



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DÁDIVA E SOLIDARIEDADE: ANÁLISE
DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI NA
BAHIA, BRASIL**

Glauco Anderson Arizi Pereira

Asunción, Paraguay
2022

Glauco Anderson Arizi Pereira

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DÁDIVA E SOLIDARIEDADE: ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI NA BAHIA, BRASIL**

Tesis preparada a la Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial para la obtención del título de Doctorado en Educación Especial.

Orientador: Prof. Dr Javier Numan Caballero Merlo

Asunción, Paraguay
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cynthia Rocha Brasil CRB 3-983

L432e Pereira, Glauco Anderson Arizi.

Educação inclusiva, dádiva e solidariedade: análise da proposta pedagógica do Município de Camaçari na Bahia, Brasil. Glauco Anderson Arizi Pereira, Asunción – PY, 2022.

267 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Javier Numan Caballero Merlo

Tese: (Doutorado em Ciências da Educação) Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay, 2022.

1. Dádiva. 2. Educação inclusiva. 3. Proposta pedagógica. 4. Aprendendo.

CDD: 371-8

DÁDIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL

Glauco Anderson Arizi Pereira

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DÁDIVA E SOLIDARIEDADE: ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI NA BAHIA, BRASIL**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha __/__/____ para la obtención del título de
Doctor em Ciências da Educação por la Universidad Autónoma de Asunción (UAA)

Asunción, Paraguay
2022

Dedico este trabalho aos meus familiares, que de certa forma contribuem indiretamente, para o meu sucesso, ao meu orientador Prof. Dr. Javier Numan Caballero Merlo, por ter sido importante nesta construção, dando suporte para o desenvolvimento no processo da escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar perseverança durante toda a minha vida e por ter me mantido na trilha certa durante este projeto de pesquisa com saúde e força para chegar até o final.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações.

Também quero agradecer a Universidad Autónoma de Asunción (UAA) - Facultad de Ciencias Políticas, Jurídicas y de la Comunicación - e a todos os professores do meu curso pela qualidade de ensino oferecido.

Gratidão pela confiança depositada pelo meu orientador Prof. Dr. Javier Numan Caballero Merlo, que dedicou inúmeras horas para sanar as dúvidas e me colocar na direção correta. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado deste trabalho.

“O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa”.

(Padre António Vieira¹, História).

¹ O Padre António Vieira viveu grande parte da sua vida no Brasil, onde faleceu em 1697. A primeira edição da História do Futuro foi publicada em 1718.

RESUMO

Toda ação social realizada de forma eficaz envolve comportamentos que geram interpretações sobre o homem e sua relação com a sociedade. Tendo em conta o atual desgaste da função do Estado, leva-nos a um olhar mais crítico para a realidade, assim como para a formação cidadã e para uma nova forma de conviver e repensar a educação. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como o modelo de educação inclusiva implementado no Município de Camaçari-Bahia interfere diretamente no processo de inclusão bem como as implicações e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade. Trata-se de um estudo descritivo, embasado na pesquisa de abordagem qualitativa. No decorrer da pesquisa, a reflexão sobre as condições da dádiva e seus atributos relacionados ao campo da educação e da solidariedade como importante viés para o combate ao utilitarismo, a promoção dos laços e laços sociais, nos mostrou um novo caminho para um novo momento na história, criando meios e formas mais responsáveis de valorizar a inclusão, a igualdade, a democracia e a dignidade humana em termos de redução da sua liberdade. Pretendeu-se relacionar a dádiva, a solidariedade e a inclusão escolar como símbolo que deveria circular, em teoria, por toda a sociedade e a sua aplicabilidade na construção de um tecido social mais compacto. Portanto, a pesquisa contribui com um posicionamento positivo, onde é preciso despertar um envolvimento maior dos poderes públicos e uma parceria em relação à formação da cultura política. São combinados conjuntos de fatores como os de planejamento didático-pedagógicos, somando com uma estrutura física precária, mesmo quase em sua totalidade terem graduação e pós-graduação o resultado não é o esperado, os alunos que estão em progressão no aprendizado não conseguem se integrar nas salas consideradas “regulares” dessa forma a inclusão não acontece. Servindo assim de subsídios para novas pesquisas.

Palavras-chave: Dádiva. Educação inclusiva. Proposta pedagógica. Aprendendo.

ABSTRACT

Every social action carried out effectively involves behaviors that generate interpretations about man and his relationship with society. Taking into account the current wear and tear of the role of the State, it leads us to take a more critical look at the current reality, as well as for citizen education and for a new way of living together and rethinking education. From this perspective, this study aims to analyze how the inclusive education model implemented in the municipality of Camaçari-Bahia directly interferes in the inclusion process, as well as the implications and consequences in the fields of donation and solidarity. This is a descriptive study, based on a qualitative approach. During the research, the reflection on the conditions of the donation and its attributes related to the field of education and solidarity as an important bias for the fight against utilitarianism, the promotion of social ties and ties, showed us a new path for a new moment in history, creating more responsible ways and means of valuing inclusion, equality, democracy and human dignity in terms of reducing their freedom. It was intended to relate the gift, solidarity and school inclusion as a symbol that should circulate, in theory, throughout society and its applicability in the construction of a more compact social fabric. Therefore, the research contributes to a positive position, where it is necessary to awaken a greater involvement of public authorities and a partnership in relation to the formation of political culture. Sets of factors such as didactic-pedagogical planning are combined, adding to a precarious physical structure, even though almost all of them have undergraduate and graduate degrees, the result is not the expected, students who are progressing in learning cannot integrate in the rooms considered “regular”, this inclusion does not happen. Thus serving as subsidies for further research.

Keywords: Gift. Inclusive education. Pedagogical proposal. Learning.

RESUMEN

Toda acción social que se lleva a cabo de manera efectiva involucra comportamientos que generan interpretaciones sobre el hombre y su relación con la sociedad. Teniendo en cuenta el desgaste actual del papel del Estado, nos lleva a una mirada más crítica a la realidad, así como a la educación ciudadana y a una nueva forma de convivencia y de repensar la educación. Desde esta perspectiva, este estudio tiene como objetivo analizar cómo el modelo de educación inclusiva implementado en el municipio de Camaçari-Bahía interfiere directamente en el proceso de inclusión, así como las implicaciones y consecuencias en los campos de la donación y la solidaridad. Se trata de un estudio descriptivo, basado en una investigación con enfoque cualitativo. Durante la investigación, la reflexión sobre las condiciones de la donación y sus atributos relacionados con el campo de la educación y la solidaridad como sesgo importante para la lucha contra el utilitarismo, la promoción de lazos y vínculos sociales, nos mostró un nuevo camino para un nuevo momento en la historia, creando formas y medios más responsables de valorar la inclusión, la igualdad, la democracia y la dignidad humana en términos de reducción de su libertad. Se pretendía relacionar el don, la solidaridad y la inclusión escolar como símbolo que debe circular, en teoría, por toda la sociedad y su aplicabilidad en la construcción de un tejido social más compacto. Por tanto, la investigación contribuye a una posición positiva, donde es necesario despertar una mayor implicación de los poderes públicos y una asociación en relación a la formación de la cultura política. Se combinan conjuntos de factores como la planificación didáctico-pedagógica, sumando a una estructura física precaria, aunque casi todos tienen títulos de grado y posgrado, el resultado no es el esperado, los estudiantes que están progresando en el aprendizaje no pueden integrarse en las aulas consideradas “Regular”, esta inclusión no ocurre. Sirviendo así como subvenciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: Regalo. Educación inclusiva. Propuesta pedagógica. Aprendiendo.

SÚMARIO

RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
RESUMEN.....	X
LISTA DE TABELAS.....	XI
LISTAS DE QUADROS.....	XII
LISTAS DE ABREVIATURAS.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	15.
1. Trajetória histórica: pressupostos elementares para a construção de um marco teórico.....	27
1.1. A Gênese	27
1.1.1. A objetividade	39
1.1.2. Fato social: uma teoria de vanguarda.....	42
1.1.2.1. Exterioridade: parte essencial do fato social.....	45
1.1.2.2. A coercitividade: parte imprescindível do fato social.....	46
1.1.2.3. A generalidade: parte fundamental do fato social.....	48
1.2. Divisão Social do Trabalho	49
1.2.1. Métodos para determinar sua função social.....	51
1.2.2. Solidariedade Mecânica.....	54
1.2.3. Solidariedade Orgânica.....	56
1.3. Sua consistência teórica.....	62
2. A Educação Inclusiva na Perspectiva da Dádiva e da Solidariedade.....	63
2.1. Dádiva, Sociedade e Educação.....	65
2.2. Dádiva e Reciprocidade na perspectiva educacional.....	77
2.3. Dádiva, Dom e Educação Inclusiva.....	84
2.4. Democracia, Educação e a Dádiva.....	89
3. Construção Histórica da Inclusão Escolar.....	103
3.1. Movimento pela Educação Inclusiva no Brasil.....	111
3.2. Marcos Legais que fundamentam a Educação Inclusiva	117

DÁDIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.3. A Importância das Políticas Públicas Educacionais para a Efetivação da Educação Inclusiva.....	125
4. Estigma, Pessoa com Deficiência, Dádiva e Educação Inclusiva.....	132
4.1. A Construção Social do Estigma.....	132
4.2. Os Discentes Especiais na Escola.....	141
4.3. Os Professores no Contexto da Educação Inclusiva.....	146
4.4. Bases para uma Abordagem Educacional Inclusiva.....	154
5. Metodologia	164
5.1. Problema e Objetivos.....	164
5.2. O Método	169
5.3. Descrição do Lócus da Pesquisa.....	173
5.4. População, Amostra e Coleta de Dados.....	177
5.5. Aspectos Éticos da Pesquisa.....	182
5.6. Validação dos Instrumentos.....	182
5.7. Procedimentos para a Análise de Dados	184
6. Resultados.....	188
6.1. Educação Inclusiva, Dádiva e Solidariedade: Uma Análise a partir do Campo.....	188
6.2. Dados sociodemográficos.....	189
6.3. Primeiro objetivo específico redactado em forma de título.....	195
6.4. Segundo objetivo específico redactado em forma de título.....	207
6.5. Terceiro objetivo específico redactado em forma de título.....	220
7. Conclusão	232
8. Sugestões.....	238
Bibliográficas.....	241
Anexos.....	250
Apêndice.....	259

LISTA DE TABELAS

Tabela Nº 1 - Servidores Ativos da Seduc em 2020	177
---	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro Nº 1: Organização Estrutural do CAIC	178
--	------------

Quadro Nº 1.1: Organização Estrutural da Escola de Educação Inclusiva de Camaçari (EEIC)	179
---	------------

Quadro Nº 2: Organização das Unidades Escolares Especializadas.....	181
--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAEs - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAIC - Centro de Atenção Integral a Criança e o Adolescente

CAPSI- Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EEIC - Escola de Educação Inclusiva de Camaçari

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NUAPS- Núcleo de Apoio Psicossocial

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Camaçari

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

INTRODUÇÃO

O atendimento educacional de pessoas com deficiência, emerge na sociedade brasileira, em 1970, com a institucionalização da Educação Especial. Uma alternativa para a educação escolar dessas pessoas, assim como de garantir a elas o direito à educação. Momento no qual os sistemas de ensino público e privado passam a oferecer um número cada vez maior de classes e escolas especiais. Até então, a questão da deficiência era de incumbências dos especialistas na área e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), Instituto de Surdos e Instituto de Cegos. No entanto, isso não significa dizer que os sujeitos com deficiência foram incluídos nas escolas da rede regular de ensino, isto é, integrados as classes juntos com os alunos “normais”.

A Educação Especial se constituiu originalmente a partir de um paradigma baseado no modelo médico ou clínico, com um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, contido de estratégias, metodologias e recursos. Embora este viés teórico-metodológico seja fortemente criticado na atualidade, é preciso enfatizar que foram os médicos os primeiros a despertar para a necessidade da escolarização de indivíduos com algum tipo de deficiência que erroneamente eram colocando nos hospitais psiquiátricos sem o diagnóstico preciso acerca da sua deficiência.

De acordo com a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1989, deficiência “como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; a incapacidade como toda restrição ou falta - devida a uma deficiência - da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida em que se considera normal para um ser humano; e a desvantagem como uma situação prejudicial para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função da idade, sexo e fatores sociais e culturais)”.

Diante desse prisma, o olhar da medicina ou viés terapêutico prevalecia sobre a área educacional já que, qualquer tipo de deficiência era considerado como uma doença crônica. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (Glat e Fernandes, 2005).

Voltada para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências e ou com distúrbios graves na aprendizagem e/ou de comportamento e/ou com altas habilidades, a Educação Especial notabilizou-se como um sistema paralelo a educação regular que segregava as pessoas com deficiência na esfera do ensino. Um sistema educacional especializado à parte, que não levava em consideração o conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola do sistema regular de ensino dispõe para atender à diversidade de todo o seu alunado. As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns.

Até a década de 1970, segundo Garcia (2012, p. 109), a escolarização das pessoas com deficiência, “quando havia, era vista como uma espécie de atendimento médico, sem a preocupação em seguir um planejamento pedagógico que favorecesse a aprendizagem de forma sequenciada”. Assim, as classes e escolas especiais significaram um avanço no pensar e no promover a educação dessas pessoas. Todavia, constituíam-se como espaços segregadores, que devido ao preconceito e a discriminação não tinha acesso ao sistema regular de ensino, ou seja, eram mantidos confinados em classes voltadas especificamente para elas. O preconceito, a discriminação e o desconhecimento sobre as potencialidades das pessoas ditas “anormais” (Foucault, 2006) foram e ainda são uns dos principais entraves no que diz respeito a inclusão escolar.

Ainda hoje, o preconceito, a falta de informação e a intolerância a modelos mais flexíveis de educação são algumas das principais resistências encontradas para a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, e da mesma forma no âmbito profissional. Negando, assim, a esses indivíduos terem uma vida social como qualquer outra pessoa. Resistência essa, certamente, em decorrência do desconhecimento das potencialidades desses sujeitos, pois, assim como os especialistas na área, quem tem um maior contato com essas pessoas sabem o quanto elas podem se desenvolver social e cognitivamente se forem estimuladas e terem acesso a ambientes realmente inclusivos. No ambiente escolar, o desenvolvimento destes se dá com maior eficácia quando se utilizam abordagens pedagógicas adequadas as particularidades dos alunos.

De acordo com o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que diz: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ”

As necessidades educacionais especiais evidenciadas pelos docentes denotam uma compreensão condizente com as políticas educacionais vigentes, embora deem enfoque para as deficiências em detrimento de outras necessidades significativas nos processos de escolarização, ou seja, existem vazios a serem retomados como elementos fundamentais para a constituição de uma educação melhor.

A educação especial diante desse cenário educacional atual, no qual a AEE se vincula à perspectiva educacional inclusiva, se faz premente destrinchar através de estudos tanto acerca da educação especial quanto na formação de professores nos cursos de aprimoramento profissional, haja vista que, aos estes profissionais, caberá atuar junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, em contextos educacionais inclusivos.

O conceito de educação especial abrange um público alvo que são pessoas com deficiências, sendo assim, a educação especial é um ramo de educação que é voltado para o atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência, o seu objetivo é o mesmo da educação em geral o que muda na educação especial são os alunos, o método de aprendizagem que passa a ser de acordo com cada deficiência e diferença dos alunos. (Mantoan, 2020, p. 54)

No contexto da Educação Especial surge o debate sobre a Educação Inclusiva a qual, desde final do século XX, tem tido grande notoriedade no Brasil e no mundo todo, suscitando uma discussão calorosa, complexa e densa no cenário educacional, político, social e acadêmico do país.

Enquanto a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Por educação inclusiva se entende como o processo de inclusão dos portadores de deficiência ou distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. Concebida como paradigma educacional pautado na sua integralidade nos atributos firmados nos direitos humanos, visando garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, no que tange às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras (Brasil, 2008).

Efetivamente, é a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem se efetivado como ideário inclusivo no ensino brasileiro, pelo menos na atualidade. Esse documento prevê, em seus objetivos, tanto a garantia de formação de professores para o atendimento educacional especializado, quanto a formação dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar, de modo a oferecer um ensino de qualidade, atendendo as demandas e especificidades dos estudantes em suas diferenças e diversidades.

A educação inclusiva pode ser compreendida, portanto, como uma concepção de ensino-aprendizagem que tem como objetivo prioritário a garantia do direito de todos à educação de qualidade, de formação dos sujeitos para o exercício da sua plena cidadania. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e dos seres humanos. Isso implica objetivamente na transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e dos sistemas de ensino, de modo que se possa garantir o acesso, a permanência e o êxito de todos os educandos, sem exceção.

Apesar do foco nas pessoas com deficiência, tendo em vista o histórico de privação da participação desse público nas redes de ensino, seja ela na esfera pública ou privada, esse conceito amplo contido na diversidade humana para se pensar a educação inclusiva, cujo público-alvo são todas as crianças. Todas, sem exceção. Assim, princípios são fundamentais para nortear as relações humanas para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Hoje, entende-se que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da rede regular de ensino é a melhor maneira destas se desenvolver social e intelectualmente. Para tanto, defende-se uma escola aberta para todos, tendo a aprendizagem como ponto fundamental para que todos os alunos aprendam. Neste sentido, percebem-se as preocupações tanto por parte do Estado, seus governantes e suas instituições públicas e privadas quanto por parte da sociedade em geral em incluir socialmente as pessoas com deficiência nos diferentes setores da vida em sociedade, e a escola, principalmente, está envolvida nessa preocupação de inclusão social destas pessoas.

Todavia, no contexto atual brasileiro, de desmonte das políticas públicas de inclusão social, notas se um cenário de retrocesso na trajetória que o país vinha trilhando no campo das políticas públicas de promoção da diversidade, igualdade de oportunidade e justiça social. No campo educacional, o orçamento discricionário do

MEC foi reduzido de R\$ 26,6 bilhões em 2016 para R\$ 18,9 em 2020, assim como orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) diminuiu de R\$ 0,98 bilhão em 2016 para R\$ 0,92 bilhão. O investimento em educação no país tem ficado em segundo plano, a precarização do sistema de ensino tem sido cada vez mais evidente e preocupante para a sociedade em geral.

O governo Bolsonaro editou a Medida Provisória nº 914, de 24/12/2019, que dispõe sobre anormalização referente à escolha dos dirigentes das universidades federais, seus campi e unidades acadêmicas, dilacerando tradições democráticas construídas no âmago de cada comunidade universitária e possibilitando que as instituições federais de ensino sejam tuteladas pelo governo federal, a partir da nomeação de reitores que não foram democraticamente eleitos. Prevê também o aperfeiçoamento da gestão patrimonial de universidades e institutos federais, por meio de cessão de uso, concessão, comodato, fundos de investimentos imobiliários, entre outros mecanismos.

Trata-se, nitidamente, de uma reforma que combina retração do Estado no financiamento da educação superior pública e submissão da pesquisa a interesses empresariais; agride a autonomia das instituições federais de ensino, prevista no artigo 207 da Constituição Federal; condiciona a liberação de recursos ao cumprimento de metas estabelecidas pelo MEC; interdita o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior público; e abre um horizonte de incertezas para a produção científica e tecnológica em nosso País.

Acredita-se que um ambiente escolar estimulador, livre de segregação, não reforçadora das limitações dos estudantes com deficiência e rico de desafios, estimula o desenvolvimento de aprendizagem e aquisição de novas habilidades nestes alunos. Desta forma, o ambiente escolar como espaço de inclusão social e institucional é fundamental para o desenvolvimento desses sujeitos que ainda são vistos de forma preconceituosa pelas pessoas que a cerca e pela sociedade em geral.

Entendemos, no entanto, que ninguém nasce preconceituoso, o preconceito surge justamente da necessidade que temos de qualificar as coisas e os indivíduos dentro do que é socialmente aceito e considerado normal (Foucault, 1969). Entendemos também que falta uma consciência coletiva de respeito e convivência com as pessoas com deficiência, além de toda uma política didática pedagógica para que possa realmente acontecer a inclusão social destes sujeitos na escola. Logo, precisamos nos conscientizar de que as pessoas com qualquer tipo de deficiência, seja ela física e/ou intelectual, são

peçoas, dentro da sua limitação, igual a qualquer peçoas dita normal, capazes de ter uma vida social normal, isto é, estudar, trabalhar, praticar esportes etc. dentro das suas possibilidades, limitações e potencialidades.

Cabe lembrar que a educação das peçoas com deficiência, da mesma forma que a educação dos sujeitos “normais”, deve começar desde cedo, de modo que estes, o quanto antes, possa ser incluído socialmente, e, assim, possam se desenvolver social, intelectual e fisicamente. Nesta perspectiva, o estudo ora apresentado tem por finalidade contribuir com o debate acerca da Educação Inclusiva no Brasil, pois, percebemos a necessidade da total universalização do ensino básico, isto é, a garantia de acesso, permanência e sucesso de todos na escola. Muito ainda tem que ser feito para se alcançar tal propósito, principalmente no que diz respeito a acessibilidade que demanda por aprimoramentos, não só na infraestrutura física da escola, mas nos recursos didáticos, pedagógicos e humanos, isto é, em acessibilidade.

Defendemos a ideia que a escola pública brasileira precisa focar na educação inclusiva como marco zero para o desenvolvimento de sistemas que possam equacionar as contradições existentes, não só em relação ao seu acesso como também da qualidade duvidosa da educação pública ofertada no Brasil. As práticas e abordagens pedagógicas dos professores, no que diz respeito aos estudantes com deficiência, quase sempre não conseguem atingir os seus objetivos, isto é, proporcionar a estes estudantes que se desenvolva social, intelectual e fisicamente, por dois problemas centrais, o primeiro, seria a gestão e o segundo, estruturais.

Em relação ao problema de gestão, percebe-se a ineficiência, ineficácia, lentidão e das ações burocráticas que impedem que a acessibilidade seja colocada como prioridade como ação governamental plena que todo aquele que necessite tenha suas necessidades satisfeitas. Quanto aos problemas estruturais, nota-se uma estrutura deficiente que torna as atividades de alunos e dos professores mais complicadas, podendo contribuir, inclusive, com a evasão de estudantes, tanto para os educadores para com os discentes, prover um ambiente escolar limpo, pintado e organizado faz o ambos se sentirem acolhidos, dispostos a usufruir o que o espaço os pode oferecer de melhor, ambos e potencializando e se empenhando as suas ações a cada dia mais.

Antes as premissas anteriormente apresentadas, este estudo situa-se no campo da Educação Inclusiva e versa sobre abordagens pedagógicas inclusivas na perspectiva da Dádiva. A partir da premissa, que a Dádiva surge como um protagonista dentro da sociologia criticando arduamente não só o Neoliberalismo que se tornou hegemônico no

século XXI, como o Utilitarismo Econômico, a dádiva surge como um sistema de obrigações paradoxais tendo como ponto central para a dissipação para a criação de vínculo social que desencadeará a doação, a confiança e a solidariedade que serão explicadas pelo paradoxo do Dom.

A solidariedade por sua vez potencializa o rendimento das forças sociais se tornando “a condição essencial da vida social” coesão social e a harmonia sendo derivada da mesma produzindo substratos morais, multiplicando oportunidades de relacionamento baseado nas dissemelhanças que os une gerando um sentimento íntimo de fortes inclinações desinteressadas pelo próximo.

O estudo ora apresentado buscar responder o seguinte questionamento, isto é, tem como problema central: De que maneira o modelo de educação especial implantado no município de Camaçari–Bahia interfere diretamente no processo de inclusão escolar bem como as implicações e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade? E, como questões norteadoras: a) Quais são os mecanismos de formação utilizados na rede pública de ensino para a educação especial e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade?; b) Quais seriam as concepções dos professores acerca da educação especial e da educação inclusiva?; c) Quais são as práticas pedagógicas concernentes à educação especial e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade?; d) O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas especiais seguem as recomendações contidas no Plano Municipal de Educação (PME) Concernentes a Educação Inclusiva?

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão nacional que estabelece e sistematiza o sistema educacional brasileiro, nos últimos anos, tem se preocupado com a inclusão escolar de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que por algum motivo se encontram fora do sistema formal de ensino, por meio de leis, práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas especificamente para uma queda acentuada da exclusão escolar de toda e qualquer natureza. Pauta, inclusivamente, que a matrícula escolar ocorra durante o transcorrer de todo o ano letivo, possibilitando o acesso de todos que deseja adentrar na escola, oportunizando meios para as aprendizagens que possibilite aos estudantes vislumbrar novos horizontes.

Ante o exposto, é objetivo geral de esse estudo analisar como o modelo de educação especial implantado no Município de Camaçari-Bahia interfere diretamente no processo de inclusão bem como as implicações e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade. Arelado a este objetivo, temos os seguintes objetivos

específicos: a) Descrever a concepção dos professores e dos gestores acerca da educação especial e da educação inclusiva (CONCEPÇÃO DOS GESTORES E DOS DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA); b) Identificar no PPP das escolas as recomendações ou não contidas no Plano Municipal de Educação (PME) Concernentes a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (DIRETRIZES DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DOS PPP'S DO CAIC E DA EEIC PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA); c) Verificar os mecanismos de formação utilizados pela rede pública de ensino para a educação inclusiva e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade (MECANISMOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA); d) Caracterizar as práticas pedagógicas concernentes à educação especial e a educação inclusiva e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade.

Partimos da compreensão de que a prática pedagógica está contida numa ação social e mergulhada na intencionalidade, com diversos significados, gerenciada e arquitetada por uma atuação forte, conscientemente e publicamente transparente com os educandos. Para tanto, este estudo pretende examinar as “falas” dos professores e da equipe pedagógica acerca do entendimento destes acerca das abordagens pedagógicas desenvolvida no Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) e na Escola de Educação Inclusiva de Camaçari (EEIC) com o intuito de promover a inclusão de estudantes com deficiência, de forma que estes possam ser protagonista da sua própria história de vida.

Estudos como os de Mantoan (1997; 2002) e de Sasaki (1997), apontam que as abordagens pedagógicas direcionadas para a educação, independentemente da especificidade de cada aluno, quase na sua totalidade, não contempla imagem refletida da Educação Inclusiva e suas variantes inerentes e, de modo particular, a ausência de formação continuada dos docentes direcionada para esse segmento social – estudantes com deficiência. O que se vê é uma retórica vazia de ações concretas voltadas para a inclusão, que por si só não basta, pois como recomenda a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

(UNESCO, 2006) O projeto de uma sociedade inclusiva para toda demanda reorganização social, política, econômica com mudança de valores, de atitudes para uma tomada de consciência e intervenção solidificada nas políticas públicas mundiais e locais, visando o modelo de acessibilidade e inclusão social, educacional e produtiva

para todas as pessoas com e sem deficiência, [...] fortalecendo o reconhecimento da diversidade e da nova cidadania emergente na pós-modernidade.

Dá a importância de trazermos à tona as bases rudimentares que se constituem obstáculos e que potencializam a exclusão dos menos assistidos socialmente. Embora, nos dias atuais, a estrutura escolar vem sendo pensada e reformulada de modo a promover ações inovadoras concernentes ao processo educativo e promoção de uma consciência social, importante na pulverização e no fortalecimento dos valores, da diversidade e da cidadania. Muito ainda falta a ser feito para a concretização de um ambiente escolar realmente inclusivo, conforme orientam os documentos internacionais e nacionais.

Enquanto parte integrante de um todo social que produz e reproduz o conhecimento, onde realmente se efetiva a codificação e a sistematização do saber, pode se dizer, um espaço reservado da sociedade extremamente voltada para a definição de objetivos atitudinais institucionalizados, com ações pedagogicamente voltadas para o cotidiano do viver e das práxis dos direitos humanos, a instituição escolar ainda tem muito a avançar no campo da inclusão.

Compreendemos que o novo pensar a educação, no sentido da formação de sujeitos conscientes e aptos a exercerem plenamente sua cidadania, passa necessariamente pela adequação curricular, de modo a incluir, valorizar e respeitar a pluralidade étnica, isto é, os diferentes sujeitos e culturas que se fazem presente na escola. Olhando pela perspectiva dos direitos humanos, a escola tem a obrigação de ser um espaço de inclusão, de respeito e valorização das diferenças, da dignidade, do direito de ser contraditório, da liberdade, da igualdade e da justiça social, portanto, um espaço de promoção e reconhecimento dos atores sociais em suas singularidades.

Nesta perspectiva, acreditamos que o estudo e agregação dos princípios da dádiva e da solidariedade podem contribuir na construção de uma escola realmente inclusiva. Elos que corrobora para a real noção dos discentes e docentes acerca do que é ser participante atuante, firmando-lhes sob a égide do pertencimento, de toda a estrutura escolar que está ao seu redor, bem como reconhecer a relevância dos papéis sociais e do staff que cada um ocupa, de modo que, diante das discrepâncias, se permite que se efetive relações horizontais estabelecendo trocas recíprocas cotidianamente.

Entendemos a dádiva e a solidariedade, na perspectiva da Educação Inclusiva, como elos gerenciadores, presente na esfera da cooperação, que visa o interesse da coletividade, que se estabelece de forma presente, mas não instantânea, e que renuncia à

ótica individualista. Reguladores do estreitamento dos laços sociais, uma vez que se baseiam no equilíbrio social e oportuniza os sujeitos compactuar experiências fundamentadas na cooperação.

Desenvolver a Educação Inclusiva na perspectiva da dádiva e da solidariedade potencializará uma ação educativa realmente inclusiva, todavia, sabemos e partimos do entendimento que se faz necessário que a escola ponha em prática abordagens pedagógicas que promova de fato a inclusão de todas as pessoas com e sem deficiência. Para tanto, o currículo e a prática pedagógica do professor precisam estar fortalecidos, caso contrário, a educação inclusiva não se efetiva no cotidiano da sala de aula. Neste sentido, a dádiva e a solidariedade configuram-se como elos de fortalecimento.

O contributo dessa pesquisa está especificamente focado no desnudamento e no reconhecimento da realidade escolar que elenca uma série de fatores interdependentes que se inclinam naturalmente para uma melhora da perspectiva entre docente-discente no campo da educação inclusiva. Para tanto, fez-se necessário verificar se o projeto político-pedagógico está em harmonia com as abordagens pedagógicas e as ações inclusivas implementadas nas duas instituições de ensino pesquisadas - Centro de Atenção Integral à Criança e Escola de Educação Inclusiva de Camaçari.

Este estudo ancora-se, metodologicamente, em uma pesquisa de cunho etnográfico e abordagem qualitativa, pois, como argumentam Lüdke e André (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, mediante o contato direto do pesquisador com a realidade estudada; tem um plano aberto e flexível e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes; o pesquisador está atento para o maior número possível de elementos que fazem parte da situação estudada.

A Tese está dividida em 9 partes: introdução, 6 capítulos, mais considerações finais e referências. Na introdução é apresentado o tema e sua relevância para a área educacional e para a sociedade como um todo, justificativa, problema de pesquisa que norteia os estudos e objetivos que se espera alcançar com o estudo.

No capítulo I, Trajetória Histórica: Pressupostos Elementares para a construção de um marco teórico apresenta-se pressupostos elementares para a construção de um marco teórico, destacando a constituição da sociologia como ciência moderna, o pioneirismo de David Emile Durkheim, o qual apresenta que o fato social é um fenômeno que por si só deve ser tratado como coisa contidas de sua exterioridade, coercitividade e exterioridade como essência marcante das suas singularidades que lhes

são peculiares. A contribuição para este estudo parte seu foco no estudo da solidariedade orgânica e mecânica e seus desdobramentos para a concepção da dádiva

No capítulo 2 intitulado “A Educação Inclusiva na Perspectiva da Dádiva e da solidariedade”, uma lente para interpretarmos o processo de inclusão escolar sobre a ótica de um arcabouço teórico, estruturado por alguns estudiosos (Martins 2002, Mauss 2003, Durkheim 2007, Godbout 2002), que ao longo do tempo tem se dedicado a esse assunto. Enfocaremos a ligação que defendemos existir entre a Dádiva e o desenvolvimento da pedagogia, no que tange, principalmente, os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a nosso ver, a essência de qualquer vertente de quaisquer pedagogias. De forma elementar essa pedagogia é social já que, há um ser humano na outra extremidade necessitando ser visto.

No terceiro capítulo, denominado de “Construção Histórica da inclusão escolar”, discorreremos sobre o movimento pela Educação, descrevendo, inicialmente, a formação cultural do Brasil e, posteriormente, a sua política e do seu projeto de nação, que se estabeleceu ao longo das suas Histórias, assim como as demandas por políticas de inclusão escolar, outorgadas por leis específicas.

No quarto capítulo, “Estigma, pessoa com deficiência, dádiva e educação inclusiva” damos continuidade à discussão, iniciada no primeiro capítulo, trazendo para o debate a Educação Inclusiva, destacando o estigma, buscando compreender a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do sistema regular de ensino, assim como o processo de exclusão que impossibilita muitas vezes a acessibilidade pelo engessamento da estrutura escolar, que desqualifica as pessoas pelo seu estereótipo.

No quinto capítulo, intitulado de Metodologia, apresentamos o caminho teórico-metodológico traçado no desenvolvimento da pesquisa. Assim, apresentamos os lócus da pesquisa como sendo o alvo do estudo - vislumbramos o problema inicial, e posteriormente os respectivos objetivos a metodologia a ser empregado – o método de natureza qualitativa, descrevendo o estudo de campo.

No sexto capítulo, intitulado “Educação Inclusiva, Dádiva e Solidariedade: Uma análise a partir do campo empírico”, damos continuidade com a análise dos dados coletados com a pesquisa de campo e apresentação dos resultados, sendo demonstrado em um plano para se obter uma interpretação mais fidedigna possível, deduzindo a partir dos fatos apresentados, sua contribuição não só para a sociedade como também para a Pedagogia.

Nas considerações finais apresentamos consolidação de todos os capítulos sendo uma síntese dos elementos constantes no corpo textual do trabalho suas nuances e seus resultados obtidos ampliando a compreensão do mesmo a partir do campo empírico transcrito durante todo o texto.

Nas sugestões apresentamos novas oportunidades ou alternativas para novas vezes nos estudos em ciência de educação na perspectiva da dádiva, sabendo-se que esse estudo será uma apenas uma das lentes que pode fazer uma leitura crítica sobre uma determinada realidade.

Nas referências se torna um “conjunto padronizado de elementos descritivos, retirados de um documento, que permite sua identificação individual” listamos todos os autores citados no corpo do texto, em seguida alguns apêndices e anexos referentes a todo o corpo do trabalho.

1. PRESSUPOSTOS ELEMENTARES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MARCO TEÓRICO

A Sociologia desde a sua fundação, e da elaboração dos seus princípios elementares na sua concepção de ciência, sempre foi complexa, tensa e contraditória a natureza de sua construção. Tendo como uma das suas principais prioridades interpretar e compreender a diversidade dos fatos exponencialmente novos que surgem na modernidade. Neste contexto, as Ciências Sociais vão muito além de uma simplória reflexão sobre a sociedade vigente, mas, de uma inclinação natural e intrínseca de intervir diretamente na realidade e no itinerário do desenvolvimento humano. Isso leva a sustentar perenemente que a Sociologia é “um conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para explicar a vida do social no contexto histórico possibilitou o seu surgimento, formação e desenvolvimento” (Martins, 1997, p. 64)

Na perspectiva das ciências sociais, acreditamos que os estudos de inclusão escolar nos princípios da Dádiva e da Solidariedade podem contribuir potencialmente na construção não só de uma escola realmente inclusiva, mas, de toda uma sociedade. E configura-se como elos que corroboram para a participação de todos os envolvidos no processo de Educação Inclusiva sob a égide do pertencimento.

O compreender é o que há de mais peculiar nas ciências humanas e ou sociais, e com a estrutura escolar não pode ser diferente, bem como reconhecer a relevância dos papéis sociais que cada um ocupa, e de que modo podemos agir diante das discrepâncias constatadas na Educação Inclusiva. Nesta perspectiva que apresentamos, neste capítulo, os pressupostos elementares para a construção de um marco teórico.

1.1 A GÊNESE DA CONSTITUIÇÃO DA SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA MODERNA

A Sociologia é uma das manifestações científicas do pensamento moderno, atuando em um segmento novo e ainda não agregado ao primeiro escalão das ciências exatas, naturais e sociais vigentes; a sua composição acontece de forma complexa em um momento histórico ímpar da desagregação do Sistema Feudal (solidariedade mecânica) e a consolidação do sistema capitalista (solidariedade orgânica), em que os intelectuais da época se inclinavam naturalmente para ações de ordem prática e intervencionista.

O século XVIII se tornará um marco tanto na perspectiva Histórica quanto na Filosofia ocidental que irá potencializar o aparecimento da sociologia como ciência. As transformações provocadas pela Revolução Industrial (impactou diretamente nas relações de trabalho e no processo de produção manufatureiro), gerou uma reação de resistência por partes dos trabalhadores, esse desenvolvimento tecnológico modificou o estilo de vida da sociedade pela incorporação das mulheres e das crianças na produção, e amplificou notoriamente o êxodo rural e intensificou o crescimento urbano desenfreado os problemas sociais por não assim dizer. Esse processo de ruptura teve impacto negativo direto não só na divisão do trabalho social (efetivação da solidariedade orgânica) como também nos laços de solidariedade (reflexo da dádiva).

A desigualdade social foi o estopim para a Revolução Francesa (1789-1799), que rompeu com a base ideológica dos ideais iluministas, e posteriormente com o fim dos privilégios da aristocracia; a consolidação do capitalismo; a queda do absolutismo; a separação e a independência dos poderes; a garantia da aplicação dos ideais liberais e a consolidação do nacionalismo e do dever patriótico. Estabeleceu, assim, uma nova ordem, aproximando o Estado da sociedade, na busca da igualdade social e do fim dos privilégios de uma minoria em detrimento de um todo social. Essa atitude irá refletir no aumento direto dos laços sociais e solidariedade provocando um efeito em cadeia.

A partir da implementação de um novo modelo de sociedade sob a égide do sistema capitalista de produção, qual seria o verdadeiro contributo do ponto de vista teórico-metodológico da Sociologia em relação às demais Ciências Sociais? Na perspectiva da sociologia, o homem se torna sujeito e ao mesmo tempo “objeto” de estudo a ser investigado; logicamente dentro de suas particularidades específicas; o cientista também sofre os processos de socialização como qualquer outro sujeito, configurando se como uma ciência com características específicas.

O filósofo Francis Bacon (1561-1626) participou ativamente para popularizar o desenvolvimento científico fugindo das bases norteadoras do pensamento Teológico; atribuindo a dúvida como elemento indispensável para se obter um conhecimento objetivo da realidade, aliado a experimentação e a observação notadamente se aplicaria ao estudo da sociedade que futuramente se poderia se formular leis específicas para a sociedade. Apresentou a perspectiva do método indutivo, partindo do princípio de que todo o conhecimento deve partir da observação da natureza que, uma vez conhecida, podem ser alteradas pelas ações humanas. Suas induções se propõem em três estágios: a primeira é a parte destrutiva que combate as falsas verdades, as idolatrias e as crenças

infundadas; a segunda, é a parte preparatória que recomenda a observação e a experiência podendo anular os critérios antes estabelecidos; e a terceira parte, é a informativa voltada especificamente para a criação e a consolidação das leis dos fenômenos observados.

