiram no meio social** para que possam transitar com mais facilidade em outros ambientes e conseguir ascensão social. (Gestor_7)*

Observamos nas falas dos gestores que eles possuem um olhar diferenciado, considerando que o aluno deve sentir-se parte integrante da sala de aula e da sociedade que vive. É necessário que os alunos não estejam apenas fisicamente nas salas de aula como um número, mas que possam sentir-se parte desta sala, desta escola e da sociedade.

No PPP da escola 4, pudemos observar o esforço e o compromisso com a educação inclusiva: “Por alguns anos, a educação especial na nossa escola era organizada de forma paralela à educação comum, pois os alunos eram inseridos na sala de recursos”. Atualmente, essa escola está buscando uma perspectiva na qual a educação especial seja articulada com o ensino comum.

Para garantir a inclusão dos alunos com deficiências e com problemas sociais, as escolas deste município contam com um projeto que disponibiliza uma equipe terapêutica, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado NAPE, (psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc) que oferece suporte aos docentes e alunos, a fim de oferecer uma inclusão de qualidade. Além do aluno com deficiência, este projeto oferece suporte para os alunos em vulnerabilidade social, realizando as triagens e encaminhando para os órgãos competentes, na tentativa de minimizar este problema na escola. Porém, poucos docentes e gestores citaram em suas respostas, este projeto como uma das ações junto aos alunos em vulnerabilidade social.

Segundo o PPP da escola 8, a equipe NAPE busca auxiliar no desenvolvimento do aluno, bem como auxiliar os docentes em suas práticas, realizando a adaptação curricular, apoio complementar nas estratégias e recursos didáticos e pedagógicos, além de encaminhamentos para órgãos públicos a fim de atender esses alunos.

Sabemos da necessidade de todos os segmentos da educação estarem unidos para amenizar os tantos problemas enfrentados na educação. No PPP da escola 8, o seguinte texto:

É importante que todos os segmentos da escola (gestores, alunos, professores, funcionários, pais e os que se interessam pela educação) caminhem juntos, procurando resolver os problemas que apareçam criando novas alternativas para a melhoria da educação oferecida pela comunidade. É pela ação coletiva que a escola se fortalece, melhorando o desempenho da função social da escola.

Encontramos no PPP esta descrição para melhorar a função social da escola, porém observamos que nas falas dos docentes o caminhar pedagógico ainda é algo solitário e o que falta é o envolvimento de alguns profissionais.

Outro ponto que sempre fica a desejar é a aprendizagem da criança, as adaptações curriculares muitas vezes não ocorrem e cada vez mais as crianças com dificuldades se distanciam dos seus colegas ditos normais. É necessário aproximar os conteúdos para que os alunos possam sentir-se parte daquela sala, ou seja, oportunizar uma adaptação curricular mais próxima ao conteúdo ensinado. Segundo Libâneo (2012) “As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas, como a organização curricular, a gestão, a avaliação em escala, os sistemas de premiação de escolas e professores etc”. Segundo o autor, deixou-se de investir nas ações pedagógicas para minimizar mecanismos de seletividade e exclusão, constatando também o fracasso dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Para que possa haver esta inclusão de fato, sabemos que os docentes devem dispor de um repertório de metodologias de ensino para que alcance seu objetivo com eficácia.

Segundo Lorenzini (2012), os professores do ensino regular estão realizando seu trabalho e utilizam de várias abordagens, mas não modificam a estrutura de suas aulas e continuam ensinando a um grupo de alunos, com expectativa que todos aprendam de maneira igual, acreditando que o aluno que destoa do grupo e quebra esta harmonia passe a ser um aluno indesejável. Enquanto os docentes almejam um comportamento homogêneo entre os alunos, irão dispor boa parte de seu tempo para induzir esta homogeneidade e teremos mais alunos excluídos.

Lorenzini (2012) aborda o pensamento de Arroyo (2004), no qual o autor defende que os professores devem quebrar as imagens constituídas por esse perfil de aluno idealizado. Desenvolver o trabalho com uma classe homogênea, a qual possui apenas alunos interessados em aumentar o conhecimento, é uma utopia. Hoje, os alunos possuem grandes diferenças sociais, diferenças no comportamento e a na aprendizagem.

Para o documento da UNESCO (2015), o maior desafio para um progresso social é contribuir para a redução da desigualdade e da pobreza, por meio de uma educação inclusiva

de qualidade, com aprendizagens ao longo da vida para todos, valorizando a diversidade cultural da região. Alcançar a qualidade e inclusão requer assegurar o direito da educação de todos e desenvolver seu potencial. Para que isto aconteça, é necessário se atender a diversidade e as necessidades de todos os alunos, incentivando sua participação na aprendizagem, reduzindo a exclusão na educação.

Arroyo (2004) nos diz que os docentes devem desenvolver uma prática que possa atender à diversidade em sala de aula e não ficar se desgastando para induzir salas homogêneas. Na fala a seguir, observamos o que pensa o docente:

Nada pode ser imutável, principalmente em Educação. É notório que alguns professores continuam a afirmar que a criança em vulnerabilidade social não aprende e que o objetivo da inclusão é a socialização, mas temos a convicção de que muitos acreditam no potencial humano e nas infinitas maneiras de aprender. Quando o olhar do professor se volta para as potencialidades de cada um de seus alunos, ele consegue desenvolver uma prática que atende às diversidades de sua sala de aula, valorizando cada saber que lhes é demonstrado. No entanto, quando fixa seu olhar nas dificuldades ocorre o oposto. O aluno sente que a expectativa em relação a sua aprendizagem é baixa, podendo reprimir-se e perder o interesse pelo cotidiano de sala de aula. Conclui-se que para amenizar a distância entre a qualidade na educação das pessoas marginalizadas, excluídas que temos e a que queremos, depende exclusivamente de cada um de nós, da mudança de nossos olhares e de nossas ações. Assim, teremos a certeza destas contribuições para que ocorram modificações num âmbito maior do que dentro dos muros de nossas escolas. (Prof_46)

Para este docente, a mudança nos olhares e nas ações com esses alunos, devem partir de cada um dos docentes. É necessário, segundo Marcelo (2009) que os docentes tenham a vontade de mudar, pois a mudança depende de cada indivíduo e da sua vontade.

Sabemos que para ocasionar mudanças significativas nas metodologias e nos pensamentos dos profissionais envolvidos com a educação, é importante investir na formação de professores.

De acordo com o documento da UNESCO (2015) docentes, gestores, líderes educativos são atores importantes para a melhoria na qualidade da educação. Para isto, os profissionais devem ser capacitados, deve-se ter o comprometimento com o desenvolvimento profissional contínuo para os docentes e diretores das escolas, considerando as boas práticas implementadas e promovendo seu intercâmbio.

Para gerar essas mudanças, sabemos que se faz necessário momentos de debates e discussões, bem com palestras e atividades práticas que possam levar o docente a repensar alguns conceitos e conseguir mudanças significativas em suas práticas.

Um dos modos para conseguirmos esta mudança é investindo em capacitações, reuniões e formações pedagógicas. O que observamos nas falas dos participantes é que o maior tempo das reuniões pedagógicas são destinados à recados, preenchimentos de deliberações, o que vem ao encontro do que diz Lorenzini (2012), no entanto, os docentes têm poucos e raros espaços para refletir sobre o que fazem, porque não tem oportunidade de dialogar sobre a sua prática, não encontram interlocutores. Trata-se da solidão, à qual se refere Correia (2001) em suas pesquisas docentes.

Analisando a fala do autor e dos docentes, percebemos que os momentos para a troca de experiência são pequenos durante as formações. Sabemos que esses momentos são necessários para o crescimento profissional dos docentes, sendo imprescindíveis para fortalecer a prática e o sentido de grupo, fazendo com que os mesmos não sintam-se sozinhos em suas dificuldades, agindo na coletividade. Podemos observar este fato nas falas do docentes:

Sim. Existe, mas isso acontece com pouca frequência diante de tantos assuntos a serem tratados e resolvidos dentro da escola. (Prof_73)

Este espaço de reuniões pedagógicas também é utilizado, para orientações e reuniões entre os alunos e seus familiares buscando soluções junto a família. (Prof_90)

Segundo os docentes, este espaço normalmente é dedicado para orientações gerais e reuniões e não como uma oportunidade de discussão e formação docente.

Em algumas respostas, observamos que em algumas escolas o espaço para discussão existe, porém fica reduzido devido a grande quantidade de assunto que devem ser tratados.

*Sim, durante os HTPC'S, aproveitamos para **conversar, trocar experiências** e relatar fatos ocorridos, buscamos desenvolver um trabalho em conjunto, todos os professores e direção falando e agindo da mesma forma, levando os alunos a perceberem que regras existem e devem ser respeitadas. (Prof_15)*

*Sim. Trabalhar em **parceria** entre professores, gestores e família. Manter diálogos contínuos com esses jovens. (Prof_16)*

Para Gatti (2009, p.92), é necessário que a escola tenha uma visão integradora não somente na direção de aprendizagens, mas do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, e também na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Segundo Louro (1997), é na escola que devemos fabricar os sujeitos da pós-modernidade, sujeitos que produzam identidades que valorizem a igualdade humana, transformando a realidade.

Os gestores fizeram os seguintes relatos, quanto ao espaço existente para troca:

Sim essas trocas ocorrem constantemente em HTPC. (Gestor_2)

Sim, no conselho de classe (principalmente). (Gestor_3)

Não respondeu (Gestor_4)

Em todas as reuniões pedagógicas os docentes têm um momento para troca de experiência e desabafo são 15 min. Existem momentos de trocas. (Gestor_5)

Sim, os professores discutem os casos e tomam decisões juntos e, com auxílio algumas vezes, de profissionais especializados. (Gestor_8)

Sim, buscamos dialogar e encontrar soluções em parceria com professores e funcionários pois a equipe deve trabalhar em parceria para o sucesso da escola. (Gestor_7)

No HTPC sim. (Gestor_9)

Sim. (Gestor_10)

Observamos que 9 gestores dizem que existe o espaço para a troca de informações e falam da importância da participação de todos nas decisões, do trabalho em equipe e do diálogo. Existe aqui uma discrepância entre as falas dos gestores e dos docentes, pois a maioria dos docentes diz que este espaço é pouco e muitas vezes não existe por conta de outros documentos que devem preencher. Outro ponto que nos chama a atenção é que os docentes dizem que existe a discussão, porém as ações não se concretizam.

Ainda quanto ao espaço para a troca de experiência, perguntamos também aos gestores quais os temas discutidos durante o horário de trabalho coletivo (HTPC), e obtivemos as seguintes respostas:

Discussão do PPP para traçar planejamento visando o trabalho efetivo sobre os temas em questão; orientação constante aos professores feitas pela professora especialista do NAPE; troca de experiência entre os docentes. (Gestor_1)

Geralmente os temas abordados estão relacionados a projetos da SEED. Quando os professores detectam um caso de vulnerabilidade, procuram a direção para relatar o fato em um horário diferenciado. (Gestor_2)

Além dos assuntos administrativos, projetos a serem desenvolvidos, temas referentes à prática docente e formação continuada, são, quando pertinente e necessário, pontuados casos de inclusão e atos de indisciplina por parte dos

alunos, para que se tomem, em conjunto, as ações necessárias para a solução/medidas cabíveis dos problemas apresentados. (Gestor_3)

Geralmente são temas voltados as práticas pedagógicas. (Gestor_4)

-Dificuldade de Aprendizagem; Rendimento escolar e situação familiar; Inclusão, Adaptação Curricular; Consciência Negra etc. (Gestor_5)

Inclusão/ Drogas / Proposta pedagógicas. (Gestor_6)

Pedagógicos, Disciplinares, Sugestão de melhoria, Qualidade do ensino e Projetos. (Gestor_7)

Currículo, Autismo, dislexia, Inclusão. (Gestor_8)

NAPE- situações de inclusão. O olhar diferenciado para com o aluno, Tipos de aprendizagem, Adaptação curricular de pequeno porte. (Gestor_9)

Avaliação, Inclusão, indisciplina, metodologias de ensino, entre outros. (Gestor_10)

Observamos nos relatos dos gestores que os temas tratados nas formações de HTPC são assuntos administrativos, inclusão, pedagógicos, currículo, indisciplina dos alunos, PPP entre outros. Apenas um gestor coloca que existe espaço para troca de experiência. A análise das respostas nos apontam que os gestores acreditam que existe o espaço destinado para as trocas, porém não é suficiente devido aos diversos assuntos tratados e acaba não sobrando tempo para as trocas.

Observamos também que, mesmo as escolas possuindo clientela que vivem em vulnerabilidade social, este tema não é tratado de forma clara. Segundo o gestor, quando os docentes detectam um aluno em vulnerabilidade, eles apenas relatam o caso em horário diferenciado ao gestor para que este encaminhe para órgão competentes, não existindo na escola um trabalho efetivo para estes alunos para que eles possam mudar seu comportamento.

Questionamos também gestores e docentes sobre as ações que são desenvolvidas na escola que visem a inclusão de alunos em vulnerabilidade. Ao colocarmos as respostas dos docentes no software IRaMuTeQ, foi formado um núcleo quanto a palavra AÇÃO. Alguns docentes relatam que algumas vezes são realizadas as discussões dos problemas com esses alunos, porém as ações propostas não são consolidadas. As ações a curto médio e longo prazo dependem da SITUAÇÃO, da PROPOSTA, da GRAVIDADE, não existindo projetos com finalidades de incluir alunos em vulnerabilidade.