René Descartes, fundador do racionalismo moderno, no século XVII, propõe o método dedutivo tomando como base um paradigma matemático, que considera absolutamente científico pela sua exatidão e ou segurança e por sua evidência. Segundo ele, para se obter certo nível de conhecimento é necessário previamente que todas as informações passem pelo crivo da dúvida e que o conhecimento só será verdadeiro se tiver transparência e distinção estabelecidas pelos critérios estabelecidos.

O filósofo e enciclopedista Marquês de Condorcet (1743-1794) envolveu-se objetivamente em formular de maneira mais objetiva e precisa, sobre as mais diversas faces da natureza do ser social. Através de uma matemática social buscava a exatidão dos cálculos para aumentar a sua precisão e rigor. Para ele, só através da matemática social a ciência dos fatos sociais poderá ser verdadeiramente objetiva e segura, fugindo das paixões e dos possíveis interesses que possam envolver. Considerado um elemento perturbador crítico, utilizava-se da sua Matemática social para examinar e explicar os fatos sociais dentro da mesma lógica adotada pelas Ciências Naturais de forma fria e metálica (exatidão), onde a compreensão é totalmente descabida.

Condorcet pregava que o conhecimento não era para ser utilizada como forma de controle social, ou por nenhuma classe social, a classe dominante nesse momento era essencialmente utópica; evitava diretamente as influências teológico-doutrinárias que existia nesse momento. Tanto São Tomas de Aquino como toda e qualquer autoridade eclesiástica deveriam estar afastados; pois queriam a manutenção do monopólio do saber. Condorcet reconhece as resistências e as dificuldades que permeiam o desenvolvimento científico e os porquês de sua lentidão, percebendo que “os objetos submetidos ao conhecimento social tocavam nos interesses religiosos ou políticos” (Löwy, 2008 p. 38).

Correligionário de Condorcet, Saint-Simon (1760-1825) tinha suas divergências na concepção do objeto, foi o criador e o primeiro a aplicar o termo *positivo* na esfera científica: ciência positiva. Suas bases científicas para se fundar uma nova ciência da sociedade teria consistência através de um modelo biológico tendo como referência a Fisiologia, que iria chamar posteriormente de Fisiologia Social. Mesmo tendo na sua essência uma dimensão crítico-utópico, sendo essencialmente um socialista utópico se

tinha a preocupação de combater o que ele considerava os “parasitas do organismo social” como a aristocracia e o clero. Nesse instante, a Fisiologia social iria se posicionar numa rota de colisão ao *status quo* das classes dominantes da época.

Influenciados pelo Iluminismo e pelos seus principais ícones (ideólogos da burguesia) revolucionários que defendiam a exatidão, e que também se utilizavam tanto do uso da razão como o da observação em quase todos os estudos da sociedade; e que tinham propósitos bem definidos, Martins (1997, p. 21) afirma que “ao estudar as instituições da época, era demonstrar que elas eram irracionais e injustas, que atentavam contra a natureza dos indivíduos e, que nesse sentido, impediam a liberdade do homem”.

Diante desse cenário, sua principal ação não era tão somente conhecer a realidade social vigente, mas rejeitá-lo e criticá-lo profundamente, demonstrando indignação a ordem social existente, que se encontrava num estado de “desorganização” latente. Assim sendo, “o conhecimento da realidade e a disposição para transformá-la eram, portanto, uma só coisa” (Martins, 1997, p. 22), na busca constante de uma existência social inteiramente nova.

Pensadores como Robert Owen (1771-1858), William Thompson (1775-1833), Jeremy Bentham (1748-1832) concordavam que os fenômenos sociais produzidos pelas revoluções mereciam ser analisados com o rigor necessário. Nota-se que a mudança de rota era uma questão de tempo, necessária no século XIX, com influência direta de Saint-Simon e Condorcet, na obra de Augusto Comte (1798-1857) que se tornaria um dos maiores clássicos da sociologia, agregando em seus estudos assimilando de Saint-Simon (marcha progressiva constante da história, existência de leis sociais; e que o conhecimento científico aprimora o homem) e de Condorcet (observação, da experimentação, e da verificação). Fazendo uma leitura de mundo por meio das ferramentas da Ciência rompendo com a postura dogmática das religiões.

Augusto Comte retomou inteiramente vários fundamentos de Saint-Simon, embora de forma menos brilhante (original). No entanto, mais sistêmico e conservador, defendia que uma sociedade sem ambiguidades seria através da coesão e do equilíbrio reconstruindo uma nova ordem tanto nas perspectivas no campo das ideias quanto no conhecimento estabelecendo padrões comuns a todos os homens. Opositor declarado ao Iluminismo e de suas propostas, tinha a plena convicção que somente reorganizando a sociedade pala ordem se poderia conhecer melhor a mesma, e que as instituições tinham outra importância constitutiva de “organizar a realidade” buscando estabelecer leis

imutáveis da vida social evitando veementemente qualquer possibilidade de debate sobre as contradições sociais.

Na sua ótica a ciência era o único meio confiável para se construir um conhecimento evidentemente verdadeiro. O positivismo vai encontrar nessas ciências da natureza e ou biológicas um único método confiável para se construir leis que pudessem explicar os fatos sociais, tendo como objetivo principal submeter a um único método científico (unidade metodológica) para as ciências sociais. Diante desse novo cenário, a metafísica está totalmente excluída da discussão sobre o conhecimento.

A lei dos três estados foi um marco criado por Comte para desenvolvimento total da inteligência humana em suas mais variadas facetas, e caracterizou sua proposição como uma lei fundamental (elementar).

“...Cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: o estado teológico, ou fictício; o estado metafísico, ou abstrato; o estado científico ou positivo. Em outros termos, o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente em cada uma de suas investigações três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida, o método metafísico, e finalmente, o método positivo...” (Comte, 1972, p. 75)

Esses três estados, o teológico, o metafísico e o positivo, em seus métodos respectivos, ou seja, na sua empregabilidade de qualquer um destes irá determinar diretamente o estágio em que se encontra o desenvolvimento da inteligência humana. Dentro dessas propostas contidas se estabelece uma única matriz metodológica na construção do conhecimento científico. Esses três estados contêm três tipos de filosofia explicitamente bem definidos. São três modos de entender uma série de fenômenos, que se apresentam essencialmente excludentes: a primeira é a filosofia teológica, se constitui como a gênese da inteligência humana; a segunda é a filosofia metafísica, que se trata de uma passagem (esfera transitória) para outra; a terceira, é a filosofia positiva, seria o último estágio e absoluto da razão humana. Tais estados filosóficos serão mais bem compreendidos à medida que façamos a sua decomposição característica.

A natureza do estado teológico é descrita por Comte como sendo um estágio provisoriamente bem definido como preparação, se caracteriza notadamente por se ter a mitologia como base de pensamento no qual o espírito humano nutre o sentimento da pesquisa para dar explicações aos fenômenos e ações sobrenaturais. Comte conceitua esse momento de fictício, pois, segundo ele, é nesse estágio primário em que o espírito

humano não faz uso da “racionalidade” (razão humana) para dar respostas consistentes ao problema apresentado, se valendo de especulações efêmeras superficiais no seu diagnóstico.

O perfil teológico descrito por Comte, três fases constitutivas: o fetichismo, o politeísmo e o monoteísmo. O fetichismo é aquela fase em que o ser humano atribui aos corpos celestes os mesmos atributos dos seres humanos, que teriam poderes supremos. O politeísmo seria o segundo estágio em que o espírito teológico prioritariamente se vale da imaginação especulativa; como fase de passagem “em que a vida é finalmente retirada dos objetos materiais, para ser misteriosamente transportada para os diversos seres fictícios, habitualmente invisíveis” (Comte, 1972, p. 221). Contida de intervenções diretas, tanto nos fenômenos exteriores quanto nos fenômenos diretamente ligados as ações humanas. A última fase retrata a queda da filosofia de natureza teológica; onde a racionalidade inicia o cerceamento sob o predomínio da imaginação e passa a laborar o sentimento de universalidade de se submeter aos fenômenos da natureza e das suas leis imutáveis.

A condição da metafísica tem um papel relevante como um período de transição entre o estado teológico e o positivo. “...os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados” nada mais sérios do que um avanço do seu estado inicial...” (Comte, 1972, p. 47)

No estado metafísico o espírito humano estaria inclinado voluntariamente para explicações sobre a natureza dos seres em geral, desde a sua origem, até o seu destino. Neste momento a pura imaginação não prevalecerá, entretanto também não estará sobre o domínio absoluto da observação propriamente dita. O uso da razão inicia propriamente no preparo para o verdadeiro exercício científico, como bem detalha Comte. O verdadeiro conhecimento científico se efetivará realmente quando a metafísica for afastada definitivamente nas discussões sobre a ciência.

O estado positivo, na perspectiva de Comte, seria como um patamar de superioridade da inteligência humana representava naquele momento uma ruptura violenta contra os valores da metafísica, questões puramente no campo da filosofia tradicional no qual se norteava séculos de debate, não só na origem como também no destino das coisas. Mais da sua verdadeira natureza. Serão suprimidas por outras proposições que irão retomar o fato a serem observáveis, nesse estado as causas que

provocam os fenômenos estão segundo plano, mas só através da observação pode-se se construir leis que possam explicar as relações existentes entre ambos. O estado positivo, na verdade, é o estado científico em si mesmo no seu mais alto calibre, que se poderia servir de parâmetro para a reestruturação de toda uma sociedade.

Comte reconhece a relevância da metafísica no percurso de desenvolvimento científico, com suas devidas limitações. É apenas uma fase transitória entre os demais estados no qual o espírito humano ainda não tenha atingido um determinado nível de compreensão e ou interpretação da realidade onde sua importância fosse necessária, por que iria impactar negativamente na precisão dos resultados. A ciência positivista resumidamente apresenta o empirismo, a objetividade, a experimentação, suas leis e a previsibilidade, como pilares característicos para os estudos dos fatos sociais.

Na compreensão de Comte (1972, p. 98), tratavam-se de um momento em que a racionalidade humana já se encontrava suficientemente elevada para se investir em grandes projetos e ou ações investigativas, tendo como propósito único “descobrir as leis dos fenômenos, pelo simples desejo de confirmar ou refutar uma teoria”. A filosofia positiva tronou-se em grandes proporções relevante para ciência, entretanto, reconhece que ainda tem grandes dificuldades para administrar todas as ordens dos fenômenos sociais (abarcando suficientemente), e que, portanto, ainda falta realizar uma longa jornada científica para que se possa ter um caráter universal.

1.1.1 A sociologia estabelecida como “Física Social”

A maneira em que se estruturava o fazer científico no período de Comte não se conseguia abarcar os fatos sociais; ou seja, o teor dos estudos realizados do homem e a sua relação íntima com a sociedade, ainda, estavam fora do padrão de cientificidade desejado. Segundo ele, as categorias singulares dos fenômenos naturais já tinham atingido níveis elevados do estado positivista como: os fenômenos da astronomia, da física, da química e inclusive os biológicos, restava ainda um espaço importante a ser preenchido objetivamente pelos fenômenos sociais. Assim, necessariamente esse vácuo pudesse ser ocupado pela filosofia positiva se firmando amplamente na sua totalidade. Desse modo, a sociologia se estabelecia, com parâmetros das demais ciências da natureza, se tornando também uma ciência de observação, e recebendo a nomenclatura inicial de física social por ser compreendida neste momento como uma ciência física.

Todas as ciências da natureza são vistas por Comte em sua mais alta expressão científica. A física seria o modelo de excelência para a ciência positiva: todo e qualquer fenômeno seja ele astronômico, químico ou fisiológico, todos seriam tratados apenas como físicos. E fazendo um paralelo direto com os fenômenos sociais a lógica do rigor e de uma unidade metodológica, seguindo a mesma estrutura e a mesma objetividade “perfeição” concebida pelas demais vertentes da filosofia natural, a sociologia se encontrava integrante no bloco das ciências da natureza. Projeto sem dúvida audacioso, embora extremamente temerário.

A função da sociologia e ou da física social, seria buscar elementos factíveis na história estudando profundamente o passado, buscando uma explicação mais autêntica do presente e uma melhor visibilidade (projeção) do futuro. Ou seja, à sociologia deve estabelecer os diversos níveis em que as relações mútuas existentes entre os fatos sociais e compreendendo as influências contidas no conjunto do desenvolvimento humano como um todo, oportunizando e evidenciando, que somente através das leis naturais e a diversidade de tendências específicas de cada época.

Essas conclusões retratadas nessas investigações podem nos orientar potencializando o homem eminentemente como um ser político intervir positivamente com práticas que venham dar estabilidade diante das crises na sociedade. Nessa direção, Comte afirma que a ciência nos conduzirá para a previsibilidade que nos permitirá a regularização da ação. Para Lowi, 1999, p. 102,

O positivismo tende poderosamente, pela sua natureza, a consolidar pela ordem pública, pelo desenvolvimento de uma sábia resignação. Porque não pode existir uma verdadeira resignação, isto é, uma disposição permanente e suportar com constância e sem nenhuma esperança de mudança, os males inevitáveis. A filosofia positiva, que cria essa disposição, se aplica a todos os campos, inclusive ao campo dos males políticos.

Por esta ótica, dentro de uma perspectiva conservadora as catástrofes sociais seriam absolutamente e inevitavelmente contornáveis, de qualquer intervenção que se possa fazer para se reverter a contradição instaurada, negando claramente o perfil do contraditório de forma conservadora legitimadora da ordem estabelecida. O método da sociologia deveria consistir “[...] em que, nas pesquisas das leis sociais, o espírito deve, indispensavelmente, proceder do geral ao particular” (Comte 1972, p. 87), que seu ponto de partida seria a partir do desenvolvimento total irrestrito das ciências naturais

para serem aplicados diretamente nas ciências sociais para que posteriormente se possa de forma processual, coopta novos fatos para serem analisado.

Comte define que os fenômenos sociais devem ser estudados sob dois prismas principais: o primeiro é o estático, que está objetivamente relacionado com a questão da ordem, e quais são as condições de estabilidade de cada sociedade, isto é, em quais momentos dentro da sua história nos mostraram momentos comuns e invariáveis de instabilidade que surgem em toda e qualquer sociedades invariavelmente na sua dimensão espaço tempo, sempre buscando explicações das ligações entre as organizações políticas e as civilizatórias. O segundo voltado para o progresso, as leis progressivas do desenvolvimento social seriam apreciadas criteriosamente; o progresso seria visto de forma emblemática como uma melhoria sistematizada da ação humana sobre a natureza; e no caso da sociologia, mais propriamente, como um aperfeiçoamento sistêmico da organização social.

1.1.2 A categorização das Ciências

A Sociologia se impõe como um novo sistema filosófico positivo muito bem definido por Comte, na sua perspectiva esta nova ciência já teria conseguido atingir o seu ápice, ou seja, o seu estágio de desenvolvimento se encontrava bem avançado. Diante do, a classificação das diversas ciências naturais (ciências baseadas na observação sistemática), tem um prospecto bem definido que é a sua natureza enciclopédica. Comte em seu “Cours de philosophie positive” deixa claramente a sua vontade expressa, Comte (1972, p. 87) explica;

... nada mais resta [...] senão completar a filosofia positiva, incluindo nela o estudo dos fenômenos sociais e, em seguida, resumi-la num único corpo de doutrina homogênea. Quando este duplo trabalho estiver suficientemente avançado, o triunfo definitivo da filosofia positiva ocorrerá espontaneamente e restabelecerá a ordem na sociedade...

Conforme esse perfil estabelecido, as ciências serão classificadas de acordo com seu nível de complexidade, de acordo com a natureza dos seus objetos. Nessa direção, Comte estabelece uma matriz para tratar os fenômenos sociais que partiria do geral para o particular, onde o primeiro representava os fatos menos complexos, e o segundo em que o nível de complexidade seria elevado. Estabelecem outras duas condições fundamentais para se tiver uma melhor compreensão deste momento: a dogmática,

que tem como princípio a definição do nível de independência de uma determinada ciência em comparação à outra. Assim se avança para uma nova fase de estudo, onde se utilizará o conhecimento de outra ciência para se preparar um estudo compartilhado; a histórica, que descreverá cada ciência especificamente de acordo com a marca do tempo da sua formação, isto é, a cronologia seria um critério definitivo a partir de sua data de fundação. A hierarquia seria definida, portanto pelo nível de complexidade.

A matemática é a ciência que Comte prioritariamente disponibiliza como referência para uma classificação, seria claramente uma base bem estruturada da filosofia natural, e conseqüentemente, de todo um conjunto que serviria como base para uma educação científica racional. Segundo ele, “[...] os fenômenos geométricos e mecânicos são, de todos, os mais gerais, os mais simples, os mais abstratos, os mais irredutíveis e os mais independentes de todos os outros” (1972, p. 214), logo, diagnosticando inicialmente esses estudos destes fenômenos que surgem em relação aos demais.

Dividir o conjunto dos fenômenos naturais em dois blocos: o primeiro bloco será da física orgânica que são fenômenos que tocam diretamente nos corpos brutos que são corpos vivos que são dependentes, o segundo bloco é o da física inorgânica que trata de elementos ligados a natureza que será dividida em duas partes importantes, levando-se sempre os fenômenos gerais do universo: a Astronomia e a Física.

Dando continuidade em seu processo classificatório, Comte deixa a astronomia em segundo lugar, um degrau abaixo da matemática em suas generalidades, já que os fenômenos ligados a astronomia são, pode-se afirmar, como os diretamente ligados aos corpos brutos, os mais generalistas, os mais simplórios, e os que são muito mais independentes. Essas leis influenciam diretamente as demais leis dos outros fenômenos, entretanto não serão influenciados por elas.

A Física que estuda os fenômenos naturais da terra se divide em duas partes principais essencialmente bem distintas: a primeira seria a física em si mesma e a segunda seria a química; está se pressupõe o conhecimento anterior daquela. (Comte, 1972, p. 88) “Pois todos os fenômenos químicos são necessariamente mais complicados do que os fenômenos físicos; dependem deles sem os influenciar”.

Assim, nessa sequência hierárquica muito bem construída em relação ao nível de complexidade das ciências a física ficaria em terceiro posto e a química em quarto, independentemente das características que lhes são próprias. O que não se pode negar, nesse sentido, é que a análise de cada ciência especificamente seria influenciada pelos

fenômenos da anterior, que acrescentaria algo de novo, dedicando-se o estudo propriamente dito; nesse ponto, o maior grau de complexidade se dá em relação às demais citadas anteriormente.

Após a conclusão do grupo classificatório das ciências que se trata dos corpos claramente brutos ou inorgânicos, Comte pondera que o grupo das ciências que tratavam dos corpos eminentemente vivos ou organizados, notadamente seria os mais complexos e particulares de que todos os outros. A física orgânica se dividiria em duas partes importantes: a primeira seria a fisiologia e a segunda a física social, assim sendo ficaria, a biologia e a sociologia. Esta última suas bases fundantes seriam baseadas na primeira.

Diante desses pressupostos a sociologia não se tornaria uma ciência confiável suficientemente para se estudar a espécie humana, se utilizando apenas de um indivíduo, como é muito bem conhecido não só pela fisiologia, como também pela biologia. A sociologia vai além, mesmo partindo inicialmente desses estudos, pois tem alguns elementos que se funda nele. Essas duas ciências seriam as últimas do ranking classificatório contendo: a biologia se estabeleceria em quinto lugar e a sociologia em último.

Portanto, a sociologia se tornaria a mais particular entre todas as ciências. Os fenômenos que por acaso viessem a serem estudados seriam os mais complexos, os mais singulares, privados e ou únicos, como também os mais concretos e pulsantes na ótica de compreensão do autor para os cientistas. A reestruturação da sociedade só se efetivaria objetivamente com a notoriedade da filosofia positiva.

Comte (1972), define uma classificação no “Curso de filosofia positiva” que objetivamente seriam: matemática, astronomia, física, química, fisiologia e física social. Criteriosamente essas ciências constituiriam como plano geral irrestrito da filosofia positiva, essa ideia foi estabelecer um plano das ciências sob uma perspectiva da intercessão da teoria de conjunto objetivando os pontos de comum acordo, sempre empregando o método positivo, elaborando de leis naturais eficazes doutrinariamente para explica os fenômenos diagnosticados.

A interdependência entre as ciências propicia observarmos o conhecimento científico em uma escala grandiosa (em cadeia) dentre os quais as ciências dependeriam uma das outras para dar sustentabilidade aos seus objetos. Essa estrutura serviria como um firmamento educacional para os mais diversos cientistas. Nesse momento se

configuraria como uma nova doutrina que se apresenta, vislumbrando sempre uma possibilidade real de renovação da sociedade.

Para Comte (1972) não há uma unidade indispensável senão a unidade de método, a qual pode e deve evidentemente existir e já se encontra, na maior parte, estabelecida tendendo a diminuir a maior quantidade possível, o número das leis gerais necessárias para a explicação positiva dos fenômenos naturais, o que é, com efeito, a meta filosófica da ciência, consideraremos, entretanto, como temerário aspirar algum dia, ainda que para um futuro muito afastado, a reduzi-las rigorosamente a uma só.

De acordo com Comte (1972) conforme profundas convicções pessoais consideram essas tentativas de explicação universal de todos os fenômenos por uma única lei como eminentemente quiméricas, mesmo quando são tentadas pelas mais competentes inteligências. O que fica claramente definido por Comte através de sua classificação não é uma unidade entre as ciências, mas, sim a busca de um alinhamento entre todas as ciências convergindo para um único método.

1.2 DAVID ÉMILE DURKHEIM: UM DOS PIONEIROS

Considerado como um dos maiores protagonistas teóricos, da escola da sociologia da França, as teorias de Émile Durkheim (1858-1917) são de grande valia para uma análise pernumerizada da sociedade através dos fatos sociais. É uma lente que tem sua relevância no âmago das Ciências Sociais, mesmo não tendo objetivamente e consensualmente no interior resistência a seu respeito, isso possibilitou novas aberturas para caminhos que possibilitassem novos estudos acerca não só das representações sociais como também das relações sociais vigentes.

As teorias Durkheim proporcionou a envergadura necessária para desenvolver novos vieses reflexivos. Propondo novos formatos metodológicos para as pesquisas de âmbito sociológico na busca incessante para a implementação e estruturação dessa nova disciplina, de forma sustentável e definitiva da Filosofia social. Esse trajeto descrito por Durkheim em um dos seus maiores clássicos denominados “As Regras do Método Sociológico” publicados na França originalmente em 1895. De acordo com Oliveira (2000, p. 56) afirma que; “foi com Durkheim que a Sociologia passou a ser considerada uma ciência”, sendo condecorado como “pai da sociologia moderna”.

A definição objetiva desses teóricos de forma nenhuma não reitera o demérito dos demais clássicos da Sociologia ou, denominada anteriormente como a Filosofia

Social ou a Filosofia Moral. É uma escolha puramente metodológica, que estrutura o pensamento sociológico na dimensão do tempo e do espaço, que se tornará subsídio para desenvolver uma análise de um panorama desenvolvimentista do social, inclinando-se objetivamente para a teoria da dádiva e do perfil das relações estabelecidas na sociedade pós-moderna. É apenas uma breve explicação, já que, poderá ser um dos aspectos da pesquisa que poderá ser inquirido e passível de críticas por essa escolha.

1.2.1 A Objetividade

Para a sociologia se impor entre as demais Filosofias científicas já constituídas busca incessantemente a necessidade da objetividade e da neutralidade nos estudos sociológicos em si por seus cientistas. A sua grande contribuição se constituiu através de um rompimento de paradigma com um modelo voltado especificamente para a análise psicológica e ou subjetiva, se utilizando de um proposta com viés estritamente racionalista para à análise sociológica buacando a total e irrestrita ausência da subjetividade em suas análises, principalmente, como um dos seus objetivos prioritários a possibilidade tanto da implementação como da experimentação e da generalização. O conceito de “racionalista” que foi conceituado anteriormente por Durkheim especifica melhor a concepção do método sociológico, Durkheim (2007, p. 85) afirma que;

Assim como os espiritualistas separam o reino psicológico do reino biológico, separamos o primeiro do reino social; da mesma forma que eles, recusamo-nos a explicar o mais complexo pelo mais simples. Na verdade, nem uma nem outra denominação nos convém exatamente; a única que aceitamos é de racionalista. Nosso principal objetivo, com efeito, é estender à conduta humana o racionalismo científico.

Na trajetória natural buscando a objetividade, se excluiu o ponto de vista analítico focado no sujeito, transferindo categoricamente toda a sua razão de ser para o objeto, trilhando uma rota epistemológica mais segura no qual o sujeito e o objeto se portam nitidamente individualizados. As suas funções serão preservadas no meio social, sendo que claramente o que marca a relação entre o objeto e o sujeito será a independência de ambos, inclusive para a sua coexistência mesmo tendo naturezas opostas o que é relevantemente importante para o estudo das relações sociais. Contudo, o que é importante salientar que Durkheim não “virou as costas para o indivíduo para privilegiar uma ideia funcionalista de totalidade social, como sugerem os críticos

liberais” (Martins, 2008. p.14), contradizendo uma ideia que foi por muito tempo mal difundida e equivocadamente aceito.

A corrente empirista durkheimiana se desenvolveu pela força da compreensão e da aceitação de uma questão epistemológica que se torna efetiva, pela sua relevância científica para o desenvolvimento do pensamento analítico a ser desenvolvido no núcleo da sociologia e, posteriormente nas Ciências Sociais. Especificamente no tocante aos métodos utilizados, se estabelece que o indivíduo em si não se faça representar apenas na realidade por discursos, mas também, como se convive no meio de uma determinada sociedade em particular, e pelas relações sociais estabelecidas frente a frente com a realidade.

A real necessidade de se criar um método que fundamentalmente se utilize amplamente da objetividade tendo bases empíricas bem definidas para se efetuar uma análise bem substanciada e primordialmente se consiga classificar cuidadosamente as diferentes realidades sociais vislumbradas nas esferas de vivência e convivência dos indivíduos, mostra-se ainda mais necessária essencialmente para as diversidades de realidades demandadas no século XXI. Diante desse retrato se faz ainda mais necessário e urgentemente um estudo que se analise mais profundamente a existência das realidades sociais singulares, originária de uma derivação inequívoca do nosso tempo impetrando o seu caráter objetivo.

O cientista social deverá procurar em suas observações em campo a essência "espiritual" do ser social nas regras, nos valores e na moral estabelecida como conteúdo objetivado da realidade. Diante dessa premissa, o objetivismo em Durkheim defende colocando a sociedade como “coisa” que vive independentemente à vontade de cada pessoa, que por sua vez suas vontades estarão à disposição da sociedade que deverá moldar através do processo de socialização pelos fundamentos da educação. Dessa maneira, a sociedade processualmente constrói essencialmente a natureza psíquica do indivíduo, elevando-o para um patamar muito acima dos demais animais que compõe a natureza. (Durkheim, 1983)

Durante o decorrer da socialização a ação coercitiva será efetuada efetivamente por grupos sociais, que lhe impõe suas formas de observar a realidade (pensar e agir), atuando de forma que as alianças sejam estabelecidas, existe uma força coercitiva que atua sobre os membros da sociedade fazendo com que os mesmos cumpram como desígnios que a sociedade lhes imputam) que apesar de toda essa pressão desencadeada

esse arcabouço será naturalmente assimilado pelo indivíduo, que de acordo com Durkheim (1983, p. 98) afirma que;

O indivíduo não o sente, tal como não sentimos a atmosfera que nos pesa sobre os ombros. Desde que o indivíduo foi criado, educado pela coletividade. Dessa forma, quer naturalmente aquilo que ela quer, e aceita sem dificuldade o estado de sujeição ao qual está reduzido.

O determinismo da sociedade exercido no indivíduo visto com naturalidade e normalmente aceito, a natureza humana criou ao longo da sua história parâmetros para as diversas esferas do seu mundo social, definindo suas regras, leis e estruturas morais (através da educação) na busca imperiosa pela garantia da coesão entre os indivíduos (fortalecimento do tecido social), e, para que a degradação moral e ética não prevaleça sobre sua totalidade. Esses dispositivos têm como objetivo manter a sobrevivência da sociedade, assim, a necessidade de se tornar majoritariamente maior do que seus próprios criadores (os indivíduos criaram coletivamente a sociedade) terminam se impondo como se fosse uma cláusula pétrea (impondo limites).

De acordo com os argumentos citados anteriormente, que nos possibilitam pensar objetivamente sobre a sociedade, podemos afirmar que a subjetividade é um fenômeno estritamente social, e para diagnosticá-la basta analisarmos como uma determinada sociedade se constitui através da importância dada as suas instituições, a respeitabilidade as suas leis ou dos seus padrões morais vigentes. Nessa ótica, o estudo de Durkheim descreve a composição das categorias do pensamento humano através das formas primitivas de classificação. Ilustrando a sua concepção sobre essa temática, Miceli (1982, p. 46) explicita esse fato da seguinte maneira:

Nestes estudos procurou demonstrar o quanto os sistemas de classificação constituem representações coletivas, cujas divisões internas remetem às divisões morfológicas da organização social, ou seja, a organização interna dos sistemas de classificação obedece a um modelo fornecido pela sociedade.

A partir destes pressupostos, Durkheim julga notoriamente ter resolvido o problema de que maneira o homem pensa (cognitivamente) e criando símbolos, pois, a sociedade seria uma fonte não só do pensamento, mas, também da simbologia. Objetivamente, ele não conseguiu resolver os dilemas e os paradoxos epistemológicos que envolvem tanto a objetividade quanto a subjetividade no campo das ciências sociais, entretanto estabeleceu parâmetros científicos sólidos em que a sociologia pudesse se impor entre as demais Ciências Sociais.

1.2.2 Fato Social: Uma Teoria de Vanguarda

Para Durkheim (2007, p. 67) a importância provocada pela mudança de rumo na perspectiva no processo de interpretação e na análise dos sucessivos desdobramentos no campo do social seria traduzida através da percepção dos fatos sociais, este que por sua vez deveriam ser tratados estritamente como “coisas”, visto não tão somente como “coisas” materiais, mas “tanto quanto as coisas materiais, embora de outra maneira”. Para Mousse, (2011, p. 86) ” Esse tipo de posicionamento extremo se deve para o aprofundamento da análise do social, Durkheim por defender princípios científicos que iriam nortear uma nova perspectiva, afirmando que existem fenômenos que ocorrem na sociedade e que provavelmente não serão estudadas pelas demais ciências sociais – o que ele chamou de fatos sociais, a existência do fato social antecede ao indivíduo”.

Tornou-se alvo de críticas duras quando atuava na defesa por seus elementos doutrinários, na tentativa de esclarecer possíveis questionamentos sobre sua referida teoria, o autor descreve ponderando, Ibid (ps. XVII-XVIII) afirma que:

É coisa todo objeto do conhecimento que não é naturalmente penetrável à inteligência, tudo aquilo de que não podemos fazer uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito não pode chegar a compreender a menos que saia de si mesmo, por meio de observações e experimentações, passando progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis aos menos visíveis e aos mais profundos. Tratar os fatos de uma certa ordem como coisas não é, portanto, classificá-los nesta ou naquela categoria do real; é observar diante deles uma certa atitude mental. É abordar seu estudo tomando por princípio que se ignora absolutamente o que eles são e que suas propriedades características, bem como as causas desconhecidas de que estas dependem, não podem ser descobertas pela introspecção, mesmo a mais atenta.

Diante da constituição desses cenário teremos que levar em conta a devida importância tanto na concepção do método, quanto na do objeto como também do ambiente em, si, onde os fatos sociais terão que ser analisados e a sua repercussão na sociedade como bases fundantes das pesquisas a serem desenvolvidas, Durkheim (2007, p. 6) e conclui conceituando a sociologia como uma “ciência das instituições, da sua gênese e do seu funcionamento”.

Quintaneiro (2001) afirma que: “A sociologia se ocuparia designadamente pelos estudos dos fenômenos “sociais totais”, dos quais estariam relacionados aos comportamentos instituídos pelo conjunto da coletividade”. Corrobora com a perspectiva de Durkheim afirmando que a sociologia seria “entendida como observação

metódica dos fatos sociais que busca a descoberta de regularidades e a formulação de leis próprias” essas bases metodológicas têm a sua gênese nos ensinamentos de Henri de Saint-Simon (1760-1825), que designou a “aplicação do método científico aos fatos sociais” (Lajugie, 1994, p. 39).

Émile Durkheim, em seu clássico intitulado publicado em 1895, trata especificamente da teoria dos fatos sociais tendo como ponto de partida uma ciência sociológica objetiva e científica, baseadas amplamente nas ciências naturais (físico-matemáticas). Sem dúvidas, a teoria do fato social definitivamente confirmaria a sociologia como uma disciplina científica, pois tinha método, objeto e aonde a sua aplicabilidade seria posta à prova.

Conforme Durkheim (2007, 2004), a sociologia seria uma ciência que se voltaria ao estudo sistemático das instituições, desde a sua gênese até o seu pleno funcionamento. E descreve o fenômeno dos fatos sociais como: “toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”. Desse modo, os fatos sociais objetivamente exercem uma coercitiva sobre a dinâmica dos indivíduos, não lhes dando permissão ou liberdade de escolha (livre arbítrio) sobre quaisquer manifestações que possa vir a ter. Acrescenta que o fato social será de acordo com Durkheim (2007, p. 78),

Reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos; e a presença deste poder é reconhecível, por sua vez, seja pela existência de alguma sanção determinada, seja resistência que o fato opõe a qualquer empreendimento individual que tenda a o violentar.

A elaboração da teoria dos fatos sociais se submerge no âmago da sociedade que segundo Durkheim (2007) afirma que: “função de um fato social deve ser sempre buscada na relação que mantém com algum fim social”. Surge assim uma necessidade real e objetiva de se compreender que o indivíduo não tem suas ações pautadas por si só nas esferas onde atua, entretanto, existem forças sociais que terminam pautando as ações individuais. Assim, segundo ele, “só existe fato social onde exista uma organização definida” (Durkheim, 2007, p. 20) e somente assim poderá promover os seus mecanismos de controle, estimulando agir dentro dos seus padrões pré-estabelecidos.

Nas páginas finais de *Les Regles* (2007) de forma bem compacta ele fundamenta o seu método em três pontos principais: a) independe de toda e qualquer filosofia, b) é

objeto, c) é exclusivamente sociológico – os fatos sociais são antes de tudo são coisas sociais. Busca, segundo (Durkheim, 2007, p. 143), uma “emancipação da Sociologia” buscando insensatamente “uma personalidade independente”.

Para Durkheim (2007) fizemos ver que um fato social não pode ser explicado senão por um outro fato social e, ao mesmo tempo, mostramos como esse tipo de explicação é possível ao assinalar no meio social interno o motor principal da evolução coletiva. A sociologia não é pois, o anexo de qualquer outra ciência; é, ela mesma, uma ciência distinta e autônoma, e o sentimento do que tem de especial a realidade social é de tal maneira necessário ao sociólogo pode prepará-lo para a compreensão dos fatos sociais.

Na composição de sua teoria, Durkheim (2007) define uma classificação dos fatos sociais sob duas características: a primeira seria considerada a normal e a segunda a patológica. O fato social normal seria aquele que tem por si só uma finalidade social intrínseca, ou seja, que tenta contribuir para a regulação e a evolução gradativa da sociedade e para que os organismos sociais se adaptem às possíveis mudanças decorrentes na história desde as sociedades mais primitivas para as mais complexas.

Os fatos sociais patológicos estão especificamente direcionados para a desordem (falta de estabilidade) na esfera social. O desvio de conduta provocado pelo crime, por exemplo, num primeiro momento apresenta um caráter patológico, na verdade é um fato social normal, já que, historicamente uma sociedade sem a presença da criminalidade é improvável. A criminalidade se faz presente (inerente) independentemente das condições sociais, em certa medida em que o desenvolvimento contínuo não só da consciência moral, mas, da constituição do direito em uma determinada sociedade. Assim, o conceito de anomia se faz necessário para o aprofundamento da temática.

Durkheim (2000) explica que “o estado de desregramento ou anomia, [...] ainda é reforçado pelo fato de as paixões estarem menos disciplinadas no próprio momento em que teriam necessidade de uma disciplina mais vigorosa”. A anomia consistiria em um estado ou condição (excepcional ou não) de uma total e irrestrita falta de normas e ou regras sociais com potencial de regulamentação sobre as relações interpessoais que se efetuam socialmente, impossibilitando a mediação e o controle pelas principais instituições. Ou seja, as pessoas vivem em sociedade sem nenhum compromisso em cumprir as regras sociais vigentes.

A anomia se configura como um fato corriqueiro ou uma condição muito presente na sociedade pós-moderna pela simples razão que o desenvolvimento econômico promovido pelo sistema capitalista de produção molda os valores morais e éticos. Existe um declínio real e quase que absoluto da solidariedade em detrimento das inclinações individuais sobre a coletividade. Ou seja, vivemos diante de um paradoxo resultante de uma crise sistêmica e sistemática que desencadeia uma rota de colisão sem precedentes as margens de um colapso que se aproxima cada vez mais.

Cabe destacar a importância que a coerção social se somaria a exterioridade e a generalidade formando uma estrutura tripartite na composição da teoria dos fatos sociais, que seria importante, como também necessária, para sua implantação. A respeito das características descritas anteriormente, a principal ação da sociologia como ciência foi dar ênfase colocando como o principal protagonista os “acontecimentos sociais” do locús de sua análise, retirando o indivíduo como centro das atenções. Isso não quer dizer que a sua importância seja irrelevante a ponto de sua exclusão seja defendida. Nessa linha de pensamento, o que encontramos como característica primordial dos fatos sociais seria a exterioridade.

1.2.3 Exterioridade: Parte Essencial do Fato Social

A exterioridade é um elemento natural e característico dentre os quais se apresenta na essência do fato social. Representa uma manifestação fenomenológica da sociedade que vai muito além das dimensões individuais. A consciência coletiva forma a consciência dos indivíduos determinando sua maneira de agir. Segundo Durkheim (2007) o fato social dá o tom de uma ação ou estado de um determinado grupo que se reflete diretamente nos indivíduos, ou seja, é uma extensão da sociedade (macro) que influencia diretamente o comportamento das pessoas (micro).

Para Durkheim (2007) o fato social é exterior ao indivíduo e não depende de maneira nenhuma de sua participação conscientemente para se tornar um marco no meio de toda a sociedade. Todo o padrão que regulamenta a conduta humana na sociedade através das leis, das condutas morais e éticas, nas formas de educar e de se socializar, das regras e dos costumes em geral, já se encontram presentes na sociedade muito antes mesmo dos indivíduos nascerem, de terem a plena consciência de sua existência. A esse respeito, Durkheim (2007, p. 45) pontua que “Do mesmo modo, as crenças e as práticas

de sua vida religiosa, o fiel as encontrou inteiramente prontas ao nascer; se elas existiam antes dele, é que existem fora dele”.

Nota-se, necessariamente, que através das atitudes individuais, pode-se analisar a sociabilidade como resultante de um grande número de rituais externos ao mesmo, definidas coletivamente, sendo consagrados pelas gerações passadas, inclusas na convivência e reproduzidas ao logo do tempo nas esferas sociais. o que não se discute é a presença da coletividade do todo na consciência individual que estão presentes nos indivíduos. Assim, os fatos sociais não podem ser interpretados por meios dos fatores psicológicos atuantes nas consciências individuais, mas condudentemente, desse modo Durkheim (2007, p. 97), afirma que: “antes, necessário analisar os fatos a partir do viés daquilo que se encontra nas representações coletivas”

1.2.4 A Coercitividade: Parte Imprescindível do Fato Social

O fato social como algo exterior ao indivíduo se faz extremamente presente na coletividade. Como um segundo elemento característico, é uma área que muito pode ser potencializada e protegida. A coercitividade seria a segunda característica dos fatos sociais. Durkheim afirma que é possível dividi-la em duas formas distintas.

Primeiramente seriam as suas leis, devemos ter certo cuidado não só com a sua conceituação como também por causa da questão polisêmica envolvida (é uma regra de direito geral, abstrata e permanente, proclamada obrigatória pela vontade da autoridade legislativa competente e expressa de forma escrita) e das normas regulamentares generalistas que iriam fiscalizar os indivíduos, enquadrando no ambiente social estabelecendo parâmetros atitudinais socialmente recomendados, ou seja, sobre os membros recalcitrantes são enquadrados para cumprir as regras pré-definidas pela sociedade que não estão contidas na esfera do direito no formato de leis, mas foram criadas e colocadas em prática por diversas instituições.

O fato social tem influência direta sobre a maneira que as instituições funcionam. Para Durkheim (2007, p. 89), instituições sociais são “todas as crenças e todos os modos de conduta instituídos pela coletividade; desse modo a sociologia pode então ser definida como a ciência das instituições, de sua gênese e de seu funcionamento”. A coercitividade exerce um grande poder também por causa da sua filiação tácita ao contrato social, lhes impondo regras comportamentais, e penalidades nos casos de descumprimento.

Quintaneiro (2001, p. 20) observa que para “demonstrar que os fatos sociais são coercitivos Durkheim aponta para as dificuldades em que tropeçam aqueles que procura não se submeter a uma convenção mundana, resistir a uma lei, violar uma regra moral”. Essa perspectiva foi definida pelo mesmo como anomia, situação na qual a sociedade estaria em um processo de desintegração profunda das normas que regeriam as condutas das pessoas assegurando a ordem social. Somente a partir daí, segundo Durkheim (2007, p. 105), “para conseguir que o indivíduo siga os fins coletivos, é necessário exercer sobre ele uma coerção, e a atividade social consiste justamente na instituição e na organização desta coerção”. O fato social, portanto, como se pode perceber é composto pelas representações coletivas que tem uma relação intrínseca com a coerção refletindo a natureza dela.

Por outro lado, o segundo fator identificado seria a coersão moral que após uma série de observações e que facilmente seria identificável nas mais variada sociedades. Fruto quase que obrigatoriamente de regras pressupostamente estabelecidas, por diversas convenções históricas durante todo o transcorrer das transformações sofridas pela humanidade e, por seus desdobramentos que desembocará nas sociedades pós-modernas. Cuvillier (1953) representa essa formulação justificando que: “Essas normas impessoais do pensamento e da ação são aquelas que contribuem o fenômeno sociológico por excelência e se encontrar com relação à sociedade da mesma forma que as funções vitais com respeito ao organismo: elas exprimem a maneira como se manifestam a inteligência e a vontade coletivas.”

Ambas as características citadas da coerção tanto as Leis quanto a Moral não buscam objetivam o indivíduo se torne um excluído social a não ser em casos extremos, isso se refletiria diretamente na educação, já que, a coercitividade reflete os atributos da sociedade no qual se está inserida. Nesse contexto, a coercibilidade exercida pela sociedade tem influência direta na formação das consciências individuais.

De acordo com Durkheim, (1998) “A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios — sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento — que balizam a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela.”

Ressalta ainda Durkheim (1998) “ao formar a criança pela experiência direta, cria em sua mente o sentido de realidade e de necessidade, dois elementos essenciais para alguém que dentro de pouco deverá enfrentar-se com a sociedade como algo real.”

Reproduzindo na sua mente elementos que congenitamente irão reproduzir elementos para a normatização do social.

Diagnosticamos em seu clássico *Educación y Pedagogia* (1998) que objetivamente a educação seria: “um eixo social, como uma socialização metódica por meio da qual a sociedade prepara o coração das crianças às condições de sua própria existência”. Durkheim (1998) Enfatiza ainda que se “une o âmbito da infância com a dinâmica do sistema escolar e seculariza a noção de moral para elevá-la à categoria de regras – de princípios, máximas e formas de fazer que moldem a conduta dos indivíduos e dos grupos”. Desse modo, a educação passa ter uma envergadura responsável, quase em todos os sentidos, pela elaboração do ser social, já que, durante todo o seu processo de formação fica evidenciado que os indivíduos vão assimilando uma diversidade de normas e princípios de diversas naturezas sejam elas: morais, éticas, religiosas ou comportamentais que nortearão em toda a sua história da vida em um determinado contexto social.

A força impositiva do fato social representa diretamente a coercibilidade como um dos seus atributos. Mousse (2011) reforça essa tipificação observando que a coerção pode se manifestar por meio de reação direta da sociedade, quando se torna mais perceptível, ou indiretamente por meio da imposição de determinadas condutas para obter algum êxito desejado. Assim, a consciência coletiva age de sobremaneira nas consciências dos indivíduos lhes impondo de que maneira deve agir.

1.2.5 A Generalidade: Parte Fundamental do Fato Social

A generalidade é uma das principais características responsáveis para demarcar um determinado fenômeno como um fato social. A sua existência na âmbito para um ambiente da coletividade se sobrepõe sobre a existência do indivíduo, ficando claramente exposto o que o indivíduo, por ventura, venha internalizar será através de suas convivências, as suas crenças e práticas disseminarão diversas orientações de natureza política com o intuito de proliferar a reprodução do sistema social no meio no qual vive. Isso impõe limites de uma ordem onde tais fatos podem ocorrer de modo difuso, erradicando da sua conceituação acontecimentos que não venham atingir certa dimensão social, se constituindo assim como meros acasos ou fenômenos que não cabem ao estudo da sociologia. Não será toda e qualquer ocorrência (fatos gerais) podem ser enquadrados de sobremaneira como fatos sociais.

Durkheim (2007, p. 7) explica que: “O que os constitui são as crenças, as tendências e as práticas dos grupos tomados coletivamente.” Assim, um fato geral pode ser facilmente confundido com um fato social pela sua ocorrência, entretanto não detém as prerrogativas para tal. Nessa ótica, por fim, termina transparecendo que os fatos sociais existem no âmbito de toda e qualquer sociedade, atingindo sempre todos os seus componentes. No entanto, não a todos de maneira uniforme aos que nela vivem, sendo ainda bem característico na contemporaneidade.

1.3 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

Durkheim sempre teve uma preocupação muito acentuada sobre as questões mais relevantes no âmbito social no seu tempo. Nas suas análises pautavam os problemas sociais que estavam relacionados diretamente a um determinado nível de degradação no padrão de moralidade (objetivamente também na ordem econômica) que se estabelecia naquele momento, que não se conseguia orientar adequadamente o comportamento dos indivíduos em sociedade.

No livro "Da Divisão do Trabalho Social" reconhece a importância do fenômeno da divisão do trabalho, e planejada sua obra em um modelo tripartite em distintos momentos: 1- Investigar a função da divisão do trabalho, isto é, qual seria a sua necessidade real que ela corresponde?); 2- Determinar as causas e as condições de que depende; 3- Classificar as principais formas anormais que a divisão do trabalho apresenta, a fim de evitar que sejam confundidas com as outras. (Durkheim, 2010, p.8-9)

Reconhecendo desde a antiguidade do fenômeno da divisão do trabalho social, e da sua amplitude hoje principalmente após a primeira revolução industrial a dimensão que a grande indústria moderna passou a ter como força propulsora da sociedade contemporânea, ela se mostra não só pela força do capital, como também pela "extrema divisão do trabalho" (Durkheim, 2010, p.1). A divisão do trabalho social não está apenas restrita as atividades econômicas de produção distribuídas nos seus setores correspondentes, vão muito além da dimensão universal da produção material em si mesma, imediatamente atingirá sob "sua influência crescente nas regiões mais diferentes da sociedade. As funções políticas, administrativas, jurídicas especializam-se cada vez mais" (Durkheim, 2010, p. 2).

Buscando o ineditismo em seu raciocínio científico, sendo o mais objetivo possível fugindo das abstrações filosóficas para justamente adentrar em um plano reflexivo totalmente singular tanto na reflexão teórica quanto na reflexão científica, confrontou-se com outros cientistas de seu tempo, defendendo que, no pensamento de Durkheim (2010) "o círculo de suas pesquisas se restringe a uma ordem determinada de problemas, ou mesmo a um problema único"

Durkheim formula uma grande questão sobre a divisão do trabalho afirmando que a Biologia e a Economia estão inclusas reconhecidamente nas mais diversas variantes que formam as manifestações desse fenômeno "um organismo ocupa uma posição, tanto mais elevado na escala animal quanto mais as suas funções forem especializadas". Busca um resgate histórico ilustrando que a divisão do trabalho "não é apenas uma instituição social", entretanto, seria naturalmente "um fenômeno de biologia geral", inerente às "propriedades essenciais da matéria organizada" dessa forma ela se tornaria "quase contemporânea do advento da vida no mundo" (Durkheim, 2010, p. 3). Caracterizada assim, a materialidade dos organismos vivos nos remete a uma dimensão universal.

Biroli et al (2021) afirmam que: "Essas informações não necessariamente revelam surpresas às/aos pesquisadores que lidam com desigualdades. Em um mundo social profundamente marcado por hierarquias de gênero, raça e classe, é previsível que as fases de adversidade acabem por atingir mais algumas parcelas da sociedade que outras. A maturidade dos estudos sobre desigualdades em certas áreas das ciências sociais brasileiras, contudo, contrasta com o tratamento reduzido do tema no debate público entre as comunidades acadêmicas e as agências de fomento e avaliação da produtividade científica.

A maior parte dos parâmetros de seleção de profissionais, determinação de qualidade de instituições de ensino e das demais atribuições de trabalho é convencionada por critérios de meritocracia, que operam com suposta neutralidade frente às diferenças sociais e pode, por isso, silenciosamente reproduzir vieses, sobretudo da divisão de trabalho.

A divisão do trabalho que se encontra na essência das sociedades define o seu caráter predominantemente regulatório e, por isso se efetiva como moral, e conseqüentemente social "a divisão do trabalho todo mundo sente bem que ela é e se torna cada vez mais uma das bases fundamentais da ordem social. (...) cada vez mais no sentido de tornar a divisão do trabalho uma regra imperativa de conduta" Durkheim

(2010, p. 4). Diante disso a divisão social do trabalho atua favorecendo as vidas em sociedade, estabelecendo que cada indivíduo tenha sua função na estrutura social, sendo assim o indivíduo executam o necessário para outras pessoas e para si

Durkheim busca o rompimento com o discurso generalizador organicista se distanciando da ótica do "homem perfeito" aquele que "sabendo interessar-se por tudo sem dedicar exclusivamente a nada, capaz de provar tudo e tudo compreender, tinha meios de reunir e condensar nele o que havia de mais requintado na civilização" (Durkheim, 2010, p. 4-5). Na sua lente, o homem deveria se afirmar "mais que um diletante" se tornando "competente que procura não ser completo, mas produzir; que tem uma tarefa delimitada e que a ela se dedica, que faz seu serviço, traça seu caminho" (Durkheim, 2010, p. 5). Esse perfil de homem será forjado futuramente sendo possuidor de habilidades extremamente específicas, em tempos de pós-modernidade.

1.3.1 Métodos para se Determinar sua Função social

Durkheim aborda desde a abertura do seu capítulo inicial em seu livro divisão social do trabalho em quais contextos a palavra função poderia ser aplicada, para se evitar problemas em torno da polissemia que a palavra poderia se envolver, o autor esclarece da seguinte forma um possível embróglio. "A palavra função é empregada de duas maneiras bastante diferentes. Ora designa movimentos vitais, fazendo-se abstração de suas consequências, ora exprime a relação de correspondência que existe entre esses movimentos e algumas necessidades do organismo [...] necessários a manutenção da vida" (Durkheim, 2010, p. 13).

Diante disso, quando se inquirir qual é na verdade a função da divisão social do trabalho? Sua resposta está intimamente ligada a que necessidade a mesma corresponde, dessa forma, o fenômeno se realizando tem por necessidade: "é saber se ela existe e em que consiste, não se foi pressentida de antemão, nem mesmo se foi sentida ulteriormente" (Durkheim, 2010, p. 14). A consciência coletiva integra a consciência moral dominante em cada sociedade.

Dois elementos são marcantes e está no epicentro das atenções de Durkheim, o primeiro, as necessidades materiais e o segundo as necessidades sociais. Isso não quer dizer que a ciência participe diretamente da consciência moral. Ela se inclina para " um campo de ação aberto à iniciativa de todos, mas em que ninguém é obrigatório a entrar" (Durkheim, 2010, p. 18). Podemos inferir que a divisão do trabalho, tem como função

prioritária potencializar ao máximo o desenvolvimento da sociabilidade. E se efetiva como uma necessidade social reproduzindo “um sentimento de solidariedade” (Durkheim, 2010, p. 21).

A divisão do trabalho em seus efeitos buscar no outro "conduzir à amizade" entre indivíduos já que, “por mais ricamente dotados que sejamos sempre nos falta alguma coisa, e os melhores dentre nós têm o sentimento de insuficiência” integrando-se associativamente. “É por isso que procuramos, em nossos amigos, as qualidades que nos faltam” promovendo "um verdadeiro intercâmbio de serviços. Um protege, o outro consola; este aconselha, aquele executa, e é essa partilha de funções" (Durkheim, 2010, p. 21). Na ampliação dos planos da integridade social, ampliando as garantias para a sobrevivência de cada grupo sob a ótica da divisão do trabalho a "sua verdadeira função é criar entre duas ou várias pessoas um sentimento de solidariedade. Como quer que esse resultado seja obtido [...] e ela as marcas de seu cumho " (Durkheim, 2010, p. 21).

A divisão do trabalho constata, em uma diversidade de elementos diferentes no cotidiano de um determinado grupo social, permitindo a solidariedade conjugal (entre os diferentes gêneros) promovida pela “dessemelhança das naturezas que ela une”, promovendo “a divisão do trabalho sexual a fonte da solidariedade conjugal” (Durkheim, 2010, p. 22), como também supremacia sobre as trocas econômicas “ele supera infinitamente a esfera dos interesses puramente econômicos. Pois consiste no estabelecimento de uma ordem social e moral Sui generis” (Durkheim, 2010, p. 27).

Os valores morais contidos na essência da divisão do trabalho nas sociedades primitivas (sociedades não ocidentais européias) abrangia as sociedades ocidentais marcadas pelas grandes indústrias, onde a coletividade se torna muito mais abrangente. Tem como sua principal pedra angular um prisma indicando que as "grandes sociedades políticas também só se podem manter em equilíbrio graças à especialização das tarefas; que a divisão do trabalho é a fonte, se não única, pelo menos principal da solidariedade social" (Durkheim, 2010, p. 29). Assim dentre os clássicos da sociologia foi quem inicialmente detectou que na “divisão do trabalho algo mais que um fenômeno puramente econômico. Viu nela a condição mais essencial da vida social" (Durkheim, 2010, p. 29), sendo a mesma extensão da complexidade que envolve a dinâmica da organização social.

1.3.2 Estrutura Investigativa

Para provar que a solidariedade seria uma extensão objetiva da divisão do trabalho e de seus desdobramentos, e o que a mesma promove seria “à integração geral da sociedade [...] é um fator essencial da coesão social” (Durkheim, 2010, p. 30), como pai da Sociologia moderna cria um procedimento lógico fundamentado tanto na comparação como na classificação: “comparar, pois, esse vínculo (laço) social aos outros, afim de medir a parte que lhe cabe no efeito total, sendo para isso indispensável começar por classificar as diferentes espécies de solidariedade social” (Durkheim, 2010, p. 31).

É perceptível como Durkheim se apropria de uma linguagem ou de uma estrutura vocabular muito específica e muito utilizada pelas ciências biológicas, da maneira que seu raciocínio lógico é exposto, “portanto o fato externo que o simbolize e estudar o primeiro através do segundo” (Durkheim, 2010, p. 31). Sabendo-se que o exterior se materializa no direito. Evidenciou também que os juristas estavam com certa preocupação com a relevância da solidariedade social citando que, “portanto, se pode haver tipos de solidariedade social que tão somente os costumes manifestam” (Durkheim, 2010, p. 33). No estudo do direito terá dois prismas principais: o primeiro será chamado de coercitivo baseando-se na geração de relações sociais puramente punitivas.

O caráter das ações que movem a solidariedade define “a natureza do grupo cuja unidade ela assegura, e é por isso que ela varia segundo os tipos sociais. Ela não é a mesma no seio da família e nas sociedades políticas” (Durkheim, 2010, p. 33). Durkheim refuta qualquer tipo de relações sociais existentes que tenham ações independentes tanto nas relações morais quanto no que envolve universo da solidariedade “O que existe e vive realmente são as formas particulares de solidariedade: a solidariedade doméstica, a solidariedade profissional, solidariedade nacional, a de ontem, a de hoje, etc.” (Durkheim, 2010, p. 34). Podemos chegar à conclusão que formas particulares podem ser consideradas extensão de bases empíricas para explicações científicas consistentes.

Nas relações sociais veremos não só a solidariedade como as verdadeiras razões que norteiam a divisão do trabalho social, e somente poderemos ter o entendimento real sobre essa lógica quando obtivermos “as formas principais de solidariedade social [...] de que a divisão do trabalho é a causa” aspectos exteriores da “vida social” (Durkheim, 2010, p. 35). Na diversidade de atuação do campo do direito existem diversas formas de

solidariedade, como fato social a exterioridade tem sua visibilidade potencializada de acordo com visibilidade do mesmo.

1.3.3 Solidariedade Mecânica

Durkheim no segundo capítulo de sua obra *Da Divisão do Trabalho Social*, de forma eminentemente exploratória, indicar para que direção em que se encontram as fronteiras não só da regulação quanto da regulamentação da sociabilidade em geral, quanto mais esta se distancia da divisão do trabalho, que resultará essencialmente na implementação da grande indústria de transformação.

É pela força do trabalho que norteia as relações humanas (interpessoais), o desenvolvimento progressivo dessas relações sociais podem ser consideradas que foram construídas "naturalmente" esses traços característicos estão contidos nas normas jurídicas mais qualificadas e em sua grande maioria, como uma linha do direito repressivo. Quando os indivíduos não estão sendo diretamente regulamentados pela função exercida pela divisão do trabalho social, estes estão em estado de maior vulnerabilidade muito mais sensível à realidade proposta pelos mitos por uma face, e da punibilidade por outra.

A normatização doutrinária que envolve as ciências jurídicas se tornou referência muito importante para exercer um diálogo franco com os evolucionistas, e se distanciando ao mesmo tempo para manter a autonomia necessária para a efetivação ou consolidação da Sociologia como ciência. Nota-se que o avanço notório do Direito repressivo em diferentes sociedades, sua ênfase estava voltada para o fato de que "nas sociedades primitivas, em que, [...] o direito é inteiramente penal, é a assembléia do povo é quem administra a justiça" (Durkheim, 2010, p. 46).

Há uma conjuntura fortemente constituída por várias crenças e sentimentos que envolvem "um sistema determinado que tenha vida própria [...] a consciência coletiva ou comum" (Durkheim, 2010, p. 47). A consciência coletiva antecipa a definição do valor objetivado das ações individuais. Assim ela antecede as formações geradas pelos juízos de valor individual. A consciência comum é significante e:

[...] em outras palavras, não há que dizer que um ato ofende a consciência comum. Não se definiu o crime, quando se disse que ele consiste numa ofensa aos sentimentos coletivos, pois há, dentre estes últimos, alguns que podem ser

ofendidos sem que haja crime, e é por isso que o reprovamos. (Durkheim, 2010, p. 47).

Essa imposição implementada pelo Direito Penal é essencialmente conservador na medida em que “atesta os sentimentos coletivos a que corresponde [...]. Não basta, pois, que os sentimentos sejam fortes, é necessário que sejam precisos” (Durkheim, 2010, p. 47-48). Para consubstanciar suas argumentações afirma que: "um ato é criminoso quando ofende os estados fortes e definidos da consciência coletiva, a sociedade reprime por meio de penas organizadas e que constituia criminalidade" (Durkheim, 2010, p. 51). Os grandes dilemas e ou paradoxos que marcam o ciclo de vida nas esferas íntimas (individuais) de cada um, são antes de tudo, elementos da consciência coletiva que se refletem nas individualidades. Chegamos à conclusão que a força da exterioridade da consciência coletiva se sobrepõe sobre as consciências individuais ou quaisquer tipos de introspecção.

O Direito Penal se torna um objeto de estudo para o desenvolvimento de considerações filosóficas sobre os mais diversos significados: Primeiro, porque o entendimento claro do que seria a consciência coletiva se torna imprescindível, esta sendo uma fonte vital, quando se mostra revela sua força, se retroalimentando dá um novo fôlego de vida para a sociedade; Durkheim define como “um conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria” (2010, p. 51). É por isso, que o crime é um fato de extrema violência, repugnante e inaceitável, é uma anomalia social, se torna um escândalo moral sem precedentes, é a cólera pública materializada sobre a consciência coletiva, a punibilidade “não deixa de desempenhar o seu papel útil” (Durkheim, 2010, p. 81).

Um conceito não se constrói rapidamente sem nenhum tipo de critério, uma definição minimamente resistente precisa ser aperfeiçoada, com suas tipificações bem norteadas, tanto dentro das suas amplitudes, como na imposição dos seus limites. Com a solidariedade não poderia ser diferente, seria um desdobramento da divisão do trabalho e da cooperação potencializada pela consciência coletiva, na constituição de uma nova ordem social. Mas quando se vislumbra uma rota de colisão entre representações evidente de os “estados de consciência contrários se enfraquecem reciprocamente, estados de consciência idêntica, intercambiando-se, fortalecem uns aos outros” (Durkheim, 2010, p. 71), essa representação “[...] porque é graças a intensidade da

reação que ela se recupera e se mantém no mesmo grau de energia" (Durkheim, 2010, p. 72).

Assim, a Solidariedade Mecânica será muito bem definida por Durkheim como sendo "nascida das semelhanças, vincula diretamente o indivíduo à sociedade [...] mas também torna harmônico o detalhe dos movimentos [...] esses móveis coletivos produzem em toda parte os mesmos efeitos". Sendo assim, "cada vez que entram em jogo, as vontades movem-se espontaneamente em conjunto, num único sentido" (Durkheim, 2010, p. 79-80). Sendo resultante de uma baixa divisão do trabalho social muito característico das sociedades pré-capitalistas.

Já Raymond Aron(2000) conceitua a solidariedade mecânica aprimorando e complementando o conceito estabelecido por Durkheim apresentando as suas características mais marcantes da seguinte forma:

Uma solidariedade por semelhança. Quando esta forma de solidariedade domina uma sociedade, os indivíduos diferem pouco uns dos outros. Membros de uma mesma coletividade, assemelham-se por que experimentam os mesmos sentimentos, porque aderem aos mesmos valores, porque reconhecem os mesmos sentimentos, porque reconhecem o mesmo sagrado. A sociedade é coerente porque os indivíduos ainda não se diferenciaram (Aron, 2000, p. 314).

O Direito Penal não teria a capacidade de socializar os estados naturais das vontades individuais, pois, seria apenas uma função voltada para a coesão social assim ela manteria "intacta a coesão social, mantendo toda a vitalidade da consciência comum" (Durkheim, 2010, p. 81). "A existência da solidariedade social seria uma derivação de certos números de estados de consciência são comuns a todos os membros da mesma sociedade" (Durkheim, 2010, p. 83). Esse caráter da solidariedade vem representar a "materialidade" através do direito repressivo, como foi diagnosticado (retratado) por Émile Durkheim.

1.3.4 Solidariedade Orgânica

Durkheim, sempre se utilizou o direito social como uma fundação bem consolidada, assim consegue adentrar pelas características da solidariedade, nesse momento sendo arbitrada pela divisão do trabalho e não mais pelos mitos, ou pelas tradições culturais. A natureza do direito restitutivo, estabelece normas que dentre os quais os indivíduos devem ter suas ações limitadas, a mesma sendo reestabelecida a

pela consciência comum se torna uma derivação das tradições culturais termina deixando de ser o alvo direto da solidariedade, até nesse momento mecânica.

Enquanto o direito repressivo caminha para se tornar cada vez mais difuso em nossa sociedade, o direito restitutivo na direção oposta iria "criar órgãos cada vez mais especiais: tribunais consulares, tribunais trabalhistas, tribunais administrativos de toda sorte." (Durkheim, 2010, p. 87), que seria na verdade um reflexo direto desse momento da História, em que o processo de especialização das atividades econômicas estariam vinculadas puramente ao setor secundário de produção (a grande indústria).

A existência da sociedade não estará nunca condicionada para privilegiar interesses de quaisquer indivíduos independentemente da sua posição ocupada ou dos seus recursos que se possa ter ou não, mas para fazer valer "os compromissos assumidos; por isso, [...] por si mesmos tem um valor social, isto é conforme as regras do direito" (Durkheim, 2010, p. 89). Fica claro nesse sentido que no caráter do social tem um plano filosófico na sua regulação, isto é tem um método extremamente relevante para sua aplicabilidade.

A lógica atribuída a técnica voltada intimamente a sociabilidade, sendo uma derivação da equidade que o autor firma entre a coisa e a pessoa. Essas coisas interagem com o organismo social pré-determinada e integrante da sociedade com comitadamente com as pessoas (Durkheim, 2010, p. 90). Essencialmente nessas concepções de direito real, e sua distinção do direito pessoal inspirou Durkheim em Regras do Método Sociológico (1895) como se deveria entender o fato social como coisa.

Na conjunção estabelecida nos direitos reais compreende que ótica de uma solidariedade real sendo "de fato, a relação mais completa capaz de existir entre uma coisa e uma pessoa, é a que coloca a primeira sob a inteira dependência da segunda" (Durkheim 2010.p.92). Fica exposto que os direitos reais "não entram em conflito, as hostilidades estão prevenidas" (Durkheim, 2010, p. 91). Convém acrescentar que o direito a propriedade é o mais próximo da perfeição dentro da diversidade dos direitos reais.

Da primeira perspectiva se deriva o conceito do que seria a personalidade humana e da segunda a consciência do que seria um organismo. Essa sua atitude reticente diante de ambas as partes indica o seu natureza abstrata em suas considerações. "Na realidade histórica, não foi sobre essas considerações abstratas que se fundou a ordem moral" (Durkheim, 2010, p. 95-96). De fato para que o homem reconhecesse direito a outrem, "não apenas em lógica, mas na prática da vida". Esse tipo de ação deferida

termina mostrando a real necessidade do auto-controle (limitando) os direitos individuais e dessa "limitação mútua só pôde ser feita num espírito de entendimento e concórdia" (Durkheim, 2010, p. 95-96).

O que Durkheim denominou de “laços de sociabilidade” seriam compostos pelos seguintes elementos como: a concórdia, o entendimento, limitação mútua e o reconhecimento baseado na reciprocidade dos direitos privados. Esse prisma conceitual é tão exponencial, que ele está associado objetivamente como um atributo para se atingir a paz. “os homens só necessitam da paz na medida em que já são unidos por algum vínculo de sociabilidade” (Durkheim, 2010, p. 96). Para a sociabilidade prevalecer a reciprocidade, tem como pano de fundo a cooperação, que se estrutura fundamentalmente na divisão do trabalho “ela se encontra necessariamente onde quer que o homens vivam uma vida comum, resulte esta da divisão do trabalho social ou da atração semelhante pelo semelhante” (Durkheim, 2010, p. 98).

Essa reciprocidade só tem condições de se manifestar quando,

[...] há cooperação e esta por sua vez, não existe sem a divisão do trabalho. Cooperar, de fato, é dividir uma tarefa em comum. Se esta última é dividida em tarefas qualificativamente similares, conquanto indispensáveis umas às outras, há divisão do trabalho simples ou de primeiro grau (Durkheim, 2010, p. 100).

Entretanto se a essência das tarefas se torna diferente, dessa forma nos deparamos perante a uma "divisão do trabalho composta, especialização propriamente dita" (Durkheim, 2010, p. 100). Esse último definitivamente exprime o que Durkheim chamaria de especialização, tema tão amplamente discutido na sociedade contemporânea. Este último formato de cooperação “especializada” que exprime mais o normalmente a natureza do contrato "de maneira mais geral é o símbolo da troca" (Durkheim, 2010, p. 101) não sendo uma confirmação do direito natural individual, nem uma consequência das tensões concernentes ao choque entre os produtores e os proprietários.

O Direito independentemente da sua especialidade é a manifestação que revela o espírito impositivo do social nas relações de cooperação. É por essa e outras razões que acreditamos que todo direito é público, porque todo direito é social e complementando ainda esclarece que todas as funções da sociedade são sociais, assim como todas as funções do organismo são orgânicas (Durkheim, 2010, p. 103). Esta solidariedade orgânica está dependente de um sistema de funções diferentes e especiais produzidas pela divisão do trabalho.

Nesta configuração sistematicamente constituída a individualidade é inserida no todo agregando ao mesmo tempo às somas das partes. Nesse instante as dimensões das partes e todos se tornam uma só na sua, o todo muito mais que a soma das partes. No cenário da pós-modernidade, o perfil homogêneo dos tipos coletivos, se sobressai quando a individualidade pulsa em uma das partes, é uma pré-condição para que o organismo tenha a condição de funcionar sem restrições, esses organismos vivos levam-nos a denominarmos essa solidariedade do tipo orgânica.

Buscando uma explicação mais realista a respeito dos “tipos profissionais” que se multiplicaram no seu tempo, esse fato acontece “à medida que o trabalho se dividia mais e mais, as coisas mudam as distintas partes do agregado; dado que cumprem funções diferentes, não podem ser facilmente separadas” (Durkheim, 2010, p. 116). Para reforçar seus argumentos ele faz um resgate histórico tracando um paralelo: “portanto, podemos estar certos de que, quanto mais recuamos na história, maior é a homogeneidade; por outro lado, quanto mais nos aproximamos dos tipos sociais mais elevados, mais se desenvolve a divisão do trabalho” (Durkheim, 2010, p. 116). Essa teoria tem um embate com o individualismo como seu opositor principal.

Durkheim conceitua o individualismo como um fenômeno que:

Decorre de um fato de que a sociedade, desagregada em vários pontos ou mesmo no seu conjunto, deixa o indivíduo escapar-lhe; outro decorre do fato de que ela o tem muito estreitamente sob sua dependência como chamamos de egoísmo o estado em que se encontra o ego quando ele vive sua vida pessoal e não obedece senão a ele próprio, o termo altruísmo exprime suficientemente bem o estado contrário, aquele que o ego não se pertence. (Rodrigues, 2005, p. 114).

Para Durkheim a maior significação que se pode atribuir à consciência coletiva no seu campo de atuação, são as dinâmicas que se sucedem diante dos seus tipos coletivos transformados que se “[...] tornam suas formas mais abstratas; desde os tempos mais remotos, essa decadência vem se desenvolvendo ininterruptamente, à medida que avançamos na evolução social ela vai se afrouxando cada vez mais” (Durkheim, 2010, p. 133).

Em suas determinações, “portanto, se, por um lado, estabelecemos que a consciência coletiva mais fraca e mais vaga, poderemos estar certos de que há um enfraquecimento dessa solidariedade” (Durkheim, 2010, p. 134). Diante disto, faz-se necessário trazer à tona a definição da consciência coletiva, definido por Durkheim como sendo um “conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros

de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria” (Durkheim, 2004, p. 50). Mesmo as pessoas sendo portadoras do seu livre arbítrio, consciência individual tem seu papel determinante, de maneira implícita se encontra no interior de cada grupo social definindo uma ação comportamental padronizada.

As sociedades são constituídas de estruturas tanto de relações como de laços recíprocos que estariam em seu bojo, o que Durkheim vai chamar posteriormente de solidariedade. Assim a solidariedade social vai ser abordada conceitualmente por ele como sendo “proveniente do fato de que certo número de estados de consciência é comum a todos os membros da mesma sociedade” (Durkheim, 2010, p. 83). Essa solidariedade só terá sua eficácia comprovada se as formas de controle social aplicadas venham inibir coercivamente os seus membros recalcitrantes que por ventura não obedecerem as regras e ameaçam a coesão social.

A principal finalidade da solidariedade é oportunizar transformando o sujeito num componente de um todo bem articulado, em que o mesmo desenvolva o sentimento de pertencimento. Para que algo se torne um objeto comum, prioritariamente a sua índole terá que ser comum. Podemos observar que:

Pertence à natureza das tarefas especiais escapar da ação da consciência coletiva; por que para que uma coisa seja objeto de sentimentos comuns, a primeira condição é que seja comum, isto é, que esteja presente em todas as consciências e que todos possa representá-la de um só e mesmo ponto de vista. (Durkheim, 2010, p.103-104).

E complementando seu pensamento conceituando e definindo a sua composição do que ele chamaria de solidariedade orgânica sendo:

Constituídas não por uma repetição de segmentos similares e homogêneos, as por um sistema de órgão diferente, cada um dos quais tem um papel especial e que são formados, eles próprios, de partes diferenciadas. Ao mesmo tempo em que não tem a mesma natureza, os elementos sociais não estão dispostos da mesma maneira. (Durkheim, 2004, p. 165).

Podemos ainda complementar com Raymond Aron (2000), que a solidariedade orgânica é fruto de “uma solidariedade assente na diferenciação dos indivíduos por analogia com o órgão do ser vivo, que preenchendo cada um uma função própria e, não se assemelhando, são todos igualmente indispensáveis à vida” (Aron, 2008, p. 314).

A divisão social é concebida por Durkheim, totalmente diferente de como os economicistas a definem, para eles a divisão social do trabalho nada mais seria que uma

estrutura da sociedade inteira, não perpassando pela divisão técnica ou econômica do trabalho. Busca suas diferenciações nas profissões e na multiplicação das atividades produtivas industriais. Como podemos perceber em Aron (2008), as duas formas de solidariedade podem combinar-se em a oposição entre as sociedades onde a solidariedade mecânica prevalece e as sociedades onde a moderna divisão do trabalho fica em evidência:

No vocabulário de Durkheim, um segmento designa um grupo social no qual os indivíduos estão estreitamente integrados. Mas o segmento é também um grupo localmente situado, relativamente isolado dos outros e levando uma vida própria. Comporta uma solidariedade mecânica por semelhança: mas supõe também a separação relativamente ao mundo exterior. Por definição, a organização segmentar é, portanto, contraditória com os fenômenos gerais de diferenciação, designados pelo termo de solidariedade orgânica (Aron, 2008, p. 315).

Dando sequência, Durkheim possibilita um estado de excepcionalidade pautando a possibilidade de um formato impar mesmo em que certas sociedades, onde venham existir divisão econômica do trabalho muito bem desenvolvida, se consiga sobreviver nem que seja parcialmente uma estrutura segmentar.

Na Pós-modernidade, mesmo diante do grande avanço progressivo do capitalismo, podemos inferir que ainda se tem predomínio do sentimento de solidariedade em diversas comunidades, buscando objetivamente o sentimento de bem comum e a convivência fraterna predomina fortalecido pela tradição que a mantém conservada. De acordo com Raymond Aron (2008) Durkheim observar esse fato esclarecendo:

Pode muito bem acontecer que, numa sociedade em particular, uma certa divisão do trabalho e, nomeadamente, a divisão econômica do trabalho, esteja muito desenvolvida, embora o tipo segmentar seja nela ainda muito vincado. Parece de fato ser esse o caso da Inglaterra. A grande indústria, o grande comércio parece estar aí tão desenvolvidos como no continente, embora o sistema alveolar continue muito marcado, como o provam quer a autonomia da vida local quer a autoridade que a tradição conserva (Aron, 2008, p. 315).

O sujeito será sempre uma expressão real da coletividade, a formação do caráter da coletividade estabelece certo grau de responsabilidade para cada um, mesmo nas sociedades em que venha se favorecer que cada um seja ele próprio, e sempre existirá uma consciência coletiva presente nas consciências individuais seja firmada em menor ou maior grau.

1.4 A Consistência Teórica de David Emile Durkheim

A estrutura teórica sobre a existência factível dos fatos sociais proposta por Émile Durkheim, se impõe como uma alternativa bem consistente e viável para as Ciências Sociais que se debruça buscando o desenvolvimento de um método de análise o mais adequado possível como uma forma de estudar as representações sociais. Como já foi demonstrado inicialmente, com subsídios teórico-metodológicos para que se possa interpretar da melhor forma as representações da sociedade pós-moderna, tanto quanto se representou as diversas faces da sociedade europeia da segunda metade do século XIX e do seu transcorrer nas primeiras décadas do século XX, quando foi devidamente desenvolvida e debatida.

Para o desenvolvimento deste estudo, apresenta-se desde o seu introdução de sua construção um arcabouço que irá ofertar uma base bem consistente para com que as teorias de Marcel Mauss pudessem ter a sua devida relevância entre os clássicos das Ciências Sociais, não apenas pelo simples fato de estabelecer a presença de uma consciência coletiva seria maior que a individual. Mas, por apresentar dentre as suas características que o indivíduo não detém o controle da totalidade sobre o seu livre arbítrio. Também por estabelecer o papel exponencial que as instituições apresentam (em sua maior relevância de força e poder pelo controle do Estado) no meio da sociedade. Esse fato consegue se perpetuar se expandindo de forma mais sustentável a sua aplicabilidade a partir do século XX.

Assim, podemos concluir a partir de algumas reflexões efetuadas nessa primeira parte que os fatos sociais teriam a responsabilidade pela preservação da manutenção da ordem social. Sabendo-se que essa formatação constitutiva vai influenciar diretamente as consciências individuais pela força exercida pela consciência coletiva, que silenciosamente age como vetor controlador sobre a consciência em particular de cada indivíduo, estruturando suas ações e seu *modus operandi* (de seus pensamentos) no seu estilo de vida pessoal e sua conciliação com os parâmetros definidos pela sociedade.