Nos relatos dos docentes a seguir, verificamos que as propostas de ações são encaminhamentos à direção, coordenação, o diálogo e realização de propostas diferenciadas. Porém, as propostas de projetos da escola não existem:

*Sim, existe a troca de experiência entre os professores e equipe. Muitas **orientações** são dadas. Os resultados às vezes são satisfatórios. As propostas compreendem **encaminhamento** à coordenação. Propostas de atividades diferenciadas. (Prof_51)*

*Sim, nas reuniões pedagógicas há momentos de troca de experiências. (Prof_ 48)
As **ações propostas** sempre estão associadas a uma prática constante de **orientações, diálogo, organização ou reestruturação da rotina** escolar. (Prof_52)*

Outros relatos de docentes nos remetem a ações um pouco mais abrangentes, que visam a interação dos alunos:

*Sim, na escola em que atuo são planejados muitos **projetos visando interação dos alunos**, a melhora da disciplina. Projetos como: música, premiação dos alunos destaques, Dia do talento, Palestras para os pais. (Prof_54)*

*Sim, sempre nos HTPCs trocamos informações e relatos sobre esses problemas. Na maioria das vezes, as **ações são conversas e trabalho junto com a família**. (Prof_77)*

*Sim, nos HTPC (em alguns momentos). **De acordo com o problema é a ação**, pois existem casos diversificados. (Prof_98)*

Podemos observar que as ações desenvolvidas pelas escolas são palestras para os pais, trabalho em conjunto com a família, premiação de alunos destaques, dia do talento, etc.

Observamos em outras falas que, mesmo que exista uma discussão do assunto, as práticas ainda são espontâneas, ou seja, apenas alguns docentes realizam. Segundo eles essas práticas não contribuem para avanços concretos:

*Geralmente são relatos de **práticas espontaneístas**, que **pouco contribuem** para avanços concretos. (Prof_8)*

*Sim, mas **ações não são constantes**. (Prof_40)*

*Não me recordo de relatos de sucesso nessa área. As **medidas são ineficazes**. (Prof_ 45)*

*Apenas relato dos fatos. **Raramente são discutidas as possíveis soluções**. (Prof_ 79)*

*São **vários comentários**, mas **ações efetivas partem dos próprios professores**. (Prof_ 89)*

*Durante as reuniões pedagógicas trocamos sim experiências e relatamos algumas situações que deram certas. **Habitualmente as ações colocadas para estes alunos são: o diálogo e projetos institucionais** em que os tornam ocupados e ao mesmo tempo responsáveis por desenvolver tal projeto. (Prof_ 14)*

Não e nenhuma ação. (Prof_ 31)

O espaço existe, mas ainda falta muito interesse de todos. (Prof_ 33)

De acordo com os docentes, não existem ações e troca de experiência e citam também a falta de interesse dos próprios docentes sobre este assunto.

Para Fazenda; Varella; Almeida (2013, p. 851), “por esse motivo cada vez mais é necessário um profissional na área da Educação que queira ser um ser ativo, em constante transformação e que em si e com quem convive novas posturas, novos procedimentos, novas concepções”. É necessário que os docentes se interessem pelos problemas da educação e sejam pesquisadores de sua própria prática.

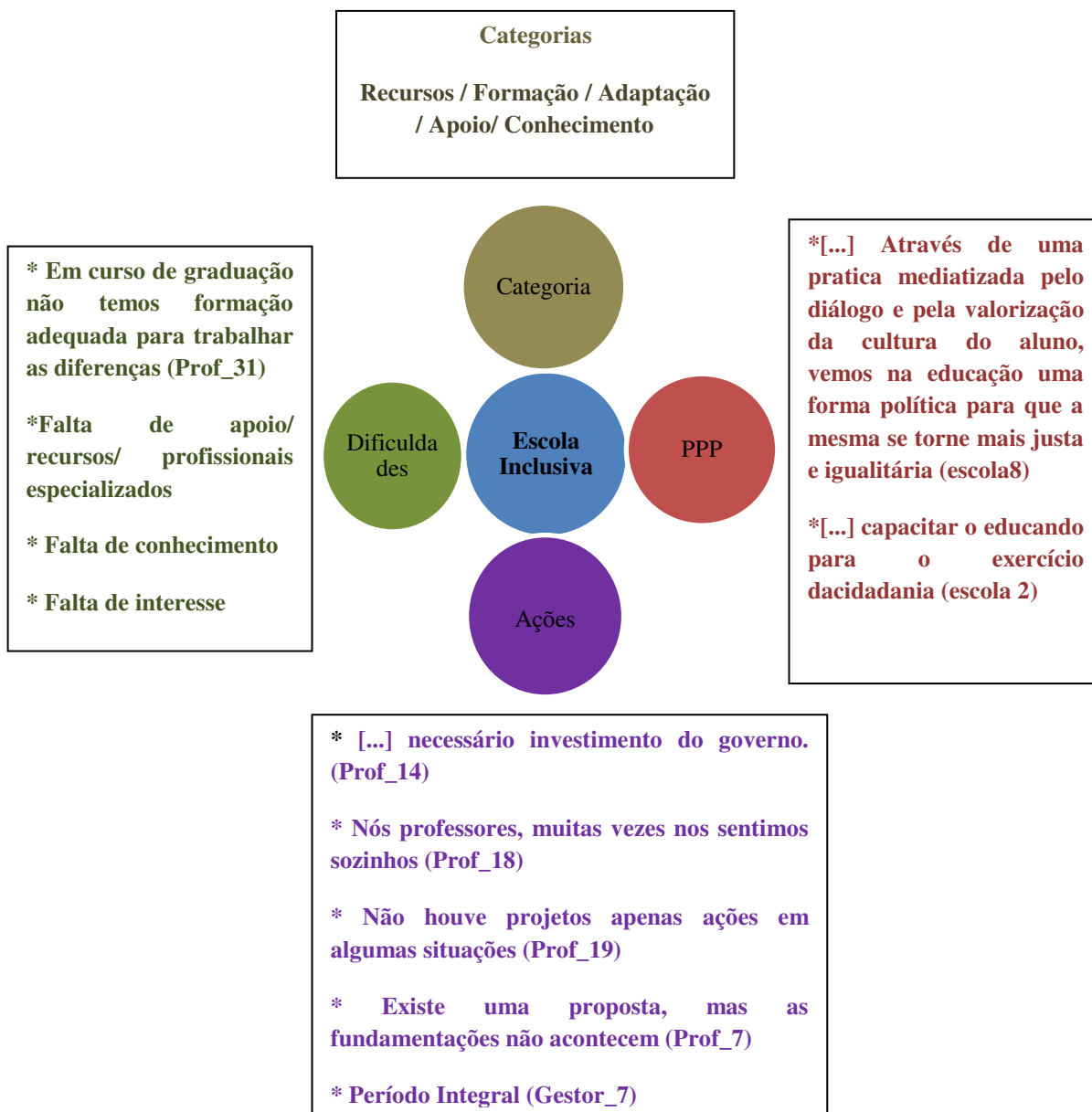
Analisando as falas dos docentes e gestores sobre a inclusão, nos remetemos ao pensamento de Souza (2009). O autor defende que devemos perceber as contradições e conflitos e desmascarar a falsa ideologia de igualdade de oportunidades. É necessário que os agentes da educação sejam promotores da mudança. Os sistemas educacionais precisam deixar de ser excludentes e realizar uma de suas principais tarefas que é de criar e fortalecer a consciência crítica.

4.3 Análise do termo ESCOLA INCLUSIVA

A escola pensada em um modelo inclusivo deve ser capaz de prover uma educação de qualidade a todas as crianças. Ter uma escola inclusiva significa modificar atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e, como consequência, desenvolva uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva deve centrar-se na educação que busque o desenvolvimento das capacidades de cada ser humano, valorizando o ser em detrimento do ter.

Segundo o documento da UNESCO (2014), deve-se assegurar um acesso inclusivo e equitativo de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos, em todos os níveis da educação, por meio da construção de bases sólidas para a aprendizagem e com ênfase no desenvolvimento integral das crianças.

Figura 2 - Síntese do termo escola inclusiva.



Fonte: Organograma criado pela autora com base no questionário respondido em fev./mar 2017.

As palavras citadas sobre escola inclusiva pelos docentes e gestores, na questão de livre associação de palavra, originou-se às categorias, as quais foram criadas a partir da frequência de evocações, ou seja, da que mais agregou outras palavras à que menos agregou termos.

Quadro 6 - Categorias criadas à partir da palavra ESCOLA INCLUSIVA

RECURSOS	FORMAÇÃO	ADAPTAÇÃO	APOIO	CONHECIMENTO
acessibilidade	capacitação	ação	diferença	construção
físicos	qualificação	despreparo	atitude	aprendizagem
materiais	cultura	proposta	barreira	aceitação
estrutura	olhar	desafio	dificuldade	respeito
investimento	oportunidade	comprometimento	ensino	igualdade
política		diversidade	grupo	
família			iniciativa	
sistema			parceria	

Fonte: Quadro construído pela autora com base no questionário respondido em fev/mar 2017

4.3.1- RECURSOS

Observamos que, para os gestores e educadores, para a escola ser realmente inclusiva é necessário que sejam disponibilizados os recursos para prover a inclusão. Segundo a UNESCO (2009), é importante que os docentes tenham boas condições de trabalho e que os docentes sejam estimulados a ter uma formação contínua e desenvolver metodologias adequadas ao processo ensino-aprendizagem.

4.3.2- FORMAÇÃO

Para que a escola possa oferecer condições dignas de desenvolver a inclusão da diversidade e se tornar uma escola realmente inclusiva, os docentes e gestores reforçam a necessidade de **formação**. Observamos que tanto os docentes quanto os gestores encontram várias barreiras para o trabalho inclusivo e, muitas vezes, não possuem o conhecimento e apoio necessário para atender a demanda de alunos que adentram a escola com as mais variadas necessidades de inclusão.

Diante desse quadro acreditamos ser necessário que políticas públicas invistam em formações continuadas para os docentes atuantes, proporcionando momentos de discussões para que esses profissionais aprimorem seus conhecimentos.

Segundo Rodrigues e Rodrigues (2001), é necessário investir na formação de professores para que se possam desenvolver modelos inclusivos na Educação. Segundo os

autores, para que aconteça de fato a Educação Inclusiva, as escolas devem passar por uma reforma educacional e para que isto aconteça os professores devem ser formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais.

A UNESCO (2014) se compromete a promover desenvolvimento profissional contínuo para os docentes, educadores, educadores de escola e líderes educativos considerando as boas práticas implementadas em sua região e promovendo seu intercâmbio.

4.2.3- ADAPTAÇÃO

Para os docentes a capacitação, recursos, adaptação de currículo, melhora na infraestrutura, pessoal capacitado, são itens importantes para o sucesso de uma escola inclusiva.

Na visão dos gestores, para que aconteça uma escola inclusiva é necessário que tenhamos uma sociedade inclusiva, que se preocupe com os menos favorecidos, que acabe com a discriminação étnica, racial, sexual, entre outras. Segundo o gestor 9:

O olhar diferenciado para com o aluno, Tipos de aprendizagem, Adaptação curricular de pequeno porte. (Gestor_9)

É necessário um olhar diferenciado, para o atendimento da diversidade, pensando em adaptações curriculares.

4.3.4- APOIO

Para os gestores e docentes, a escola inclusiva ainda é uma utopia. Alguns gestores reclamam da omissão das autoridades, as quais oportunizam o acesso a todo o tipo de alunos dentro da escola (inclusive os alunos em conflito com a lei) e não oferecem suporte técnicos e pedagógicos para que a escola possa acolher, resgatar e trabalhar com essa diversidade de alunos.

A UNESCO (2014) se compromete a reforçar a estratégia regional para que tenham docentes e diretores motivados, qualificados, capacitados e bem apoiados nas escolas. Ainda segundo a UNESCO (2014, p.17), “Decidimos desarrollar sistemas de apoyo y evaluación nacionales que consideren todas las dimensiones de la calidad y generen evidencia sólida para la formulación de políticas y la gestión del sistema educativo”. Observamos a necessidade do

apoio em todas as dimensões, principalmente apoio dos órgãos públicos para que aconteça uma educação de qualidade, sendo este um pedido de gestores e docentes. Em outro trecho do documento da UNESCO (2014), é colocado que o financiamento público é um investimento para o desenvolvimento da educação de qualidade. O poder público deve dar maior atenção a diversificação das fontes de financiamento que apoiem uma educação pública de qualidade com uma linha de direitos culturais, sociais, políticos e coletivos de todos os cidadãos.

4.3.5- CONHECIMENTO

Os docentes e gestores citaram como palavras de uma escola inclusiva, construção, aprendizagem, aceitação, entre outros. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade da formação continuada para os profissionais envolvidos no processo da inclusão. Autores como Gatti (2009), Shulmam (1987), entre de outros, salientam a importância da formação universitária do docente, pois destacam que a prática docente está se tornando nas últimas décadas, cada vez mais desafiadora. Para docentes e gestores ainda falta o conhecimento suficiente para conseguir desenvolver com eficácia um ensino inclusivo.

4.3.6 Análise das questões abertas e fechadas do questionário e análise documental da palavra ESCOLA INCLUSIVA

A escola 8 apresenta a visão de educação em seu PPP, retratando exatamente uma educação que resgate os valores e a formação humana:

Na nossa visão, a escola deve ser um espaço de construção e de criação do conhecimento e não de reprodução. [...] **Diante disto, procuramos valorizar a formação humanista, que resgata valores e que vê na escola uma esperança de mudança, onde o educador e o educando são agentes de transformação num processo dialógico e humanizador que vê no diálogo a base da construção do conhecimento**, pois acreditamos que através dele o indivíduo pode interagir, refletir e colaborar para construir um mundo melhor e mais justo, na busca de uma “práxis” libertadora que inclui e não exclui, que não se conforma com a reprodução, mas sim com a produção coletiva, crítica, política, consciente e reflexiva.
(grifo nosso)

Observamos neste texto que a escola valoriza a formação do ser humano, do resgate dos valores, que alunos e professores são agentes de transformação, sendo a escola um espaço de construção que deve valorizar a cultura do aluno e a sua realidade e acredita que a escola

se torne mais justa e igualitária, desenvolvendo esta política. Porém, ao analisar as falas dos docentes e gestores desta escola, não encontramos este espaço de construção e transformação por meio da valorização e do respeito pelo outro, e do conhecimento da cultura de cada um.