A abordagem durkheimiana homologa a partir desses pontos discutidos anteriormente tanto os mecanismos de integração quanto os de regulação e a sua disseminação pelas instituições sociais como um todo e seus princípios essenciais, que vão refletir diretamente na teoria da dádiva como uma lente alternativa na leitura dos pontos de estrangulamentos das lacunas sociais.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA DÁDIVA E DA SOLIDARIEDADE

A pós-modernidade, caracterizada essencialmente como técnico-científico-informacional, apresenta-se como um momento de crise sistêmica e sistematizada sem precedentes, como nunca aconteceu na história. Esse fato ocorre praticamente em todas as esferas que o homem transita, seja nas esferas sociais, políticas e econômicas onde concomitantemente o consumismo, o utilitarismo e o desenvolvimento tecnológico demarcam os traços do caráter de uma sociedade onde as transformações acontecem quase que instantaneamente em uma velocidade extraordinária. De acordo com o sociólogo Zygmunt Bauman (2007) os traços característicos das sociedades pós-modernas, diagnosticando-as nas suas relações líquidas terminam se comportando da seguinte maneira:

Se a ideia de 'sociedade aberta' era originalmente compatível com a autodeterminação de uma sociedade livre que cultivava essa abertura, ela agora traz à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente. (Bauman, 2007, p. 13)

Observa ainda que existe:

A nova ordem, como no derretimento dos primeiros sólidos, necessita derribar qualquer resistência que impeça o seu avanço". Sendo assim, "as pressões voltadas à perfuração e à quebra de fronteiras, comumente chamadas de 'globalização', fizeram seu trabalho. (Bauman, 2007, p. 12)

Assim, levar em consideração aspectos relevantes dos traços firmados pela dádiva seria importante posicioná-lo etimologicamente; originariamente do latim *med dativa*; de acordo com o dicionário Michaelis como “ato ou efeito de dar algo, de modo espontâneo e desinteressado; dom, donadio, donativo, oferta, presente”. Na perspectiva de Mauss (2003) é um “sistema, que se expande ou se retrai a partir de uma tríplice obrigação coletiva de doação, de recebimento e devolução de bens simbólicos e materiais” é uma lógica sistematizadora do social de caráter universalizante que não pode ser resumida a quaisquer aspectos particulares da sociedade.

Contudo, devemos fazer uma ressalva importante: se a efetivação dos direitos pelas educações especiais bem típicos de uma democracia forte e que se faz respeitar, na América Latina diante das suas fragilidades tem suas dificuldades notórias de se fazer

cumprir o seu dever, e especificamente incluir os que estão à margem da sociedade. A dádiva busca na verdade estabelecer uma ponte que servirá não só para enraizar e solidificando, consolidando suas liberdades individuais assentadas no poder contido nas leis vigentes, mas diminuir a distância entre o Estado e a sociedade incluindo os mesmos através da educação sentindo a presença do Estado no seu cotidiano.

Difícilmente garantirão a liberdade democrática dessas pessoas e ao direito ao aprendizado aos marginalizados, que não têm acessibilidade aos recursos sem os quais desse modo a sua liberdade pessoal não pode desfrutada diante desse drama. De acordo com Nogueira (2009, p.14):

A escola utiliza casos improváveis de sucesso escolar em meios populares, os quais são vistos como exceções que confirmam a regra e que afirmam a autonomia relativa do sistema escolar, alimentando a ilusão, tida como necessária, a neutralidade de seu funcionamento.

Ler essa realidade sob um novo viés é um rompimento de paradigma, um novo olhar, em uma perspectiva totalmente diferenciada na interpretação dos fatos. Ou seja, trazer à tona a teoria da Dádiva como sistema de “troca” é imprescindível, já que, ela se encontra na essência do social, retratando a sua verdadeira natureza, sendo importante inclusive na sobrevivência do homem em sociedade desde os primórdios da humanidade. A dádiva busca o laço, esse caráter na educação inclusiva busca na relação ensino aprendizagem a proximidade no sentido em que o distanciamento seja o menor possível facilitando o aprendizado e um meio ambiente mais favorável.

Para Camargo e Faria (2021, p. 13),

A realidade da educação inclusiva adiciona novos elementos à relação professor-aluno. Para além dos fatores emocionais presentes na classe regular, somam-se as expectativas dos docentes frente ao desafio da inclusão; assim, conscientemente ou não, as emoções do professor são mobilizadas, influenciando sua forma de agir e se relacionar com todos os alunos. Nesse processo dialético contínuo, à medida que trabalha com os aspectos emocionais implicados no processo de inclusão escolar, o professor se depara também com as próprias emoções.

A efetivação dos direitos sociais continuará sendo um sonho quase que inatingível, uma obra de ficção sem propósito, por aqueles que não foram concedidos direitos pela letra fria da lei. Assim desse modo, a liberdade de escolha pela educação pode ser “acompanhada de imensos e incontáveis riscos de fracasso” (Bauman, 2007, p. 71). O traço mais proeminente do ambiente escolar é a sua dificuldade em lidar com a

complexidade que o tema requer esse tipo de isolamento criado por uma espécie de bolha provoca um distanciamento ou um isolamento que na sua essência significa a separação explícita daqueles menosprezados sendo considerados socialmente inferiores.

As fronteiras têm dois lados. Elas se dividem em duas partes principais: na parte de "dentro" e na parte de "fora"; em um único espaço que tecnicamente seria uniforme. Desta forma, as escolas especiais, seriam originalmente construídas para fornecer proteção e acolhimento a todos os seus discentes. Hoje naturalmente são associadas com mais frequência aos perigos trazidos pela burocracia, incompetência e pela ingerência do que pela segurança. Esse processo de individualização exacerbado provocado pela modernidade líquida nos confronta diariamente com outras pessoas (estranhas) fruto dessa sociedade orgânica dos quais podemos, no seu ápice, apenas supor, embora nunca se tenham a mínima certeza de se capturar as suas reais demandas.

2.1 DÁDIVA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Dar a visibilidade a dádiva não é somente fazer uma contraposição, seria necessariamente um embate frontal para a realização de uma crítica sistematicamente profunda e articulada contra o utilitarismo econômico e ao neoliberalismo, que veio a se tornar um modelo hegemônico no mundo, que se fortaleceu a ponto, que o firmamento do fenômeno da globalização e de seus efeitos; sendo justamente um desdobramento do que poderíamos denominar de um supra capitalismo de essência quase onipotente, atrelando tudo o que se pode seja justamente regulamentado pelo mercado.

Na parte intrínseca da escola surge um, paradoxo, assimilar ou não as contradições sociais e econômicas que são peculiares, dentro da sua função fim, sendo assim necessária na busca de uma releitura consistente sobre a significação de seu papel na atualidade, que de um lado pode lhe ser atribuída a missão transformadora e democratizadora, por outro como instituição legitimadora que arbitra diferentes mecanismos e disposições que impõe a violência simbólica nas mais diferentes práticas cotidianas. Diante dessa postura, fica notório que a escola não pode ignorar as desigualdades sociais, como também as culturais e econômicas dos discentes.

Louis Althusser (2007) afirma que a escola, entre outras instituições sob a tutela do Estado, age como aparelho ideológico atuando pedagogicamente de forma prática os seus diversos saberes, que na verdade são modelos utilizados para salvaguardar a

ideologia dominante. Assim sendo, a escola torna-se fundamental do ponto de vista estratégico para o funcionamento dos mecanismos ideológicos

Para Santos (2001) a violência surge dentro da esfera da sociabilidade, como um mecanismo de controle social atuante, completamente aberto e continuamente variável.

Nas suas palavras:

A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça - mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (Santos, 2001, p.107).

Os discentes que sentem uma dificuldade maior nesse tipo de reconhecimento devido a dificuldades na apropriação do conhecimento, considerada “incapacidade”, aumentam diretamente os índices de repetência, que demonstra os excluídos em sala de aula. Assim, aprendem dentro da estrutura escolar na sua própria prática diária o seu devido lugar (papel) de subordinação (inferioridade) se tornando um ambiente de reprodução de um modelo de sociedade marcada pela hierarquização, enquanto as demais crianças serão identificadas com traços sociais transmitidos que são transmitidos pela escola o papel de dominação (subjugar) sobre os demais.

Na concepção de Paulo Henrique Martins (2002, p. 08) a dádiva se estabeleceria “como sistema que permite romper com o modelo dicotômico típico da modernidade, pelo qual a sociedade seria fruto de uma ação planejadora do Estado ou do movimento espontâneo do mercado”. A compreensão das Ciências Sociais sobre esse fato é que existe uma cisão de um modelo dicotômico que fere a pluralidade, a doação, a confiança e a solidariedade.

Uma vez que os fatos históricos normalmente são ímpares, segundo Durkheim em sua obra Regras do Método Sociológico. Obra na qual ele apresenta dois fatores fundamentais para essa afirmação, o primeiro é a singularidade, haja vista que não há repetição, porque a história não se repete da mesma maneira; o segundo é a excepcionalidade, que está relacionado às suas repercussões na sociedade (Durkheim, 2007), isto é, o fato social tem sua relevância potencializada ainda mais pelo seu ineditismo e pelas suas características que lhes são peculiares.

O pensamento de Durkheim (2007) nota-se pela sua contemporaneidade e ou vanguarda. Importante para com o objetivo de descobrir as variantes do seu comportamento, e como também no funcionamento das estruturas que estariam voltadas para a inclusão educacional. Como se pode observar é um fenômeno social total muito relevante que nos põe a prova na descoberta de sua lógica de funcionamento.

Contribuem de maneira efetiva para uma melhor adequação na percepção das abordagens educacional inclusiva, e para a efetiva identificação de qual seria a tipificação epistemológica assumida pelo estudioso nas mais variadas manifestações propostas pela dinâmica interna do objeto que se diz respeito.

Luis Vaz de Camões (1524-1580), em seu poema intitulado “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, corrobora com a afirmação Durkheim da seguinte forma: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança; Todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades” (Camões, 1994, p. 162). Palavras contidas de sentimento, sabedoria e de uma sensibilidade extraordinária que nos remete a vanguarda diante dessa leitura de mundo e dos fatos sociais no século XVI. São atualíssimos, já que a velocidade das mudanças ocorre sob a ótica de três elementos: a vontade, o ser e a confiança descrevendo o caráter da transitoriedade e das incertezas do nosso tempo. Diante desses três pilares, se percebe a necessidade de se apontar quais seriam os gargalos da Educação Inclusiva, como uma possível intervenção em uma área que a olhos nus percebe-se a sua enorme dificuldade em executar a sua verdadeira missão.

Bobbio (2004) lembra que as Ciências Sociais e Humanas seriam na verdade uma ciência “do homem e do comportamento humano”. E tem “como todas as outras ciências humanísticas dificuldades específicas que derivam” de certas características do homem, entre as quais se enfatizam três: o homem como animal teleológico; o homem como animal simbólico; e o homem como animal ideológico. Apresenta um alerta imperativo:

Para cada acepção de filosofia política corresponde um modo distinto de se propor a questão das relações entre filosofia e ciência política, colocando assim de sobreaviso qualquer um que esteja tentando a acreditar que o problema tenha uma solução única. (Bobbio, 2000, p. 67)

Diante da obviedade do fato da transitoriedade, do seu caráter e das incertezas do nosso tempo, questiona-se o cumprimento dos princípios de legalidade, moralidade e ética defendida pela educação, já que, são institucionalizados e de maneira direta ou indireta estão sendo respeitados no transcorrer de nossas vidas hoje? O que um dia foi algo inquestionável por toda uma sociedade, hoje já pode ser questionado pelo simples fato de que estamos em outro contexto histórico totalmente novo. O questionar é algo salutar, positivo que engrandece e enobrece o processo participativo na construção de novas perspectivas na defesa da sociedade, podemos atuar livremente construindo

valores morais, civismo, construindo laços sociais, tornando a sociedade mais igualitária, justa, respeitosa e humana.

A tríade defendida por Mauss do “dar”, do “receber” e do “retribuir” passa por esse crivo, contudo o que se nota é a extrema necessidade do uso dessa tríade sob a lente da Dádiva. Diante dessa premissa, faz-se necessário vislumbrar e/ou resgatar noções de proximidade e respeito e amor ao próximo como um efeito em cadeia, “contagando” a todos com esse tipo de sentimento, assim nos inclinamos naturalmente para um pacto social nesses parâmetros.

Independentemente das diferentes ambivalências e lógicas, irredutíveis ou não entre si, contribuem necessariamente na construção do jogo social. Nesse jogo, a dádiva é uma lente que interpreta a realidade social diagnosticando suas nuances e emitindo o seguinte parecer: “a sociedade se funda sobretudo na ambivalência da reciprocidade: existe o interesse, mas também o desinteresse, o contrato e o vínculo espontâneo pago e gratuito” (Martins, 2002, p. 12).

Com o desenvolvimento e a publicação de dois clássicos escritos por Mauss, *Ensaio sobre o dom. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*, à noção do “dom” se fundamentam justamente na constituição de fenômeno das “trocas” simbólicas, onde a ilicitude é um elemento indispensável na manutenção e funcionamento do ciclo dar, receber, retribuir que se manifesta em congraçamentos de natureza social, ampliando a solidariedade e reforçando os vínculos entre os membros participantes (Mauss, 1923; 1924). Pela dádiva se estabelecem os vínculos sociais, o desinteresse, as espontaneidades, entretanto, na ótica do utilitarismo obtêm o Estado, as empresas, o gerenciamento do mercado, e porque não o distanciamento.

Introdutoriamente, Mauss (2003) faz uma anatomia do sistema de “troca” e seus pormenores, descrevendo as suas principais particularidades que vão em uma direção totalmente oposta à das sociedades ocidentais, pois, na sua opinião, “[...] o mercado é um fenômeno humano que, a nosso ver, não é alheio a nenhuma sociedade conhecida -, mas cujo regime de troca é diferente do nosso” (Mauss, 2003, p.188).

Mauss encontra nas sociedades antigas ou primitivas um elemento fundamental denominado de “prestações totais”. Esse fenômeno se efetiva quando as pessoas, pertencentes ou não a um mesmo grupo, efetuam trocas entre si, estimulando um sistema econômico diferenciado que se baseia na reciprocidade, onde o prestígio é determinado pela doação. Quanto mais se doa mais nobre é a sua ação, desencadeando ainda mais a ampliação da sua honra.

Desse modo, se cada profissional envolvido no processo educativo tem um papel relevante que tenderia a agir naturalmente de acordo com as pré-disposições do poder simbólico que lhe são atribuídos e disponibilizados. Assim, o ambiente escolar deve ser reprodutor do acolhimento, respeito a pessoa humana (direitos humanos). Isso gera diretamente um terceiro elemento indispensável nesse contexto que é a reciprocidade, que é uma das chaves juntamente com a solidariedade para a implementação dos princípios da dádiva que terá seus desdobramentos exponencialmente solidificados (congraçamento, laço, empatia, amor, transparência) inviabilizando as desigualdades sociais, vulnerabilidade e as fragilidades destes discentes que perpassa objetivamente pelo papel transformador dos docentes em sala de aula.

Nas sociedades que são consideradas “arcaicas”, “incivilizadas”, “selvagens tradicionais” ou também “sociedade primeira” as trocas são efetuadas dentro da tríade (dar, receber, retribuir). Estimula um desafio de generosidade onde se apresentam como se estivessem em uma “guerra” disputando freneticamente quem estava disposto a dar o máximo possível, recusando a precisão do cálculo de quem deu a quem.

Essas sociedades que prezam pelas economias simbólicas tem o dom como um pilar fundamental, onde as trocas têm uma dimensão pessoal valorativa “o que importa verdadeiramente é a relação que se estabelece entre as pessoas, o objeto de troca e a criação de vínculos de amizade ou o surgimento de rivalidades e obrigações” (Martins, 2002, p. 24). O dom objetivamente vincula as pessoas nas relações que criamos com os outros. É o elemento fundante que dá liga a vida em sociedade, criando o laço social, o vínculo e estabiliza estruturalmente a sociedade como fato social total.

Sobre a verdadeira noção de fato social total Mauss (2003, p. 187) observa que:

Existe aí (nas sociedades arcaicas) um enorme conjunto de fatos. E fatos que são muito complexos. Neles, tudo se mistura tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas até às da proto-história. Nesses fenômenos sociais "totais", como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam estes fatos e os fenômenos morfológicos que essas instituições manifestam.

Goffman (1998) complementa a perspectiva de Mauss (2003) afirmando que a primeira se apresenta como estrutura epistemológica, e a segunda sendo metodológica,

sugerindo que se deveria analisar “*todos os fatos sociais como totais*”. Na estrutura metodológica, Mauss considera os fatos sociais totais como:

Entidades ontológicas específicas, *sui generis* (falando de maneira bem durkheimiana) e distintas de outros fatos sociais. Nesse segundo sentido, esses fatos totais, como ele os vê, são fenômenos que penetram em todos os aspectos do sistema social concreto; eles concentram e constituem seu foco, são os elementos constitutivos, os geradores e motores do sistema: 'Em certos casos, envolvem a totalidade da sociedade e suas instituições (...) e, em outros casos, apenas um número muito grande de instituições. Pode-se dizer que esses são "fatos sociais totais" no verdadeiro sentido do termo. (Gofman, 1998, p. 67).

Partindo desse princípio mais estrito do termo, tem uma formação ontológica específica, como evento social que afeta diretamente a sociedade mesmo tendo um caráter lúdico e ao mesmo tempo competitivo associado aos mesmos. Muito característico desse perfil de relacionamento era a "dádiva-troca", que tinha um caráter totalmente diferenciado da lógica empregada pela troca mercantilizada. No instante em que troca é efetuada se agrega instantaneamente a uma moral substanciada; atribuindo-lhe um componente de valor moral e ético. O que fica evidenciado é a sua elevação para um novo patamar, demonstrado pela sentença "moral da dádiva-troca" (Mauss, 2003, p. 299). Segundo o referido autor:

O sistema que propomos chamar o sistema de prestações totais, de clã a clã - aquele no qual os indivíduos e grupos trocam tudo entre si - constitui o mais antigo sistema de economia e de direito que podemos constatar e conceber. Ele forma o fundo sobre o qual se destacou a moral da dádiva-troca (Mauss, 2003, p. 299).

Nessas relações que se estabelecem há "misturas entre almas e coisas", o que podemos chamar de uma aliança entre a riqueza do bem material e a riqueza estabelecida pela natureza ou lógica espiritual. “Se coisas são dadas e retribuídas, é porque se dão e se retribuem "respeitos" - podemos dizer igualmente, "cortesias". Mas é também porque as pessoas se dão ao dar, e, se as pessoas se dão, é porque se "devem" - elas e seus bens - aos outros” (Mauss, 2003, p. 263). Evidenciando, desta forma, que “trata-se, no fundo, de misturas. Misturam-se as almas nas coisas, misturam-se as coisas nas almas” (Mauss, 2003, p. 212). Essa dinâmica própria propicia uma certa “admiração”, onde na verdade é o laço social que se estende, tanto da parte de quem dá, quanto da parte de quem recebe, promovendo retribuições espontâneas que irão contagiar a todos.

Godbout (1999) faz uma leitura crítica da realidade no qual ele se encontrava e faz um paralelo com os clássicos escritos por Mauss. Segundo ele, notoriamente se percebe que os elementos fundantes como: as trocas, os laços, os vínculos, as alianças e a cumplicidade ou outro tipo de sentimento que se incline nessa direção, leva-nos a crer que se encontra também na sociedade contemporânea. Afirma ainda que “a visão do mundo ocidental permite pensar o dom” (Godbout, 1999, p. 309).

Como podemos perceber, Godbout entra em uma rota de colisão rompendo com a lógica utilitarista muito comum na sociedade contemporânea utilizando o prisma da dádiva, buscando inverter essa lógica de hoje indo de encontro as trocas metálicas/frias, circunstanciais, pontuais, impessoais, momentâneas, baseadas na racionalização, que mostra total desinteresse tanto pela dialogicidade quanto pela a cumplicidade entre as pessoas, disseminando a impessoalidade nas relações sociais e o enfraquecimento da relações coletivas.

A essência da sociedade está presente nos sistemas de trocas. O importante na relação que se estabelece não é o valor do objeto na troca, mas o valor social nas interações sociais. É a consciência social que reconhece o valor nas relações de troca de conhecimento mútuo de sentimentos, o sistema de dar-receber-retribuir de Mauss (1974). Assim sendo, a Dádiva é um sistema de trocas sociais que acarreta uma noção de crédito que são pré-requisitos para se estabelecer variáveis instituídas nas redes de relações de interesse.

Jacques Godbout (2002) em seu texto “*Homo donatus versus Homo Oeconomicus*” tece uma crítica a postura adotada pelo utilitarismo econômico dominante, que acredita veementemente que o homem seria essencialmente egoísta, propondo algo totalmente novo. Afirma que o homem é um ser social por excelência e totalmente inclinado para a doação. Essa atitude se tornaria extremamente radical contra a lógica do mercado que inviabiliza a criação e a capacidade de doar, com isso, o dom não se desenvolve provocando um colapso na reprodução dos vínculos sociais.

Godbout (1999) afirma que a dádiva é tudo que circula na sociedade em prol do laço social, os agentes sociais buscam se afastar de modo deliberado da equivalência, rompendo com o modelo linear da racionalidade instrumental defendida pelo utilitarismo. A dádiva busca a dívida, dar para que o outro dê e se o outro retribuir é uma dádiva verdadeira. A liberdade dessa relação situa-se dentro do laço social ampliando a esfera da liberdade ainda mais.

É um jogo de obrigação onde o estado de incerteza permite que a confiança se manifeste aumentando a liberdade do outro, criando um ethos (caráter) completamente novo. Daí poderia criar uma garantia de proteção social efetiva no qual a acumulação se justificaria apenas para promover a distribuição de renda para os marginalizados (vítimas do sistema) para sobreviver com o mínimo de dignidade social. Godelier (2000, p. 21) promove a importância da dádiva ao argumentar que:

Dar é instituir simultaneamente uma dupla relação entre quem dá e quem recebe. Uma relação de solidariedade, [...] com quem dá, e uma relação de superioridade, já que aquele que recebe a dádiva e a aceita fica em dívida para com quem a recebeu.

Neste sentido, a Dádiva é, portanto, resultado de uma aprendizagem de normas interiorizadas, o seu núcleo consiste em fornecer uma razão externa para a ação. A regra da Dádiva está dentro da própria pessoa, compreender a Dádiva é refletir sobre uma obrigação moral ou social. A dádiva é tudo aquilo que chamamos de “prestações totais”, entre elas o potlach é um fenômeno que nós chamamos de “totais” que descreve a morfologia social (Mauss, 1974). Segundo o referido autor:

Nesses fenômenos sociais “totais”, como nos propomos chamá-los, exprimem-se, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestação e de distribuição, sem contar os fenômenos estéticos nos quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que manifestam essas instituições (Mauss, 1974, p. 41).

Ainda de acordo com o autor supracitado, o potlach é "forma necessária da troca". Representa uma economia que não se paga na mesma moeda, porque o “o mercado é apenas um dos momentos”, onde as relações recíprocas nunca se tornariam escassas, como se fosse um ciclo sem fim se tornando “uma das rochas humanas sobre as quais são construídas nossas sociedades” (Mauss, 1974, pp. 42-45). O que fica claro é que existe no objeto dado um “peso” que inclina naturalmente o favorecido seja forçado a retribuí-la. Portanto, esse entrelaçamento sistemático mostra uma faceta vital para dissecação da sua construção cultural e identitária descrita no potlach, a distribuição e circulação de presentes é o ato fundamental para o reconhecimento.

Na concepção de Sahlins (1976), a grande proporção de trocas nas sociedades primitivas adiciona uma transferência de funções que contribui para as iniciativas de relacionamentos sociais promovendo uma redistribuição de bens simbólicos e materiais

para toda a sociedade. A reciprocidade é central para uma redistribuição em larga escala de princípios de integração e homogeneidade e de aprimoramento estabilizando as relações da solidariedade inflando a assistência mútua e o equilíbrio social. A divisão do trabalho dissemina coletivamente obrigações de generosidade e cooperação singular com princípios de oportunidades para todos.

A relação de reciprocidade se encontra em todas as esferas em que o homem, enquanto um ser social se estabelece nas suas relações sociais, em algumas dessas, alguns setores podem estar comprometidos principalmente se a reciprocidade for negativa, ao invés de ser generalizada ou de preferência balanceada. A reciprocidade negativa é certamente o modelo aplicado pelas classes dominantes, disseminando o familismo amoral de Banfield que se traduz na "inabilidade dos cidadãos de agir em concerto para a realização do bem comum ou, de fato, para a realização de qualquer objetivo que transcenda o interesse material imediato da família nuclear" (Banfield, 1958, p. 9). Gerando anomalias como o individualismo, fugindo totalmente das organizações sociais primitivas com uma violenta fragmentação dos laços sociais.

Dentro da cultura política brasileira que hierarquiza e define onde cada um "deve estar no seu devido lugar" esse sistema de regulamentação no ensino de massa permanece ainda vivo, mas se fortalece diariamente quando a exclusão social e econômica se reflete diretamente na exclusão escolar que se evidencia notoriamente.

A subjetividade dos discentes termina sendo afetada e norteadada pela contradição interna do sistema. A "exclusão não é somente um fato social é também um fenômeno de grande repercussão sistêmico objetivado", entre a inclusão e a exclusão, a exclusão exerce uma força deferida pelo Estado que potencialmente tem um alto poder de destruição de suas futuras gerações que podem se tornar "desvalidas" não só pelo descaso, como também pela falta de responsabilidade na gestão da educação.

O perfil dessa economia estar voltado para um modelo de produção solidária, ou seja, valorizando o ser humano, construindo um ambiente socialmente justo, diminuindo os riscos de privilégios de quem quer que seja. A generalidade é uma marca dessa economia balanceada que se diferencia a partir de mecanismo de solidariedade e obrigações recíprocas estruturando na coletividade o senso de pertencimento. Tudo que se obtém a partir do processo de acumulação torna-se insuficiente pela consolidação da divisão igualitária desse crescimento.

Segundo Luhmann (1998), o conceito da confiança equivale o de solidariedade (conexão recíproca ou interdependência). De acordo com Domingues (2002, p. 186) a

solidariedade “é percebida como processos sociais específicos, por meio dos quais os indivíduos e as coletividades são reconhecidos socialmente em seus direitos e deveres juntos perante outros indivíduos e coletividades”. Isso define consequentemente o senso de pertencimento individual quanto coletivo ajustando para um todo mais inclusivo.

Putnam apud Arrow (1996, p. 180) conclui que “a confiança é um componente básico do capital social” que por sua vez, só se estabelece através de normas e padrões de reciprocidade, criando uma espécie de sistema integrado de relacionamento mútuo. Nas sociedades mais complexas os sistemas requerem uma maior confiança (etimologicamente é uma variante que vem do Latim *confidēre*) o encargo de realizar tarefas tendo como um pré-requisito a credibilidade e a segurança. Na participação popular, quanto maior a confiança maior é a participação e como reflexo percebe-se uma ampliação das oportunidades na vida. A confiança pressupõe relações assimétricas entre o sistema e o ambiente. A sua ausência desmorona o dinamismo que a ação social propõe, e com isso, veremos a indiferença para o estreitamento entre as relações sociais, permitindo o avanço desmedido da falta de solidariedade.

A confiança só é possível em uma situação em que as possibilidades de danos são menores do que as vantagens que se pleiteia, que por sua vez, depende de o indivíduo distinguir entre os perigos e riscos que se possam ter. A confiança depende não só da percepção como também da atribuição que influencia diretamente na sua permanência. A saída ou a permanência na ampliação dos investimentos se estabelece prioritariamente sob uma análise de risco (elevação ou queda) na obtenção do sucesso. Nas sociedades pós-moderna depende das contingências e das circunstâncias do momento da troca, quando não se tem confiança não se pode estimular investimento de grande porte, porque o nível de incerteza é muito elevado.

A falta de confiança nas instituições e nos sistemas funcionais dissemina sentimentos difusos de descontentamento, gerando alienação, anomia que etimologicamente é composta pelo prefixo "a" que significa "não", "ausência", "falta" de matriz grega "nomia" que significa "normas", "regras", "leis". Em uma tradução direta se torna "ausência das normas". Durkheim na sua obra *De la division du travail social* (1893), define como uma “carência temporária de uma regulamentação social capaz de assegurar a cooperação entre funções especializadas. Tem como origem a insuficiência dos contatos entre os papéis sociais”. Ou ainda em sua outra obra *Le Suicide* (1897), como “um mal do infinito proveniente da limitação do desejo humano e da indeterminação dos objetivos a atingir. É característica do sistema de valores, das

instituições e do funcionamento das sociedades industriais modernas” (Rodrigues, 2005, p. 30).

Já o sociólogo alemão Ralf Dahrendorf (1987), em seu livro “A Lei e a Ordem”, a anomia acontece “quando um número elevado e crescente de violações de normas torna-se conhecido e é relatado, mas não é punido”. A anomia seria, pois, “uma condição em que tanto as eficácias sociais como a moralidade cultural das normas tendem a zero”. Onde não há limites estabelecidos em nenhuma parte do corpo social, já que, não existe nenhum tipo de coercitividade. Nas palavras de Calhau (2012, p. 35):

A anomia é uma situação social em que falta coesão e ordem, especialmente no tocante a normas e valores. Se as normas são definidas de forma ambígua, por exemplo, ou são implementadas de maneira causal e arbitrária; se uma calamidade como a guerra subverte o padrão habitual da vida social e cria uma situação em que se torna obscuro quais normas têm aplicação; ou se um sistema é organizado de tal forma que promove o isolamento e a autonomia do indivíduo a ponto das pessoas se identificarem muito mais com seus próprios interesses do que com os do grupo ou da comunidade como um todo - o resultado poderá ser a falta de normas.

Sendo assim, a anomia provoca uma falta de referência para a população, se percebe um vácuo no poder pelo distanciamento entre os cidadãos e a estrutura do poder central, principalmente quando não se governa de forma transparente. Isso pode significar falta de confiança no sistema e quando isso acontece gera abalos significativos nas estruturas sociais como nos indivíduos na sociedade, diminuindo os laços de solidariedade em termos de coletividade.

O social sem os laços de solidariedade “desmancharia” o tecido social provocando uma contusão ou um esfacelamento da ordem social estabelecida provocando anomia. A essência da cooperação é a confiança, esta por sua vez emerge das relações face-a-face aumentando a familiaridade tecendo relações sociais com vínculos sustentados por um elevado grau de solidariedade que influenciam os valores de cultura política. E que fundamentam os sistemas sociais que são estabilizados através de uma soma de relações convergentes que conseqüentemente gera solidez e independência.

Para Putnam (2000), reciprocidade generalizada é um elemento propulsor de capital social que se fundamenta na cooperação e na confiança pulverizando pela sociedade sistemas de participação cívica abrangendo a participação democrática. Essa perspectiva é complementada por Domingues (2002, p. 187) ao afirmar que:

Os valores sociais e normas são sustentados e incluem as pessoas, provendo laços sociais de pertencimento que, para além do “funcionamento” meramente integrado ou “normal” da sociedade, redundam no reconhecimento de direitos e deveres pelos membros daquele todo social.

Percebe-se que a inclusão é propiciada pela horizontalização das instituições que promove numa espécie de “cooperação futura”, num sistema vertical onde dificilmente a tríade da Dívida se fará presente disseminando: a transgressão, a exploração incompetência, o isolamento, a desordem, a violência, a estagnação, o atraso, a ineficiência, o familismo amoral, o clientelismo, o desgoverno e a inércia econômica, rompendo justamente com o que Mauss (1974) conceituou de “expectativas sociais.”

Marshall (1967) afirma categoricamente que os direitos foram introduzidos para remediar as contradições sociais geradas pela própria sociedade. Ele propunha um “justo meio” no qual os indivíduos poderiam superar os problemas sociais como se fosse ofertada uma oportunidade de fazê-lo, a solidariedade no plano dos direitos sociais para uma modernidade madura.

Assim, o agir positivamente no educar e principalmente no que tange aos excluídos está imerso nas relações sociais vigentes, que condicionam o comportamento dos atores sociais envolvidos no processo educativo, tornando-as legítimas, sendo entoada a total ausência da má-fé, estabelecendo laços mais confiáveis evitando os laços menos confiáveis. Esse processo termina se consolidando com trocas confiáveis ou legítimas, excluindo por sua vez as trocas ilegítimas por intermédio do capital social construído através de vínculos e ações coletivas.

Nessa perspectiva sociológica, é diagnosticada como uma esfera eminentemente política onde se efetiva encontros interpessoais. Onde há o desinteresse pelo imediatismo do cálculo e o consagração pelas relações de poder e na construção de um espaço democrático mais pleno possível na inclusão de uma minoria que precisa ser assistida. O espaço público é ampliado na sua grandeza simbólica por causa da construção de dois tipos de vínculos: o primeiro é resultante da sociabilidade, o segundo são os vínculos cognitivos ligados à reciprocidade educativa. E que é ainda mais intensificada pela regularidade do andamento na direção do reconhecimento recíproco entre os atores envolvidos na educação. Na lente de Godbout (2002, p. 84), “longe de limitar a personalidade de cada um, ao contrário, a expande”, a escola atuaria como uma

uma “maternidade” de vínculos sociais retroalimentando a sociedade sendo a mesma perpetuada ao longo da história.

Assim, como se promove a igualdade pela educação e o acesso universal do conhecimento e do saber se as estruturas que aí se encontram se movem pela total descaracterização das suas identidades? Como iremos preservar as nossas raízes históricas? Mauss (1974, p. 126) defende que a educação está totalmente “bem envenenada” não tendo nenhuma conexão com a continuidade dos repasses desses valores com as gerações futuras. Neste sentido, como desenvenenar a educação? A Dádiva é um caminho possível?

2.2 DÁDIVA E A RECIPROCIDADE NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Nas sociedades capitalistas pós-modernas que tem como marca a sua racionalização ao extremo, que prezam pelo planejamento e pela organização metódica tudo que está ao seu redor, sempre minimizando os riscos e aumentando o controle sobre todas as variáveis possíveis que porventura podem comprometer a sua dinâmica. O capitalismo se fortaleceu com o incremento do desenvolvimento das possibilidades técnicas, “na medida em que as operações utilizadas pelos indivíduos são racionais, toda a ação individual as partes é baseada no cálculo e nas ciências que os justificam” (Weber, 1992, p. 233).

O capitalismo enrijeceu os espaços designados ao trabalho “planejando” com foco na otimização e na geração de resultados, gerando concomitantemente o trabalho alienado. Como resultado de tudo isso, gera uma “imensa área da conduta humana como irracional, uma vez que dentro de sua prática tudo que vai além do individualismo e tudo que diverge um pouco de um modelo do capitalismo entra por definição no domínio da irracionalidade” (Moscovici, 2003, p. 126).

Assim, percebemos que existe uma tolerância diante da lentidão nas resoluções das contradições sociais presentes cotidianamente demonstra que o Estado gera elementos como: ineficiência, inoperância, incompetência mostrando um distanciamento latente estremecendo a sua relação entre o Estado e a sociedade. Diante da crise das sociedades pós-moderna a Dádiva se apresenta como uma alternativa para propor uma reflexão acerca das dúvidas e incertezas que recai sobre as pessoas. De acordo com Godbout (1999, p. 10) “há que procurar uma nova chave para ler o mundo e

uma nova grelha de leitura da modernidade”. Novas possibilidades de pensarmos um mundo melhor, isto é, um mundo mais justo, solidário e igualitário.

Putnam (2000), por sua vez, traz à tona temas relevantes como compromisso recíproco e confiança em relação aos interesses ligados as tradições e diagnosticou que o “homem egoísta” deveria estar em evidência, destilando a sua racionalidade e o utilitarismo ainda mais enraizado. Na verdade, o que se diagnosticou foi um cenário totalmente oposto, de cumprimento de obrigações contribuindo logicamente para com a reciprocidade afinando os laços entre a comunidade. O que se questiona é: quais são os elementos que produzem adesão confiança, solidariedade e reciprocidade na sociedade? É a Dádiva e o seu sistema de troca pautada na implicitude. O seu tripé se fundamenta em dar, receber, retribuir fazendo circular a sociabilidade, reciprocidade, troca como um fator preponderante na ampliação no campo das relações sociais, concebendo-as gratuitamente da mesma forma que foi ofertada.

Dar, receber e retribuir nas sociedades consideradas “arcaicas” constrói certa universidade que é considerada um fenômeno “total”. Dentro desse contexto, a Dádiva é considerado um ato político por excelência. O paradigma da dádiva transforma o dom, na qualidade de símbolo, como elemento importante na criação e no surgimento do vínculo social. Nas pequenas sociedades funda-se no interconhecimento (face-a-face) e nas sociedades consideradas pós-modernas interpessoais (impessoais), as dádivas vão e voltam num formato circular.

São recíprocas, sendo necessariamente devolvidas ou retribuídas. A "dádiva-troca" atuaria como uma ponte interligando as prestações totais das sociedades consideradas arcaicas e os intercâmbios modernos. A história nos mostra que essa evolução através da natureza do processo de comunicação refletirá ao mesmo tempo nas esferas materiais e simbólicas.

Ao retornar à Teoria da Dádiva, citando Mauss (1974), alguns autores como Godbout (1999) Godelier (2000) retomam, no contexto atual, em face dos diversos problemas que se apresentam. Essa perspectiva proporciona a possibilidade de uma inter-relação que acontece entre as frestas, entre a estrutura do governo (Estado) e a sociedade, sendo inserida nesse contexto a iniciativa privada dentro dessa dinâmica das relações sociais, dialógicas que se efetuam cotidianamente. A leitura interpretativa de Marcel Mauss foi de ter não só a capacidade, mais a perspicácia de dar continuidade a duas categorias imprescindíveis atribuídas a dádiva, o intercâmbio e a reciprocidade nas sociedades da era moderna,

Veremos a moral e a economia que regem essas transações. E, como constataremos que essa moral e essa economia funcionam ainda em nossas sociedades de forma constante e, por assim dizer, subjacente, como acreditamos ter aqui encontrado uma das rochas humanas sobre as quais são construídas as nossas sociedades, podemos deduzir disso algumas conclusões morais sobre alguns problemas colocados pela crise do nosso direito e da nossa economia (Mauss, 2003, p. 188).

Mauss observava, também, na antiguidade (4000 a.C. a 3500 a.C.) até a queda do Império Romano (476 d.C.) e até o início da Idade Média (século V) a universalidade estava contida de uma pluralidade nas diversas formas de mercados, esses mercados tinham estruturas de reciprocidades generalizantes, era na verdade um arcabouço estruturado que antevia as propostas ligadas a um alinhamento mais contemporânea da Economia, hoje denominada de Economia solidária. Dessa forma, o autor reconhece uma dialética da dívida, subjacentemente ligadas à estrutura de uma economia de distribuição e redistribuição ou de compartilhamento no campo da seguridade.

Nesses fenômenos sociais "totais" [...] exprimem-se de uma só vez as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais, políticas e familiares [...] e econômicas - estas supondo formas específicas da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição (Mauss, 2003, p. 187).

No prisma de Godelier (2000) veremos que a Filosofia da Dívida vem como uma alternativa em contraposição a incompetência e a inoperância de duas maiores esferas que promoveram as mais significativas revoluções ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, fomentando novas mudanças em todo o ocidente. Para o referido autor, “[...] face à amplitude dos problemas sociais e à incapacidade do mercado e do Estado em resolvê-los, a dívida está em vias de voltar a ser uma condição objetiva, socialmente necessária, da reprodução da sociedade” (Godelier, 2000, p. 267). Assim sendo, a teoria da Dívida é uma alternativa viável que possibilita novas intervenções nas esferas sociais, focada intimamente nas relações simbólicas cotidianas.

No que diz respeito a educação inclusiva, a Dívida pode se constituir em uma das possibilidades para expressarmos que a educação que ainda apresenta lacunas que precisam ser preenchidas para que se torne de fato inclusiva. Dentre essas lacunas, as abordagens pedagógicas que não condizem com as necessidades e especificidades dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, a discriminação, o preconceito e a exclusão dos diferentes dentro do espaço escolar. Pois, como salienta

Fleuri (2009, p. 72), “no cotidiano escolar, as dificuldades de inclusão na escola de pessoas com necessidades especiais resultam, em grande parte, da estrutura padronizada do conhecimento escolar”.

Voltando a discussão sobre a Dádiva, Caillé (2006, p. 29) se utiliza do conceito de “desinteressamento” para corroborar com a ideia anterior de Godelier (2000) mostrar a profundidade através de questões centrais como: de que tipo de “troca” / Dom e ou de que relações se estabelecem a partir desse conceito? A proatividade é a marca dessa atitude onde o indivíduo “esvazia-se de si” renunciando a si” e posteriormente “enche-se de solidariedade” para com “o outro” ampliando a seu ato de solidariedade sem criar nenhum grau se quer de expectativa ou retribuição em relação a pessoa atingida. Esse tipo de mérito de bom samaritano que também é retratada na Bíblia e concomitantemente sustentada também por Godelier (2000, p. 14) que constata a “ausência de cálculo” ou algo de natureza utilitarista estabelecidas nessas relações cotidianas.

Defendendo a humanização nas relações humanas independente da esfera em que se transite como um princípio, será importante que cada indivíduo busque estar ao lado do outro com a maior cumplicidade possível. Acredita-se que as relações de proximidade são criadas para pulverizar a dinâmica e a Filosofia do Dom como é bem retratada por Godbout (1999, p.116), o qual afirma que “o dom está ao serviço do laço” constitui como base fundamental para uma sociedade menos excludente e contraditória, para uma educação realmente inclusiva e menos marginalizada, como tem se mostrado a educação na sociedade brasileira. Tanto as trocas como a dádiva coexistiram tendo se afrontado desde suas origens, o que fica claro é que é a troca saiu vitoriosa. Precisamente, Mauss declara que a propósito na sociedade moderna,

Uma parte considerável de nossa moral e de nossa própria vida permanece estacionada nessa mesma atmosfera em que dádiva, obrigação e liberdade se misturam. Felizmente, nem tudo ainda é classificado exclusivamente em termos de compra e de venda. As coisas possuem ainda um valor sentimental além de seu valor venal, se é que há valores que sejam apenas desse gênero (2003, p. 294).

Nos últimos anos, temos percebidos a utilização de parâmetros utilitaristas no campo da educação, inserindo uma inversão notória na maneira de gerenciar a estrutura escolar, deixando para segundo plano a articulação que envolve as políticas educacionais e projetos efetivos para uma cidadania democrática, que deve, ao nosso ver, ser mediada pela Educação Inclusiva. Nesta perspectiva, a escola deve ser vista

como representatividade do “todo social” e suas práticas “corriqueiras” que denotam a sua verdadeira face, os princípios utilitaristas percebidos por Caillé (1993) inicialmente em seus estudos, e posteriormente confirmado em outro momento.

Lefort (1991, p. 208) reconhece esse fato social na educação, pois, em sua opinião, “o mesmo discurso utilitarista da educação é hoje sustentado, com linguagens diferentes, tanto pelos representantes dos poderes públicos instituídos quanto pelos seus contestadores”. Nesse delineamento, possa ser que não haja um crescimento de forma exponencial no processo de socialização/formação humana se a escola permanecer ancorada em modelos reducionistas., já que, vai no sentido oposto da reciprocidade e das relações de trocas “simbólicas” que são como uma espécie de "rocha", onde se pode estabelecer bases matriciais nas relações sociais estabelecidas das mais diversas civilizações humanas, conforme Sabourin (2009, p. 01), educar seria objetivamente “dar sentido, é dar vida”.

Na sua gênese, segundo Mauss, o que interessa não é somente o objeto em si, mas as pessoas envolvidas, o ser: “Mas, por ora, é nítido que, em direito Maori, o vínculo de direito, vínculo pelas coisas, é um vínculo de almas, pois a própria coisa tem uma alma, é alma. De onde resulta que apresentar alguma coisa a alguém é apresentar algo de si” (2003, p. 200). Há uma força motriz nas prestações econômicas indiferentes ao interesse, o ato de doar, ao se tornar um doador o capital imaginário se multiplica assustadoramente, ao restituí-lo, causa sua dependência para com o outro, isso o tornaria inalienável. Mauss (2003, p. 213) explica esse fenômeno em rituais como: "Nossas festas (a reciprocidade das dádivas) são o movimento da agulha que serve para ligar as partes do telhado de palha, para que haja um único teto, uma única palavra".

O Dom se manifesta efetivamente nas relações sociais. Quanto mais as pessoas se relacionam sob essa égide, mais ampliam os laços, os vínculos em forma de retroalimentação que consiste numa dinâmica “eterna”. Enquanto durar o tempo desta relação, existe na verdade mais de um contato dentro de um único contato. Heráclito (537-573 a.C) citado por Spinelli (2003, p. 271) detectou por meio das suas observações na natureza que “não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado; por causa da impetuosidade e da velocidade da mutação, está se dispersa e se recolhe, vem e vai”. Remetendo, desta forma, um “ciclo vicioso” na busca incessante por uma nova relação social, porque ao último contato se tornou insuficiente.

A Educação Inclusiva metaforicamente faz parte de um ecossistema de um grande rio caudaloso que seria a Educação. Não grande somente pelo volume de águas que lhe compõe, mais também pelas suas dimensões geográficas, econômica e pela sua importância social, isso sem trazer à tona os aspectos macro e micro da Biologia. Assim podemos inferir que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa por tensões históricas e avanços do ponto de vista do aparato legal, a exemplo da criação de fundos e conselhos de fiscalização. Os retrocessos que marcam a incompetência, a negligência e a imprudência desse tempo, fazem parte da mesma dinâmica complexa deste mesmo rio que imprime a sua marca. Os efeitos dessa tensão só poderão apreciar o seu caráter posterior na dimensão continental que o Brasil tem.

A obrigação na lente do dom surge necessariamente como um fenômeno total, perpassando pela totalidade da vida social, na medida em que participa da vida humana nas suas mais diversas áreas. Sejam pelos bens materiais ou simplesmente pelos gestos, tudo isso tem sua importância para a produção e reprodução da sociedade. Nesse sentido, Caillé (1998b) ressalta que o dom possui regras próprias legitimadas de forma muito bem estruturadas.

Mas enquanto fato social total por excelência, mais precisamente enquanto operador de totalizações sociais ele é irreduzível às funções e estruturas instituídas na medida em que é ele que desenha o meio no qual funções e estruturas se desenvolvem e ganham sentido (Caillé, 1998b, p. 126).

Mauss conclui que as dádivas sempre vão e voltam:

Pouco importa seu valor, pouco importa sua natureza; podem ser idênticas ou não; o importante é que recorram caminhos inversos ou simétricos, que elas se reproduzam como num espelho; e esta reflexão é o motor oculto dos seus movimentos, inclusive quando são aparentemente livres e gratuitas (Temple e Chabal, 1995, p. 73).

A noção do prestígio está intimamente ligada ao que a pessoa aspira não lhe pré-existente, não é inata, e só pode ser produzido em uma relação de reciprocidade. Quanto mais próximo da natureza egocêntrica menor será o seu prestígio. Objetivamente a marca da reciprocidade é a preocupação pelo próximo e pelas suas condições de existência. Tal preocupação, portanto, a hospitalidade, a proteção, já seriam motivos suficientes para se produzir.

Se a reciprocidade implica necessariamente na preocupação pelo outro, para produzir valores significativos como: a paz, a confiança, valores éticos, a amizade e a

compreensão mútua, ela rege uma série de princípios das relações, igualdade, fraternidade. Para Mauss (2003) tudo isso não seria possível se não fosse forjada pela reciprocidade como matriz da humanidade:

Convém que o cidadão não seja nem demasiado bom e subjetivo demais, nem demasiado insensível e realista demais. É preciso que ele tenha um senso agudo de si mesmo, dos outros e da realidade social (e haverá, nesses fatos de moral uma outra realidade?). Ele deve agir levando em conta a si, os subgrupos e a sociedade. Essa moral é eterna; é comum às sociedades mais evoluídas, às do futuro próximo, e às sociedades menos educadas que possamos imaginar! Tocamos a pedra fundamental. Nem mesmo falamos mais em termos de direito, falamos de homens e de grupos de homens, porque são eles, é a sociedade, são os sentimentos de homens de carne, osso e espírito que agem o tempo todo e agiram em toda parte (Mauss, 2003, p. 299).

Nesta direção, Godbout (1999) observa que a reciprocidade move a solidariedade. Esta, por sua vez, produz laços sociais que levam os indivíduos a viverem juntos através de uma inter-relação funcional ou de interdependência funcional no qual as pessoas inconscientemente se movem para a sociedade naturalmente dentro da divisão social do trabalho. Evitando o esgarçamento do tecido social, aproximando as pessoas no âmbito dos interesses coletivos.

Para Temple e Chabal (1995, p. 64) “essa obrigação irredutível aos dois termos permite, no entanto, invocar uma estrutura mais fundamental que enlaça entre elas todo tipo de atividades, precisamente a estrutura de reciprocidade”. No âmbito das prestações totais, tudo é visto como simbólico, diz Mauss, e tudo é mútuo.

A consciência coletiva organiza a sociedade através de relações intercomplementares já que o homem não provém a si próprio, ele necessita de toda uma rede de reciprocidade/solidariedade e vínculos que contribuem para sua integração. Dentro de uma análise funcionalista, é importante ressaltar que o indivíduo/cidadão é apenas a parte de um todo e que este é muito mais do que a soma das partes integradas. Neste sentido, Durkheim (1996) vai dizer que os contextos coletivos são orgânicos, gerando uma consciência coletiva, bem como sentimentos e crenças a todos os participantes da mesma esfera social.

Na pós-modernidade, os sistemas de troca evoluem paralelamente com o desenvolvimento da sociedade e a necessidade do homem se estabelecer sanando suas necessidades prioritárias. Neste contexto, a educação tem papel de destaque na vida das pessoas. No entanto, nem todos têm acesso a uma educação de qualidade, que atenda às

necessidades e especificidades dos sujeitos que não se enquadram aos padrões da cultura hegemônica.

Segundo Jesus e Effgen (2012, p. 21), “vivemos o tempo de tradução, isto é, o momento de criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo”. Assim, compreendemos importante pensarmos a Educação Inclusiva na perspectiva da Dávida, pois a Dávida apresenta princípios que consideramos importantes para pensarmos e pormos em prática uma educação que de fato inclua e atenda as demandas e necessidades dos diferentes sujeitos atendidos pela escola, seja esta pública ou privada. Entendemos, no entanto, que garantir o acesso, implementar leis e diretrizes educacionais inclusiva por si só não resolve as carências existentes no sistema formal de ensino.

2.3 DÁDIVA, DOM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entendemos que os estudos sobre Educação Inclusiva e Dádiva devem ser um elo entre as abordagens pedagógicas desenvolvidas e os sujeitos envolvidos na ação educativa e que deve ocorrer levando-se em consideração “os sistemas de trocas” que acontecem no transcorrer da formação dos sujeitos, quanto na organização e na construção do social. Expressa nas ações educativas, como estratégias e táticas de apoio social dos educandos e educadores. Haja vista que o dom/ “troca” busca o reconhecimento dos sujeitos e a ampliação de sua participação social em termos coletivos através do laço. Esse princípio permeia as relações sociais também na educação, agregando valores e impactando positivamente na educação escolar.

Segundo Caillé (2006, p. 26) é “o dom que une pessoas ligadas umas às outras pela necessidade de realizar tarefas funcionais”. Assim, a visibilidade dessas ações no território local pode ajudar no planejamento das atividades ofertadas com o cuidado de possibilitar uma busca por parcerias na comunidade trabalhando com ações intersetoriais. Neste sentido, a proposta é ir além das análises das características estruturais e funcionais da escola, do apoio social a ela “manifesta” (ofertada). Buscar a solidez de uma construção teórico-metodológica é fundamental, de modo a aprofundar a dimensão qualitativa na perspectiva das práticas pedagógicas e a sua aplicabilidade na sua integralidade buscando revelar a face “latente”.

Todo apoio social é abnegado e revela uma ação social, que vai além da relação apresentável e “aparente” entre duas pessoas. Assim a teoria da Dádiva observa esse ato

como um sistema de ação social (Mauss, 1974). Esse comportamento acontece cotidianamente nos estabelecimentos de ensino, oportunizando uma discussão sobre a constituição dos vínculos de confiança nas relações de ensino aprendizagem, e o seu aprofundamento como meio de inclusão social. É nesse sentido que exploraremos esse constructo à luz da teoria da Dádiva, que é um instrumento importante que corrobora para ampliar os pontos mais evidentes de vulnerabilidade social instaurada.

Segundo Godbout (1999, p. 30) “qualifiquemos de dom toda a prestação de bens ou de serviços efetuada, sem garantia de retribuição, tendo em vista criar, alimentar ou restabelecer os laços sociais entre as pessoas”. Para Mauss, a reciprocidade elege princípios nas relações efetivas entre grupos em diversas faixas etárias, como também no firmamento dos seus estatutos. E dividi a reciprocidade em direta e indireta, a primeira, seriam as prestações materiais e ou simbólicas devolvidas entre os indivíduos ou entre dois grupos, e a segunda, quando os bens simbólicos recebidos não têm uma ação devolutiva a quem os ofertou, mas ao outro grupo por sua vez, terá a “obrigação” de devolvê-los conseqüentemente a outro grupo.

Os fundamentos da reciprocidade indireta são precisamente aqueles que potencializam a circulação dos bens imateriais entre as diferentes gerações. "É aquilo que seu pai fez para você que você pode devolver ao seu filho" (Mauss, 2001, p. 58). O que é recebido em termos de educação também deve ser devolvido (Laval, 2006). Esse modelo estruturante de reciprocidade baseada em um tripé (tripartite), que segundo Temple (1998), é aquela que produz e reproduz os sentimentos íntimos de valores éticos e morais, como também de "responsabilidade" entre as diferentes gerações na preservação da sua identidade cultural. Mauss percebeu que esse conjunto de fatores ligados a universalidade desse princípio (reciprocidade) quando discutiu a teoria educativa de Piaget:

[Ele] faz da noção de reciprocidade um privilégio do indivíduo saído da infância ou da sociedade já civilizada. Mas os fijianos, australianos [...] das grandes civilizações neolíticas já possuíam a noção de reciprocidade; no entanto a reciprocidade não quer dizer sempre igualdade. Da geração 1 à geração 2, como da geração 2 a 3, há reciprocidade, mas não igualdade; da mesma maneira entre homem e mulher (Mauss, 1969a, p. 301).

Como Laval interpreta, "podemos considerar que a transmissão cultural é estruturada segundo o princípio de reciprocidade indireta do qual Mauss foi o grande descobridor" (2006, p. 109). Mas, de fato, já na conclusão do *Ensaio sobre a dádiva*, o

autor explica esse fenômeno da reciprocidade como base constituinte da matriz da humanidade:

Convém que o cidadão não seja nem demasiado bom e subjetivo demais, nem demasiado insensível e realista demais. É preciso que ele tenha um senso agudo de si mesmo, dos outros e da realidade social (e haverá, nesses fatos de moral uma outra realidade?). Ele deve agir levando em conta a si, os subgrupos e a sociedade. Essa moral é eterna; é comum às sociedades mais evoluídas, às do futuro próximo, e às sociedades menos educadas que possamos imaginar! Tocamos a pedra fundamental. Nem mesmo falamos mais em termos de direito, falamos de homens e de grupos de homens, porque são eles, é a sociedade, são os sentimentos de homens de carne, osso e espírito que agem o tempo todo e agiram em toda parte (Mauss, 2003, p. 299).

Isso quer dizer que os valores éticos, morais e político não são apenas garantir a manutenção das condições materiais de vida das pessoas, nem garantir somente a liberdade dos indivíduos psiquicamente e coletivamente, mas de manter a seguridade da individualização ao máximo no sentido de que possam exprimir a sua singularidade, preservando a sua noção de pertencimento singularizado e em termos coletivos à conjuntura humana.

A educação como um instrumento da cidadania através do dom, se evidencia claramente com um associativismo promovido pela educação, inicialmente como moeda de troca e que posteriormente se tornará um bem com valor de “uso” irrestrito no fortalecimento das relações cotidianas e na ampliação da sua diversidade. Esse posicionamento político é algo que Chaniel (2001, p.13) ver como "uma experiência partilhada, pré-política, da cooperação na qual os indivíduos já integraram seus princípios e procedimentos democráticos como elementos normativos de seus hábitos cotidianos". Nesse tipo de atuação se constrói um projeto democrático voltado para as “vontades públicas” motivando a inclusão de todas as pessoas, evitando o enfraquecimento dos vínculos sociais das pessoas envolvidas.

O fortalecimento dos vínculos sociais promovido pela Dádiva na relação docente-discente e discente-discente, que, na observação de Honneth (2003, p. 209), seria um "um horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades dos outros". Estabelecida em uma rede de relacionamento recíproco autonomamente propicia uma crescente inclusão dos envolvidos, que, segundo Türck (2002, p. 30) atua como "remédio para resolver os males sociais, políticos" e religaria a pessoa com a estrutura do Estado. As suas atuações desenvolveriam um "mecanismo da estima simétrica", prevalecendo,

segundo Honneth (2003, p. 209), a horizontalidade no seu desempenho atingindo grande parte da população.

Diante da crise sistêmica e sistematizada busca-se a todo tempo não deixar de expor a imbricação entre a educação como a cidadania. Lefort (1991) explicita como se encontra essa perspectiva hoje, ao afirmar que “discernir a função do discurso modernista sobre a educação que serve a um poder que se reforça em prol de uma crescente sujeição dos indivíduos” incompatível com a sua natureza formadora da sociedade civil (Lefort, 1991. p. 222). Interpretar a modernidade é o ponto central para se construir uma sociedade mais sólida e compacta a partir princípios morais bem alicerçados. Para Cardoso (2004, p. 46):

A implicação efetiva de todos na expressão e realização do bem comum”, formaliza a ação do verdadeiro espírito público e o efeito nocivo da desvinculação dos valores democráticos. O afastamento dos valores democráticos leva-nos a uma sociedade de natureza antidemocrática sem os princípios de liberdade fraternidade e justiça social.

Diante disso, segundo Godbout (1998, p. 9), cada dádiva seria “[...] um salto misterioso para fora do determinismo. Por isso, a dádiva é frequentemente acompanhada de certa sensação de euforia e da impressão de participar de algo que ultrapassa a necessidade de ordem material”. Ela constrói em nós elementos psíquicos vitais, ressignificando a nossa ótica sobre a sociedade que passaria a ser consagrada enquanto comunidade.

Então, poderíamos filosofar questionando: na verdade qual seria o verdadeiro sentido no ato de doar? A resposta foi muito bem conduzida por Godbout (1998, p. 10): “[...] para se ligar, para se conectar à vida, para fazer circular as coisas num sistema vivo, para romper a solidão, sentir que não se está só e que se pertence a algo mais vasto”. Nessa direção, Caillé (1994, 2001, apud Sabourin, 2008, p.3) observa que “a dádiva não é desinteressada, mas motivada, primeiro, pelo interesse pelo outro, pelo reconhecimento do outro”.

O resgate da primordialidade da educação toca em elementos que submergem *oethos* da essência da pólis, em termos republicanos, e toca na revelação de Putnam (2000, p. 101) que diz que “o interesse pelas questões públicas e a devoção às causas públicas são os principais sinais da virtude cívica”. Diante do exposto, Martins (2005, p. 15) tem o seguinte olhar:

A partir da escola pública é possível pensar uma série de redes em movimento no qual toda a comunidade seja envolvida para fazer que o processo de aprendizagem na escola se converta em um processo de emancipação de uma cidadania democrática e participativa.

Para os cientistas especialistas na obra de Marcel Mauss, educar nada mais é do que uns desdobramentos da dádiva. Fica muito evidente nesse sentido, que a Educação não é uma ação isolada e unilateral por assim dizer. De maneira totalmente oposta, ela, como um fato social total, bem sistematizada por Mauss, dar-se reciprocamente. Diante das características comuns a pós-modernidade Sabourin (2009, p. 01) constata que,

[...] Esse aspecto é muitas vezes esquecido, numa sociedade e época na qual as comunidades e famílias têm cada vez mais tendência a delegar a educação dos filhos para o Estado (escola e o colégio público) ou, inclusive, como no caso das classes médias e ricas do Brasil, para o mercado dos colégios privados (Sabourin, 2009, p. 1).

Com efeito, resultante desse cenário complexo, temos diversos profissionais de educação atuando na maioria das vezes na sua ação docente diante dessa sobrecarga de responsabilidade. Isso porque, na filosofia mercantil atrelada a Educação atual, a atuação docente está reduzida minoritariamente a uma organização transmissora de conhecimento (Sabourin, 2009), reproduzindo no ato de educar a essência das competências exigidas pelo sistema capitalista e não para preparação para a vida. Quando tratamos de educação na perspectiva da dádiva, compreendemos a Educação como “espaço ontológico do desenvolvimento das formas de sociabilidade que constroem os vínculos sociais”. (Freitas, 2006, p. 2)

A principal contribuição de Mauss para a Educação não se reduz a uma questão metodológica [...] uma teoria potente da formação humana capaz de libertar as abordagens educativas dos ideais abstratos da escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição universalista do conhecimento. (Freitas, 2006, p. 11).

Acrescenta ainda que, “Como bem simbólico, a Educação carrega algo do doador, o seu espírito” (Freitas, 2006, p. 14). Por essa ótica, esse espírito vai nos permitir estabelecer laços de solidariedade, vínculos e afetividade recíproca entre todo o grupo envolvido nas ações educativas.

Para Martins (2011, p. 47) a educação pode gerar “doações de visibilidade e dignidade que é o dom do reconhecimento, gerando agradecimentos, inclusões e participações”. Se partirmos para o entendimento de que esses encontros existem uma plena circulação de dádivas, poderemos afirmar tanto ao entendermos as suas mais

diversas formas de expressão, quanto, às reais implicações das mediações que fazem circular dádivas e o que se pode produzir a posteriori.

Julian Pitt-Rivers (1992) também assimilou esse ponto, desenvolvendo-o e nos esclarecendo de maneira bastante elucidativa demonstrando que “Não se pode pagar um favor de nenhuma maneira ou ele deixa de ser um favor. Você só pode agradecer, ainda que numa ocasião posterior possa demonstrar sua gratidão ao oferecer um favor igualmente “livre” em retorno” (Pitt-Rivers, 1992, p. 231). Demonstrando como deve se “restitua-la” a relação entre o estado e sociedade. Pensamento esse, comprometido em nos fornece propostas concretas aos desafios mais presentes.

Ressignificando, a nosso ver, o debate sobre inclusão escolar sob égide da Dádiva, observamos a devida importância nos fenômenos presentes na mesma. Esta lente nos propicia conhecer de forma pormenorizada a sua constituição como o seu funcionamento arquitetônico desenvolvido pelos poderes públicos e nas razões que nele opera. Analiticamente o descumprimento das leis pelos poderes públicos e, por conseguinte, na educação inclusiva, promovem negativamente o desenvolvimento de “sentimentos de desesperança” incompatíveis com o aperfeiçoamento progressivo da Democracia.

2.4 DEMOCRACIA, DÁDIVA E EDUCAÇÃO

A Democracia na sua essência morfológica vem do grego *demokratía*, ou seja, demos "povo" e kratos "autoridade" e ou “poder”. O dicionário Michaelis define democracia como: “Governo do povo; sistema em que cada cidadão participa do governo; democratismo”. Já o dicionário Aurélio define como: “Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder”. Enfim, podemos definir Democracia como um sistema de governo estruturado por instituições solidificadas e independentes no seu exercício a que venham promover o autodesenvolvimento dos cidadãos.

De acordo com a historiografia oficial, a Democracia iniciou-se na Grécia Antiga onde se fazia diversas reuniões/assembleias ao ar livre normalmente em praça pública para discutir sob vários assuntos/problemas oriundos da sociedade. Dessa forma, o governo era literalmente exercido pela população presente, sendo denominada de Democracia Direta. Ainda segundo a história, Platão foi um dos maiores opositores da Democracia do seu tempo, criticou duramente demonstrando toda sua oposição de

maneira acintosa. Afirmava que a democracia “é a pior das formas boas e a melhor das formas más de governo [...] sob tudo o aspecto é fraca e não traz nem muito benefício nem muito dano” (Bobbio, 2004, p. 320). Ou seja, a Democracia não consistiria em um sistema de governo que viesse promover uma sociedade mais justa.

Aristóteles entendia a Filosofia como a “ciência da verdade” política objetivamente seria o estudo da polis baseado em um tripé, nas suas instituições, nas suas estruturas e por fim sua constituição. Etimologicamente política vem do grego que constitutivamente significaria: *politéia* (πολιτεία), *politiké* (política em termos gerais) e *politikós* (relativo à cidadania), E era relacionado diretamente à organização das *polis*, das cidades-estados uma nova forma de organização política e social. Desde então, a política passou a ser conhecida como a arte ou ciência da organização, direção e administração das Nações ou de Estados. Diante disso, Maar (1994) explicita a sua importância e influência na sociedade ocidental da seguinte forma: “O que a política grega acrescenta aos outros Estados é a referência à cidade, ao coletivo da pólis, ao discurso, à cidadania, à soberania, à lei” (p.30).

Aprofundando-se ainda mais sob diversas formas/sistemas de governo, e chegou à conclusão de que a Democracia era injusta e a República era mais justa. A *demokratía* de Aristóteles está mais próxima da Democracia direta e a *politeia* (república) que se afina mais com a Democracia representativa, que foi ocasionada pelo crescimento das populações das cidades e pela complexidade que lhe são peculiares. Diante desse cenário/dimensão chegou-se à conclusão da impossibilidade de reunir todos para se apreciar as pautas das demandas sociais, assim, o modelo de Democracia (representativa) tornou-se a mais adequada para esse cenário, delegando poderes aos seus representantes por meio do sufrágio universal.

O Estado (do Latim: *Statum*, República) nessa perspectiva tem seus fundamentos firmados inicialmente na política aristotélica. Essa sendo essencialmente unida diretamente à moral, porque o alvo do Estado seria a virtude propriamente dita (a), isto é, a responsabilidade da formação moral dos cidadãos, como também, por todo o conjunto de meios necessários para isso ocorra de maneira plena. O Estado se portaria como um organismo moral, condição essa que respaldaria todas e quaisquer atividades moral individual, portanto, pedra angular da atividade contemplativa. A política, contudo, é totalmente distintamente da moral, porquanto esta tem como foco o indivíduo em si, a política tem a coletividade na sua essência.

A ética se tornaria uma doutrina moral na esfera privada, a política é uma doutrina moral inclinada naturalmente para o social. O Estado, sendo sempre superior ao indivíduo, porquanto conseqüentemente a coletividade estaria em um posto de superioridade ao mesmo. O bem comum se encontrava em um patamar bem superior a qualquer assunto, fora dessa ótica; se tornaria algo irrelevante no seu particular.

Unicamente na esfera do Estado efetua-se a consolidação das satisfações da maioria das demandas coletivas, pois o homem, sendo naturalmente animal social, político, não pode realizar as satisfações de suas emendas sem a tutela dele, a sua evolução em termos coletivos depende de todo um arcabouço jurídico-político-ideológico. O Estado está contido de diversas comunidades de famílias, assim como estas por sua vez compostas de um número de indivíduos ainda maior. A família precede cronologicamente ao surgimento do Estado, como as partes integrantes que pertencem a um todo, que é muito mais que a soma das partes. Assim, a “[...] família é o núcleo do Estado e precede-o cronologicamente, porém na ordem lógica acha-se primeiro o Estado” (Mondolfo, 1967, p. 270). Nas palavras de Aristóteles:

O Estado tem, por natureza, mais importância do que a família e o indivíduo, uma vez que o conjunto é necessariamente mais importante do que as partes. Separem-se do corpo os pés e as mãos e eles não serão mais nem pés nem mãos [...] a prova de que o Estado é uma criação da natureza e tem prioridade sobre o indivíduo é que o indivíduo, quando isolado, não é autossuficiente, no entanto, ele o é como parte relacionada com o conjunto (Aristóteles, 1988, p. 86).

Na sua interpretação “O Estado existe para capacitar todos, famílias e aparentados, a viver bem, ou seja, a ter uma vida plena e satisfatória. Isso só pode ser alcançado quando esses grupos familiares ocupam um único e mesmo território” (Aristóteles, 2004, p. 228).

Já Saldanha (1984, p. 48) concebe o Estado como uma “coletividade humana, ou sociedade, vivendo organizadamente sobre um território próprio e sob um governo soberano”. Nesta concepção, o Estado é uma estrutura governamental ou política que, embora se modifique na relação tempo - espaço se caracteriza basicamente sob o efeito do poder político, ou seja, o uso da força como instrumento indispensável para a sujeição da obediência civil.

Nas palavras de Weber (1982), o Estado é “uma comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um determinado território” (p. 98). E afirma que o poder político é o único poder que possui

o monopólio ou a exclusividade legítima do uso da força física. Para Tobias Barreto (1926, p.49):

O fim do Estado é um facto que a cada momento se realiza na sociedade e que a cada momento está para ser realizado. Sempre se realizou e nunca acaba de se realizar. É um acto interminavelmente repetindo-se, incessantemente renovando-se. Todas as vezes que a lei penal pune aquele que se pôs em conflito contra a ordem pública, ofendendo direitos de terceiro, está se realizando o fim do Estado. Todas as vezes que o cidadão que trabalha gosa pacificamente dos proventos do seu trabalho, e o cidadão que estuda gosa dos frutos de suas vigílias, de suas indagações, a sombra da lei, o fim do Estado está se realizando. A honra protegida contra os ataques da injúria, da calúnia, e do ímpeto carnal: a vida do cidadão inviolável, sua propriedade garantida contra o roubo, o furto, o esbulho etc.: o exercício, em summa, de todos os direitos afiançados pelos poderes públicos: tal é o fim do Estado.

Bobbio (1997) reconhece que na atualidade existem fatores impeditivos que o exercício do poder de forma direta seja exercido por parte dos cidadãos como: a estrutura estatal, as dimensões territoriais e o contingente populacional. Diante desses argumentos, o que se percebe são elementos estranguladores não é algo somente característico das sociedades modernas. Mesmo na origem da Democracia na Grécia antiga, tem-se a percepção que ela não era ampla na sua plenitude. Somente os homens livres podiam vivenciar atuações nessa área, era um privilégio e uma satisfação ou um direito para poucos o exercício do poder nesse momento. O que se percebe na essência da Democracia grega é a não contemplação da igualdade, então o processo de exclusão é notório.

Só após a instauração da Revolução Francesa 1789 que os direitos de igualdade entre os homens se tornaram um marco histórico na defesa de uma vida em sociedade mais virtuosa\ saudável. Dentro de uma perspectiva moderna os seus princípios são basilares (a liberdade, a igualdade e a fraternidade) nortearam movimentos oposicionistas a soberania das monarquias e o absolutismo regado por eles. Paralelamente nesse momento da História teorias democráticas marcadas pela soberania popular foram fundadas em contraposição a esse modelo. Esse choque era de muita intensidade e as ações de desenvolvimento buscavam uma nova ordem. Neste contexto, Bobbio (2000, p. 87) ver a Democracia como um “modelo ideal do governo público em público”.

Na contemporaneidade a política é marcada e caracterizada, segundo Bobbio (1997, p. 24), pela “representação política [...] sendo chamado a perseguir os interesses da nação”. Isso nos remetendo a uma política de representação sem um mandato

vinculado, já que o mandato vinculado nos leva a creditação dos interesses as benesses do mandatário do cargo.

Já Robert Dahl (2001, p. 128) corroborando e complementando com Bobbio nos mostra uma outra faceta percebendo de duas faces de uma mesma moeda, de um lado, “lado sombrio” da esfera governamental representativa que consiste em um corpo executivo/legislativo e de outro, o institucional que influencia diretamente nas tomadas de decisões importante para a dinâmica da vida política das sociedades democráticas.

Joseph Schumpeter (1961, p. 328) define Democracia como “[...] um sistema institucional, para a tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor”, percebe-se um perfil de modelo democrático, tendo um ponto de intercessão a construção de um modelo harmonioso entre as diversas instituições com naturezas diferentes que permitam que a construção das decisões políticas sejam designadas pelos eleitos que tenham respaldo do sufrágio universal. Esse modelo instaurado é notoriamente elitista e concentrador e estaria em tese nas mãos dos considerados mais “qualificados” aos postulantes a este cargo.

Diante do exposto um modelo de Democracia baseada na participação popular era indesejável, pois poderia provocar instabilidades em todo o processo. Na concepção de Jambeiro e Borges (2010, p. 127), “o nível de participação desejável é aquele que faz a máquina funcionar, e qualquer outra interferência da esfera civil nas decisões políticas é negativa ao processo democrático”. Esse modelo no final da primeira metade do século XX foi alvo de críticas duríssimas por estarem em contraposição às demandas sociais, políticas e econômicas desse período. Apesar de alguns momentos de instabilidade aparecer nos regimes democráticos, o que a História mostra foi à supremacia absoluta sobre os regimes autoritários e ou antidemocráticos. Bobbio (2000) mostra um perfil mais amplo e complexo desse cenário em que, segundo ele,

A liberdade de discordar necessita de uma sociedade pluralista, uma sociedade pluralista permite uma maior distribuição do poder, uma maior distribuição do poder abre as portas para a democratização da sociedade civil e finalmente a democratização da sociedade civil alarga e integra a democracia política (Bobbio, 2000, p. 76).

O óbvio é que a Democracia durante o século XX foi à forma de governo mais utilizada pelas mais diversas nações do mundo. Nesse período, algumas nações passam por processos de transições políticas e institucionais com mecanismos legítimos, com o

objetivo de não só solidificar a democracia como também a transparência do processo político. Segundo Bobbio (2000, p. 35) um “modelo ideal da sociedade democrática era aquele de uma sociedade centrípeta”. Acrescenta ainda que se sustentava “sobre a hipótese de que todos podem decidir a respeito de tudo” (Bobbio, 2000, p. 46). Pontua ainda que:

O que distingue um sistema democrático dos sistemas não democráticos é um conjunto de regras do jogo. Mais precisamente, o que distingue um sistema democrático não é apenas o fato de possuir as suas regras do jogo (todo sistema as tem, mais ou menos claras, mais ou menos complexas), mas sobretudo o fato de que estas regras, amadurecidas ao longo de séculos de provas e contraprovas, são muito mais elaboradas do que as regras de outros sistemas e encontram-se hoje, quase por toda parte (Bobbio, 2000, p. 77).

Marshall em sua obra *Cidadania, classe social e status* de 1967, complementa a perspectiva de Bobbio (2000) sobre o desenvolvimento da cidadania que, segundo ele, poderá ser “estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos” (Marshall, 1967, p. 254). E que, do ponto de vista de Bobbio (2000, p. 85) pode ser viabilizado pelo “uso do poder político é capaz de determinar mudança significativa, sem uma revolução violenta e sangrenta”. O sistema democrático tem suas imperfeições que implicam notoriamente na sua lentidão para coibir a imprevisibilidade para se cuidar dos problemas de modo mais fiel.

Assim, avaliar os pontos de estrangulamentos observando os problemas apresentados e compartilhar experiências na busca de resoluções dos problemas é imprescindível para o fortalecimento da Democracia em todos os níveis, mesmo em momentos de instabilidade. Gomes (2007, p. 12) descreve algumas facetas da Democracia da seguinte forma: “Não há quem não arrole déficits. Todos querem Democracia, todos querem mais Democracia, todos acham que as democracias reais ditam de algum ponto onde deveriam estar.

A Democracia é um sistema de insatisfeitos”. E tem evoluído processualmente sendo um projeto voltado para a políticas públicas eficazes. Entretanto, as demandas sociais são alarmantes, necessitando de mecanismos não só de legitimidade como também de efetividade prática no seu cotidiano, esses firmamentos fundamentados possam se tornar ações efetivas assumindo o seu real protagonismo, evitando a frustração sobre as expectativas criadas a respeito da representatividade democrática na atualidade.

Muitos dos moldes democráticos liberais e ou popular existentes tem evoluído processualmente com suas demandas e particularmente na evolução continua na

ampliação da proximidade entre a esfera governamental e o cidadão. Como observa Gomes (2007, p. 17), “na direção do acolhimento de agendas mais decididamente interessadas em valorizar e reconhecer a cidadania em sua relação com o Estado ou em incluir a justiça social como parte do projeto de justiça política”.

Dahl (2001) complementa o pensamento de Gomes (2007) afirmando que para que se tenha sustentabilidade Democrática e representatividade social na pós-modernidade, criam-se instituições para dar transparência ao processo democrático com mecanismos importantes que se garanta maior fluidez desse trânsito, com a maior normalidade possível.

Observando as Democracias locais se faz necessário se elaborar uma compreensão mínima sobre as influências dos postulados básicos da democracia pós-moderna para o funcionamento dos governos nas cidades. São nelas que surgem toda e qualquer manifestação em direção das mudanças fundamentais com uma capacidade interna de sistematização e transformação dela.

Diante desta conjuntura, se faz necessário se trazer à tona, questões relevantes da cultura política brasileira e a sua interferência no cotidiano nas mais diversas esferas no campo do social, antes de debatermos aspectos desse assunto recorrente se torna imprescindível conceituarmos Cultura. Alguns autores reconhecidos internacionalmente como: Edward Tylor (1832-1917), Malinowski (1884-1932), Levi-Strauss (1908-2009), Clifford Geertz (1926-2006) e Marshall Sahlins, diante dessa diversidade de conceitos, iremos utilizar duas perspectivas que seriam as mais adequadas para esse estudo, diante da sua polissemia que lhe é tão peculiar.

O primeiro, seria o de Clifford Geertz (2003) que define cultura como “uma teia de significados tecida pelo homem”. Essa teia coordena a orientação para a existência humana. É um sistema de símbolos que interagem diretamente com um outro sistema de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca e ininterrupta. “A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (Geertz, 2003, p.39). A cultura vai se notabilizar pela sua composição estrutural que se estabelece no âmbito dessa organização social.

Já Roberto Da Matta (1986) observa o contexto do conceito de cultura como um somatório essencialmente de características marcantes que estabelecem regras comuns na área comportamental, identificando cada pessoa em seu determinado grupo:

Para nós, “cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. (Da Matta, 1986, p. 123).