Docentes e gestores elencaram alguns dos principais problemas enfrentados para realizar uma escola inclusiva:

- 71 docentes assinalaram a falta de conhecimento;
- 35 assinalaram o comportamento dos alunos;
- 22 assinalaram a falta de apoio da direção.

Podemos observar que a maioria dos professores (71%) afirmou ser a falta de conhecimento a principal dificuldade encontrada por eles para a educação inclusiva, o que vem ao encontro das principais palavras citadas na livre associação: **conhecimento** e **capacitação**.

Alguns docentes disseram que a formação universitária não os prepara para a inclusão. Acreditamos que se faz necessário que as instituições de ensino superior tenham um olhar diferenciado para a formação dos docentes, oportunizando que os mesmos adquiram conhecimento prévio e possam ter o suporte necessário para a sua prática.

Em cursos de graduação não temos formação adequada para trabalhar com as diferenças (Prof_31)

É muito difícil trabalhar em todas essas áreas citadas, pois em nossa formação inicial já não fomos preparados para isso. Sendo assim todas as partes sofrem ou por não receberem o atendimento adequado ou por não saber como fazer esse trabalho. (Prof_ 66)

Os profissionais da educação que lidam diretamente com os alunos, não estão preparados para trabalhar a inclusão. Precisamos urgentemente de um norte de formação e instrução para efetivar essa inclusão (Prof_ 76)

Autores como Gatti (2009), Shulman (1987), entre outros, salientam a importância da formação universitária do docente, pois destacam que a prática docente está se tornando nas últimas décadas, cada vez mais desafiadora. É extremamente importante que o professor seja acompanhado no processo de iniciação da docência, período no qual as dificuldades iniciais possam ser sanadas, proporcionando maior segurança e preparo do professor.

Para Shulman (1987), a importância do aprendizado deve ocorrer no próprio ambiente de trabalho, preparando os docentes em cinco anos, com programas de tutorias de novos professores, nos quais os futuros docentes tenham a oportunidade de aprender no local de

trabalho antes mesmo de assumir uma sala de aula. Podemos observar na fala deste docente, os desafios enfrentados:

Ser professor está cada dia mais difícil. Surgem obstáculos cada vez mais difíceis de ultrapassar. Salas numerosas, falta de apoio familiar, violência... enfim, muita coisa vai além da nossa capacidade e foge de nosso controle. Nossa missão tem ido muito além de transmitir o conteúdo, mas infelizmente é impossível ensinar alguém que está disposto a não aprender! (Prof_59)

A realidade da educação brasileira é desafiadora, sendo necessário que políticas públicas invistam em formações continuadas, levando os docentes a discussões sobre o assunto, aprimorando seus conhecimentos e desenvolvendo um trabalho mais efetivo.

Os docentes também citam outras dificuldades que encontram ao trabalhar a escola inclusiva como, por exemplo, a inadequação do sistema educacional, a falta de apoio familiar, a falta de vontade política por parte dos gestores, professores e comunidade agilizar e diagnosticar ações, entre outras.

No relato dos docentes a seguir, observamos as dificuldades que encontram, ao falarem sobre a escola inclusiva:

*Falta investimento em capacitação, recursos e estrutura. Muitas vezes as escolas não conseguem atender nem a demanda dos alunos com **uma realidade mais favorável, quem dirá os mais vulneráveis** (Prof_22)*

Infelizmente, a realidade da inclusão é totalmente diferente da idealizada. Os professores, mesmo aqueles poucos preparados, não possuem os recursos nem os apoios necessários para realmente realizar um trabalho efetivo. Classes numerosas, falta de auxiliares, muitas inclusões diferenciadas em uma mesma turma, falta de material ou de instalações apropriadas, falta de atendimentos especializados e falta de um trabalho efetivo de parceria entre esses atendimentos e o professor, são algumas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia. Muitas vezes, devido ao comportamento agressivo do aluno incluído, o professor consome todo seu tempo e energia no trabalho com esse aluno, excluindo, sem intenção os demais alunos. (Prof_49)

Podemos perceber que a escola não está pronta para inclusão. Uma docente diz que a escola não consegue atender nem os alunos em condições mais favoráveis, quanto mais atender os alunos em vulnerabilidade. Outra docente completa dizendo que, devido ao excessivo número de alunos por sala, o comportamento agressivo do aluno incluído e a falta de auxiliares de inclusão, causam um desgaste nos docentes, os quais acabam excluindo sem intenção os alunos:

Sim, acaba tendo um pouco de exclusão por alguns alunos e professores. (Prof_26)

*A ideia de inclusão é linda, porém utópica com o que se é oferecido hoje nas escolas. O que vemos são salas lotadas com cadeirantes, **alunos marginalizados***

pela sociedade e pelos próprios professores, que estão em sala de aula por falta de opção, ou simplesmente são despreparados. Não existe um projeto que efetivamente funcione. Me sinto despreparada para mudar esta realidade, mas procuro fazer a minha parte, porém é muito difícil escutar numa sala de professores que fulano não tem jeito. Creio que o aluno é a maior vítima nisso tudo. (Prof_65)

Nas dificuldades relatadas pelos docentes, existe o preconceito, falta de interesse, falta de amor e que não acreditam na inclusão. De acordo com Prieto (2006), deve haver uma atenção especial no modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, pois estes relacionamentos são imprescindíveis para que o processo ensino-aprendizagem aconteça. Na fala deste docente observamos esta descrença na inclusão:

*A ideia de inclusão é linda, porém utópica com o que se é oferecido hoje nas escolas. O que vemos são salas lotadas com cadeirantes, **alunos marginalizados pela sociedade e pelos próprios professores**, que estão em sala de aula por falta de opção, ou simplesmente são despreparados. Não existe um projeto que efetivamente funcione. Me sinto despreparada para mudar esta realidade, mas procuro fazer a minha parte, porém é muito difícil escutar numa sala de professores que fulano não tem jeito. Creio que o aluno é a maior vítima nisso tudo. (Prof_65)*

Observamos o quanto o docente sofre em não ter conhecimento suficiente para atuar em uma realidade nesta realidade desafiadora.

Tardif (2013) nos fala que, com a democratização escolar, o intuito é de criar uma escola mais igualitária e inclusiva, onde todos os alunos são iguais perante todos os profissionais da escola

Podemos observar na fala destes profissionais, que vivemos uma inclusão educacional e social utópica. Apesar da garantia do acesso à escola, as populações menos favorecidas não possuem tratamento igualitário e os serviços prestados são inferiores, de modo que são excluídos pelos próprios alunos ou docentes.

Podemos observar que a inclusão está longe de acontecer de fato, a partir da fala do gestor:

*Para que haja uma **escola realmente inclusiva é necessário que haja uma sociedade inclusiva**, onde os mais favorecidos se preocupem efetivamente com os menos favorecidos. Ética, valores familiares, afeto, cidadania, religiosidade, estejam presente em todos os lares. É preciso acabar com a “lei do Gerson”, ou seja, que “vantagem eu levo nisso”. Para haver inclusão, precisa, antes de tudo, que se acabe com a discriminação, seja ela étnica, social, racial, religiosa, preferência sexual ou qualquer outra. Portanto, **escola inclusiva ainda é utopia.** (Gestor_1)(Grifos nossos)*

Este gestor relata que a escola inclusiva é uma utopia. Os gestores são a liderança da escola e precisam ser os primeiros a acreditar na educação, para que possam transmitir

confiança aos seus subordinados. Segundo Freire (2014, p.52), “para que a escola se torne realmente inclusiva é necessário que os gestores adquiram e pratiquem atitudes inclusivas”. Deste modo, as práticas inclusivas devem partir de todos os segmentos da escola.

De acordo com Tardif (2013, p. 567), “em vários países, uma parte desses profissionais trabalha, portanto, em condições extremamente difíceis, pois enfrenta a pobreza, a violência diária em torno das escolas, o fracasso endêmico das crianças e a falta de envolvimento das famílias”. Entendemos que não é um trabalho fácil e isso desestimula docentes e gestores.

Outra dificuldade citada pelos docentes e gestores é a falta de apoio dos órgãos e políticas públicas. Consideram que existe um descaso dos órgãos públicos para com os alunos de inclusão. Na visão dos docentes, os órgãos públicos deveriam ofertar maior condições de trabalho, recursos materiais, infraestrutura adequada, entre outros. Já os gestores dizem que a grande dificuldade é a omissão das autoridades, pois não dão o apoio necessário, principalmente nos casos dos alunos que estão em conflito com a lei.

Falta de apoio dos órgãos públicos municipais estaduais e federais. (Prof_5)

A criação de programas voltados para a permanência na escola com vista a melhoria social sem a devida infraestrutura. (prof_8)

*Para realmente acontecer a inclusão escolar primeiramente **necessita do investimento real do governo** para posteriormente preparar melhor seus profissionais e conscientizar através de palestras por exemplo as famílias. (Prof_14)*

***Enquanto o governo**, as famílias, a sociedade não compreender que a educação tem que ser prioridade, fica difícil qualquer mudança satisfatória acontecer de forma real e efetiva. No papel é tudo muito bonito, mas na realidade, nada é fácil, nós professores que ainda continuamos nesta profissão lutamos, nos decepcionamos, nos alegamos e nos entristecemos, pois falta conhecimento, capacitações, investimentos e soluções efetivas para que realmente venha acontecer uma educação inclusiva de qualidade. (prof_15)*

Falta de apoio e omissão por parte das autoridades responsáveis, que simplesmente colocam o aluno na escola com diversos problemas e não são capazes de retornar para auxiliar no resgate do aluno, sobretudo, daqueles em conflito com a Lei. (Gestor_4)

Outra dificuldade encontrada para a inclusão é o sentimento de solidão dos docentes. Na fala dos docentes, mesmo que exista espaço para a discussão sobre os problemas, ainda falta o interesse de todos os envolvidos para que esta inclusão aconteça. Falam sobre o sentimento de se sentir sozinho na luta da inclusão. A inclusão é dever de todos e não somente dos docentes.

Nós, professores, muitas vezes, nos sentimos “sozinhos” no que diz respeito a inclusão. E esta responsabilidade é de todos, não só do professor. Falta investimento por parte do governo. (Prof_18)

O espaço existe, mas ainda falta muito interesse de todo. (Prof_33)

Sabemos que a escola inclusiva visa possibilitar um ambiente no qual todos se sintam acolhidos. A escola tradicional pode ser acolhedora e não ser inclusiva. Sabemos da importância da gestão escolar possuir um olhar democrático para que se possa realizar de fato uma escola inclusiva, na qual haja a oportunidade de aprendizagem para todos.

Segundo Rocha (2012 apud FREIRE, 2014, p.52), “o comprometimento da gestão com a atenção às crianças contribui para a disseminação de um clima favorável em relação ao acolhimento dos alunos”. De acordo com a autora, o que faz a diferença é o posicionamento claro da gestão por todas as crianças, é o diretor que deve ser o disseminador dos valores da inclusão, desenvolvendo uma boa relação física e emocional com toda a escola.

O documento da UNESCO (2015) explana que a educação tem que atuar como um igualador de potencial. Para que o desenvolvimento seja equitativo, é essencial que a educação seja inclusiva e se aplique em vários níveis do processo educativo. Para que aconteça esta tão sonhada educação, sabemos da importância de agregar os conteúdos formais aos não formais.

Segundo o documento da UNESCO (2009), os planos, livros, programas e materiais devem ser flexíveis e não esperar que os educandos aprendam as mesmas coisas, no mesmo tempo, com os mesmos métodos. Os educandos apresentam diferentes atitudes e necessidades diferenciadas. Por isso, é importante que os programas sejam flexíveis para permitir a adaptação às necessidades individuais e estimular os docentes a buscar soluções que possam corresponder as necessidades e estilos de aprendizagens de cada educando.

Nesta perspectiva, perguntamos aos docentes quais conteúdos trabalham em sala de aula. Observamos que apenas 23 deles acreditam que o conteúdo atitudinal deve ser trabalhado com prioridade, 47 docentes disseram que trabalham os três conteúdos e 19 dizem que a ênfase é no conteúdo conceitual, 14 no conteúdo procedimental e 7 não responderam.

Quando estamos diante de uma clientela na qual a falta de padrões morais, muitas vezes, é extinta, deve-se procurar fortalecer vínculos e, para isto, o trabalho com o conteúdo atitudinal deve ser priorizado. Segundo Sacristán (2012), o currículo deve levar em conta a importância dos conteúdos sociais, culturais, intelectuais e formativos.

Confrontamos os dados coletados nas perguntas abertas com os dados da figura gerada pelo software IRaMuTeQ. Observamos que a palavra **conteúdo conceitual** é a palavra central, acompanhada das palavras **currículo, planejamento, cumprir, necessidade**. Os conteúdos atitudinais se encontravam distante do centro e estavam acompanhadas das palavras: **formar, cidadão, sociedade, educação, escola**, entre outros.

A seguir, observamos algumas falas dos docentes que acreditam que o conteúdo conceitual deve prevalecer.

*O programa, **planejamento tem que ser cumprido**, basicamente é conceitual, mas sempre relacionando com os demais. (Prof_19)*

***Conceituais Foco no conteúdo a ser estudado** e durante as aulas desenvolvo as atividades de acordo com a receptividade da classe. (Prof_ 38)*

*Conceituais A **necessidade de cumprir com o currículo**. O currículo oculto fica para ser trabalhado a medida em que surgem os casos. (Prof_ 45)*

*Conceituais mesclados com procedimentais, para poder oferecer e construir uma **base educativa conceitual**. (Prof_ 4)*

*Conceituais e procedimentais devido ao **extenso currículo** e ao sistema de notas (Prof_ 92)*

Considerando que a escola deve ser agente propulsora de igualdade social, é necessário que os conteúdos atitudinais estejam mais presentes em nossos planejamentos. É por meio do trabalho com os conteúdos atitudinais que iniciaremos uma nova construção de identidade da escola, alunos e docentes. O conteúdo atitudinal pode auxiliar na formação de cidadãos conscientes, pois estimulam a aquisição e reflexão dos valores que formam o indivíduo de maneira que estes apresentem atitudes como respeito, solidariedade, humildade, etc.