Acrescenta ainda que “Apresentada assim, a cultura parece ser um bom instrumento para compreender as diferenças entre os homens e as sociedades”. (Da Matta, 1986, p. 126). Essas diferenças seriam marcas expressas resultantes das diversas configurações ou relações de poder ou de dominação que as sociedades terminam estabelecendo no transcorrer de sua história. Entretanto, Roque de Barros Laraia (2001) observa a cultura de maneira esplêndida como: “uma lente através da qual o homem vê o mundo.” (p. 74). Onde, por sua vez “nenhum indivíduo é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura.” (p. 82).

O conceito de cultura política é um desdobramento do conceito de cultura, está limitado especificamente às atitudes e ou orientações correlatas dos cidadãos em relação aos assuntos eminentemente políticos: “O termo ‘cultura política’ refere-se às orientações especificamente políticas, às atitudes com respeito ao sistema político, suas diversas partes e o papel dos cidadãos na vida pública” (Almond e Verba, 1989, p. 12). Através desse conceito, buscava-se chegar à caracterização efetiva daquilo que poderia ser a cultura política de um país, definindo como uma “[...] distribuição particular de padrões de orientação política com respeito a objetos políticos entre os membros da nação” (Almond e Verba, 1989, p. 13).

Assim, o objetivo das análises a partir da lente da cultura política no tocante aos alunos com deficiência é contribuir para a explicação do comportamento político da sociedade “[...] com uma estrutura política tradicional, com uma estrutura autoritária centralizada e com uma estrutura política democrática” (Almond e Verba, 1989, p. 20). Destacando a forma transparente, como os valores culturais são componentes endógenos atuantes para uma tomada de decisão, o uso da categoria de cultura política tem a sua importância não como um modelo classificatório, “mas como um método de análise de certo grupo, tentando articular um modelo de interpretação da sua rede de crenças” (Rennó, 1998, p. 86).

Debrun foca-se, sobretudo, sobre o formato de conciliação “a brasileira” que dentre os quais “[...] está concebida como um acordo entre atores – grupos ou indivíduos – de um peso mais ou menos igual. Ou, pelo menos, nenhum dos dois

poderia esmagar o outro”. A lógica brasileira de conciliação tem uma característica que tem a lógica e se levar vantagem em tudo “[...] sempre pressupôs o desequilíbrio, a dissimetria dos parceiros, e não seu equilíbrio”. Tendo como prioridade “[...] formalizar e regular a relação entre atores desiguais, uns já dominantes e os outros já dominados. E para permitir que os primeiros explorassem em seu proveito a transformação dos segundos em sócios caudatários” (Debrun, 1983, p. 15).

[...], mais do que em palavras, a ‘índole pacífica de nossa gente’. Mesmo porque a política da ‘conciliação’, não encontrando resistências ponderáveis, era como que verificada nos fatos. O que permitiu por sua vez ao discurso liberal continuar dominando o espaço político verbal, na falta de contendores” (Debrun, 1983, p. 19).

Já o Antropólogo Roberto Da Matta (2004) em sua obra intitulada *O que é o Brasil?* Complementa a ótica de Debrun (1983) retratando o mal-estar existente entre o Estado e a sociedade brasileira quando se trata a respeito tanto da isonomia quanto da igualdade. Segundo ele, percebe-se que:

As leis de uma sociedade igualitária e liberal não admitem [...] a negação do indivíduo que é o centro legal e moral do sistema [...]. Mas em sociedades hierarquizadas e pessoalizadas como o Brasil (...) Numa sociedade onde somente agora se admite não existir igualdade entre as pessoas, (...) o é uma forma muito mais eficiente de discriminar desde que essas pessoas “saibam” e fiquem em seu lugar. (Matta, 2004, p. 25-26).

Vivemos diante de um mito da igualdade social que se minifesta nas diversas esferas do social, e na educação não é diferente, ela reflete nas suas estruturas uma das facetas de sua personificação onde se expressa na verdade “um sistema de múltiplas hierarquias e classificações sociais [...] paradoxalmente, torna a injustiça algo tolerável e a diferença uma questão de tempo e amor” (Matta, 2004, p. 27). Nesse sentido, ir para o confronto não é necessariamente deixar de observar também que o processo de inclusão de políticas globais, que devam ser orientadas pela lógica das trocas de capital simbólico vinculado ao laço que propugnam possibilitar uma “cidadania capaz de operar no mundo globalizado” (Warde, 1998, p. 01).

As instituições teriam as seguintes atribuições promovendo: governantes eleitos, eleições livres, idôneas e frequentes, liberdade de expressão, variedade de informação, a liberdade de formar e aderir a organizações, cidadania inclusiva. A gratuidade tem sempre como a contrapartida o senso da gratidão (o reconhecimento) como: “o ato

condiciona o sentimento, o sentimento inspira uma conduta” (Benveniste, 1969, p. 200). O que Max Weber (2000, p. 159) vai chamar de uma “relação comunitária de caráter emocional”.

Neste contexto, os laços entre a Democracia e as políticas de inclusão social demonstram uma afinidade no lidar com questões ligadas as ações governamentais e individuais, não tendo nenhum vínculo com a racionalidade ou com as concepções econômicas que são voltadas unicamente pela troca em si mesma dessa ação específica. Nessa direção, Godbout (1999, p. 247) valoriza a implicitude do laço, referendando-o da seguinte maneira: “o valor do laço é o valor simbólico que se prende com o dom, que está ligado àquilo que circula sob a forma de dom”. O firmamento do laço projeta o indivíduo ao protagonismo sendo estabelecido simultaneamente o seu enriquecimento gradativo em valores sociais.

Para Putnam (2000) a participação democrática se efetiva plenamente a partir do momento que as instituições democráticas de caráter horizontal diminuem a distância entre os cidadãos. Promove uma ampliação do capital social fortalecendo os laços de solidariedade e despertam o sentimento de pertencimento e de integração social. Diante disto, a Democracia “concede aos cidadãos o direito de recorrer ao seu governo na esperança de alcançar algum objetivo particular ou social; além disso, requer uma concorrência leal entre as diferentes versões do interesse público” (Putnam, 2000, p. 77). Dentro desse pensamento, afunila-se a necessidade de buscar outros vieses do dom a partir da perspectiva analítica de Godbout (1999), que culmina nos “efeitos colaterais” produzidos que prioritariamente buscam algo absolutamente imperativo. Nessas condições de existência, o que se notabiliza fundamentalmente é que “o dom contém sempre um além, um suplemento, qualquer coisa mais, que a gratuidade tenta nomear” (Godbout, 1999, p. 245).

As virtudes cívicas é uma das mais tradicionais características da Democracia tradicional. Ela atua tanto no campo da reciprocidade quanto no campo efetivo da ação. Dessa forma, pode-se atuar em grupos para ir de encontro contra as instituições sociais violentas. Assim pode se revelar a devida importância da educação para o fortalecimento da cidadania.

Para descrever melhor a participação democrática, direitos e cidadania Alain Touraine (1995,1997) traz à tona o nascimento do sujeito, que inventa a sociedade civil frente ao estado no seio da modernidade. O homem é ator e autor da sua própria História modificando o meio ambiente natural e, sobretudo, social no qual está inserido.

Sempre em busca da sua liberdade através de batalhas contra as ordens estabelecidas e os determinismos sociais. Isso não pode representar de modo nenhum o desaparecimento dos principais atores sociais envolvidos, pois evidentemente são eles que "están impacientes por afirmarse y lograr el reconocimiento de su libertad de sujetos", (Touraine, 1997, p. 307).

A partir das mais variadas experiências políticas e a cultura política da América Latina, Touraine confirma-nos que a sua experiência diagnóstica,

De la pérdida de identidad a la que nos resistimos dando tanta importancia a la autoestima, el auto desarrollo [...], nos impulsa en primer lugar a tratar, no de superar las contradicciones sociales, sino de aliviar el sufrimiento del individuo desgarrado, dado que éste no puede ya apelar a un dios creador, una naturaleza autoorganizada o una sociedad racional. (Touraine, 1997, p. 64).

De sorte que a distância entre os setores sociais e a população, em virtude da exclusão, da pobreza e das profundas desigualdades têm configurado obstáculos para a solidariedade social e agravado a exclusão social. Ou seja, as desigualdades afirmam-se, não só pelas questões econômicas da pobreza, mas também pelo refúgio nas redes privadas de relações que alimentam os privilégios. A falta de confiança e a crença na impossibilidade de mudança, só reforçam a percepção negativa das leis, do Estado e de uma participação coletiva e cidadã.

Na leitura de Alain Touraine (1994) sobre os lastros de uma sociedade democrática baseada na identidade, diferença e igualdade, ele afirma que uma sociedade democrática seria,

Uma sociedade que reconhece o outro, não na sua diferença, mas como sujeito, quer dizer, de modo a unir o universal e o particular (...), uma vez que o sujeito é ao mesmo tempo universalista e comunitário e ser sujeito é estabelecer um elo entre esses dois universos, ensaiar viver o corpo e o espírito, emoção e razão" (Touraine, 1994, p. 1-2).

O sentido político da autonomia é fundamental diante da exposta fragilidade desse modelo que aí se encontra e a educação tem um papel preponderante na mudança radical nessa rota. Fusari (1993, p. 25) constata que “poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história”. Com ele temos total liberdade para rever nossos objetivos desde que eles sejam claros. Nessa direção, Paro (2006, p. 25) ressalta que “Não pode haver Democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”. A escola deve

demonstrar a importância do sentido da plenitude democrática como meio de reforço dos valores cívicos.

É fundamental definir especificamente qual é a função social da escola. Morreto (2005, p. 73) define como “preparação do cidadão para sua inserção na sociedade, na qual viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana”, uma educação voltada para oportunizar meios para que os discentes possam ter sua história de vida valorizada e tratada com respeito.

Entretanto, nos apoiando em Touraine (1989), podemos compreender melhor a intrínseca ambiguidade contida nessas ações coletivas, as constantes tensões que surgem intrinsecamente nas linhas e nas entrelinhas em relação à questão democrática em si mesma, são especialmente aquelas relacionadas aos temas de exclusão, a pobreza ou das demais carências/contradições contidas nos espaços geográficos ou ilhas de exclusão dentro das cidades.

Não é o papel dos pobres como trabalhadores, como cidadãos ou como membros de uma comunidade que dá a este tema a importância que tem; não é o que fazem, mas o que sofrem; não é o que possuem, mas aquilo de que são privados (...). Sua miséria, a exclusão e a repressão que eles sofrem é que dão ao seu protesto um valor fundamental. Porque é quando os problemas da vida privada e os da vida pública se unem da forma mais intensa para dar origem a um protesto cujo objetivo é a defesa da vida. (Touraine, 1989, p. 276).

No que diz respeito aos “excluídos”, os trabalhadores veem a educação como uma porta de entrada para a inclusão social mais factível. Gryzybowski (1986 apud Frigoto, 1996, p.13) retrata essa angústia:

A educação é inicialmente, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Assim, a educação se apresenta diante dessa realidade como um meio de ir contra a um sistema contra hegemônico que prolifera a exclusão de maneira avassaladora, engessando as pessoas a uma estrutura dominante. Os caminhos diferentes devem voltar-se para o resgate dos direitos humanos, dos valores éticos, da liberdade, da igualdade e da justiça social como pedra fundamental, promovendo o aluno e reconhecendo-o como sujeito ativo.

Os processos de inclusão, principalmente na esfera escolar, geram um “endividamento” entre as partes envolvidas pela generosidade influenciada pelo ciclo promovido pela Dádiva. Godbout (1999, p. 41) explica que a “sociedade perpetuar-se como sociedade, renovarem-se renovando a aliança em cada geração” pelas normas estabelecidas durante o perfil horizontal das relações.

Simmel (1977, p. 624-625) aponta para as principais razões pela qual não seria possível retribuir qualquer tipo de favor, já que teria um “caráter voluntário” do ato chave sendo: impossível retribuir a iniciativa de agir em benefício do próximo qualquer tipo de retribuição estaria sempre, condicionado pela obrigatoriedade da retribuição, seja ela (coação) de natureza jurídica, social ou moral. A instauração da impossibilidade de retribuição persiste pelo fato de que nunca o ato será livre e espontâneo em direção ao outro; o referido autor sinaliza em uma discussão sobre a gratidão nos sistemas de troca, apontando algumas consequências das impossibilidades no tocante a retribuição:

Pode-se dizer que a gratidão [...] consiste não em retribuir o favor, mas na consciência de não poder retribuí-lo; consiste na consciência de que há algo que se soma à alma do agraciado como em um estado permanente, frente ao outro, algo que leva a consciência ao vislumbre de um vínculo infinito, impossível de ser esgotado ou realizado plenamente por qualquer manifestação ou ação finita (Simmel, 1977, p. 624; 1950, p. 392).

A gratidão se finda como um estágio em que as relações sociais se estabelecem com princípios firmados na dádiva que se fundamentam no ciclo virtuoso no dar, receber e retribuir, quando o indivíduo toma a consciência desse tipo de relação percebemos que as trocas simbólicas que acontecem entre as pessoas fazem parte de um microcosmo da esfera social.

O paradoxo causado pelo paradigma imposto pela perspectiva da Dádiva não inviabiliza na circulação de bens sociais construídos na educação. Essa relação não inviabiliza o amadurecimento progressivo da nossa Democracia tão fragilizada que impõe mecanismos tão violentos e normatizadores que promovem esse tipo de exclusão de grupos historicamente estigmatizados. Esse tipo de funcionamento é regido pela lógica do utilitarista que promovem “ilhas” de inclusão e um mar de excluídos sistematicamente na condução de uma crise sistêmica sem precedentes.

Na parte integrante da Democracia o AEE repercute diretamente sobre o valor da importância do valor da cidadania no combate e no enfrentamento contra o processo de exclusão escolar, na perspectiva de Bobbio (2002.p 9) “Os cidadãos de um Estado democrático se tornam [...], mais livres e mais iguais. Onde o direito [...] é restrito, os

excluídos são ao mesmo tempo menos iguais e menos livres”. Ainda destacando seria um: “Elemento essencial da democracia integral sempre foi à concepção laica da política”. (Bobbio, 2001, p. 114) Estaria então sendo composta assimetricamente como:

Não há boa democracia sem costume democrático, e costume democrático significa ser honesto no exercício dos próprios negócios, leal na trocas (e isto é válido também nas relações de mercado), respeitar a si e aos outros, estar consciente das obrigações, não somente jurídicas, mas também morais, que cada um de nós tem para com próximo, da mesma forma como não se deve nunca cansar de repetir em um país, no qual é fraco o sentido da moral e ainda mais fraco o jurídico; enfim , saber distinguir e não confundir interesses privados e públicos. (Bobbio, 1997, p. 116).

E, complementa destacando que:

Desde quando a democracia foi elevada à condição de melhor forma de governo possível (ou da melhor) o ponto de vista a partir do qual os regimes democráticos passaram a ser avaliados é o das promessas não cumpridas. A democracia não cumpriu a promessa do autogoverno. Não cumpriu a promessa da igualdade não apenas formal, mas também substancial, (...). (Bobbio, 1986, p. 100)

Essa estrutura está muito bem definida na constituição de 1988 no seu Artigo 5º no seu caput “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes; ” e para se atingir os seus objetivos, estão previstos em seu próprio Artigo 3º sendo eles que:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Após 21 anos de ditadura militar a efetivação da constituição cidadã de 1988, portanto, a democratização a sociedade brasileira, leis sob novas bases e a defesa das liberdades e direitos fundamentais tendo como sua marca registrada. Defendendo no aparato legal e nas instituições uma sociedade justa e horizontalizada. Tendo como objetivo primaz de assegurar uma vida mais digna, contida no Caput do artigo 5º cláusulas pétreas que garantem, na teoricamente, por um aparato legal um Brasil para se construir um país mais justo e igualitário. Ainda existem muitos empecilhos para o exercício diário dos nossos direitos fundamentais.

3. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A dimensão sobre a construção histórica da inclusão escolar é um importante fator a ser considerado quando pretendemos compreender como ocorreu o desenvolvimento da exclusão ao longo da nossa história nacional marcada por elementos fundamentais: o primeiro foi o estabelecimento de uma cultura da violência desmedida executada inicialmente pela posse do território brasileiro pela coroa portuguesa, segundo pelo processo escravagista efetuada inicialmente nos povos pré-colombianos e em sua terceira fase e mais longa e aguda foi pelo incremento da importação da mão de obra escrava negra como suporte para a execução da exploração imediata do território. Essa exclusão diagnosticada hoje são desdobramentos ou marcas do século XVI que percebemos a sua influência marcante até os dias de hoje.

Na busca para se compreender melhor a essência das particularidades de uma determinada cultura, entendendo o seu etos como uma das manifestações de um dos fenômenos de uma nação, este por sua vez, possui um sentido historicamente muito bem definido, fornecendo características bem peculiares que são pilares de sua identidade. Caio Prado Junior em sua obra, *Formação do Brasil Contemporâneo* (2012), descreve,

É isso que se deve, antes de mais nada, procurar quando se aborda a análise de história de um povo, seja aliás qual for o momento ou o aspecto dela que interessa, porque todos os momentos e aspectos não são senão partes, por si só incompletas, de um todo que deve ser sempre o objetivo último [...] por mais particularista que seja (Prado, 2012 [1942], p.15)

O processo histórico implica que “Mesmo quando trata do passado [...] tem sempre a investigação do presente como história, [...] a gênese e das perspectivas desse presente” (Coutinho, 2005, p. 221). O que se percebe durante toda a História é que o caráter da nação brasileira manifesta toda a sua verdadeira natureza. Essencialmente ela se apresenta pela desigualdade social, pelo estigma, pela violência desmedida, pela exploração, pela segregação, pela exclusão, pelo uso da força de forma abrupta, de toda uma sociedade marcada ainda pelos resquícios do período colonial. Período esse no qual o escravismo foi elemento marcante na formação do país. Assim, “[...] entender o presente como história significa ressaltar o caráter processual da realidade contemporânea, impregnada do passado e prenhe do futuro” (Borja, 2013, p.71)

As contradições sociais perpassam durante todo o período Colonial (1500-1822), e principalmente entre os séculos XVII e XVIII. O que se percebe ao Longo da história

é a estigmatização e as relações cotidianas que potencializam decisivamente as ações excludentes. A sociedade, até um passado recente, taxava as pessoas com deficientes, tanto os deficientes físicos quanto os deficientes intelectuais, como sujeitos incapazes, de nenhuma serventia para a sociedade, direcionando uma violenta ação preconceituosa para com estes. Durante o Império (1822-1889), Primeira República (1890-1930), Era Vargas (1930-1946), Segunda República (1946-1964), pouco se fez em prol dessas pessoas. Algumas instituições especializadas foram criadas, a exemplo do Instituto de Surdos e do Instituto de Cegos, no entanto, eram espaços segregadores.

Segundo Jannuzzi (1985, p. 28):

A criação dessas primeiras instituições especializadas [...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada.

Após a primeira Guerra Mundial (1914-1918) no Brasil se iniciou alguns movimentos com o objetivo de ampliar o acesso de pessoas com algum grau de “deficiência” em alguns espaços que anteriormente não se tinha acessibilidade, lutando em favor de uma sociedade mais harmoniosa. Nesse momento o que se via eram grandes desafios, mediante um mar de interrogações relativas ao processo de formação dos docentes, como também suas ações pedagógicas aplicadas que implicavam diretamente na exclusão educacional. Conforme explicita Jannuzzi (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

Ou seja, ampliam-se a implementação e institucionalização de entidades filantrópicas especializadas no atendimento as pessoas com deficiência, até então atendidos por profissionais da medicina. Todavia, cabe destacar, até a década de 1960, poucos eram os que conseguiam acesso a qualquer tipo de apoio especializado, seja pelos profissionais da medicina ou pelas entidades filantrópicas especializadas.

Na década de 1960 o Brasil vivia um momento ímpar na sua história, de grandes instabilidades no cenário nacional, e as demandas sociais eram a marca deste período de instabilidade e se diagnosticava presente em todo território nacional. É somente no

governo de João Goulart, após a renúncia de Jânio Quadros, em 25 de janeiro de 1961, num momento de extrema turbulência política, que é implementada a primeira lei nacional voltada para a inserção dos sujeitos considerados “excepcionais”. Assim, durante o processo histórico percebemos que ocorre uma evolução gradativa sobre as questões da deficiência “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que nos ocorreram diferentes momentos históricos” (Brasil, 2001, p. 25).

A interpretação sobre o fato social da deficiência e do seu conceito constituído tem duas óticas que entram em um choque frontal constante, justamente sobre a perspectiva interpretativa sobre o mesmo fenômeno. O primeiro é o paradigma social, que segundo a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) (1976) “esse modelo, a deficiência é fruto das desvantagens ou restrições provocadas pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da sociedade. ” Nessa direção, Abberley (1987, p. 5) observa que:

O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização.”

A ideia que sustenta esse modelo social, segundo Oliver (1990), não pode ser interpretada como um problema eminentemente individual, mas seria uma questão de uma vida em sociedade. O que transfere toda e qualquer responsabilidade pelas desvantagens disseminadas pelas limitações corporais do indivíduo. Isso mostra a incapacidade de a sociedade estabelecer uma previsibilidade ou planejamento na prevenção para se ajustar à diversidade.

O segundo paradigma é o modelo médico, que se diferencia evidentemente do modelo social, a partir de sua lógica que se estabelece diante de sua relação causa e efeito na perspectiva desse viés da deficiência. A deficiência é encarada nesse modelo como uma expressão objetiva de uma limitação corporal natural do indivíduo diante dos empecilhos que tem para interagir socialmente. Segundo Medeiros (2006) a plataforma estabelecida pelo modelo médico, é ainda hegemônico, tendo ainda o domínio e o predomínio de narrativas e discursos interpretando o fenômeno da deficiência por meio de um conjunto de teorias, de regras e de práticas assistenciais e assistencialistas em

saúde. Pressupõe uma relação de causalidade entre o que seria considerada uma lesão ou uma doença e a experiencialidade sobre a deficiência.

De acordo com Rosa & Baraldi (2021)

Mas, ainda é necessário garantir que 14,2% dos estudantes do público-alvo da Educação Especial conquistem seus direitos. Ao focar-se o interior das instituições escolares, contudo, percebe-se que muito esforço ainda deverá ser aplicado com a criação de novos mecanismos por parte das políticas públicas para que, de fato, sejam garantidos os direitos das pessoas com deficiência e a educação de qualidade.

Para Diniz (2003) a deficiência pode ser entendida como um conceito que tem tanto na sua amplitude, quanto no seu aspecto relacional. Pode ser considerada como toda e qualquer forma de desvantagem resultante na sua relação com o corpo, como lesões, e a sociedade. A (s) lesão (ões) abrange, por sua vez, uma diversidade de doenças crônicas, desvios ou quaisquer tipos de traumas que, na sua relação com o meio ambiente, pode implicar diretamente em limites nas habilidades que aparentemente podem ser consideradas como comuns às pessoas com a mesma faixa etária e do mesmo gênero em cada sociedade.

Segundo Maior (2005, p. 25) a deficiência não deve ser entendida como sinônimo de doença, pois é um “[...] fenômeno social que surge com maior ou menor incidência a partir das condições de vida de uma sociedade, de sua forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e dos bens e serviços disponíveis para a população”. Dessa forma, a sociedade precisa evoluir no sentido de aprender a lidar melhor com essa problemática que se apresenta notoriamente e que nos tira do conformismo nos coloca no estado de indignação diante desses fatos.

Neste contexto, a Educação se encontrava em estado crítico tanto quanto em outras esferas, totalmente desconexo com a realidade existente que se apresentava no país. As intervenções deveriam ser de caráter emergencial, uma transformação profunda era de suma importância para que o sistema educacional brasileiro estivesse na vanguarda em relação aos outros países do mundo. No entanto, com a implantação da política de integração nacional, iniciou-se um processo de inclusão com a criação da Lei 4024/61 que no seu Art. 88 afirmava categoricamente que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade”. Dessa forma, os alunos considerados “excepcionais” deveriam estar inseridos em maior quantidade possível de matriculados, como também tinham assegurados os seus atendimentos/tratamentos especializados garantidos por lei.

Todavia, mesmo com o aparato legal os discentes “excepcionais” eram separados em classes e ou escolas ditas “especiais” para ser ofertada uma oportunidade de aprendizado digno e respeitoso. Até o final da década 1960, mesmo com os avanços no campo das políticas públicas, que se tenha outorgado leis reparatórias, voltada para o acolhimento e ou atendimentos aos indivíduos com deficiências e necessidades educacionais especiais, a Educação Especial ainda continuava sofrendo do processo de alijamento histórico.

A partir da década de 1980, percebe-se que o Estado brasileiro passa a desenvolver políticas de inclusão escolar, buscando garantir o acolhimento de todo e qualquer discente na escola, para que ele possa desenvolver todas as suas potencialidades, principalmente os considerados “especiais”. A inclusão destes alunos no sistema educacional formal tem-se início de fato com a fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 1974. Centro o qual estava voltado totalmente para inserção dos estudantes “especiais” nas classes comuns das escolas do ensino regular. Conforme orientação do MEC:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitiram serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe dê possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes (Brasil, 1974, p. 20).

Esse processo de tentativa de integração se notabilizou essencialmente como educação especial o próprio texto afirma “sempre que suas condições pessoais permitirem” exaurindo toda a responsabilidade do Estado totalmente desse cenário típico, transferindo todo peso da responsabilidade para o cidadão, que não tem atributos para se reverter esse quadro. Na concepção de Sasaki (1997) houve uma mudança não só comportamental, mas também de mentalidade. Para o referido autor, o “paradigma da inclusão veio provocando mudanças e transformando o eixo duplo da Educação Comum e Educação Especial em uma única vertente, a Educação Inclusiva” (Sasaki, 1997, p. 111). O que se percebe notoriamente é a importância da educação de qualidade é uma questão de justiça social.

A relevância do tema da educação inclusiva tem provocado divergências profundas na esfera educacional, especificamente, no que tange as pessoas com deficiência. No olhar de Pimentel (2012a) o que se destaca é o processo de reestruturação, pois, no seu entender:

O paradigma da inclusão traz consigo a proposta de repensar e reestruturar o sistema escolar, de forma que atenda às necessidades de todos os estudantes. Isso requer a superação: de práticas excludentes; da ideia de homogeneização dos grupos; de uma prática de ensino monológico baseado na transmissão (Pimentel, 2012a, p. 39).

Em relação a essa contradição, Mittler (2003, p. 24) chama a atenção para o fato de que “a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente a sua filosofia está a celebração da diversidade”. Corroborando com o pensamento de Pimentel (2012a) e de Mittler (2003), Mantoan (2002, p. 87) é taxativa ao afirmar que:

A inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecer as possibilidades humanas; e valorizar as “eficiências desconhecidas” tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do “bom aluno”.

O valor direcionado aos estudantes com deficiência deve ser voltada para uma inclusão, mediada pela reestruturação de vários pilares que suportam esse peso dessa estrutura, buscando evidentemente identificar o seu ápice durante o processo educativo que será definido pelo "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 1995, p.17). Se a Filosofia adotada for regida de valores de cunho positivista, que despreza o heterogêneo, rejeição dos padrões, adota ação classificatória, e a refutação da comparação, isso resultará objetivamente numa exclusão como resultado.

Para Goffredo (1999, p. 31) “frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção”. Acrescenta ainda que “a escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais” (Goffredo, 1999, p. 31). Assim, acreditamos que estamos em uma caminhada árdua e diante de tudo isso percebemos que houve mudanças estruturais pois, como declara Guijarro (2005, p. 07), “os sistemas

educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado”.

Florestan Fernandes (1954, p. 103) defende que:

[...] a intervenção do Estado, com propósito definido de ajustar o sistema educacional brasileiro às necessidades mais urgentes da vida política nacional, poderia alcançar dois efeitos presumíveis. Primeiro, criar condições dinâmicas essencialmente favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente constituída. [...]. Segundo concorrer ativamente para que essas condições dinâmicas se reproduzam similarmente, provocando efeitos socializadores relativamente uniformes, nos diferentes tipos de comunidades brasileiras. (1954, p.103)

E reiteradamente conclui de maneira esperançosa que: "A educação é, naturalmente, o elemento crucial para o reajustamento do homem a situações sociais que se alteram celeremente" (Fernandes, 1959, pp. 280-281). Teremos com políticas públicas planejadas e pelo engajamento da sociedade civil poderemos reestruturar essa realidade. Neste sentido, como está posto na Declaração de Salamanca (1994, p. 06):

As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Por essa ótica, entendemos que quando o modelo escolar é direcionado para dar acessibilidade aos bens sociais isso irá se refletir diretamente no modelo de sociedade. Como observa Fernandes (1995, p. 5):

Os efeitos previsíveis desse processo em marcha é a herança bárbara que se choca com as aspirações de igualdade, liberdade, democracia, cidadania, universalização da educação de qualidade e tudo o mais [...] meios de análise dos processos que estão em efervescência e, ao mesmo tempo, lutam pelas alternativas que restam à humanidade [...] em virtude de responder positivamente às exigências mínimas do viver coletivo com dignidade.

Essa instituição qualifica-se como instrumento de transformação da sociedade, mesmo não sendo a única instância reconhecida para fazê-la. No entanto, é fundamental para reverter o quadro alarmante da exclusão social no país. Como bem observou Ferreira e Ferreira (2007, p. 33):

De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar.

Em consonância com a observação de Ferreira e Ferreira, podemos inferir que apenas o aspecto formal em nada vai mudar a realidade dos alunos com deficiências, se não se levar em consideração a sua totalmente ou parcial autonomia, assim como a efetivação dos direitos humanos.

Nota-se, no entanto, que limitando as emendas, marginalizando os candidatos à acessibilidade a escolarização indo de encontro e resistindo às mudanças que essencialmente na sua natureza do sistema educacional brasileiro “inclui-se entre os fatores adversos a esse desenvolvimento. Por conseguinte, em vez de acelerar a difusão e o fortalecimento dos ideais de vida, consagrados legalmente, ele interfere no processo como fator de demora cultural” (Fernandes, 1960, p. 197). Logo, o “dilema brasileiro” consiste em um sistema educacional formado por “instituições deficientes de ensino, que requerem alterações complexas, onerosas e profundas”, e o que se tem na verdade são “meios de intervenção insuficientes para fazer face, com expectativas definidas de sucesso, às exigências práticas da situação” (Fernandes, 1960, p. 197).

Como ressalta Brandão (2002, p. 177) “o discurso pedagógico na sociedade brasileira, ao referir-se à cidadania o faz de modo reducionista, acrítico, onde se acentua a preparação da criança para o convívio social harmônico e legalmente convalidado”. Para o referido autor:

Para que haja uma superação da forma estanque de pensar a cidadania, no âmbito educacional, é preciso reflexionar sobre a relação tradicional entre educação, cidadania, ética, autoridade e respeito em relação à integridade humana como construção social (Brandão, 2002, p. 177).

Neste sentido, a Pedagogia Inclusiva norteia indicando a aplicação de ações instrumentais com a noção de não somente inclui-lo sob o aspecto físico do discente no processo educacional. Estabelece um cenário de inclusão, e valoriza os educandos com e sem deficiência como um ator principal, alvo central da prática pedagógica. Enfim, como salienta Mendes (2010, p. 34), “diretrizes baseadas na Educação Inclusiva podem

ser a única estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira” culminando na sua emancipação como ser social.

3.1 MOVIMENTO PELA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Na contemporaneidade, a importância do papel dos movimentos sociais para o fortalecimento da Democracia e das relações sociais existentes na essência da sociedade civil, se firma pela composição de novas leis, funções, regras estabelecendo novos parâmetros a serem seguidos. Essas ações influenciam decisivamente no cenário político e sociais nos quais se fazem presentes. Os envolvidos podem demandar tanto pela preservação, como pelo rompimento do que está sendo estabelecido no momento, buscando um novo posicionamento no centro das decisões políticas.

Os contextos políticos definem os campos decisórios, que conseqüentemente terminam desenvolvendo novas concepções sobre a Democracia. Como observa Della Porta e Diani (2006, p. 239):

Na verdade, o legado firmado pelos movimentos sociais não se limita ao desenvolvimento de canais especiais de acesso para si mesmos, mas que, mais que explicitamente, expõem uma crítica fundamental a política convencional deslocando assim os seus esforços da política para uma meta-política. Deste ponto de vista, os movimentos sociais afirmam a legitimidade (se não a primazia) de alternativas à Democracia parlamentar, criticando tanto a Democracia liberal e a Democracia organizada dos partidos políticos.

Esse estado de tensão oportuniza uma investigação minuciosa, tendo como ponto de vista extremado sobre os ideais de justiça, participação popular, na inclusão de grupos excluídos de alguns aspectos da vida em sociedade.

Para Della Porta e Diani (2006, p. 243):

Internamente, os movimentos sociais têm procurado desenvolver estruturas organizativas baseadas na participação (ao invés da delegação), na busca da construção de consensos (em contraponto ao voto majoritário), e redes horizontalizadas (em contraponto a hierarquias centralizadas).

Os movimentos sociais podem-se afirmar, promovem internamente o fortalecimento das identidades locais, como também a noção de pertencimento gerando ações práticas de natureza horizontal que como consequência teremos equilíbrio nas relações sociais consensuais, relações sociais participativas, e estabelecimento de novas alianças. Entretanto, Melucci (1996) chama-nos a atenção que os acordos firmados

podem ser de natureza duvidosa fragilizando os parâmetros previamente definidos. Por isso, segundo ele, que “[...] estas passam a ter uma importância fundamental, pois é o *locus* onde as questões estão sendo objeto de negociação, mas, ao mesmo tempo, não anulam a autonomia dos atores políticos manifesta pelo seu caráter conflitivo”. (Melucci, 1996, p. 221).

Os movimentos sociais definem as diferentes posturas tomadas pelos seus adeptos: o primeiro vislumbra o Estado, o poder legislativo e o poder judiciário como engrenagens de um mecanismo de coparticipação no processo decisório, o segundo, o indivíduo se preserva sendo desobrigado diante do sistema político como um todo, e por fim, pessoas que podem se afastar ou avizinhar-se de acordo com o seu cenário daquele momento específico. Segundo Durkheim (1978, p. 94), “o homem não pode viver no meio de objetos sem ter uma ideia deles que lhe permita regular a sua conduta”.

A tensão é um processo contínuo e inerente que vem desde a origem da Democracia. Dessa forma, tanto os processos decisórios como também as decisões essencialmente de natureza políticas são postas a prova, atuando como um canal de que direciona as expectativas que se refletem desemboca em protestos e ou manifestações. Por intermédio de posicionamento político expõe feridas que possivelmente não se apresentam por interesses diversos.

Do ponto de vista dos excluídos, as instituições públicas como um todo pecam, por ausência de um repertório vasto para poder diminuir as demandas existentes essa lentidão nos acessos às esferas centrais onde acontece o protagonismo das decisões. A publicização tem uma relevância tal na formação da opinião pública com o objetivo de conseguir pressionar o poder executivo a dar celeridade aos pedidos demarcados por esses grupos de pressão atuando como um instrumento que dará vez as vozes que surgem na sociedade trazendo à tona um vácuo de poder que se estabelece entre o estado e a sociedade. Assim acontecem desdobramentos que não são evidenciados instantaneamente, entretanto, nos levam a crer que de acordo com Bonomi (2001) “às posições ou status corresponderiam direitos e deveres, interdições e privilégios, que variam de uma total igualdade a uma desigualdade absoluta na partição (distribuição) dos bens produzidos (simbólicos, de poder e riqueza econômica) (p. 93-111)”.

As pressões sobre a estrutura do Estado elas vêm designadas em dois âmbitos diferentes, o primeiro, são os acordos ou Leis firmadas internacionalmente com o intuito de estabelecer novos parâmetros de qualidade de vida das pessoas envolvidas nas contradições sociais. Ações importantes foram construídas a partir dos Direitos

Humanos, Convenções da ONU, a Declaração de Salamanca, e a Conferência Mundial De Educação Especial entre outros. A segunda são as estruturas legais demarcadas inicialmente pelo apelo popular, e posteriormente por entidades de classe, sindicatos, ONGs revelando as imperfeições do nosso sistema democrático.

Neste contexto, a ideia de que a exclusão social, em particular a exclusão escolar, é um processo que marca negativamente o convívio social e as relações humanas em todos os aspectos – político, econômico e cultural. Com isso, estimulado, a partir da segunda metade do século XX, o surgimento de diferentes e diversificados movimento sociais, tanto em nível local como em nível global, em prol dos Direitos Humanos. A esse respeito, Capellini e Rodrigues (2009, p. 356) observam que a “discussões internacionais sobre o movimento da Escola para Todos e a Declaração de Salamanca, deram o tom apropriado para a palavra inclusão”.

Em relação a inclusão escolar, Mantoan (2006, p. 56) acrescenta que “[...] está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços”. A esse respeito, Capellini e Rodrigues (2009) pontuam que:

A educação inclusiva é uma proposta da aplicação, no campo da educação, de um movimento mundial mais amplo, denominado “Inclusão Social”, que busca a construção de um processo bidirecional no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. É uma proposta de resistência contra a exclusão social que, historicamente, vem afetando grupos minoritários e que é caracterizada por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito de acesso a recursos e serviços da sociedade. (p. 355)

No Brasil, muitos são os movimentos sociais que tem emergido no cenário nacional cobrado do Estado a elaboração e promoção políticas públicas que visem a igualdade de direitos para todos os cidadãos brasileiros, principalmente no campo da inclusão social e educacional.

Segundo Robert Dahl (1982, p. 01) a importância da vida associativa (ação participativa na Democracia) seria por meio das organizações independentes, pois “elas são necessárias para o funcionamento dos próprios processos democráticos, para minimizar a coerção governamental, para a liberdade política e para o bem-estar humano”. E vê a participação como um “pluralismo social”, definindo-o como uma impossibilidade de que qualquer grupo social venha dominar os demais setores da sociedade por meio de uma via exclusiva aos recursos existentes, sejam eles de natureza

econômica, social ou política. Assim, a prática da participação efetiva fortalece diretamente a sociedade civil para que se torne historicamente uma construção sólida, definindo caminhos ainda não percorridos (singulares) que apontem para uma nova identidade do social, intervindo com políticas públicas para minimizar as injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações a quem quer que seja.

Para Milani (2008) a participação social cidadã afluir diretamente na cidadania como,

Aquela que configura formas de intervenção individual e coletiva, que supõem redes de interação variadas e complexas determinadas (provenientes da “qualidade” da cidadania) por relações entre pessoas, grupos e instituições como o Estado. A participação social deriva de uma concepção de cidadania ativa. A cidadania define os que pertencem (inclusão) e os que não se integram à comunidade política (exclusão); logo, a participação se desenvolve em esferas sempre marcadas, também, por relações de conflito e pode comportar manipulação. (Milani, 2008, p. 560)

O que está estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 na Meta 7 as seguintes projeções abaixo:

Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB- Médias/ Nacionais/Anos	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E Fundamental -anos iniciais	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
E Fundamental - anos finais	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

As Estratégias são expressas qualitativamente da seguinte forma:

Apoio técnico e financeiro voltados para a melhoria da gestão educacional, à formação de professores e de pessoal operacional e da melhoria da infraestrutura escolar; acompanhar e divulgar bianualmente os resultados do IDEB nos sistemas de ensino da União, Estados e Municípios; assistência técnica e financeira às escolas que não consigam atingir os respectivos IDEBs; aprimorar os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica; garantir o transporte

gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação da frota de veículos; selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas; fomentar tecnologias educacionais e inovações das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a melhoria da aprendizagem do alunado; apoiar a gestão escolar mediante a transferência direta de recursos à escola.