Segundo Moreira e Candau (2007), a palavra currículo não se destina apenas para os planos e propostas, mas se destinam à outras propostas que não são claramente percebidas pela comunidade escolar, sendo chamado de *currículo oculto*, o qual envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

No estudo dos PPP das escolas, encontramos uma citação no documento da escola 8 que nos chama a atenção:

Pensando na diversidade que atendemos hoje nas escolas, ou seja, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas. Diante deste prisma a direção,

professores, funcionários, conselho escolar, APM e comunidade em geral, deverão ter clareza que o estabelecimento transcende a mera função de ensinar conteúdos, e deverão ser norteadores para uma escola pública de qualidade, visando o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar.

O documento da escola coloca que todos os envolvidos com a educação devem ter a clareza que a função da escola vai além de ensinar conteúdo. Porém, observamos, nas falas dos docentes, que ainda prevalece a função da escola como transmissora de conteúdo conceitual. A teoria nos fornece a fundamentação, mostrando a importância de se trabalhar o ser humano na sua globalidade, auxiliando na formação do cidadão.

Nas falas dos docentes a seguir, podemos perceber que alguns atribuem importância ao conteúdo atitudinal como um conteúdo necessário para a formação do indivíduo.

*Atitudinais, pois os conteúdos atitudinais passam pelo **processo sociedade-indivíduo-sociedade**, seguindo normas estabelecidas através de **respeito, compreensão, solidariedade e humildade**. (Prof_2)*

*Atitudinais: após apresentação do conteúdo, os alunos realizam várias atividades, experienciam várias situações que oportuniza um **aprendizado através de suas práticas** (Prof_16)*

*Ênfase nos atitudinais, pois precisamos **formar cidadãos conscientes** (Prof_18)*

*Atitudinais O aluno (a) deverá sair da escola sendo capaz de vivenciar os valores em uma sociedade e **ser uma pessoa participativa de mudanças** (Prof_41)*

É na escola que devemos conscientizar os sujeitos, debatendo conteúdos importantes para seu desenvolvimento social, tornando-os seres pensantes e críticos. Para que, assim, valorizem a igualdade humana, transformando a realidade segregadora, na qual vivemos, deixando de ser omissos às desigualdades, provocando mudanças na história da trajetória humana e construindo uma identidade.

Para que tenhamos mudanças significativas, entendemos que devem existir ações concretas para a realização dessas mudanças. Observamos nas respostas, que existem poucas atitudes inovadoras para a promoção da inclusão dos alunos em vulnerabilidade social.

No PPP da escola 8, consta que as ações devem ser sempre planejadas:

As escolas precisam planejar seu trabalho a curto, médio e a longo prazo procurando atender as necessidades específicas da comunidade na qual está inserida, construindo assim uma identidade própria. Além de ser um instrumento importante para assegurar não só o sucesso na aprendizagem dos alunos como sua permanência

numa escola prazerosa de qualidade e com passos definidos e assumidos por toda uma comunidade compromissada.

Observamos que a escola entende a necessidade de planejar suas ações a curto, médio e longo prazo. Porém, não encontramos em nenhum relato dos docentes e gestores ações concretas.

As ações citadas pelos docentes foram: conversar, dialogar, encaminhar para a direção, solicitar a presença dos responsáveis, entre outras. As ações que são executadas pelos gestores, segundo os professores, são: dialogar, encaminhar para órgãos públicos, chamar os responsáveis. Não encontramos, nas falas dos participantes da pesquisa, projetos de longo prazo para sanar as dificuldades.

Não houve projeto, apenas ações em algumas situações. (Prof_19)

Existe uma proposta, mas as fundamentações não acontecem (Prof_ 37)

Específicas não. Apenas uma orientação que fosse realizado trabalhos com visitas a construção de posturas humanas básicas (Prof_ 7)

Trabalho em conjunto com a família e a professora especialista e o NAPE. (Gestor_ 8)

Os docentes citam alguns projetos desenvolvidos esporadicamente em sala de aula ou outros projetos como interclasses, bombeiro mirim, PROERD, leitura, entre outros.

Extensão vulnerabilidade social como direito da pessoa, não houve até o momento nenhum projeto que contemple a melhoria das condições de acesso das crianças. O projeto não ocorreu. (Prof_82)

Esta busca é uma constante em todas as aulas. Os alunos relatam, da maneira oral e escrita, a realidade local e buscamos compreender quais as razões para que estes cenários estejam da maneira descrita e qual a possibilidade de transformação por meio de nossas ações. (Prof_ 8)

Não me recordo (Prof_ 20)

Projetos folclore, interclasses, show de talentos, ano 2016 foi bom, pois envolveu alunos e profissionais da escola. (Prof_ 28)

Sim. Há mais de 10 anos. Era uma formação direcionada aos responsáveis. A idéia era auxiliá-los a compreender a criança, seus anseios e suas atitudes. Foi no decorrer de um ano. Houve sucesso, mas também fracasso (Prof_ 32)

A clientela a qual realizo o meu trabalho é a do bairro o qual habito, portanto, o conhecimento que tenho sobre sua realidade social e por conhecê-los desde bebês e suas famílias facilita o dia a dia. Mas sobre o projeto, não apliquei ainda. (Prof_ 58)

*Ainda não tive oportunidade de elaborar ou **presenciar nenhum projeto desse tipo** (Prof_ 62)*

***Em outra escola** (rede estadual) trabalhamos com um projeto sobre o bullying. No final, os relatos foram bem emocionante e de certa forma ajudaram os alunos... Pois, passaram a pensar sobre o assunto. Prof 74*

Projeto africanidade: ensino da história e cultura africana na formação da cultura brasileira. Trabalhando contos africanos (em sala de aula) e capoeira (em horário inverso oficinas). Aluno em situação de vulnerabilidade social é convidado a assumir, digo participar como monitor na oficina de maculele (capoeira / conto afro – brasileiro) (Prof_ 79)

Desenvolvo o Projeto Cultura de Paz – Círculos restaurativos e processo circular para trabalhar com questões pessoais e de grupo durante o ano, onde o exercício do ouvir o outro se faz presente a todo momento para amenizar conflitos e aproximar os alunos. (Prof_ 80)

*O tema em gestão é sempre pertinente em sala, sendo falado, discutido, orientado entre professores e alunos; porém, **não existe um projeto.** (Prof_ 83)*

Reuniões com ações entre os órgãos junto NAPE, CRAS, CEMTE e acompanhamento junto com a família. (Gestor_2)

Talent Day (Dia do Talento) (Gestor_6)

Período Integral. (Gestor_7)

Palestras com ex dependente de drogas; Projeto aluno cidadão, no qual os discentes do 9 ano fizeram ao longo do ano campanhas de arrecadação de materiais de higiene para asilo, agasalhos para a comunidade carentes e brinquedos para as crianças que necessitam. (Gestor_9)

Observamos que muitas ações são para amenizar as consequências e não são ações para prevenção. Considera-se que as ações são pequenas devido a grande demanda de alunos em vulnerabilidade social que estas escolas possuem. O trabalho junto às famílias e o encaminhamento para os órgãos públicos são medidas sempre tomadas.

Este município oferece, em 90% de suas escolas, o período integral aos seus alunos. Segundo os documentos da secretaria de educação, o objetivo da escola de tempo integral é promover o desenvolvimento global dos alunos, tirando da rua os alunos que se encontram em vulnerabilidade social. Porém, ao analisarmos as respostas dos gestores, percebemos que apenas um gestor se referiu à escola de tempo integral como um meio para desenvolver esta ação mais concreta quanto aos alunos em vulnerabilidade.

Percebemos que alguns docentes acreditam na inclusão e sentem-se solitários quando desenvolvem projetos que se destinam à melhora da autonomia, visando uma educação para todos.

A escola inclusiva e alunos vulneráveis socialmente é algo existente, parte da realidade de hoje. Há uma proposta para as escolas em relação a inclusão, mas não acontece como deveria, pois, falta de recursos e preparo de alguns profissionais tornam difícil criar um ambiente saudável, usual e enriquecedor para o aprendiz se desenvolver. Nas escolas que trabalham com parceria da comunidade e equipe escolar, os resultados são animadores e os problemas solucionados de maneira mais prática. Tudo é questão de boa vontade e acreditar na educação. (Prof_16)

*É a capacidade de entender e reconhecer qualquer o outro e, assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. **É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.** (Prof_33)*

*O molde como é feito hoje, funciona como exclusão colocando a pessoa com necessidade de inclusão em uma posição exposta. A escola inclusiva deveria acontecer nos momentos de intervalos e festas ou protestos, mas, as chances teriam que ser específicas. **Quanto a vulnerabilidade social cabe ao governo assumir sua responsabilidade.** (Prof_43)*

A verdade é que as escolas (Gestão, Equipe Docente) não estão preparadas, para a inclusão. O desconhecimento e geral não há espaço para trocar experiência. Quando há um período de formação, os formadores não estão preparados. Há muito a ser feito. A inclusão acaba se tornando uma exclusão institucionalizada, as pessoas acabam escondendo a realidade por medo das consequências. Há alunos que chegam ao 6º ano sem saber ler e escrever, outro são aprovados só para não continuar a apresentar problemas para os professores! O caso é sério! (Prof_45)

*Não somos ouvidos. Quando estamos em sala o problema disciplinar ou de inclusão é exclusivo nosso. **Falta troca entre os profissionais, diálogo, apoio das autoridades.** São raras as crianças que trazem a “educação de berço”, infelizmente a cultura que se tem é de total agressão e falta de respeito com os professores. Somos pressionados em ambos os lados, secretaria de educação que exige resultados, direção que não quer que levemos problemas disciplinares e pais que acham que estamos contra eles e os filhos. Está cada dia mais difícil de exercer nossa profissão. (Prof_53)*

Alguns docentes acreditam na educação inclusiva e relatam que a escola já é de natureza inclusiva, pois recebe uma grande diversidade de pessoas e deve se adaptar para atender a demanda, respeitando a diversidade.

*Toda escola é **inclusiva por natureza, uma vez que recebe alunos diversos, em níveis diversos e o professor precisa abrir mão de diversos recursos para atingir a todos, dentro do seu tempo.** (Prof_61)*

*Acredito muito na escola inclusiva, e venho trabalhando para que isso ocorra o mais rápido possível. Precisamos respeitar as diferenças e ajudar os que tem dificuldades. Porém, para que isso ocorra, ainda falta preparação da escola (física) e dos profissionais que trabalham com essas crianças. Precisamos de mais informação, palestras, cursos, capacitação de qualidade, feita por profissionais com **experiência. Acredito que a escola inclusiva vai acontecer em algum momento, estamos caminhando para isso, mas ainda muito no começo dessa jornada.** Temos muito que aprender, que reformular; desconstruir para construir tudo novamente, mas de maneira diferente. (Prof_83)*

Outros docentes acreditam que a escola deve estar focada na formação global do aluno. Uma escola inclusiva deve possibilitar a formação do indivíduo de forma global, isto é, formando pessoas com valores e respeito para com os outros.

*A escola o sistema educacional **deveria se preocupar mais com a formação do indivíduo de forma global**, ou seja, sua formação como cidadão íntegro, com valores e respeito pelo outro não apenas com o intuito de passar de ano ou ter boas notas. Deveria enxergar mais os alunos de forma humanitária e não como número. (Prof_75)*

*Pelas experiências e vivência que tive, uma escola é feita pelos profissionais que nela atuam, seja de qualquer segmento e o querer está acima de qualquer conhecimento. Quando realmente os profissionais abraçarem a causa como sua, sem o julgamento prévio das famílias e do que se tem como certo ou errado na individualidade **de cada um e entrarmos em um conceito comum do que é o melhor para o HUMANO**, conseguiremos quebrar o círculo e fazer uma história diferente com final mais justo para todos. (Prof_80)*

*A **inclusão é necessária, eficaz e beneficia todos**. Nós professores devemos estar atentos em relação aos conceitos que acreditamos ser importantes para despertar em nossos alunos a curiosidade e a vontade de aprender. As crianças devem ser respeitadas e estimuladas em relação ao tempo delas na aquisição da aprendizagem. **O que devemos valorizar não é quantidade do saber, mas a qualidade que uma criança consegue alcançar na escala do saber**. Isso trará alegria tanto para o aluno quanto para o professor. (Prof_89)*

Estes docentes acreditam que a inclusão é necessária e beneficia a todos, não importando a quantidade do saber, mas a qualidade do que se sabe, valorizando o ser humano.

No documento da escola 1, encontramos a seguinte descrição: “A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos”. Esta escola coloca como um de seus objetivos a: “Valorização do espaço por meio de asserção à vida social e profissional; [...] Desenvolver no educando a capacidade de análise e crítica, experimentação, reflexão, de acordo com a realidade de nosso mundo atual”.

Entendemos que, para promover o desenvolvimento e socialização dos alunos, é necessário promover atividades diversas e extraclases, para que os alunos estejam em contato direto com a realidade do mundo atual. No discurso dos gestores e docentes, não encontramos ações que possibilitem aos alunos desenvolver a socialização e a sua inserção na vida profissional no mundo atual.

No Documento da escola 4, encontramos a seguinte afirmação: “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para a situação de exclusão, reforçando a importância

dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos”. Favorecer um ambiente heterogêneo é um desafio para os educadores, já que somos diferentes, não existindo ninguém igual.

Investigamos se os docentes acreditam que suas ações podem influenciar na vida de seus alunos, contribuindo para a sua formação como ser humano como transformador de sua realidade.

- 71 docentes disseram que acreditam que seu trabalho pode influenciar muito na vida e nas concepções de um aluno

Analisando as respostas dos docentes, observamos que muitos docentes acreditam no seu poder de persuasão e que sua atuação na escola é importante para formar opiniões dos alunos.