Outras estratégias voltadas para a necessária infraestrutura material e humana que propicie atingir as médias estabelecidas no quadro acima: atendimento ao estudante em todas as etapas da educação básica, aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos às escolas, políticas de combate à violência, políticas de inclusão e permanência na escola; garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira; ampliar a educação no campo, a quilombolas e indígenas; repasse de verbas aos Estados e Municípios que tenham aprovado leis específicas para instalação de conselhos escolares ou órgãos colegiados equivalentes nos quais participem as comunidades escolares; atendimento à saúde do alunado; confrontar os resultados do IDEB com o PISA para comparar o desempenho de nosso alunado com os das áreas afluentes do globo.

Isso tem uma influência tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo isso estabelece uma ligação entre os diversos aspectos que interferem de forma direta ou indireta na composição dos dados que irão influenciar decisivamente na formação dos discentes. Tanto dos aspectos quantitativos quanto os aspectos qualitativos corrobora diretamente com as perspectivas de Robert Dahl (1982) e Milani (2008) que descreve objetivamente que se deve:

Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais. (Brasil, 2010)

No que diz respeito à Educação Inclusiva não tem sido diferente, desde a década de 1930 na terceira constituição brasileira de 1934 tem-se ampliado gradativamente o acesso a democracia a toda a sociedade como: instituição do voto das mulheres, proibição do trabalho infantil, extinção da diferença salarial entre homens e mulheres. Já na quinta constituição de 1946 instituiu a liberdade de expressão, o direito à propriedade

mais 89 artigos que tratavam especificamente de uma declaração dos direitos e da cidadania e das garantias individuais.

Na oitava constituição a de 1988 conhecidas como “constituição cidadã” formada por 250 artigos e 99 emendas que constavam o fim da censura dos meios de comunicação, direito ao voto, direito a greve. Estamos avançando nesse sentido a luta por uma educação para todos, independentemente de sexo, gênero, cor/raça, religião, necessidades educacionais especiais, entre outras, tem sido uma constante na sociedade brasileira. De acordo com os estudos de Granemann (2005, p. 37) “Tais movimentos sinalizam toda uma característica segregativa, que a educação especial apresentava nessa época, preponderando o atendimento ao deficiente mental sob forma de reabilitação”. Segundo a referida autora:

No Brasil, um dos movimentos pioneiros voltados para o atendimento dos direitos das pessoas com deficiências e o respeito às condições e às possibilidades desse alunado foi, inicialmente, denominado “integração”. Essa corrente teve atuação bem marcante entre os anos de 1970 e 1980, contribuindo para o estabelecimento de normas expressas em termos, como: “sempre que possível”, “desde que capazes de se integrar” e assim por diante (Granemann, 2005, p. 34).

No campo da obrigatoriedade legal, como observa Fleuri (2009, p. 65), o acolhimento e inserção de pessoas com deficiência nas “instituições educacionais e empresariais resulta de lutas históricas de movimentos sociais por garantia de direitos de cidadania e de igualdade de oportunidades para todos”. O conjunto de leis de caráter inclusiva, com as quais contamos hoje, segundo Garcia (2012) é resultado da reivindicação histórica dos movimentos sociais por igualdade de direitos, os precursores da conquista do direito à educação das pessoas com deficiências. Pode-se dizer também que as ações dos movimentos sociais por uma educação inclusiva foram decisivas para que as mudanças acontecessem tanto no âmbito das políticas públicas quanto nos âmbitos sociais e institucionais.

O acolhimento e inserção das pessoas com deficiência nas turmas regulares dos sistemas de ensino, embora que venha acontecendo recentemente, é uma reivindicação antiga dos movimentos sociais. Os quais reivindicam uma educação não segregacionista e favoreça a integração entre os diferentes sujeitos que compõe a sociedade brasileira. No que se refere aos alunos com deficiência, a integração destes junto aos alunos considerados normais.

3.2 MARCOS LEGAIS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva se notabilizou na medida em que possibilitou a oportunidade de pessoas estigmatizadas e/ou a margem da sociedade acessos aos meios pedagógicos e materiais para se desenvolver socialmente de forma democrática e igualitária, garantindo o aprendizado a todos. Apesar das dificuldades que estes sujeitos irão encontrar no decorrer do caminho, o direito a educação foi uma vitória. Na constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, está posto que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998).

Uma conquista no acesso à educação pública no país, que até então era um privilégio de poucos, principalmente para as pessoas com deficiência que mais tinham e ainda continuam tendo dificuldades de acesso à educação escolar. Do ponto de vista de Mendes (2006, p. 389), a “normalização” do ensino busca a integração como um dos pressupostos a efetivação da “ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de experimentar um padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura”. A igualdade de acesso oportunizou ampliação da participação de todos nas esferas da educação e da cultura, garantido a acessibilidade e a convivência entre os diferentes.

A sua área de atuação da educação formal é ampliada no artigo 206 da Constituição de 1988, o qual prever como um elemento característico do caráter do ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. E garante, no artigo 208, como dever do estado, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado”. Portanto, a partir desse momento histórico outorgada mente é instituída a garantia do acesso de todos a educação básica, independente de cor/raça, religião, sexo, idade, gênero, deficiência ou qualquer outro tipo de diferenciação social.

Cabe ressaltar, no entanto, que a vinculação de novos direitos não implica necessariamente em igualar todos como se fosse um plano, visto que “incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas” (Santos; Paulino, 2006, p. 12). Diante disso, o aluno deve ter ao seu alcance todo o conhecimento possível para que possa se desenvolver social e intelectualmente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069/90, por sua vez, reforça a estrutura legal, ao impor coerentemente, no seu artigo 55, que “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. E no artigo 5º diz que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial designou o processo de integração instrucional e garantiu o acesso das pessoas com deficiência às classes regulares que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC, 1994, p. 19). Com esse mecanismo político termina se promovendo todos os alunos em relação aos procedimentos pedagógicos que são aplicados, e de forma processual o discente possa adquirir seu aprendizado, independentemente de suas particularidades sejam elas: econômicas, históricas, políticas, sociais, físicas ou intelectuais.

Ainda em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial (1994, p. 04) traz ao centro das discussões a diversidade na qual os indivíduos estão inseridos, e nas esferas que os cercam posteriormente. E para se ajustar de forma estrutural e processual a escola deve ser capaz de incluir a todos, desde que se busque assumindo que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades” dos alunos. Ponderou que o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais deve ser contínuo em todo em todos os aspectos – pedagógico, estrutural, organizacional –, de modo a concretização efetiva na ampliação não só das vagas, mas dando respostas as demandas, como também na qualidade do ensino ofertado.

Assegurando, desta forma, a eliminação de toda e qualquer barreira que postergue a não aplicabilidade na prática dos seus direitos garantidos pelas leis, sejam elas de caráter nacional ou definidas por convenções internacionais. Assim no contexto atual, a retórica sobre a educação inclusiva ganha visibilidade nos âmbitos mundial e nacional sendo interpretado, por vários cientistas como Pimentel (2012a), Mittler (2003), Mantoan (2002), Sassaki (1997), entre outros, como um caminho legal para a inclusão social, fora dos padrões definidos pela instância governamental vislumbrando à construção de uma sociedade mais harmônica e democrática.

Educação esta, considerada por Mendes (2002, p. 61) como um “movimento de resistência contra a exclusão social, que, historicamente, vem afetando grupos marginalizados que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade”, a acessibilidade como um meio para oportunizar novos cenários. Sobre o desenrolar do processo de inclusão, a referida autora pontua que paralelamente a ineficiência, a inoperância e a incompetência existentes no sistema democrático de direito. Percebe que o ideal de inclusão se populariza, se tornando objetivamente uma “pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la” (Mendes, 2001, p. 21).

Após a Declaração de Salamanca, em 1994, o acesso à educação fundamental foi uma ordenança, firmada com o intuito de promover de forma ampla e mais avançada possível democratizar ainda mais os espaços públicos. Para aqueles que estão em risco social e mais necessitam dessa incorporação, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Salamanca, 1994, p. 02). Assim não há um outro caminho senão a inclusão escolar como uma instância importante para a inclusão social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, por sua vez, diz no seu artigo 58 que “a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para todos os educandos com necessidades especiais”. No Artigo 59, assegura que os sistemas de ensino deverão ofertar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”. Corroborando com essa condição o artigo 24 evidencia-se que a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, como uma das responsabilidades da unidade escolar é promover a sua ascensão progressiva e permanente da sua formação, contrariando toda uma concepção sistêmica que fortalece a exclusão e seus efeitos nefastos.

A resolução CNE/CEB, nº 2/2001, no art. 2º, orienta que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, destaca que “o grande avanço que toda década da educação deveria produzir seria a condução

de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 205). Entretanto, o que se observa que as metas estipuladas inicialmente objetivadas para a educação especial, demonstram problemas que ainda atingem a todo esse sistema escolar, principalmente no agregar das classes chamadas “especiais” e ao seu ideário de interação das partes (pessoas) excluídas com o todo de forma harmoniosa.

A Resolução nº 2 de 2001, se apresenta neste contexto, definindo as características dos educandos especiais nos seguintes limites:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 02).

Nessa perspectiva, a resolução CNE/CP nº 1 de 2002, que trata de forma sui generis tanto “o acolhimento e o trato da adversidade, ” assegura a acessibilidade, respeitando “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 291). Já em 2004, sustentada pelo decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal divulga um documento cujo tema é: “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, com a primazia de garantir o acesso não só dos conceitos mais importantes que nos remete as pessoas deficientes e o cumprimento dos acordos e diretrizes mundiais que orientam a inclusão desse segmento em específico.

No Plano Nacional de Educação (PNE) no decênio 2011-2020, no seu Art. 8º e no § 3º os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (Brasil, 2010)

E ainda complementa com informações contidas nos seus anexos com metas e estratégias. Assim, podemos observar que na Meta número 1 seria universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% população de até 3 anos. Essa estratégia ainda precisa

ainda ser cumprida. Entretanto, objetivamente seria fomentar o acesso à creche e a pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, [...] na educação especial na educação infantil. (Brasil, 2010)

Contabilizar de maneira adequada, para fins de que o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas sejam realizadas na rede pública para que possam receber atendimento educacional especializado, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. Dessa forma atua complementando e, fortalecendo o acesso à escola por parte dos beneficiários de prestação continuada. (Brasil, 2010).

Mantoan (1998, p. 05) reflete sobre essa integração pelas vias legais defendendo que “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de um modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”. Diante desse panorama, a humanização não só aconteça no plano do imaginário coletivo, ou no cumprimento dos direitos, mas de todos os bens sociais produzidos socialmente ao longo da história nacional e da humanidade.

Na convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, foi discutido questões relativas à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência contendo vários artigos que tratam de dar seguridade aos direitos plenos nas áreas políticas, econômicas, sociais e cívicas entre outras. Esse documento outorga a total autonomia das pessoas com algum grau de “deficiência”. No entanto, diante do aparelhamento legal construído historicamente no país, não foi nenhum fato extraordinário do ponto de vista legal ou uma inovação legal singular. Na verdade, foi algo ordinário, visto que vieram complementar dando um reconhecimento internacional as regulamentações aperfeiçoadas aqui ao longo do tempo diante das demandas criadas pelas nossas práticas separatistas.

Já na Resolução nº 4 de 2009, onde estão posicionadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, especificamente ligado a Educação Inclusiva, a quantidade de alunos que são o público-alvo do atendimento educacional especializado (AEE):

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 01).

Toda e quaisquer especificações pertinentes ao público-alvo se faz necessária na Educação Especial, e a sua construção deve ser feita de forma processual e muito bem contextualizada estabelecendo “(...) que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (Brasil, 2008, p. 9). Contudo, a Política Nacional voltada para a Educação Inclusiva, enquanto elemento norteador transfere para o AEE na instância escolar de forma integrada com a sala de aula comum.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

Neste contexto, o atendimento escolar se faz uma previsibilidade de como se deve atuar com ações complementares voltadas para eliminar os problemas que se enfrentam diretamente na inclusão dos alunos. O papel desempenhado pelo atendimento especializado e dos docentes nesse momento é definir objetivamente quais são os meios identificados para se selecionar os melhores recursos pedagógicos para que venha ocorrer a acessibilidade.

Paulatinamente com a consolidação das leis educacionais voltadas para a educação especial na esfera nacional, impulsionou gradativamente leis complementares nos demais Estados da Federação e conseqüentemente nos Municípios. No Estado da Bahia foram regulamentadas leis que buscam programar uma educação inclusiva e de fortalecimento do sistema regular de ensino e enfrentamento dos problemas que implicam frontalmente na inclusão e na exclusão escolar.

Na Constituição do Estado da Bahia, da Competência do Estado no seu Art. 11. Compete ao Estado, além de todos os poderes que não lhe sejam vedados pela Constituição Federal,

XII - proporcionar os meios de acesso à educação, cultura, ciência e tecnologia e ministrar o ensino público, inclusive profissional;

XVII - cooperar, técnica e financeiramente, com os serviços municipais de atendimento à saúde da população e com os programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental;

Art. 244 está posto que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Bahia, 1989).

Reafirmando o mesmo que está posto no artigo 205 da Constituição federal de 1988. Fica evidente, dessa forma, que a inserção social é garantida pelo Estado com a ajuda dos demais componentes da sociedade.

Os Artigos 247, 249 e 251, todos eles respectivamente de forma mais contundente mostram-nos sempre para uma retomada no sentido que aponta na direção dos artigos 5º e 288º da Constituição Federal explicitando que a Lei disporá sobre o sistema estadual de ensino, tomando por base o dever do Estado com a educação, a ser efetivada mediante a garantia de,

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, portadores de deficiência física, mental e sensorial, em período regular de oito horas, com programa suplementar de material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O Artigo 249 rompe com qualquer tipo de vestígio e ou inclinação para com uma gestão que tenha um perfil autoritário em decorrência do que foi implantado no Brasil durante o Regime Militar (1964-1985). De forma explícita traz à tona a importância da Democracia no campo da educação confirmando que,

A gestão do ensino público será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

Os artigos acima são fortalecidos ainda pelo Art. 251 que de forma objetiva, tendo como alvo o AEE, garante estritamente os discentes mais fragilizados a sua acessibilidade definindo que:

A educação, para os portadores de deficiência física, mental ou sensorial, mediante o provimento de condições apropriadas, será efetivada em instituições específicas ou na rede regular, incluídos a estimulação precoce e o ensino profissional. (Bahia, 2018).

Portanto, como podemos perceber, por meio da legislação as condições institucionais são outorgadas norteando a prática e a implementação de políticas imprescindíveis para inclusão de “todos” independentemente do tipo de deficiência que o discente tenha ou venha a ter.

É quase impensável na atualidade se discorrer sobre a educação inclusiva e não se compactuar diretamente com uma educação para todos. A complexidade exercida pelo paradigma da inclusão fomenta novas perspectivas tanto nas áreas de gestão escolar quanto para a construção de atualizados projetos políticos pedagógicos que contemplem os nossos problemas históricos de inclusão escolar e social que privilegiem a diversidade e, construindo meios para se fazer uma mudança no rumo de nossa história ainda muito real na educação brasileira.

O que se espera hoje de um quadro de extrema pobreza e uma desigualdade social que assola a população brasileira de forma opressora e perversa, é que o Estado deveria fazer uso das suas atribuições legais, firmando ações ou marcos regulatórios efetivando garantias para a execução das demandas sociais, garantidas em leis Federais, Estaduais e Municipais como também internacionais. Todo esse arcabouço legal outorgado, construído ao longo da história, torna-se um instrumento poderoso na transformação da realidade, tendo um papel atuante na efetivação de uma educação construída e fundamentada nos princípios da Dádiva proporcionando aos educandos e por sua vez a sociedade um cenário menos contraditório possível.

Diante do exposto, o objetivo tanto do ponto de vista legal quanto ético e posteriormente político não é apenas garantir meios de assegurar as condições materiais de vida dos discentes. Enfim, garantir a liberdade por si só aos indivíduos é assegurar o seu pertencimento, resgatando e ao mesmo tempo diferenciado os direitos individuais dos coletivos, maximizando na sua totalidade seu ser dando uma ênfase ainda maior a expressão da sua singularidade, reavaliar as ações para se fazer algo singular, é ter um compromisso e respeito com todos os envolvidos nesse cenário.

3.3 A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O estabelecimento de parâmetros a partir da distinção mostra uma inclinação natural da humanidade dentro dos grupos sociais desde os seus primórdios. Nesse sentido, Costa (1977, p. 271) pondera que “a ideia de igualdade não é uma ideia aceitável para cultura humana. Desde as mais antigas civilizações, o homem buscou suas diferenças, de origem, de nacionalidade, de classe social”. E desse modo a desigualdade tem o seu papel dentro da sociedade aprofundando as mazelas sociais onde as minorias ficam a margem do sistema buscando um espaço inclusivo, tentando destacar-se sob o prisma que todos são iguais e que por sua vez fazem a absoluta questão de serem desiguais. Segundo Mendes (1995, p. 15):

Historicamente, os indivíduos considerados deficitários em suas habilidades intelectuais, a sociedade sempre reservou o status de grupo minoritário com todas as implicações desta atribuição: o distanciamento social, a discriminação em bloco, o estabelecimento de estereótipos e de expectativas de que tais indivíduos desempenham o papel de acordo com a identidade a eles destinada.

Uma das características mais marcantes da sociedade ao longo da sua história é a não visibilidade dos seus maiores problemas, essa não demonstração implica diretamente no falseamento da realidade não levando em consideração a dinâmica do poder por traz dessas questões. A busca incessante pela igualdade e a transparência nesse quesito é de fundamental importância como mola propulsora da equivalência, alimentando a crença da transformação dos frutos produzidos pela Democracia na busca de uma autocrítica da sociedade.

Diante dessa conjuntura, o dilema educacional do Brasil aponta para dimensões das complexidades “dos dilemas sociais brasileiros”, as elites brasileiras operam consistentemente resistindo de forma abrupta a qualquer esboço de movimentação mais profunda no estrato social. Sintomaticamente é uma ação nesse padrão político-cultural extremamente incompatível com o discurso liberal conservador à abertura de novas oportunidades inovadoras demandadas pela ordem econômica. Assim:

O dilema social brasileiro caracteriza-se como um apego sociopático ao passado, que poderá ter consequências funestas. Ostenta-se uma adesão aparente ao progresso. Professa-se, porém, uma política de conservantismo cultural sistemático. Os assuntos de grande importância para a coletividade são encarados e resolvidos à luz de critérios que possuíam eficácia no antigo regime, ou seja, há três quartos de século. Enquanto isso, as tensões se

acumulam e os problemas se agravam, abrindo sombrias perspectivas para o futuro da nação. É patente que os adeptos dessa política estão cultivando, paradoxalmente, uma gigantesca revolução social, altamente sangrenta e destrutiva em sua fase de explosão. Qualquer que seja a posição que se tome, individualmente- te, diante de semelhante eventualidade, parece óbvio que se tornou crucial apontar onde nos conduz, no momento, o ódio contra o radicalismo e a conseqüente paralisação de esforços nos âmbitos da reeducação dos homens, da renovação das instituições e da reconstrução da ordem social (Fernandes, 1976, p. 212).

Vivemos em uma determinada sociedade, onde muitos provavelmente ocupamos espacialmente algumas delimitações geográficas, compartilhamos leis comuns a todos e concomitantemente notamos enormes diferenças de diversas naturezas entre pessoas que vivem no mesmo espaço. Essas minorias vivem dentro de uma determinada estrutura social se distinguindo da maioria pelas suas características diferenciadas ou uma por uma combinação de fatores inéditos.

A inclusão é um elemento que contempla a pluralidade, para isso, a construção de áreas geográficas menos excludentes como alternativa para o convívio na diversidade, produz a democratização da sociedade. Como salienta Rocha (1996, p. 99) “a Democracia combina com cidadania, cidadania combina com igualdade e, enfim, a igualdade combina com ações afirmativas”. A lógica do princípio da igualdade, implementaria a eliminação de qualquer forma de privilégio entre os indivíduos, a justiça de forma transparente atuaria na ponderação distribuindo equitativamente os direitos.

Para Araújo (2002, p. 38) “[...] a luta pela cidadania passa não apenas pela conquista pela igualdade de direitos e deveres de todos os seres humanos, mas pela conquista de uma vida digna, em sua ampla concepção para todos os cidadãos e cidadãs habitantes do planeta”. No entanto, faz-se necessário instrumentalizar os indivíduos de meios para que possam promover uma leitura crítica da dimensão no qual se encontra. Neste sentido, a educação formal é um dos meios mais adequados e acionados para atingir tal objetivo.

Idealmente, tal sistema escolar deveria garantir igualdade de oportunidades para todos os indivíduos em condição de receber determinado tipo de instrução. Na verdade, porém, ele atende, apenas, aos segmentos da população escolar que conseguem anular (ou não são afetados) pelas barreiras invisíveis à educação democrática. (Fernandes, 1966, p. 541)

Na busca de compreender melhor a Geografia da dignidade da pessoa humana através da acessibilidade relacionada com a educação, busca-se diminuir as barreiras impostas que na verdade são impeditivas nesse contexto para que as pessoas possam ter suas demandas resolvidas Sarlet (2009, p. 119) notabiliza algo inerente ao educando ressaltando que:

[...] a dignidade da pessoa humana constitui valor-guia não apenas dos direitos fundamentais, mas de toda a ordem constitucional, razão pela qual se justifica plenamente sua caracterização como princípio constitucional de maior hierarquia axiológico-valorativa.

Na mesma direção, a Declaração de Montreal (2005) valoriza a dignidade da pessoa humana, englobando a contribuição de Sarlet (2009) decodificando a sua amplitude e maior reconhecimento para com os sujeitos estigmatizados socialmente, reconhecendo que,

As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas tenham dificuldade de fazer escolhas, formular decisões e comunicar sua preferência, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar o seu desempenho pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas suas comunidades (Declaração de Montreal, 2005, p. 02).

Inicialmente, pela defesa dos grupos excluídos por meio de políticas públicas inclusivas podia se definir como um aporte da “força estatal” pelo Estado em que os cidadãos em tese teriam poder decisório na máquina pública, transparecendo a iniciativa para toda a sociedade elevando o “staff” nas decisões relativas aos temas mais sensíveis do nosso dia a dia, especificamente como à educação.

Habermas (2002) contribui em ponderações acerca dos direitos dos grupos marginalizados e da importância das políticas públicas para a efetivação de direitos. No seu entendimento:

A questão sobre “o direito” ou os “direitos” de minorias ofendidas e maltratadas ganha um sentido jurídico. Decisões políticas servem-se da forma de regulamentação do direito positivo para tornarem-se efetivos em sociedades complexas [...] é bem verdade que o direito positivo só exige comportamentos legais; e, no entanto, ele precisa ser legítimo (Habermas, 2002, p. 250).

Acreditamos que a justiça social amplia sensivelmente o processo de inclusão, pois, como salienta Chiu e Walker (2007, p. 725), a inclusão prioritariamente está "preocupada com equalizar positivamente e ampliar as oportunidades e perspectivas de

membros deficientes e vulneráveis de nossa sociedade". Essa concepção, essencialmente democrática, busca na verdade potencializar “evidenciando as qualidades dos cidadãos”. Independente da sua origem, o que importa é a qualidade das influências promovidas pelas escolas.

Segundo Florestan (1966), não se deve produzir e reproduzir uma matriz pedagógica anacrônica e sim, uma construção de modelo que traga à tona novas dinâmicas e referências plurais que possuam valor agregado no ensino.

O que se impõe fazer, inicialmente, é criar modelos de organização das escolas que permitam elevar de modo contínuo, rápido e crescente o rendimento das instituições escolares. Ou seja, escolas em condições de interagir como meio social circundante, de ajudar o homem, em cada circunstância, a aspirar e obter a maior soma de poder possível sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente, pelo menos daquelas que já podem ser submetidas a controle deliberado por meio das técnicas sociais integradas à civilização de que compartilhamos. Escolas assim organizadas estariam aptas para preencher várias funções sociais construtivas, quer na integração das instituições escolares à ordem social existente, quer como fatores de inovação psicossocial e sociocultural (Fernandes, 1966, p. 89-90).

Neste contexto, para a elaboração de um suporte teórico que nos levará para um melhor entendimento do processo de educação inclusiva realizada nas escolas, a Dádiva nos daria uma interpretação diferenciada desse fato. Freitas (2006, p. 14) explica que a Dádiva se evidencia “como bem simbólico, a educação carrega algo do doador, o seu espírito”. Os princípios da dádiva nos permitem estabelecer vínculos de reciprocidade entre os educandos e seu mediador e posteriormente, com o meio social que lhe rodeia todos de forma interdependente estão envolvidos conjuntamente na ação educativa. A reciprocidade seria então o ponto de partida para se desmembrar esse fenômeno. Para Sabourin (2009, p. 10):

As relações de reciprocidade estruturadas ou repetitivas geram a produção de valores humanos éticos orientados no reconhecimento ou na implicação do outro, implica, para esses coletivos, uma série de condições e de atitudes (escuta, diálogo, reconhecimento mútuo) como a partilha de valores éticos e afetivos (confiança, respeito, responsabilidade etc.) que permitam a reprodução dos ciclos da reciprocidade.

A partir desse entendimento, torna-se indispensável definir ações para a redução das desigualdades socioeconômicas, retirando obstáculos burocráticos ou atitudinais existentes, diminuindo à exclusão escolar e porque não social que termina na parte central da escola.

Sem perdermos de vista que a reconstrução educacional não é tudo e que ela jamais deve ser encarada como um fim em si mesma, temos de concentrar boa parcela de nossas energias na criação de um sistema de ensino capaz de responder positivamente aos requisitos materiais e morais da educação democrática (Fernandes, 1966, p. 353).

A educação como ponte para a libertação do homem em sociedade amplia direitos civis, e a cidadania pelos marginalizados que são estigmatizados por algum tipo de diferença, sendo ela, religiosa, econômica, social ou por alguma deficiência. A violência provocada pela exclusão destitui o indivíduo do processo de inclusão social que lhe integram, como ser partícipe. Sánches Vásques (1992, p. 54) poderá que “em cada indivíduo, entrelaçam-se de modo particular uma série das relações sociais, é a própria maneira de afirmar, em cada época e em cada sociedade, a sua individualidade tem caráter social”, destacando a sua sociabilidade perene, sendo viabilizada pelas relações sociais que se estabelecem rotineiramente.

Para que estrategicamente aconteça uma (ré) integração do indivíduo pela educação seja implantada é necessário que ele seja aceito por “todos” ou por sua maioria. A não definição do perfil dessa pessoa gera uma impossibilidade de ser visto quaisquer atributos qualificatórios sendo desprovido de qualquer tipo de valor. Quando este adjetivo é atribuído por algum motivo é um mero ato de complacência.

A Educação Inclusiva e o entendimento da proposta visam se fazer um exame atencioso de um modelo que delimita a função da escola no andamento do desenvolvimento e na aprendizagem do aluno com deficiência. Instituição essa que se responsabiliza pela difusão do conhecimento capitanear ao longo do tempo novos discentes responsáveis na formação das novas gerações reabilita os alunos independentes de suas limitações, com essas atribuições a escola exerce um papel fundamental de forma imperativa na condução da reabilitação daqueles que são alijados historicamente do âmbito escolar. Assim a diferença é um atributo indiscutível. Para Morin (2002, p. 55):

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é

compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Diante da diversidade desta concepção de educação inclusiva o panorama que se estabelece é na direção em que a escola tem que acolher respeitar e atribuir valor aos atores envolvidos, de modo a cumprir com o seu papel social na composição de uma sociedade mais justa e igualitária. A grande questão, portanto, é saber realmente se a educação é uma fonte vital para atender as reais necessidades educacionais de uma determinada realidade.

A educação escolarizada tanto pode ser compreendida como “produto” da mudança social, quanto como seu “requisito” e até como seu “fator específico”. O que significa que as relações de ambas, vistas sociologicamente, são reversíveis, e embora existam situações nas quais as escolas aparecem como foco de estabilidade social e de resistência à mudança, também existem situações nas quais sucede o contrário, cabendo às escolas preparar o caminho para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida. (Fernandes, 1966, p. 85).

Sacristán (1995) complementa a concepção de Fernandes (1966):

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos em que a prática acontece (Sacristán, 1995, p.76)

Afirma ainda que:

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória (Sacristán, 1995, p. 77).

Nessa direção, o docente qualificado para a educação especial, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2007), tem a obrigatoriedade de dar estrutura ao professor de classes regulares. Atuando em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial atuante na Educação Inclusiva. Conforme a referida política.

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As

atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2007, p. 16).

Diz ainda que:

O Atendimento Educacional Especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2007, p. 16).

Sem essa articulação, provavelmente a proposta da educação inclusiva não se efetiva de fato no contexto escola. No entanto, as ambiguidades se apresentam nos discursos e nas práticas diárias. A discussão sobre a exclusão e seus efeitos, tem relevância pela disseminação progressiva do estigma. Essa minoria, provoca uma discussão diante das necessidades da “educação especial” essa minoria, sendo ela estabelecida como grupo social busca povoar um “espaço” diante das ausências que sucedem. Logo, no que diz respeito à educação inclusiva, precisamos ir mais adiante do que já tem sido contemplado nas leis, projetos e nos debates públicos.

4. ESTIGMA, PESSOA COM DEFICIÊNCIA, DÁDIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É comum que os alunos com deficiência serem inviabilizados socialmente. Inicialmente apura-se em que medida a construção social do estigma está sendo concebida na escola, se ele está sendo definidor para o sucesso da exclusão ou podendo ser denominado como um estigma da diferença. Ressalta-se que o estigma estabelece uma marca que é construída socialmente, normalmente ela se efetiva de forma depreciativa, desqualificando-o construindo uma imagem que causa repulsa por parte do observador ou por aqueles que estão do lado oposto esse tipo de postura constrói uma relação entre os estigmatizados e estigmatizantes fundamentados na identidade e na diferença.

Ante tal realidade, a educação inclusiva vai atuar de forma que os discentes que se colocam como estigmatizados possam ter uma formação educacional que lhes prepare para atuar minimamente cuidando da sua rotina diária e dos conhecimentos básicos necessários para sua sobrevivência em sociedade, a sua reincorporação da sociedade de maneira eficiente requer que o Estado atue de forma que essas vidas tenham uma maior visibilidade.

Os alunos com deficiência, quase sempre “imperceptível” aos olhos da sociedade e da escola, não são apenas indivíduos que tem sua liberdade “limitada” por não transitar em outras esferas sociais devido as políticas higienistas implementadas, e pela sua aparência “estática” concretizada por suas imagens pré-fixadas no inconsciente coletivo de nossa sociedade.

Antes as premissas apresentadas, discutiremos neste capítulo sobre estigma, pessoa com deficiência e educação inclusiva. Assim, para se interpretar o fenômeno social do estigma contamos com as contribuições de Goffman (1988) e suas definições sobre o estigma. O referido autor atribui que a sociedade atua exercendo o papel de categorizar seus membros, estabelecendo normatizações e firmando a sua legitimidade como tal.

4.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ESTIGMA

Partindo do ponto de vista da história, compreende-se que a sociedade busca meios ou formas para categorizar seus membros participantes, para incluir ou excluir

socialmente, como um meio de superlativar exponencialmente um “padrão” lógico definido por uma maioria. Na perspectiva grega a palavra estigma é retratada como marcas ou sinais evidenciados no corpo da pessoa, este fato demonstra que o desvio de conduta proporcionado por um ato equivocado de uma pessoa tenha visibilidade social. Esses sinais demonstravam uma punição expositiva daqueles que eram desobedientes das “expectativas normativas” o na “fuga dos padrões”, não dando margem para o reconhecimento de atributos que poderiam ser notoriamente reconhecidos. Do ponto de vista de Goffman (1988, p. 05), “os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos”.

O estigma seria, portanto, um desvio grosseiro entre a identidade real e a sua segunda identidade do indivíduo, referindo-se a características depreciativas categorizando-o entre o estigmatizado e o padrão aceito socialmente. Goffman (1988) estabelece três tipos de estigma: o primeiro, está direcionado as deformidades físicas; o segundo, aos problemas na essência do caráter das pessoas; o terceiro, é de origem religiosa, racial ou relacionada a formação nacional transmitida entre as gerações. Independe mente da tipificação mencionada o estigma se apresenta nas categorias sociológicas mencionando que “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção, para outros atributos seus” (Goffman, 1988, p. 07).

Todo aquele que cumpre com as expectativas estabelecidas pela sociedade, segundo Goffman (1988), estes sim, podem ser consideradas como pessoas “normais”. E que todas essas perspectivas criadas pela sociedade são pré-conceitos desenvolvidos por pessoas ditas “normais”, que transformam essas “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (Goffman, 1975, p. 12). Portanto, a identidade social da pessoa estigmatizada é inicialmente atribuída normalmente através dos sentidos do estigmatizante, que automaticamente se firma um pré-conceito para se estabelecer em que modalidade ou categoria o estigmatizado pode ser designado a partir dos seus atributos. Essas qualidades são estigmas segundo o autor, o qual explica que:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerar- lá criatura comum e total, reduzindo-a uma

pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande (Goffman, 1988, p. 06).

A estigmatização acontece de forma lenta e processual entre um parâmetro discrepante estabelecido entre estigmatizante e o estigmatizado, definindo um “tipo ideal” (do alemão *Idealtyp*) fundamentado em Immanuel Kant diante do adjetivo utilizado (ideal) torna-se necessário se criar uma “Tipificação”. Posteriormente se tornará um instrumento importante que orientará todo o processo de investigação e a ação do(s) ator(es) social(si), como um parâmetro a ser observado gerando interpretações sobre a realidade empírica, é um poderoso instrumento teórico analítico.

Para Weber (1999), o Tipo Ideal seria conceituado como:

Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isolados dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formar um quadro homogêneo de pensamento (Weber, 1999, p. 106).

Não obstante, “somente desta maneira, partindo do tipo puro (‘ideal’), pode realizar-se uma casuística sociológica.” (Weber, 1999, p. 12). Nessa direção, Amorim (2001, p.75) pontua que “O tipo ideal é, na verdade, um recurso heurístico utópico através do qual o cientista ordena uma série de aspectos recorrentes da (leitura da) realidade”. Nas palavras de Weber, seria,

Um conceito ideal é normalmente uma simplificação e generalização da realidade. Partindo desse modelo, é possível analisar diversos fatos como desvios do ideal: Tais construções [...] permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções, determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas (Weber, apud Barbosa; Quintaneiro, 2002, p. 113).

Desse modo, quando se faz necessário abordar o conceito dos tipos ideais sempre surge da necessidade, pelo simples fato de que a civilização sempre levantará problemas novos por causa da velocidade que as dinâmicas sociais acontecem, mas também, porque a humanidade não para de questionar as ações sociais, diante de diversas lentes de observação sobre a realidade que se deseje conhecer profundamente. Assim, o tipo ideal de pessoas construídas oscila entre a “perfeição” no imaginário

coletivo e o passado que explicita a marca da violência como uma referência para o depreciá-lo de forma deliberada e preconceituosa. No dizer de Goffman (1988, p. 08),

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais evidentemente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ele representa [...]. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original.

Já na ótica de Martin (1986, p. 147) os estigmas são “marcas desacreditáveis que são estabelecidas por outras pessoas em encontros sociais e em envolvimento afetivos”. Afirmo ainda que “estigma é produto da aprendizagem, e é na interação social onde se dá, geralmente, a estimulação ou iniciação do processo de aprendizagem social” (Martin, 1986, p. 147). Assim, acreditamos que a sociedade forja a identidade dos indivíduos pela forma como ele se comportamental.

As pessoas consideradas normais, segundo Goffman (1988, p. 11) desenvolvem uma teoria do estigma. Elas elaboram uma ideologia específica para explicar a suposta inferioridade da pessoa com um estigma para não perder o controle sobre o possível risco que ela pode representar. Acredita-se que alguém com características marcantes não se molde como um humano verdadeiramente por não se unir perfeitamente fugindo do que a sociedade considera “normal e costumeiro”, são discriminados.

Para o referido autor seriam identidades desgastadas ou demolidas por uma ação social representativa, evitando algo nocivo no interior da sociedade, categorizando as pessoas e a quantidade de seus atributos como estigma. O que seria, portanto, utilizado para referendar um “atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1975, p. 13).

Omote (2004, p. 291) referenda da seguinte forma,

O desvio é um fenômeno social construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou afiliação grupal), com base nas quais está é desacreditada e segregada. O desvio é criado e sobreposto ao atributo ou ao comportamento quando a não conformidade destes as expectativas não podem ser toleradas, sob a pena de se criarem situações que podem pôr em risco aspectos da vida coletiva.

Acrescenta ainda que:

Um atributo ou comportamento deixa de ser apenas uma diferença ofensiva, eventualmente limitada o funcionamento do indivíduo para tornar-se uma diferença ameaçadora, que leva a pessoa a ser tratada de modo diferente pela coletividade. Essa diferença passa a receber interpretações especiais, sugerindo que se trata de algo a ser evitado por pessoas comuns da coletividade (Omote, 2004, p. 291).

Por essa ótica, aquilo que socialmente é visto como fora dos “padrões” estabelecidos previamente pela sociedade, vê-se como algo intimidador. A pessoa vive em um estado de tensão onde a sua “meritocracia social” define ou não a sua aprovação, passando paralelamente pelo crivo do meio, que cristalizará a sua identidade.

Para Goffman (1975, p. 148) “normais e estigmatizados são perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuem sobre o encontro”. E que refletem diretamente na perspectiva de Crocker e Major (1989, p. 610), os quais afirmam que os “indivíduos estigmatizados são vítimas passivas dos outros” impossibilitando a possibilidade de receber a atenção devida, podendo facilmente se estabelecer uma relação social igualitária no seu cotidiano. Nessa mesma linha de pensamento, Omote (2004, p. 292) argumenta que:

Uma vez criadas as categorias específicas de desviantes com a possibilidade de os membros de uma mesma categoria serem vistos como efetivamente se tornarem muito parecidos uns com os outros e ao mesmo tempo bastante diferentes dos de outras categorias, a identificação das fronteiras sociais de desviantes se torna uma tarefa relativamente fácil para todos os integrantes da comunidade. Assim, o tratamento especial, em termos de descrédito social e consequente incapacitação social, dado pela comunidade pode ser direcionado, as eventualidades segregação e exclusão podem ser praticados com a aparência de algo correto e justo. O resultado é a pessoa marcada socialmente como inferior.

Assim, como seres humanos são essencialmente diferentes por várias perspectivas. Como ressalta Augé (2005, p. 20) “Somos “nós” e os “diferentes outros”: o “outro exótico”, referente a um de “nós”, talvez idêntico; o “outro dos outros”, o outro étnico ou cultural; o “outro social”, que leva a que sejamos diferentes e ainda o “outro íntimo”, no qual assenta toda a nossa individualidade”.