Tenho como uma verdade pessoal, que a profissão de professor seja a única que pode mudar o caráter de um ser humano. (Prof_4)

Acredito que o trabalho do professor é transformador, pois somos modelos para eles, com carinho e respeito principalmente conseguimos resultados significantes com nossos alunos. (Prof_11)

Se eu como professora deixar de acreditar não vou conseguir continuar nessa profissão, pois não é fácil, muitos conflitos, indisciplina, problemas sociais, dificuldades de aprendizagem, no entanto tenho como dever ser uma boa referência para meus alunos, contribuir para a construção deste cidadão, minhas ações e palavras devem contribuir para seu desenvolvimento. (Prof_15)

Acredito que nós somos modelo para os alunos e facilitador da transformação da realidade dele. (Prof_17)

Sim, pois os conhecimentos transmitidos ao aluno, tem a intenção de conscientizá-lo sobre seus direitos e deveres quanto cidadão. (Prof_25)

Com certeza! “A única arma para melhorar o planeta é a EDUCAÇÃO com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e se podem aprender a odiar podem ser ENSINADAS a amar (NELSON MANDELA) (Prof_46)

*Já tive muitos alunos que mudaram completamente de vida, para melhor, e me procuraram para relatar que fui muito importante em suas vidas. Prof 56
Tenho ouvido relatos no passar dos anos, de ex alunos que não tinham perspectiva de mudanças, e enxergaram dentro da escola tais perspectivas. (Prof_ 65)*

Um aluno que morava num bairro tomado pelo tráfego, não tinha dinheiro para estudar, frequentou o Ensino Médio em dois turnos (um era o ano que frequentava, o outro, o ano anterior para fazer revisão, durante dois anos e foi aprovada no vestibular em medicina pela UNICAMP. (Prof_69).

A partir da fala desses docentes, podemos entender que a escola pode proporcionar esta mudança interior e que muitos docentes reconhecem o seu poder de transformação social. É importante ressaltar que existem vários fatores que podem influenciar nesta mudança,

porém o docente pode provocar o início dela. Segundo Zabala (1998, p. 29), “É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos”. A atuação profissional do docente pode formar e transformar pensamentos.

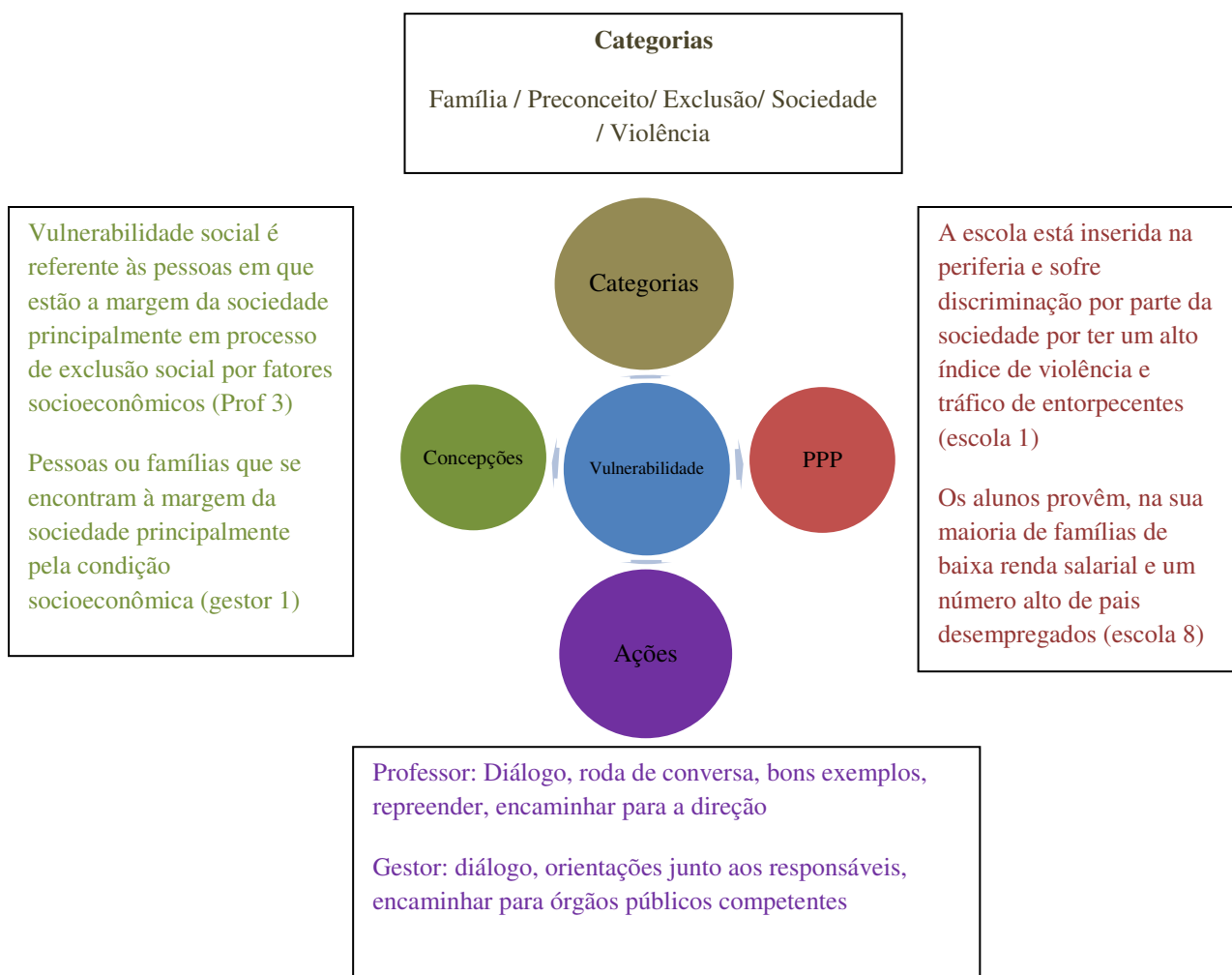
Encontramos uma frase no PPP da escola 4, que nos chamou a atenção: “A escola é também instrumento do poder alheio, de dissuasão social, de domínio e controle social”. Esta escola acredita no poder de ser um instrumento de dissuasão que influencia nas opiniões, fazendo com que as pessoas mudem suas concepções, porém deixam claro que é necessário um esforço de todos os profissionais da educação para mudar a prática e transformar a escola.

Encerramos a discussão dos docentes e gestores sobre a escola inclusiva com a frase do Professor 99: “*A educação ainda tem o peso de salvar o mundo*”. É necessário que os docentes acreditem que podem, por meio da sua prática, realizarem momentos de reflexão sobre diversos temas com os alunos, auxiliando na construção de um cidadão mais crítico e que possa lutar por seus direitos, cumpridor de seus deveres.

4.4 Análise do termo VULNERABILIDADE SOCIAL

De acordo com Ferreira, Dini, Ferreira (2006), a concepção de *vulnerabilidade social* de pessoas, famílias ou comunidades é entendida como uma combinação de fatores que possam deteriorar o nível de bem-estar e, como consequência de sua exposição, colocar frente a determinados tipos de riscos.

Figura 3- Síntese do termo Vulnerabilidade Social



Fonte: Organograma criado pela autora com base no questionário respondido em fev/mar 2017

Segundo documento da UNESCO (2015), é necessário que os alunos adquiram habilidades e competências para a vida e o trabalho. Os estudantes devem adquirir habilidades técnicas e vocacionais para um trabalho decente, o que contribui para uma vida digna, a fim de serem mais criativos e inovadores, pensando criticamente, comunicando-se de maneira afetiva, resolvendo problemas de forma autônoma, capaz de se adaptar aos campos socioeconômicos e assim melhorar a sua qualidade de vida e de sua comunidade.

Analisando este contexto, entendemos o quanto é necessário a educação para a transformação, ou seja, uma educação que oportunize igualdade de condições e, assim diminuir as desigualdades sociais.

As palavras citadas sobre VULNERABILIDADE SOCIAL pelos docentes e gestores, na questão de livre associação de palavras, deram origem às categorias, que se originaram pela frequência de evocações, ou seja, da que mais agregou outras palavras à que menos agregou termos.

Quadro 7 Categorias criadas a partir da palavra **VULNERABILIDADE SOCIAL**

FAMÍLIA	PRECONCEITO	VIOLÊNCIA	EXCLUSÃO	SOCIEDADE
assistência	cultura	agressividade	marginalidade	drogas
apoio	desrespeito	abuso	descaso	indefeso
desemprego	educação	conflito	crises	fome
dificuldade	humanidade	criminalidade	desprezo	necessidade
responsabilidade		drogas	fragilidade	carência
deestrutura		fraqueza	fome	respeito
orientação		risco	miséria	
periferia			omissão	
			política	
			sociedade	
			estrutura	
			pobreza	
			proteção	

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos questionários respondidos fev/mar 2017

Observamos que os docentes frisam principalmente, a violência a que essas crianças sempre estão expostas, a falta de estrutura das famílias e a exclusão a que são submetidas diariamente.

Segundo Bourdieu (2007), não adianta enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário pensar quais são os mecanismos que determinam a eliminação contínua dessas crianças desfavorecidas. É necessário que os profissionais da educação percebam suas atitudes discriminatórias para que possam mudá-las.

A escola deve pensar em como incluir esta população pobre que adentrou os muros da escola, que sofre preconceitos da sociedade e também da própria da escola.

Na concepção dos gestores, percebemos que consideram as crianças em vulnerabilidade social como aquelas **pobres** vítimas das **políticas públicas**, que são mal distribuídas. Aqueles que são eternamente condenados à miséria. São crianças vítimas de **famílias** desestruturadas e **desprovidas** de condições básicas como: saúde, alimentação, moradia, entre outras.

Segundo Bourdieu (1989), este poder simbólico sobre os subordinados age com tanta naturalidade sobre ele, que o mesmo acaba não percebendo tal ação. O poder simbólico a subordinação se torna irreconhecível neste processo e esta relação é ignorada.

4.4.1- FAMÍLIA

Observando as palavras citadas, o ponto comum entre professores e gestores é a família. Podemos perceber que acreditam que boa parte dos problemas enfrentados com esses alunos vem da falta de estrutura familiar. Vivemos em uma sociedade em que a concepção de família e seus valores estão em constantes transformações e entender o contexto das famílias nos dias atuais se faz muito importante. Os docentes e gestores reclamam da falta de apoio da família e que todo o processo de ensino-aprendizagem se torna mais difícil quando a família não está presente.

Segundo Souza (2009, p.48), as famílias de classes baixas no Brasil, que possuem um patamar socialmente inferior, a qual o autor dá o nome provocativo de “ralé”, não possuem, muitas vezes nenhum tipo de aprendizado. Algumas vezes, ainda que alguns pais estimulem os filhos a irem à escola, os motivos dessas escolhas não são o aprendizado formal. Observamos que a maior parte desses pais não foi à escola ou não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar, assim não conhecem os benefícios da vida escolar.

No PPP da escola 2, observamos que a grande maioria dos pais possui o ensino fundamental incompleto: “Quanto à escolaridade das famílias, a grande maioria possui Ensino Fundamental incompleto, alguns Ensino Médio e pouquíssimos Ensino Superior”. Deste modo, os alunos não têm exemplos para que possam continuar os estudos, sendo necessários projetos que estimulem os alunos a ampliar seus conhecimentos para almejar ser diferente de sua família, idealizando novas profissões.

De acordo com a UNESCO (2014, p.17) “Decidimos promover e incrementar acciones encaminadas a construir puentes entre la educación formal y la educación no formal e informal y de fortalecimiento del rol de las familias para que puedan apoyar de mejor manera e involucrarse em la educación de sus hijos e hijas”. Observamos a importância da participação das famílias junto ao processo de aprendizagem dos seus filhos para que aconteça uma educação de qualidade. Docentes e gestores apontam a ausência da família neste processo.

4.4.2- PRECONCEITO

Sabemos que a vulnerabilidade é muito mais abrangente que estudar somente a pobreza dos indivíduos ou comunidade. Dentro desta perspectiva, verificamos que docentes e gestores possuem clareza sobre a concepção do assunto.

Vulnerabilidade social é referente às pessoas em que estão à margem da sociedade principalmente em processo de exclusão social por fatores socioeconômicos. (Prof_3)

Uma realidade cada vez mais presente, ainda mais pelo caos socioeconômico vivenciado pelo país. (Prof 4)

Condições de opressão comportamento e influencia perniciosas e ilícitas, fruto do abandono de políticas públicas, desinteresses próprios, falta de perspectivas e negligência familiar, entre outros. (Prof 7)

O grupo social não possui ou não quer condições igualitárias de sobrevivência e estrutura para se desenvolver. (Prof 10)

Vulnerabilidade social é a condição dos grupos de indivíduos que estão em processo de exclusão social principalmente por fatores socioeconômicos. (Prof 14)

Pessoas ou famílias que se encontram à margem da sociedade, principalmente pela condição socioeconômica. Muitas vezes habitam locais sem o mínimo de saneamento básico, sem segurança e com condições precárias de sobrevivência. (Gestor_1)

Podemos observar que os docentes e gestores visualizam a vulnerabilidade social como pessoas que se encontram à margem da sociedade, e alguns docentes possuem preconceito com esses alunos, dizendo que devem ser encaminhados a órgãos públicos.

4.4.3- VIOLÊNCIA

Analisando as palavras citadas que formaram a categoria VIOLÊNCIA, podemos observar que docentes e gestores citam que algumas vezes a violência gerada fora da escola reflete nos comportamentos dos alunos o que afeta o andamento da escola.

A UNESCO (2014) se compromete a desenvolver programas de educação para o desenvolvimento da sustentabilidade e uma educação para a cidadania Global para que os estudantes adquiram conhecimentos, valores e atitudes necessários para realizar os direitos humanos de igualdade de gênero e a cultura de paz e não violência. Observa-se a importância de que a educação seja promotora de uma cultura de paz, e institua reflexões na escola quanto a violência.

Analisando as características da escola e da clientela, observamos nos PPP a descrição das características das escolas.

A escola está inserida na periferia e sofre discriminação por parte da sociedade por ter um índice de violência e tráfico de entorpecentes muito alto. A maioria dos moradores do bairro não possui emprego fixo, a renda é baixa, não há aspiração de melhoria da condição de vida. A maioria recebe benefícios sociais do Governo, sendo cultivada a teoria “não preciso trabalhar, ganho do governo”, sustentando uma postura de acomodação social ou, aspirando ascensão social por meio da criminalidade.

Observamos que a escola está inserida na periferia e sofre com a discriminação por ter um alto índice de violência e tráfico, muitos possuem benefícios sociais do governo e a concepção de que não precisa trabalhar, se apresentando acomodados e aspiram ascensão social por meio da criminalidade. Esta é uma triste realidade que vem se disseminando em nosso país.

No PPP da Escola oito encontramos também a descrição de uma realidade triste e sofrida:

De acordo com o levantamento de dados feito através do questionário encaminhado a comunidade pudemos perceber que atendemos uma clientela de padrão econômico - social e cultural, composta pelas classes C e D. Os alunos provém, na sua maioria, de famílias com necessidades, de baixa renda salarial e um número elevado de pais desempregados. Em relação às condições socioeconômicas e culturais podemos afirmar que a maioria das famílias é de baixa renda, alguns sobrevivendo de serviços informais que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas como Carteira de Trabalho assinada. Um outro dado que demonstra a renda desta comunidade é o número considerável de famílias atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula como: Bolsa Família.

No PPP da escola 4, encontramos a realidade do grande índice de violência que cerca a escola:

Essa EMEF está inserida em um bairro periférico, servido de estrutura básica mínima de atendimento, tendo matriculados atualmente 638 alunos. Esses, oriundos em sua maioria das adjacências, sendo clientela heterogênea, filhos de servidores públicos, comerciários, industriários, catadores de lixo, entre outros. Essa vizinhança apresenta elevado índice de violência e criminalidade, das mais variadas formas, o que de muitas maneiras, afetam o ambiente escolar.

Segundo o PPP, os altos níveis de violência e criminalidade afetam o ambiente escolar de muitas maneiras. Conforme o PPP desta escola, cabem aos educadores a formação e instrução dos cidadãos. A escola ainda pretende diagnosticar os casos de vulnerabilidade e explicita em seu PPP que realizará momentos de reflexão para os alunos, porém também não encontramos relatos dos docentes e gestores quanto essas ações.

Será feito um trabalho em sala de aula com todas as turmas, a partir do 6º ano para tentar diagnosticar as vulnerabilidades no âmbito escolar, planejando ações que visam à resolução dos problemas de forma viável e eficaz. Após, realizaremos um plano de ação com as possíveis ações de prevenção. A escola realizará momentos de estudos e reflexão para os alunos e oportunizará a todos os atores desta escola palestras, debates, vídeos e oficinas ao longo do ano. (PPP_escola_4)

4.4.4- EXCLUSÃO

As palavras marginalidade, descaso, crises, desprezo, fragilidade, entre outras citadas pelos docentes e gestores, relacionados ao termo vulnerabilidade sociais, nos mostram que a concepção do tema, pelos participantes desta pesquisa, é que estes alunos sofrem devido à fragilidade em que se encontram. Segundo a UNESCO (2014), o maior desafio para o progresso social é a redução das desigualdades e das pobreza por meio de uma educação inclusiva de qualidade e aprendizagens ao longo da vida para todos, valorizando a riqueza da diversidade cultural da região. Segundo o gestor 6 os mesmos são excluídos de diversas maneiras.

*Sim. Pois os mesmos são **excluídos** da nossa sociedade, por diversas maneiras, sejam **sociais e culturais** (Gestor_6).*

4.4.5- SOCIEDADE

Podemos observar que, quando indagados sobre o conceito de Vulnerabilidade Social, apareceram as palavras drogas, indefeso, fome, necessidade, entre outras. Os educadores e gestores têm a concepção de que estes alunos são frutos de uma sociedade cercada de violência e falta de estrutura básica para o bom desenvolvimento dos alunos. Para Charlot (apud LIBANEO, 2012) aumentam-se os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas. Porém, os governos não lhe disponibilizam investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas, os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais.

Em análise aos PPP das escolas, observamos que há a evidência das condições socioeconômicas e culturais e o alto índice de desemprego. No PPP da escola 8, percebemos que a escola procura integrar a Comunidade as atividades escolares, orientando, informando e esclarecendo a população em torno de questões básicas para a melhoria das condições de vida e formação de cidadãos. Podemos considerar que a escola demonstra uma preocupação com a formação da comunidade para que a mesma possa melhorar suas condições, porém não encontramos relatos dos docentes e gestores quanto as ações concretas para que aconteça a formação dessas pessoas que compõe sua comunidade.

4.4.6 Análise das questões abertas e fechadas do questionário e análise documental da palavra VULNERABILIDADE SOCIAL

No PPP da escola 4, observamos a intenção de mapear os alunos em vulnerabilidade social, a fim de desenvolver ações que possam auxiliar na resolução destes problemas. Porém, observamos nas falas dos gestores e docentes que essas ações não foram consolidadas durante o ano letivo, pois não houve relatos sobre essas ações.

Perguntamos aos docentes e gestores se eles possuem alunos em vulnerabilidade social e 100% dos envolvidos disseram que sim.

Quanto à inclusão desses alunos, um docente chama a atenção sobre a cobrança de conteúdos para com esses alunos. O mesmo considera que, muitas vezes, os alunos não possuem condições psicológicas para o aprendizado e a escola se apresenta como um ambiente inimigo e ameaçador para eles.

[...] Quanto aos alunos em situação de vulnerabilidade social, considero como missão meu trabalho. Cobram notas e conteúdos como se estivéssemos em um ambiente “tranquilo” escolar. Estamos lidando com adolescentes, em sua grande maioria, envolvidos com drogas, tendo pais traficantes, amigos mortos pelos tráficos. Não temos acompanhamento psicológico nem para nós funcionários da educação, muito menos para esses adolescentes. Hoje sinceramente, acho difícil conseguirmos grandes avanços na educação desses “meninos”. Eles já estão rotulados como “perdidos” e revestes nisso tem sido desgastante e a “passos de tartaruga”. A escola é um ambiente inimigo e ameaçador para eles e acolhê-los sem um trabalho intensivo em âmbito emocional e social torna nosso trabalho praticamente nulo. (Prof_38)

A família é uma base importante que auxilia na formação. Segundo Bourdieu (1989), o capital cultural é aprendido dentro da família. Quanto maior o capital cultural da criança, maior seu repertório de conhecimento.

As ações realizadas pela escola aos alunos em vulnerabilidade social, segundo os docentes, são ações mais voltadas para o diálogo. Constatamos que o aluno sempre é o centro das atividades profissionais e a preocupação maior por parte dos docentes e gestores é entender a causa dos problemas, tentando resolver os conflitos por meio do diálogo.

Ao analisarmos as respostas dos docentes, percebemos que as ações tomadas são: orientação das más posturas dos alunos, ser exemplo para o aluno, encaminhar para a direção, utilizar o diálogo para resolver os conflitos.

Professor: Diálogo, roda de conversa e exemplos diários do professor, de boas atitudes.

Gestor: Orientar e comunicar a família. Se necessário comunicar as autoridades competentes. (Prof_12)

Professor: Conversas com os alunos, conversas com os pais, atividades com textos relacionados ao problema etc.

Gestor: Conversas com pais e alunos e, em casos extremos, encaminhamento ao Conselho Tutelar (Prof_38)

Os docentes acreditam que seus testemunhos e exemplos de vida, podem contribuir para a formação de um cidadão melhor e, assim, procuram por meio do diálogo mostrar para os alunos que as atitudes deles estão erradas.

Professor: busco orientar e dar exemplos através da minha conduta e de outras pessoas de forma clara e objetiva.

Gestor: orientação aos pais ou responsáveis, diálogo com o aluno e se necessário relatar fatos e ações aos órgãos competentes. (Prof_15)

Professor: trabalho em equipe sobre regras, diálogos, correção de atitudes.

Gestor: advertências verbais e escutas. (Prof_25)

Professor: Dialogar, punir ou repreender
Gestor: Dialogar e punir. (Prof_35)

Professor: Usualmente transfere a responsabilidade para a Direção.
Gestor: Faz uso da punição. (Prof_80)

Dentre os participantes, apenas 2 docentes citam que deveriam ser desenvolvidos projetos que se destinem a alunos em vulnerabilidade social, visando uma melhor integração destes alunos porem muitas vezes não obtém sucesso devido as condições que o sistema lhe oferece.

Encontramos nas falas dos docentes que poucos se preocupam com ações efetivas para a inclusão dos alunos em vulnerabilidade social. Um docente cita que os alunos são discriminados pelo próprio corpo docente. Segundo Souza (2009, p.44), “O social, neste caso é desvinculado do individual, o indivíduo fracassado não é discriminação e humilhado como azarado, mas como alguém que tem preguiça, maldade ou culpa porque escolheu o fracasso”. Quebrar este preconceito deve ser a primeira tarefa dos profissionais da educação.

Ao questionar os gestores se o PPP da escola possui projetos para a finalidade de melhorar as condições de inclusão de alunos em vulnerabilidade, apenas 1 gestor disse que o PPP está sendo construído e os outros 4 gestores responderam, pontuando alguns projetos.

Não. Além do fornecimento de refeição e do material escolar, e do trabalho no âmbito escolar, não há nada mais sendo feito. Apenas os programas desenvolvidos pelas Secretarias de Ação Social e Saúde, que, algumas vezes solicitam ou fazem parceria com a escola.
Os projetos existentes são atendimentos realizados pelo NAPE, CRAS. (Gestor_1).

Sim eventos e passeios educativos, cujo o objetivo é a formação integral dos estudantes, projetos visando aproximar a família da escola; PROERD (programa educacional de resistência as drogas e a violência); trabalho integrado dos professores da sala regular com a professora especialista do NAPE (núcleo de apoio pedagógico especializado) (Gestor_2).

Os projetos da escola contemplam temas transversais. Contudo especificamente a esse tema não. (Gestor_5)

Sim, existe o dia do Talento, festas para atrair a comunidade para a escola, como festas juninas, apresentações culturais e palestra sobre drogas. (Gestor_7)

Estamos construindo um novo PPP para que este seja o tal retrato da escola e não documento de meia formalidade e legalidade.
Construindo e resgatando valore Combate e prevenção às drogas. (Gestor_8).

Não (Gestor_10)

Analisando as respostas, verificamos que as ações realizadas são: combate e prevenção às drogas e parceiras com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), Centro de

Referência de assistência Social (CRAS), fornecimento de material e alimentação, festa junina, PROERD, apresentações culturais etc. Assim não percebemos ações como adaptações metodológicas, curriculares que possibilitasse um aumento da autoestima destes alunos, adquirindo a autoconfiança para desenvolver-se e enfrentar a sociedade competitiva.

Alguns gestores relataram que, ao desenvolverem trabalhos interdisciplinares, conseguiram mudanças positivas em alunos que se encontram em vulnerabilidade social.

Algumas ações foram feitas como: palestras com ex dependente de drogas relatando suas experiências de superação; Projeto alunos cidadão, no qual os discentes do 9 ano fizeram ao longo do ano campanhas de arrecadação de materiais de higiene para asilo, agasalhos para a comunidade carentes e brinquedos para as crianças que necessitam. Os resultados se darão a longo prazo. (Gestor_02).

Há dois anos, como gestor de outra Unidade Escolar, um dos alunos da escola tinha um grande talento para o desenho artístico. O aluno, órfão e sendo criado pela avó que tinha uma condição socioeconômica muito baixa, não tinha condições de manter o neto em um curso de pintura. A equipe escolar tomando conhecimento dessa situação, se uniu, procurou a escola Fêgo Camargo, conseguindo a matrícula do aluno no Curso de Artes Plásticas e, com a colaboração de todos, todo o material para o curso, além de uma ajuda financeira para a avó do garoto. Em pouco tempo, o aluno, com seu talento pictórico, foi vencedor em alguns concursos que participou (Gestor_04)

Reuniões com ações entre os órgãos junto NAPE, CRAS, CEMTE, assistência social são reuniões periódicas onde os alunos são acompanhados junto com a família. Devido ao curto tempo que me encontro na escola, não tenho nada a relatar (Gestor_05).

Quando há casos assim trabalhamos em conjunto com a família e a professora especialista e o NAPE. (Gestor_06)

Talent Day (Dia do Talento): os alunos ensaiam o ano todo danças, coreografias e desenhos para se apresentarem no evento. Foi importante criar este evento em que toda a comunidade escolar participa e os alunos ficam felizes de mostrar o talento dele. (Gestor_07)

Um aluno que a mãe trabalhava e ele passava seus dias dentro da escola. No final do semestre a equipe se reuniu e deu de presente para o aluno um tênis e uma camiseta como reconhecimento pela colaboração na escola. Podemos afirmar que esse menino foi resgatado por esta ação desenvolvida. Obs.: Aproveitava também para realizar seus trabalhos, tirar dúvidas com os professores e ainda ajudava os alunos dos outros anos (6º, 7º, 8º) na realização das suas atividades como um “colaborador pedagógico”. (Gestor_08)

Tínhamos um aluno do 9º ano que estava correndo muitos riscos e se envolvendo com o tráfico devido ficar na rua enquanto a mãe trabalhava. Após nos reunirmos com o conselho da escola, convidamos o aluno para ser “ajudante geral”. Então, quando a aula terminava, ele almoçava na escola e ficava para auxiliar no período da tarde: entregava livros para os alunos nas salas de aula; organizava a biblioteca, o laboratório de ciências, o teatro e outros espaços da escola. Alunos que nem alimento tem em casa, dado a necessidade da família. Estamos sempre atentos a isso e isto muda o comportamento, pois, percebem que em nossa escola não são tratados como números e sim como pessoas humanas. (Gestor_09).

Período Integral. As ações desenvolvidas pelos professores melhoraram o relacionamento entre os alunos. (Gestor_10)

Analisando as respostas, observamos que são explícitas as ações de encaminhamento aos órgãos públicos e o acompanhamento da família. Deparamo-nos com 3 escolas que citam em suas ações o apoio a um determinado aluno que se apresentava em risco. A escola se propôs a ajudar e reconhecer o esforço do mesmo.

Outra resposta que nos chamou a atenção é de um gestor que cita a escola de tempo integral. Sabemos que as escolas selecionadas atendem em período integral no município. Os alunos do ensino fundamental- séries iniciais, permanecem 9 horas na escola e os alunos do ensino fundamental- séries finais, permanecem 7 horas na escola.

Segundo o Caderno do Monitor da Secretaria de Educação (2017, p.8), o objetivo da escola de tempo integral é: “O ensino de tempo integral é uma política nacional de educação que tem por finalidade ampliar e melhorar o atendimento do aluno na escola visando principalmente às famílias em situação de risco social, buscando diminuir o tempo desses expostos em tal situação de vulnerabilidade”. Apenas um gestor citou a escola de período integral como uma ação para com os alunos em vulnerabilidade social, salientando que houve mudança no relacionamento entre alunos que estão em período integral na escola.

A escola em tempo integral também tem como objetivo trabalhar o aluno de forma global, a fim de que os mesmos possam desenvolver todas as suas possibilidades. Desta forma, os gestores devem estar atentos ao currículo da escola de tempo integral, a qual pode oportunizar aos alunos experiências diferentes das que são oferecidas aos alunos na escola em tempo regular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar constituiu-se em um dos principais problemas da educação atual. Desde 1997, (há mais de 20 anos) o documento SECADI contempla o acolhimento de crianças, independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, acolhendo também crianças com deficiência e crianças superdotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. Diante desta perspectiva de inclusão, notamos que o problema se agrava a cada dia diante de tantas dificuldades apresentadas pelos gestores e docentes. Sentem-se fracassados diante do desafio da inclusão, alegando que não possuem conhecimento suficiente para realizar um trabalho com qualidade. Além da falta de conhecimento são elencados diversos fatores que dificultam este trabalho.

No referente aos objetivos desta pesquisa, o estudo nos apontou que educadores e gestores compartilham de ideias parecidas quanto à inclusão de alunos em vulnerabilidade social, não considerando estes alunos como inclusão, pois, para a maioria dos docentes e gestores, os alunos de inclusão são aqueles que possuem problemas de aprendizagem ou comportamental, desde que apresentam um laudo.

A população pobre e marginalizada de nossa sociedade cresce assustadoramente. As escolas recebem alunos de diferentes comportamentos, culturas e perspectivas de vida. Algumas vezes, esses alunos apresentam um comportamento agressivo perante os colegas e docentes, estabelecendo um mal-estar no relacionamento entre professor x aluno.

Docentes e gestores enfatizam que os problemas enfrentados com os alunos em vulnerabilidade social são, por muitas vezes, advindos das famílias e dos órgãos públicos. Eles afirmam que as famílias nos dias atuais estão desestruturadas e não assumem seu papel na função de educar seus filhos, e que os órgãos públicos não garantem as condições básicas para o pleno desenvolvimento destes alunos, os quais são criados em situações de risco. Além disso, os órgãos públicos criam leis de inclusão, porém não oferecem o suporte necessário, principalmente em relação aos alunos em liberdade assistida que frequentam as escolas.

Entendemos que este conflito de ideologias entre família e escola vem se intensificando, e, para que aconteça a aproximação dessas personagens, cabe à escola ressignificar o seu conceito sobre família e à família conhecer o verdadeiro sentido da função da escola.

Sabemos que, infelizmente, muitas situações dentro das escolas fogem ao controle dos profissionais, os quais se sentem incapazes de trabalhar com a diversidade. Mesmo que exista a consciência dos docentes que a educação é um direito de “todos”, nos deparamos com relatos no qual a exclusão é gerada pelos próprios docentes, reproduzindo a exclusão da sociedade em que vivem.

Constatamos nesta pesquisa, que os docentes preferem ministrar aulas para grupos homogêneos, não valorizando a diversidade cultural e social dos alunos. Priorizam os conteúdos conceituais em detrimento de outros, devido às pressões sofridas para o cumprimento do conteúdo. Acreditamos que, para conseguir uma transformação nos conceitos dos alunos é importante desenvolver um trabalho com os conteúdos atitudinais, porém diante dos relatos dos gestores e docentes observamos que esses conteúdos normalmente são deixados para segundo plano.

Docentes consideram que suas ações e intervenções como profissionais da educação, podem influenciar na formação de seus alunos. Vários docentes relatam que por meio do seu trabalho em sala de aula e de suas atitudes conseguiram mudanças significativas no comportamento e nas atitudes de alguns alunos, porém esta prática não é constante.

A inclusão é um fenômeno complexo, pois exige do profissional empenho, estudo, dedicação e vontade de mudar, porém é necessário também o apoio dos órgãos públicos, da gestão e das secretarias de educação, os quais devem oferecer orientações, recursos físicos, materiais e pessoal qualificado.

Ao estudar os PPPs das escolas, constatamos lindos discursos sobre a inclusão e trechos que abordam a inclusão da diversidade e da garantia do direito da inclusão de todos sem distinção. Encontramos também ações para com as famílias que sofrem com a violência, porém observamos nos relatos dos docentes e gestores que estas ações não foram realizadas.

Entendemos que a inclusão deva ser ressignificada. Um novo olhar para o tema deve ser a meta principal das escolas. Discutir prioridades para se atingir a formação humana é essencial. Para isto, é importante que as escolas promovam uma aproximação entre professor e aluno e entre pais e escolas, para que ambos saibam dar sentido e relevância às suas dificuldades para juntos promoverem a inclusão. A escola precisa estar comprometida com a diferença para oportunizar a igualdade, construindo escolas equitativas.

O enfrentamento e a superação do ato de inclusão na escola dependem da vontade de todos os atores que nela atuam, bem como de parcerias com outras instituições. A escola não é um universo paralelo à sociedade. Ela deve desempenhar papel significativo na formação do

ser humano, criando homens com novas perspectivas. Porém, a instituição escolar está clamando por um suporte tanto do poder público, quanto das famílias e de toda a sociedade civil. Sabemos que não é a escola que vai resolver todos os problemas da sociedade quanto à inclusão. Entretanto, a escola não pode eximir-se da responsabilidade de construir uma sociedade mais humana, mais inclusiva, mais plural, menos violenta e desigual.

A pesquisa sinalizou que tanto os docentes como os gestores possuem dificuldades de trabalhar com a diversidade. Entendemos que a escola deve promover espaços, estratégias de convivência e diálogo que permitam a troca de experiência para que juntos, docentes, gestores, família, alunos, instituições e órgãos públicos, possam vencer as barreiras da inclusão, respeitando as diferenças, oportunizando a convivência com a diversidade humana.

Para a 80 % dos docentes e 100% dos gestores, esses alunos apresentam usualmente um comportamento agressivo, violento na escola, devido aos seus problemas e por isso, não são considerados normais. Quanto à escola inclusiva, muitos docentes e gestores dizem que é uma utopia, pois a falta de estrutura física, a falta de equipe multidisciplinar, a falta de apoio da direção e a falta de apoio dos órgãos públicos não possibilitam a inclusão.

É importante também que, nas reuniões pedagógicas e nos espaços de formação continuada, exista um espaço para a troca de informações e experiências para que os docentes reflitam sobre os novos desafios, que a educação vem enfrentando com a democratização do ensino e encontrem juntos novos caminhos.

Sabemos que o principal problema enfrentado no nosso país (Brasil) é a desigualdade. Milhares de pessoas vivem em condições precárias e esta população está presente nas escolas públicas e tem o direito de estudar e se desenvolver como pessoa. É necessário que a escola olhe para esta população de maneira a querer enxergar não somente as falhas dos alunos, das famílias e dos órgãos públicos, mas a sua própria falha, deixando de excluir de maneira branda estes alunos que já são excluídos e marginalizados pela sociedade e recebem o título de “pobres”.

É necessário que a escola tenha uma visão que valorize as diferenças e que esse olhar para o diferente seja como uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional, oportunizando aos alunos menos favorecidos desenvolver uma identidade que garanta sua existência como um cidadão que lute para que seus direitos e deveres sejam respeitados.

A escola inclusiva e a inclusão de alunos em vulnerabilidade são o grande desafio da escola contemporânea. Para que isto aconteça, é necessário romper barreiras preconceituosas

sobre a inclusão, pois os docentes relatam que existe preconceito, falta de interesse, falta de amor e até mesmo dizem que não acreditam na inclusão.

Concluindo, acreditamos que se deve investir na formação dos novos agentes da educação para que estes possam adentrar os muros da escola com outro olhar. Para que esta escola inclusiva aconteça é necessário que os profissionais da educação criem um espírito de comunidade, que deixem as angústias e incertezas de uma cultura escolar fracassada e lutem pela construção de uma escola sem preconceitos.

Para promover a inclusão, políticas públicas e escola devem estimular debates, enaltecer atitudes positivas de propostas que deram certo, promover diversas situações de ensino-aprendizagem que sejam compatíveis com o nível de conhecimentos dos alunos. Os órgãos governamentais precisam adotar políticas a favor dos pobres e as escolas promoverem uma educação inclusiva na qual os alunos desenvolvam habilidades para a vida. Sabemos que a inclusão é um processo gradual e que deveriam ter princípios claramente definidos para que exista uma melhora como um todo. Deve existir a união de vários níveis da sociedade.

Os obstáculos da inclusão podem ser reduzidos mediante a colaboração ativa entre os encarregados das formações políticas e dos profissionais da educação e outros interessados diretos, compreendendo também a participação dos membros da comunidade local como exemplo, dirigentes políticos, religiosos e comércio local.

No que concerne à execução da pesquisa, cabe aqui ressaltar algumas limitações encontradas ao longo do caminho. Observamos que a coleta para a pesquisa só foi possível, graças à imensa generosidade dos gestores e docentes que se colocaram a disposição, respondendo aos questionários com muito zelo.

Percebemos, durante a análise e discussão dos dados, algumas lacunas em nosso estudo. A primeira delas trata-se de investigar o porquê os docentes e gestores, mesmo acreditando que têm um poder de persuasão e podem levar os alunos a mudanças de atitudes, acabam desistindo de dar continuidade aos trabalhos não realizando ações efetivas. A segunda é sobre as principais dificuldades enfrentadas com os alunos em vulnerabilidade social e seus familiares. Esses dois tópicos nos sugerem mais estudo e reflexão, sendo temas sugeridos para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G.; BEAUCHAMP, J.P.S. D.; MOREIRA, F.A.; NASCIMENTO, A.R.; (Org.). **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, **Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.

_____. MEC/SEESP. **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. Disponível em:

http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertland Brasil, SA, 1989

_____. **Escritos da educação.** Maria Alice Nogueira e Afranio Catarina (Org.). **Ciências sociais de educação**, 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008, p. 43-63.

CASTRO, M.G; ABRAMOVAY, M. Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências. **Cadernos de Pesquisa: Autores Associados**, n.116, p.143-176, julho, 2002.

COSSIO, M.F. Base Nacional Comum: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, out/dez 2014, n.12, v. 03, p. 1570-1590. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/ar.ticle/view/21669/15949>.

CUNHA, V.M.P. **Repensando a Avaliação**: as representações sociais compartilhadas pelos professores de educação física, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2003.

FAZENDA, I.C.A., VARELLA, A.M.R.S., ALMEIDA, T.T. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v. 03, set/dez. 2013. pp 847-861. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

FERREIRA, M. P, DINI, N. P., FERREIRA, S. P, **Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo**, São Paulo em Perspectiva, jan./mar. 2006, v. 20, n. 1, p. 5-17,

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de conteúdo**, Brasília, 4º edição: Liber Livro, série pesquisa; 2012, v.6.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa, 23 ed., São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores- RBFP**, maio, 2009, vol. 1, n. 1, p. 90-102.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. s/d. p. 96-106; p, 118-124.

GUNTER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão, **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, mai/ago, 2006, v.22, nº2, p 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2> .

HALL, S. **A identidade cultura da pós modernidade** 10º Ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

IBGE MEC INEP - **Censo Educacional 2012**. Acesso em: 16 de jun. 2016

LAKATOS, E. M, MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**, 5. ed., São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, J. C., **Gestão e organização da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28.

LIMA, F.; TAVARES F. As barreiras atitudinais são perpetuadas na e pela ação da escola e só será por meio da educação que se poderá erradicar tais barreiras ou, pelo menos, minimizar seus efeitos danosos. **O Blog da Inclusão e Cidadania**. 13/09/2012. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html> acesso em 20/02/2017

LORENZI V. P. Reconhecer os Saberes dos Professores para Construir Conhecimentos necessários às Práticas Inclusivas. In: **Toc! Toc! Toc! Eu quero entrar!:** conhecimentos e reconhecimento de egressos do stricto sensu e transformação social, MACHADO A. M.N. (org) Santa Catarina/S.C: DIOESC, 2012.

LOURO, G.L. Gênero, **Sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, M., ANDRE, M. E. D. A., **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. (Reimp.), Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARCELO, C. **A identidade docente**: constantes e desafios. Formação docente. Belo horizonte, ago-dez, 2009, vol.01, n.01, p. 109-131.

MARTINS, J. de S., **Exclusão social e a nova desigualdade**: O falso problema da exclusão e o problema da inclusão marginal. São Paulo: Paulus, 1997, p. 25-38.

MONTOAN, M.T. E., “Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha” In: ARANTES, V.A. (org). **Inclusão Escolar**: contos e contrapontos, São Paulo: Summus, 2006, p.15-30.

MOREIRA, A. F.B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: “currículo, conhecimento e cultura”. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.) **Indagações sobre currículo**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente**: sentido e (im) possibilidades. Ensaio aval. plúb. Educ., Rio de Janeiro, out/dez 2011, v. 19, n73, p. 793-812.

PINHEIRO, M.A. S. et al. Transtorno desafiador de oposição: uma visão de correlatos neurobiológicos e ambientais, com orbidades, tratamento e prognósticos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2004, v. 26, p. 273- 276.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L., Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, jul/set, 2011, n. 41, p. 41-60.

ROLDÃO, M.do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abr, 2007, v. 12, n. 34, p. 94-103.

SÁ, M. A. A. S., ALMEIDA, L.R. Laurinda Ramalho de Almeida Envelhecimento profissional nas trajetórias de professores engenheiros, **Psic. da Ed.**, São Paulo, 40, 1º sem. de 2015, pp. 59-76. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/26720/19364>

SACRISTÁN, J.G., **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 334-354.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M., **Metodologia da Pesquisa e elaboração da dissertação**. Florianópolis, UFSC, 2005, 4. ed.

SOUZA, J. et al. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2009.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, dez 2014, v.4, n.2, p.196-229.

TARDIF, M. **Profissionalização do ensino passados trinta anos**: dois passos para a frente, três para trás. Campinas: Educação & Sociedade, abr/jun 2013, vol. 34, n. 123, p. 551-571.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación París**: UNESCO, 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.

_____. **Declaración de Lima, Balances y Desafíos para la Agenda Educativa Regional. 2015-2030.** Perú, 2014, Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244335S.pdf>.

_____. **Replantear la educación Hacia un bien común mundial?** Ed. UNESCO, Francia, 2015. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>.

VAILLANT, D., MARCELO, C., Preparar docentes é formar adulto (cap.I). In: **Ensinado a ensinar as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

YOUNG, MICHAEL F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, set/dez, 2011. v. 16 n.48, p. 609-625.

ZABALA, A., **A Prática Educativa como ensinar**, Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I – OFÍCIO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNITAU

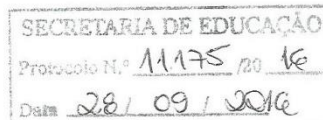
Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 079/2016

Taubaté, 27 de setembro de 2016

Prezado (a) Senhor (a)



Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA**, do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2016, intitulado “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EQUIPE GESTORA E DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL**”. O estudo será realizado com 14 escolas municipais abrangendo aproximadamente 140 docentes do ensino fundamental e 14 gestores, na cidade de TAUBATÉ-SP, sob a orientação da **Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha**.

Para tal, será realizado através da análise documental do Projeto político Pedagógico, aplicação de questionários, e entrevistas, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Viviane Cristina Pavanetti de Souza**, telefone (12) 99142-2878, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilma. Sra Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO RUA ITANHAEM, 37 - CENTRO
TAUBATÉ - SP

ANEXO II TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EQUIPE GESTORA E DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL**”, sob a responsabilidade da pesquisadora (VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA). Nesta pesquisa pretendemos “**IDENTIFICAR AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EQUIPE GESTORA E DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II, DE ESCOLAS DA REDE PUBLICA MUNICIPAL, DE UMA CIDADE DO VALE DO PARAIBA PAULISTA, SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL**”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio “**PREENCHIMENTO DE UM QUESTIONARIO CONTENDO QUESTÕES DE ABERTAS E FECHADAS**”. Os riscos de correntes de sua participação na pesquisa são: o caso de sentir-se desconfortável e/ou inseguro, não desejar fornecer alguma informação pessoal solicitada. Se você aceitar participar estará contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre o tema proposto, e reflexões para um tema que se emerge num país o qual possui uma grande quantidade de pessoas em vulnerabilidade social.

Para participar deste estudo o Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Terão esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusarem participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados como pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 99142-2878 (Inclusive ligações à cobrar), e-mail.viviane.pavanetti@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos céticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa–CEP/UNITAU na RuaViscondedoRioBranco,210–centro–Taubaté, telefone(12)3635-1233,e-mail: cep@unitau.br.

Consentimento pós informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDQUIPE GESTORA E DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) Participante


ANEXO III- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TAUBATÉ, 27 de setembro de 2016.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH – 079/2016 sobre a natureza da pesquisa intitulada “Representações Sociais da Equipe Gestora e dos docentes do ensino fundamental sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade social” com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Viviane Cristina Pavanetti de Souza, do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de: ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS com 14 gestores e aproximadamente 140 docentes do ensino fundamental I e II que atuam nas escolas Municipais deste município sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,



Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Secretária de Educação
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
RUA ITANHAEM, 37 - CENTRO
TAUBATÉ - SP

ANEXO IV – Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações Sociais da Equipe Gestora e dos docentes do ensino fundamental sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade social

Pesquisador: VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA

Área Temática: **Versão:** 2

CAAE: 61484516.3.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.901.038

Apresentação do Projeto:

Identificar quais as Representações Sociais de Gestores e Docentes do Ensino Fundamental, de escolas da Rede Pública Municipal, de uma Cidade do Vale do Paraíba, interior de São Paulo, sobre a inclusão de alunos em vulnerabilidade social.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as Representações Sociais da Equipe Gestora e de Docentes do Ensino Fundamental I e II, de escolas da Rede Pública Municipal, de uma Cidade do Vale do Paraíba, interior de São Paulo, sobre a Escola Inclusiva, na Perspectiva da Inclusão de alunos em vulnerabilidade social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Atende as recomendações da Resolução 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema da pesquisa relevante como subsídio á politica publica na área de educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

Continuação do Parecer: 1.901.038

Recomendações:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final

ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12 e na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

TipoDocumento	Arquivo	Postagem	A ut or	Situação
InformaçõesBásicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_799363.pdf	15/12/2016 17:09:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcl.pdf	15/12/2016 17:08:28	VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA	Aceito
Cronograma	cronogramacorreto.docx	15/12/2016 17:04:06	VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA	Aceito
ProjetoDetalhado / Brochura Investigador	pre_projeto.doc	30/09/2016 17:42:16	VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA	Aceito
Outros	questionarios.docx	30/09/2016 16:49:17	VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA	Aceito
Outros	digitalizar0001.pdf	30/09/2016 16:44:20	VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA	Aceito
Outros	digitalizar0002.pdf	30/09/2016 16:43:33	VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	30/09/2016 16:42:33	VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	digitalizar0003.pdf	29/09/2016 18:31:55	VIVIANE CRISTINA PAVANETTI DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

TAUBATE, 24 de Janeiro de 2017

Assinado por: **Maria Dolores Alves Cocco**

(Coordenadora)

APÊNDICE I– Instrumento de Coleta de Dados – Questionário docentes

Questionário Aplicado aos Docentes da Rede Municipal

IDENTIFICAÇÃO

1) Sexo:

Masculino Feminino

2) Idade:

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 45 anos

acima de 46 anos Especificar: _____

FORMAÇÃO

3) Curso superior (graduação) _____

a) Ano de conclusão: _____

4) Você cursou ou cursa pós-graduação?

Não

Sim, cursei. Qual? _____

Período: de _____ a _____

Estou cursando: Qual? _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5) Há quanto tempo você atua como profissional em Educação?

menos de 1 ano

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 20 anos

mais de 20 anos Especificar: _____

6) Atualmente, você atua como professor:

Ensino Fundamental – 1º ao 5º () 6º ao 9º ()

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

7) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após a leitura da expressão **INCLUSÃO**, assinalando a que tem maior importância para você.

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

8) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após a leitura da expressão **ESCOLA INCLUSIVA**, assinalando a que tem maior importância para você.

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

9) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após a leitura da expressão **ALUNOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL**, assinalando a que tem maior importância para você.

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

VULNERABILIDADE SOCIAL

10) Qual a sua concepção sobre Vulnerabilidade Social?

“A Democratização do Ensino abriu as portas da escola para alunos das classes sociais menos favorecidas. A escola da elite hoje recebe todos os tipos de alunos, de todas as classes sociais advindos de todos os tipos de cultura. Muitos alunos oriundos de classes sociais baixas se encontram em vulnerabilidade social e estão presentes em nossas salas de aula”.

Com base no parágrafo acima responda as questões 11/ 12/ 13:

11) Na escola em que leciona possui alunos com vulnerabilidade social?

- sim
 não

12) Estes alunos em vulnerabilidade social apresentam usualmente que tipo de comportamento?

- normal (padrões de normalidade estipulados pela sociedade)
 apresentam problemas comportamentais (agressões, ameaças, etc)
 apresentam problemas de aprendizagem

13) Você considera as crianças em vulnerabilidade social como crianças de inclusão?

Justifique:

- Sim
 Não
-
-

ESCOLA INCLUSIVA

14) Quais as dificuldades enfrentadas na realização de ações para uma educação inclusiva?

- Falta de conhecimento
 Comportamento dos alunos
 Falta de apoio da direção
 Outros

Quais _____

15) Ao se deparar com alunos em vulnerabilidade social os quais em alguns momentos, acabam reproduzindo alguns problemas que vivenciam nas ruas, em suas casas, etc. como:

(agressões físicas, palavrões, etc), pergunto: quais as ações são realizadas pelo professor e pela gestão para amenizar este problema?

Professor _____

Gestor _____

16) Durante o planejamento de suas aulas em qual dos conteúdos você dá mais ênfase? conceituais, procedimentais ou atitudinais? Justifique sua resposta.

17) Existiu ou existe algum projeto interdisciplinar, ou aula que ministrou, cujo o objetivo seria a melhoria do relacionamento entre os alunos que se encontram em vulnerabilidade social? Como foi este projeto? Em que ano? Conte um pouco desta experiência.

18) Durante as reuniões pedagógicas e formações continuadas existe espaço para trocar experiência relatando o sucesso que algum professor teve com alunos com problemas de indisciplina? Usualmente quais são as ações propostas para estes alunos, a curto e longo prazo?

19) Você considera que os conhecimentos, ações e intervenções que você enquanto professor realiza em sala de aula, podem contribuir na transformação e transformação do seu aluno como pessoa e possivelmente levá-lo a pensar em mudar a sua própria realidade? Justifique sua resposta?

() pouco () muito () não sei

20) Utilize este espaço para expressar algum sentimento quanto a inclusão, escola inclusiva, alunos em vulnerabilidade social. (Use como desabafo)

APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário gestores

Questionário Aplicado aos Gestores da Rede Municipal

IDENTIFICAÇÃO

1) Sexo:

Masculino Feminino

2) Idade:

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 45 anos

acima de 46 anos Especificar: _____

FORMAÇÃO

3) Curso superior (graduação) _____

a) Ano de conclusão: _____

4) Você cursou ou cursa pós-graduação?

Não

Sim, cursei. Qual? _____

Período: de _____ a _____

Estou cursando:

Qual?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5) Há quanto tempo você atua como gestor ou coordenador?

menos de 1 ano

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 20 anos

mais de 20 anos Especificar: _____

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

6) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após a leitura da expressão INCLUSÃO, assinalando a que tem maior importância para você.

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

7) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após a leitura da expressão ESCOLA INCLUSIVA, assinalando a que tem maior importância para você.

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

8) Escreva 5 palavras que imediatamente lhe aparecem à mente (a partir do que pensa, sente, ouve e imagina) após a leitura da expressão ALUNOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL, assinalando a que tem maior importância para você.

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

VULNERABILIDADE SOCIAL

9) Qual a sua concepção sobre Vulnerabilidade Social?

“A Democratização do Ensino abriu as portas da escola para alunos das classes sociais menos favorecidas. A escola da elite hoje recebe todos os tipos de alunos, de todas as classes sociais advindos de todos os tipos de cultura. Muitos alunos oriundos de classes sociais baixas se encontram em vulnerabilidade social e estão presentes em nossas salas de aula”.

Com base no parágrafo acima responda as questões abaixo.

10) A escola possui alunos em vulnerabilidade social?

() sim

() não

11) Qual a característica das famílias dos alunos da escola de um modo geral?

Assinale até 3 opções.

() as famílias possuem dificuldade de obtenção a cuidados médicos

() as famílias possuem dificuldade de obtenção de trabalho

() as famílias são chefiadas por mulheres

() as famílias são chefiadas por menores

() as famílias são chefiadas por casais

() as famílias possuem baixa renda

() as famílias possuem boa renda

12) Na sua concepção estes alunos em vulnerabilidade social apresentam usualmente que tipo de comportamento?

() normal (padrões de normalidade estipulados pela sociedade)

() apresentam problemas comportamentais (agressões, ameaças, etc)

() apresentam problemas de aprendizagem

13) Você como gestor considera as crianças em vulnerabilidade social como crianças de inclusão? Sim / Não Justifique.

14) Existe algum programa por parte da secretaria de educação que atenda os alunos em Vulnerabilidade Social? Se houver, ele atende as necessidades desses alunos?

15) No PPP da escola existe algum projeto que contemple alunos em vulnerabilidade social? Qual?

16) Relate uma experiência enquanto gestor na qual você e sua equipe através de um trabalho interdisciplinar conseguiram mudanças positivas em alunos que se encontram em vulnerabilidade social e diga em que ano isso aconteceu e quais as mudanças ocorridas.

17) Quais as ações realizadas pela escola quando alunos que se encontram em vulnerabilidade social acabam reproduzindo no ambiente escolar alguns problemas que vivenciam em suas casas (agressões físicas e verbais, etc) gerando indisciplina. Descreva as ações adotadas a curto e em longo prazo.

18) Durante as reuniões pedagógicas e formações continuadas, existem espaços para troca de experiência onde os docentes possam relatar o sucesso de suas ações junto a alunos que se encontram em vulnerabilidade social?

19) Quais os temas são discutidos durante o horário de trabalho coletivo (HTPC) em sua escola? Descreva alguns temas já abordados nestes últimos anos.

20) Quais os principais problemas encontrados para incluir estes alunos em situação de vulnerabilidade?

21) Utilize este espaço para expressar algum sentimento quanto à inclusão, à escola inclusiva, e aos alunos em vulnerabilidades social. (Use como desabafo)