Já Link e Phelan (2001, p. 377) complementa a visão de Augé (2005) ressaltando que o estigma “existe quando elementos de rotulação, estereotipização, separação, perda de status e discriminação ocorrem simultaneamente em uma situação de poder que permite tais componentes acontecerem”. Estabelecido este tipo de perfil

conclui-se que uma determinada identidade é criada para rotular ligando “uma pessoa a um conjunto de características desagradáveis que formam o estereótipo” (Link; Phelan, 2001, p. 369).

Que conseqüentemente, irá acarretar uma degradação, ou seja, acontecerá uma degradação ou uma “perda de status e discriminação” (Link e Phelan, 2001, p. 371). Ou seja, o estigmatizado sofre discriminação ocasionada pela sua perda de status social que é determinante para desencadear um efeito em cadeia que dissemina a desigualdade e o afastamento dele das possíveis aberturas que porventura possam vir.

O processo de categorização das pessoas é histórico e muito comum na sociedade. A determinação dos possíveis atributos é considerada natural para cada ser. A sociedade projeta no indivíduo expectativas que deveriam ser firmadas e executadas no transcorrer da sua vida. Nesse sentido, Melo (2000, p. 02) faz a seguinte afirmação: “o social anula a individualidade e determina o modelo que interessa para manter o padrão de poder e anula todos os que rompem ou tentam romper com o modelo social”. Contudo, os sujeitos estigmatizados, isto é, desacreditados socialmente pelo seu estereótipo, a sua impressão identifica uma deterioração que impossibilita a sua convivência horizontalizada com as demais pessoas.

Os estigmatizados têm uma visibilidade marcante, que a sua identidade social até então é degradada, para se ter uma convivência harmônica os contatos estabelecidos com as outras pessoas estabelecidas por meio de normas pré-estabelecidas. O estigma se entende como uma marca registrada que demonstra uma inferioridade moral e ou social, tornando essas pessoas sem qualquer tipo de possibilidade de credibilidade.

As relações que se estabelecem entre os indivíduos pertencentes a um determinado grupo advêm de um conjunto de elementos que se manifestam em relações objetivas nas esferas: econômico e social que são fundidas evidentemente também, nas trocas materiais e simbólicas. Sua perpetuação depende desses conjuntos de fatores potencializadores da ampliação do reconhecimento entre os seus (sentimento de pertencimento). No âmbito das relações sociais, portanto, interfere diretamente na sua identidade, vai muito, além disso, não se oportuniza na sua plenitude a humanização dos estigmatizados que são adjetivados de forma depreciativa.

Os corpos estigmatizados são demarcações efetuadas para a efetivação da segregação, imposta pelas sanções, pelos desvios sociais ocorridos, que por sua vez são direcionados para os papéis sociais de segunda categoria e ou de subserviência. Goffman (1992, p. 41) atento para tal situação detecta os fatos que acontecem no

transcorrer da vida da pessoa estigmatizada. A qual, segundo ele, “apreende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa um estigma particular”.

A tensão estabelecida entre o estigmatizante (a pessoa considerada “normal”) e o estigmatizado (dita “anormal”) possibilita uma relação social em consonância com à totalidade. Nesse tipo de ligação, transitam grandes demandas onde esses atores elaboram novas vezes de relacionamento com ações singulares estabelecendo algo de muito significativo, denotando essencialmente as características elementares da sociedade em que o fenômeno aconteceu.

Segundo Goffman (1988), a pessoa estigmatizada está submetida ao que a sociedade lhe determina, a esse componente que se encontra na esfera mais ampla, é o que pode lhe inserir no grupo da “normalidade”, e concomitantemente, lhe conceitua automaticamente como diferente. Afirma ainda que “a diferença em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante, ela deve ser coletivamente conceitualizada pela sociedade como um todo” (Goffman, 1988, p. 134). É bem verdade que a diferença deriva da sociedade como um todo, todavia é reproduzida e reforçada no ambiente escolar.

Roberto da Matta (1986) faz uma distinção entre a pessoa e o indivíduo. A pessoa, segundo ele, está diretamente ligado a totalidade, numa relação de complementar, onde a privação acontece, também se define pelo meio social, nas relações e na consciência, sujeita as regras concebidas no mundo em que se vive, onde a norma é a segmentação. O indivíduo, a liberdade e a igualdade, privilegia as particularidades de sentimentos, de escolhas, e de consciência de seus atos, construindo as regras do mundo em que se vive, numa relação sem mediação com o todo.

No Brasil, “as leis só se aplicam aos indivíduos e nunca às pessoas” (Matta, 1997, p. 237). Numa “sociedade em que o conflito e o interesse dos diversos grupos podem se transformar num instrumento de aprisionamento da massa que deve seguir a lei, sabendo que existem pessoas bem relacionadas que nunca obedecem” (Matta, 1997, p. 237). Esse dilema aponta na direção de que as regras de caráter universalizante, que deveriam equacionar a exclusão social, acabam se tornando legitimadoras das desigualdades. As leis se tornam um sistema de relações pessoais consolidado, operando propositalmente podendo passar por cima do poder da impessoalidade imposta pelo poder da regra.

Na perspectiva da Dádiva, as relações sociais estabelecem laços, fortalecendo ações sociais durante todo o seu transcorrer, gerando infinitas possibilidades de convivência social em ciclo extremamente virtuoso, essa relação fundamentalmente estará baseada na trilogia do dom ritual: dar, receber, retribuir. Como se refere Carneiro (s/d, p. 64): “Á teia de relações entre atores numa sociedade e, sobretudo, ao conjunto de recursos sociais que ela gera obrigações e expectativas, tendo em vista a manutenção da sua coesão e a construção de bases de confiança entre os seus membros, chama-se hoje capital social”.

Percebe-se que o estigmatizado tenta viabilizar uma comunicação direta como seus estigmatizadores, que por sua vez abre um canal de interação para se sentirem pertencentes das interações concernentes ao todo social. Nessa busca a sua inserção social reintegrando decididamente o ciclo virtuoso do Dom que se atrela à educação e a sua dinâmica na relação. É um processo intenso de construção interativa de laços sociais que desencadeará posteriormente a sua incorporação.

Assim, convém entender sobre esse “estado de tensão” entre essas diferentes esferas de um lado o estigma, e de outro a inclusão, são duas faces de uma mesma moeda, para resolver esse problema instaurado somente a Dádiva, que estabelece dentro da lógica no dar, receber e retribuir um ciclo com a perspectiva de mediar à inclusão gradativamente, elevando ainda mais o seu grau de pertencimento proporcionado por ele. Ferreira (2007, p. 08) explica que:

A educação é compreendida como uma Dádiva ou compaixão; um ciclo complexo de reciprocidade (dar-receber-retribuir) que manifesta o fato de que os seres são solidários uns com os outros, pois todos são chamados a viver a mesma sucessão de existências condicionadas que precisam ser transcendidas a fim de alcançar a felicidade pessoal e coletiva.

Na dimensão da Dádiva se qualifica na promoção dos valores de uma cultura significativa, referindo-se a uma "esfera pública participativa que seja gerada, por sua vez, por reciprocidades estabelecidas entre [...] o Estado, que fórmula políticas comuns, e o Mundo da Vida" (Martins, 2011, p. 49). Partindo-se desse entendimento de um Estado mais próximo e presente no cotidiano, como Godbout (1999, p. 79) sugeriu, esse tipo de intimidade se criaria “um ciclo de trocas que tem como principal objetivo a otimização do vínculo social”. A partir desse momento se poderia promover ações mais solidárias, promovendo uma integração entre os atores sociais que se comprometeria

com as estruturas do Estado em busca por maiores “ajustes” no âmbito da gestão de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste contexto, a escola precisa se tornar um espaço de inclusão, respeito e valorização das diferenças. Já que é perceptível o estado de tensão existente entre a escola e os sujeitos por ela atendidos, no que diz respeito a aprendizagem destes e os conhecimentos por ela transmitidos, previamente definidos com o objetivo de normatizar suas ações. Essa estrutura escolar pode ser analisada por dois pontos importantes: o primeiro por suas práticas pedagógicas e o segundo por suas funções definidas pela sociedade vigente.

Podemos afirmar que estamos no bojo de uma sociedade altamente discriminatória, onde as desigualdades sociais são marcantes. Logo, o viés de mudança é possível não só na concepção da escola como também na abertura de novas perspectivas em relação as práticas educativas, que perceba todos os alunos como atores sociais importantes. Ou seja, a escola como um lugar propício para desenvolver suas potencialidades de forma planejada e orientada, oportunizando meios para potencializar ainda mais a aprendizagem, tendo uma leitura mais crítica do mundo, sem contar com intensificação da socialização por parte dos sujeitos envolvidos.

A inclusão é, portanto, determinante na acessibilidade dos bens sociais disponibilizados pelo Estado na busca do reconhecimento político das diferenças, bem comum na essência do ser social. Conforme direciona Aranha (2001, p. 02): “A ideia de inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”.

A escola se apresenta como meio de reverter este quadro, já que a exclusão é um produto eminentemente social. Assim, como argumenta Mantoan (1997, p. 68), “cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”, de forma a romper paradigmas e valorize o indivíduo independentemente das suas particularidades.

Compreendemos que a escola tem o poder que construir desconstruir e de reconstruir todas e quaisquer interações sociais elaboradas; não só com indivíduos como também de grupos que se encontram submetidos a uma determinada ideologia vigente, conduzidas por rituais estabelecidos durante as suas práticas diárias podendo ser em sala de aula ou não. Esse ideário político-inclusivo perpassa por posturas educacionais que contemplem todos os aspectos simbólicos formadores da nossa cultura. Neste sentido, como salienta Vygotsky (1984, p. 102), "os signos passam a ser compartilhado pelos

membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social", e a mediação pensada como meio de interpretar a relação homem-meio na aquisição do saber.

Segundo Vygotsky (1987, p. 161) "o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social". Assim, a utilização de métodos e técnicas mais aprimoradas na apreensão do conhecimento deve ter uma relação direta com a vanguarda da postura do docente justamente durante essas escolhas.

O processo inclusivo não só da educação, mas também dos demais setores da sociedade, passa pelo aspecto do fenômeno humano, conciliar esse fator com uma educação plena passa pelo desafio de programar toda uma nova infraestrutura. Formatar uma perspectiva alternativa conciliando diferentes vertentes atitudinais e teóricas, valorizando as diferenças entre os cidadãos nas suas diversas categorias, contribuindo no firmamento nas relações ensino-aprendizagem e na cooperação em prol da proximidade do laço social.

4.2 OS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

No século XIX as pessoas com deficiência eram consideradas "alienados mentais" e não recebiam por sua vez qualquer tipo de tratamento humanizado por parte da esfera governamental. Eram normalmente destinados aos hospícios, reclusos em ambientes que não favoreciam a sua inserção no convívio social. Aqueles que tinham um perfil que de maneira nenhuma oferecessem riscos à coletividade; moravam e vagavam pelas ruas o dia inteiro, já os que tinham um comportamento extremamente agressivo estes sim eram destinados a ficar acorrentados inclusive dentro de cadeias ou amarrados em camisas de força. O processo de reabilitação era feito por meio de terapias ocupacionais que aconteciam através de uma formação técnicas especializadas (oficinas de manufatura de calçados, artesanato com palha e alfaiataria). Esses pacientes não recebiam nenhum tipo de tratamento biológico (Mazzotta, 2005a).

Já no século XX, a questão educacional especial volta-se naturalmente mais pelo lado biológico da deficiência do que o uso terapêutico em si. Com os avanços da psicologia, tanto da evolução como da criação de novas teorias de aprendizagem,

começam a influenciar diretamente na educação para uma vertente psicopedagógica que ressalta a importância da escola para as pessoas com deficiência, enfatizando exponencialmente os métodos e o aprimoramento das técnicas de ensino em sala de aula.

A educação das pessoas com deficiência sofreu ao longo dos tempos diversas alterações importantes. Na busca de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, a política educacional se torna atuante na perspectiva de combater a exclusão das pessoas com deficiência das escolas do sistema regular de ensino. Criam-se possibilidades reais de uma quebra no paradigma da educação brasileira com uma nova estrutura legal, com decretos e discussões voltadas integralmente para amplitude da democratização da educação.

O que se percebe durante e após a sua chegada é norma em duas frentes: a primeira, de forma legalista, metálica, controlando as ações evitando a anomia (ausência de regras) e a segunda também de forma conservadora e positivista controlando as relações estabelecidas internamente do seu corpo funcional se confrontado com seu quadro patológico. Na perspectiva de Neto, (2001, p. 24) “de um lado, norma como regra de conduta, como a oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado, norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e a doença”.

Os considerados “anormais” seriam todos aqueles que não tivessem sido alinhados aos parâmetros pré-estabelecidos no imaginário coletivo, desobedecendo a um modelo pré-existente que não necessariamente é de conhecimento de toda a comunidade mais próxima da unidade escolar. Esse tipo de padrão é excludente, violento, que marginaliza indivíduos que necessita de assistências especiais. Como observa Ferreira (2009, p. 25), “no cotidiano de pessoas com deficiências, a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum”.

O combate à discriminação de pessoa com deficiência no ambiente escolar, segundo Ferreira (2009, p. 49), “só será possível através de ações pedagógicas participativas que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias”. Logo, precisamos desconstruir o imaginário popular de que essas pessoas são incapazes, e sim potencialmente capazes quando estimuladas.

O conhecimento da história de vidas dos discentes com deficiências é importante e deve ser levado em conta, e compartilhado, oportunizado o acesso dessas informações por toda a comunidade escolar com o objetivo de agregar o máximo de conhecimento dessa realidade dos discentes desse cenário na busca de melhores soluções. No entanto,

o que se percebe é a rotulação automática dessas pessoas ditas anormais, não com a preocupação de buscar técnicas, métodos ou modelos ofertando possibilidades para a superação individual ou coletiva dos desafios pedagógicos existentes, superando o fracasso escolar se adaptando processualmente as novas perspectivas escolares.

Devido a rotulação, ressalta arcia (2012, p. 34), “a pessoa acaba por perder sua identidade individual e é inserida num grupo considerado marginal em relação aos padrões de normalidade valorizados”. Mesmo diante do desafio de uma escola realmente inclusiva, acreditamos no aprimoramento das estruturas para serem utilizadas como mediadoras na relação sujeito-objeto permitindo à existência de momentos em que atitudes concretas possam ser viáveis, melhorando, de maneira mais contundente, a utilização de instrumentos fundamentais para um apoio maior a pessoa com deficiência. Como ressalta Mantoan (2004, p. 40), “se pretendemos que a escola seja inclusiva, é urgente redefinirem-se seus planos para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Entendemos que a lógica da inclusão social permeia dentro de uma ideia que manifesta dada a importância da necessidade de uma integração social para se contrapor ao processo histórico de exclusão que as pessoas com deficiência eram e ainda são submetidas. Vistas negativamente como “inválidas”, sem nenhum tipo de “função” social a desenvolver.

A acessibilidade é outro ponto marcante no rompimento de paradigmas na ampliação do acesso para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver social, profissional e intelectualmente, isto é, exercerem a sua cidadania. A escola e a sociedade como um todo, portanto, necessita se adaptar para poder executar a inclusão, e especificamente integrar estas pessoas socialmente.

Segundo Sasaki (1997, p. 41), “a inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. Assim, precisamos estabelecer uma visão correta quanto à necessidade de aprimoramento profundo na qualidade do ensino regular como um fator decisivo que satisfatoriamente nos inclinaria positivamente para à inclusão escolar dos alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino.

Segundo Mantoan (1997, p. 07) “a diversidade no meio social é, especialmente no ambiente escolar, fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles

interagem”. A Educação Inclusiva, nesta perspectiva, prever a inclusão dos alunos com deficiência juntos com os sem deficiência, isto é, na mesma turma. Essa interação desempenha uma função estrutural no desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social para todos.

Na construção do conceito de autonomia nos leva a crer que as pessoas com deficiências e ou necessidades educacionais especiais, tendo suas necessidades integrais sanadas, conduzem melhor a sua atuação sobre o seu domínio do Espaço Geográfico e social, podendo atuar de forma plena na sociedade exercendo melhor o seu poder decisório sobre si na convivência com os demais. Setores da sociedade. Nesse sentido, Sasaki (1997, p. 36) sinaliza que:

Autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce. [...] Ter maior ou menor autonomia significa que a pessoa com deficiência tem maior ou menor controle nos vários ambientes físicos e sociais que ela queira e/ou necessite frequentar para atingir seus objetivos.

Ou seja, a independência dar a liberdade no ir e vir gerar o empoderamento, que é um “[...] processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa seu poder pessoal inerente à sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida” (Sasaki, 2004, p. 11). O grau de liberalidade desenvolvida pode desenvolver ao longo do tempo novas habilidades nos diversos ambientes ao seu redor.

Ainda hoje, um grande número de discentes com deficiência é impedido de acessarem o ensino regular, isto fomentaria ainda mais a uma total ausência dos seus direitos básicos, sendo desvalorizados e desrespeitados fortalecendo o processo de alijamento histórico. Quando na verdade deveriam ser mantidos em suas respectivas séries e em classes integradas, o que indicaria um salto qualificatório no quadro indicativo da inclusão.

Entendemos que a inclusão nos seus moldes elementares busca a participação e o envolvimento de toda a comunidade e a sua diversidade, protagonizando a aprendizagem e o crescimento dos envolvidos. Como postula Ross (2004, p. 31), “a escola inclusiva é o processo de adaptação da escola, dos profissionais, dos currículos, dos procedimentos, das metodologias, avaliações, interações espaço, tempo, critérios e programas para inclusão de todos em todos os seus graus”. Para que esse modelo de escola seja efetivamente concretizado, seria imprescindível a sua redefinição e a

aplicação direta de novas alternativas e de práticas pedagógicas (procedimentais e atitudinais) compatíveis com cada realidade a ser encaminhada para o processo de inclusão.

Assim, defendemos que a escola deve ofertar o que existe de melhor dentro da sua condição estrutural, proporcionando meios para que as propostas pedagógicas possam ser implementadas eficazmente dentro de uma flexibilidade aceitável. Viabilizando, desta forma, a inclusão dos sujeitos com deficiências. Como ressalta Mantoan (2004, p. 43):

Embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, têm o mesmo direito de acesso à educação – em ambiente escolar não-segregado – que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade.

Assim, chamamos a atenção que todos os alunos, independentemente da sua origem, têm direito a educação escolar, de modo a se desenvolver social e intelectualmente. Uma relação igualitária com todo o grupo escolar ajudaria exponencialmente em uma consciência crítica sobre o “mundo” que está em sua volta e sobre si desenvolvendo as potencialidades do seu ser na busca da sua plenitude.

Maria Montessori (1999) desenvolveu uma metodologia que comprovou que todos podem se desenvolver social e intelectualmente quando tem acesso a vida em coletividade. A partir da estimulação dos sentidos, realizado com crianças “normais” e “especiais”, usando materiais concretos e objetos de texturas diferentes, Montessori (1999) verificou que crianças com necessidades educacionais especiais ao fazer usos desses materiais e objetos desenvolvem-se cognitivamente. O que nos leva a acreditar que a falta de conhecimento ou de apropriação metodológica adequada dificulta o desenvolvimento significativo dos estudantes com deficiência.

Ross (2004, p. 32) considera como processo de inclusão, o processo “pelo qual pessoas com ou sem deficiência, profissionais ou não é instituições buscam, em parceria, resolver problemas, tomar decisões e promover transformações nos serviços, nas leis e na realidade”. O caminho é muito árduo para as ações exclusivistas possam municiar tanto a Escola quanto a Família, compor um pacto social nesse sentido priorizando suas demandas independentes da esfera social, o apoio diversificado seja oportunizado.

4.3 OS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESCONSTRUÇÃO DO ESTIGMA

O processo de inclusão de pessoas com deficiência perpassa não só pela formação docente, mas também de toda uma infraestrutura adequada. A escola deve propiciar a formação contínua dos docentes, uma vez que, como ressalta Pimentel (2012b, p. 140), “inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”.

Em relação a complexidade da educação inclusiva, Granemann (2005, p. 77) observa que envolve, “não apenas a reforma do pensamento e da escola, mas a formação de professores, de modo que possam ser abertos e capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora”. Assim, voltar-se objetivamente para a formação docente é ampliar o campo das possibilidades de intervenções nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos discentes com ou sem deficiência.

Nas últimas décadas ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil. Não apenas progredimos no campo das políticas públicas, mas também na produção científica propriamente voltada para essa temática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, destaca-se como um grande marco jurídico-institucional definindo parâmetros e melhoria de uma educação que seja gratuita, de qualidade e acessível a todas as pessoas. Em um capítulo à parte para a formação de professores, assinalando/propondo quais seriam os fundamentos metodológicos, os tipos e ou modalidades de ensino, como também quais seriam as instituições superiores responsáveis pelos cursos de formação docente.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Assim, pode-se justificar que a formação em nível superior como uma das ações adotadas essencialmente para que efetivamente ocorram mudanças educacionais. No entanto, é preciso compreender que mudanças previstas para a educação para atender

veementemente ao paradigma da inclusão educacional vigente depende de uma série de fatores, como: o contexto social, econômico e cultural em que a escola está inserida. Não só as concepções e representações sociais relativas às deficiências, mas os recursos humanos e materiais, e os financiamentos disponibilizados à escola.

A formação docente deve atender às necessidades e os desafios da educação no século XXI. Para tanto, o ideal seria que o professor seja formado de maneira que ele tenha os subsídios teóricos e práticos que o potencialize na articulação de novas competências mediante a uma ação na reflexão teórico-prática.

- a) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica é uma expressão; b) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no ensino fundamental e médio. Ambos os aspectos reforçam o fato de que a formação vem se dando sem uma maior articulação entre teoria e prática (Brasil, 2000, p. 21-24).

Já na esfera curricular, os principais gargalos identificados na formação de professores são:

- a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (Brasil, 2000, pp. 24-34).

Logo, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica termina delineando as exigências mínimas que se colocam para o que o papel do docente seja desempenhado frente às novas perspectivas e concepções de educação do mundo pós-moderno,

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;

utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000, p. 50).

Valle & Guedes, (2003, pp. 52-53) complementa a perspectiva da Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica nestas ações contidas acima ainda podem ser complementadas por alguns destes marcos devem ser aqui destacados para que a inclusão escolar se aprimore de forma gradativa:

a) partir da ideia de que "todos os alunos podem aprender", valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um; b) reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social; c) desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro; d) estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem; e) avaliar permanentemente as aprendizagens; f) avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social; g) desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo, pois toda pedagogia diferenciada exige cooperação ativa dos alunos e dos seus pais, diminuindo a discriminação entre eles; h) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, despertando o desejo de aprender e propondo tarefas cognitivas de maneira lúdica e interessante, a partir das quais deveria ser desenvolvido no educando a capacidade de autoavaliação; i) inserir-se no universo cultural dos alunos.

Nesta perspectiva, podemos dizer que tanto a estrutura governamental quanto o docente devem valorizar sempre a diversidade como (um marco histórico) excluído no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, construir estratégias de ensino bem definidas, bem como criar e/ou adaptar atividades e os conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, porque todos são "especiais", mas para a uma prática educativa voltada para um todo integrado. Uma ação educativa que não promova a segregação, a discriminação, a evasão e o fracasso escolar.

É relevante o destaque, de modo generalista, que a formação recebida pelos docentes influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (Libâneo, 1998).

Braibant (1999 *apud* MEC/SEESP 2003, p. 37) ressalta que "a aquisição de competências e habilidades pelo aluno com necessidades especiais tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento". Isto pode ocorrer de forma mais sistemática e intensa quando, a partir de sua boa formação, o docente alimenta a sua própria capacidade intelectual-reflexiva no trabalho em grupo. A

reflexão crítica apreciada em equipe seria fundamental para criar as condições necessárias para uma implementação da educação especial inclusiva (Ainscow, 1997).

Limitar-se a oferecer simplesmente uma disciplina (ou algumas disciplinas) com conteúdo sobre as crianças com deficiência, sem maior reflexão e aprofundamento possível acerca das capacidades inerentes e individuais dos homens, pode reforçar a manutenção de práticas essencialmente segregacionistas. Para Bueno (1999b, p. 18):

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Ainda hoje, um grande número de discentes com deficiência é impedido de acessarem o ensino regular, isto fomentaria ainda mais a uma total ausência dos seus direitos básicos, sendo desvalorizados e desrespeitados fortalecendo o processo de alijamento histórico. Quando na verdade deveriam ser mantidos em suas respectivas séries e em classes integradas, o que indicaria um salto qualificatório no quadro indicativo da inclusão:

- a) Os que são considerados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo necessário de conhecimento e prática em sala sobre a diversidade que circunda o alunado;
- b) E os que são *especialistas*, estando estes capacitados em diferentes instâncias das necessidades educacionais especiais, podem oferecer um suporte mínimo necessário, a orientação e a capacitação dos docentes do ensino regular buscando à inclusão, ou para atuar também diretamente com alunos em classes especiais (...).

É muito oportuno lembrar que a própria LDB (9394/96) reconhece a importância de se formar docentes especializados para atender as especificidades dos alunos com deficiência, em todos os níveis e modalidade de ensino. Conforme está posto no artigo 59: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

O trabalho do professor regular, atuação sob dois perfis: o primeiro seria o docente *generalista* teria o requisito superficial tanto na sua prática quanto de conhecimento com os discentes especiais, enquanto o segundo seria o docente *especialista* que teria o conhecimento mais profundo na prática sistemática das

necessidades específicas correspondentes a educação especial. Entretanto, a formação pedagógica do especialista deveria ter um viés de caráter generalista, com profundidades específicas que se possa permitir um acolhimento e um atendimento especializado. Portanto, o professor especialista, seria auxiliar o professor regular neste engajamento.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000) aponta para a integração entre os docentes da Educação Especial e da educação regular como um todo com as ações importantes necessárias para concretização da educação inclusiva.

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I - Professores das classes comuns e da educação especiais capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Para que as mudanças ocorram de modo efetivo no quadro educacional brasileiro tanto de forma ampla e generalizada em relação à inclusão de discentes com necessidades especiais educativas, quanto combater os problemas mais profundos na educação seja ele de forma geral ou específica. Essa, a deterioração progressiva no atual contexto de precarização, somente com muito investimento durante um longo tempo os poderes públicos conseguiriam romper por si só com o circuito da exclusão gerada pela má qualidade do ensino público.

Mauss (2001) apresenta traços do caráter dos fenômenos sociais, os quais, segundo ele, se,

[...] exprimem ao mesmo tempo e de uma só vez todas as espécies de instituições: religiosas, jurídicas e morais – e estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – e estas supõem formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestação e distribuição (Mauss, 2001, p. 53).

Ou seja, chamar a atenção a respeito das gentilezas que são compartilhadas nesse sistema de troca que tem como uma de suas cláusulas pétreas a atuação de uma reciprocidade “obrigatória”, onde as trocas simbólicas se efetivam numa dinâmica sem igual. Neste sentido, o aperfeiçoamento na formação do professor é também um processo de aprendizagem contínuo que tem seus princípios fundamentados na teoria da

Dádiva no dar, receber e retribuir. Esse ciclo vai interferir diretamente no aprendizado dos discentes.

Freitas (2005) pondera que na lente da Dádiva a educação traz à tona laços de reciprocidade e cumplicidade nas relações em sala. Afirma ainda que “a educação despertaria nos sujeitos envolvidos no processo pedagógico sentimentos de confiança e compreensão recíproca, reafirmando na prática docente a necessidade de compartilharmos os bens públicos como a educação” (Freitas, 2005, p. 21). Na mesma direção, Correia (2008, p. 28) salienta:

Com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam que tipo de estratégia deve ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar [...] nestes contextos.

Nesta direção, compreendemos que todo e qualquer profissional tem que ter uma formação específica ou generalista para atuar plenamente. E que a formação continuada, não só dos docentes, mas também a área técnica e de gestão envolvidas, se mostra uma prioridade nesse sentido já que, excepcionalmente não temos essa competência de disponibilizar os melhores serviços aos alunos com deficiência. No entanto, como afirma Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Acrescenta ainda que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1995, p. 25). Toda e qualquer qualificação profissional na área pública fortalece não só a instituição no seu todo, mas também ao servidor uma série de conteúdo específica que vão mudar a rotina cotidiana, servindo da melhor forma possível à população, dando a perspectiva de acesso aos bens sociais.

Discutindo sobre formação, Adorno (1972) traz o elemento da cultura revelando a sua interferência em outras esferas. Segundo ele, “a formação, a diferenciação individual, ocorre pela incorporação da cultura que nos permite expressar nossos desejos, sofrimentos, expectativas” (Adorno, 1972, p. 42), sendo impactado por novos

valores que conseqüentemente irão mudar o seu caminhar. Complementando o pensamento de Adorno (1972), Ramalho e Núñez (2011, p. 73) nos diz que esse tipo de formação voltada para a polidez do docente,

É mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

Cooperação nesse sentido viabiliza meios para se efetivar o ato do filosofar no seu agir cotidianamente, de maneira que possa tratar das diversidades presentes em sala de aula. Ou seja, o profissional tendo uma formação adequada terá os subsídios para fazer uma atuação mais condizente com que a realidade exige. Na opinião de Costa,

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais (Costa, 2010, p. 531).

O docente deve levar em consideração os fatores indispensáveis para desenvolver com vigor os requisitos básicos para se ajustar a necessidade demandada pelos discentes. Quando se consegue os instrumentos para se fazer uma atuação com responsabilidade desenvolvemos exponencialmente a socialização. Como pondera Granemann (2005, p. 50) “os professores e as escolas devem ser versáteis e criativos na busca de soluções para a manutenção desse aluno no ambiente de classe regular, com resultado satisfatório no seu desempenho acadêmico e social”. Logo, a formação contínua dos professores evita um erro de percurso que possa se considerar totalmente fora de foco dos padrões inicialmente estabelecidos para as aprendizagens ou nos remeter aos que são considerados desviantes.

A educação deve ser um espelho da isonomia e, como pondera Meirieu (2002, p. 34), é preciso “descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão”. A partir do entendimento que “os seres humanos são muito diferentes entre si que essas diferenças podem ser uma fonte de enriquecimento para todos” (Eco, 2001, p. 12). A qualificação do profissional da educação no exercício da sua docência pode constituir-se em bases sólidas para a formação dos discentes, principalmente nos aspectos inerentes a liberdade, a igualdade e os valores que revelam a personalidade dos

laços de cidadania, cumplicidade e de respeito ao próximo. Haja vista que “a solidariedade se é aprende-se, comunica-se, testemunha-se testemunha e transmite-se de um para o outro, numa espécie de competição mútua” (Tettamanzi, 2009, p. 145).

A formação de professores, prioritariamente como qualquer outro tipo de atividade, tem uma ação patada na intencionalidade sempre se orientando por objetivos e elos fins a serem atingidos. Leontiev (1985, p. 82) afirma que “o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo: a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com o motivo subjetiva e objetivamente oculto”, de forma consciente ou inconsciente o ato efetuado tem um certo grau de objetividade contido.

Para Freire (1991, p. 72) o projeto de educação se fundamenta e se volta preferencialmente para a “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, (educação que) se põe como um fazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada”. Nessa perspectiva, a formação de professores deve estar ligada diretamente ao um projeto que se propõe a realizar intervenções inovadoras. Pois, como observa Fleuri (2009, p. 84), “a relação educativa constitui-se como tal na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas”.

Camargo & Farias (2021, p. 25) menciona que,

Embora seja premente a necessidade de investimento na formação docente e do desenvolvimento de práticas de formação continuada para que o professor possa atuar de forma efetivamente inclusiva, esse não é o único aspecto necessário para a implementação da educação inclusiva; de fato, a efetivação do processo de inclusão escolar demanda o enfrentamento e a superação de vários desafios

Portanto, como pondera Granemann (2005, p. 49), “a escola deve capacitar seus professores, prepará-los, organizá-los e adaptá-los para oferecer uma educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais”. Concordamos como o referido autor que “o professor precisa de uma formação sólida, voltada para o desenvolvimento de habilidades básicas para aprender a se situar no mundo, a conviver com a diversidade e a ser solidário com os demais” (Granemann, 2005, p. 81). Desta forma, as possibilidades de uma escola realmente inclusiva se ampliam consideravelmente.

4.4 A DÁDIVA COMO BASE PARA UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL INCLUSIVA E DESCONSTRUÇÃO SOCIAL DO ESTIGMA

Atualmente, nota-se o uso extensivo da palavra "inclusão" (etimologicamente vem do latim *Includere*, "fechar em inserir, rodear", de In, "em", + Claudere, "fechar") com a estratégia para atribuir esse novo significado ao sistema educacional brasileiro. Observa-se um movimento na direção em que um dos objetivos anunciados no âmbito das políticas públicas de educação inclusiva seria a transformação de sistema educacional em um novo "sistema educacional inclusivo" (Brasil, 2005a).

De acordo com a perspectiva da UNESCO (2003.p.7) a educação inclusiva na sua lógica "[...] envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças". As mudanças conceituais de suas significações parecem, pelo menos aparentemente, ser uma proposta conteudista fundamental para tais políticas. Ainda de acordo com a UNESCO, existem três elementos fundantes para se adotar as implicações de uma abordagem eminentemente inclusiva: a primeira seria de caráter educacional, a segunda, diz a respeito ao caráter social e a terceira, reflete os motivos puramente econômicos.

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças. (Unesco, 2009. p.10).

Já na lógica explícita no discurso da política educacional brasileira é possível perceber notoriamente o atrelamento dessa política à ideia da "inclusão", como inserir pessoas nas correntes econômicas: As construções dessas políticas inclusivas seriam "essenciais para a expansão do mercado interno" (Brasil, 2007a, p. 19). Ao longo dos últimos anos principalmente entre 2008-2018, a política nacional de educação inclusiva foi difundida pelo Programa Educação Inclusiva: respeitando o direito da diversidade, cujo seus objetivos se referem, entre outras ações, "efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos" (Brasil, 2005a, p. 9).

O sistema educacional vem sendo debatido exaustivamente no Brasil, denotando sua complexidade que o tema requer. A palavra sistema (Etimologicamente vem do latim. *systema, ātis*, sistema, do grego. *sustēma, atos* 'conjunto, conjunto de doutrinas, sistema filosófico'). Para Saviani (2010, p. 44) o termo 'sistema' seria como "a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante". No entanto, vem sendo mal utilizado em educação, sempre de forma equivocada, assumindo, pois, uma diversidade de significados (Saviani. 2010, p. 53).

Saviani (2008) expõe uma série de argumentos que mostram elementos diversos acerca do sistema educacional brasileiro. Na verdade, a visão do referido autor será complementada quando se faz uma análise mais contundente sobre a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional quando se refere às instituições nos sistemas de ensino. Esses elementos corroboram em sua análise acerca das dificuldades em diversas esferas como: financeiras, políticas, ideológicas e legais na construção de um melhor sistema educacional para o Brasil. Para ele:

[...] é preciso considerar que o conceito de sistema não se resume à ideia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). (Saviani, 2008, p. 215).

Na leitura desses diálogos nos permite perceber através das suas argumentações a linearidade de pensamento quando se faz uma correlação entre o binômio exclusão/inclusão acrescido de conservadorismo contido em sua proposta educacional. É possível notar que existe diálogo entre o Estado e a sociedade sobre a educação que não se desenvolve quase sob nenhum aspecto, o que existe é um gigantesco silenciamento nessa relação entre ambos que persiste nesse tempo em relação a esse tema, educação deveria ter o seu papel redentor para colaborar a solucionar as “mazelas” sociais da nação.

Aparentemente uma ação que, na sua origem, leva-se a crer que seria iria redimir os grupos marginalizados / excluídos historicamente no acesso irrestrito ao conhecimento, aos primeiros passos a instrução e a cultura humana de forma geral, na sua prática nas relações sociais vigentes de forma latente termina acaba se estruturando bases para se concretizar uma formação de uma grande massa de trabalhadores para os

trabalhos com o menor nível de complexidade possível. Ramos (2007) esclarece esse tipo de relação entre o trabalho-conhecimento dentro da divisão (internacional) do trabalho,

O parcelamento reduz a complexidade da produção de uma mercadoria ou de um serviço completos - o trabalho complexo - ao conjunto de tarefas simples destinadas a produzir as respectivas partes. Por isto, do trabalhador não são exigidos mais conhecimentos do que aqueles estritamente necessários para realizar operações simples e para proporcionar uma adaptação psicofísica a essas novas formas de dividir o trabalho. [...] trabalho simples, portanto, é aquele reduzido à indiferença de quem o realiza, já que, para isto, não são exigidos mais do que conhecimentos elementares, como ler, escrever e contar, além de rudimentos técnico-procedimentais para o exercício das tarefas. (Ramos, 2007, p. 41).

Nesse contexto destas propostas, apresentamos uma crítica apresentada pelo Banco Mundial especificamente ao sistema educacional "tradicional":

O termo "sistema educacional" refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, "sistema educacional" inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público, quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Incluem também as regras, políticas e mecanismo de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. (Banco Mundial, 2011, p. 5).

Se, pode ver esse fato como duas faces de uma mesma moeda. Se por um lado, o termo apregoado "sistema educacional inclusivo" remete para a ampliação notória dos direitos e por consequência a inserção social de grupos que historicamente são marginalizados. Por outro lado, se inclina naturalmente de maneira bem sorrateira a incorporação de uma identidade (marca) privatista (ideia associada a um modelo econômico de prevalência do setor privado sobre o setor público) na educação estruturada em dois eixos principais: o privado mercantilista e o privado assistencialista.

4.4.1 A Dívida como princípios para abordagem educacional inclusiva

Para Godelier (2001, p. 268), “estamos, na verdade, numa sociedade cujo próprio funcionamento separa os indivíduos uns dos outros, isola-os até mesmo nas suas famílias, e só lhes dá esperanças opondo-os uns aos outros”. Em uma sociedade extremamente complexa onde as crises sistêmicas impulsionam o esgarçamento do tecido social as disfunções se notabilizam ainda mais.

No atual contexto em que nos encontramos é incompatível uma educação irreflexiva que perca a capacidade de indignar-se, que não rompa com as imposições verticais essencialmente característicos de uma educação bancária. Nesta direção, a liberdade apresenta-se como norteador de uma quebra de paradigma entre o educador e os educandos através de um diálogo em sua plena natureza dialética. A esse respeito, Freire (2003, p. 68) ressalta que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

No seu entendimento, “a concepção a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (Freire, 2003, p. 72). Logo, acreditamos que a reflexão sobre essas práticas nos levará para lugares ainda não descobertos, novas dimensões, novos cenários regados de sentimentos mais nobres e profundos como o amor. Nesta perspectiva, Freire (2003, p. 77) nos diz que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

É neste sentido que propomos a Dívida como um dos princípios norteadores de abordagens pedagógicas inclusivas, pois acreditamos que a Dívida existe na aplicabilidade da relação pedagógica dentre os quais os seus efeitos que posteriormente poderá se ter na relação entre o conjunto de atores sociais que cercam não há como mensurar o seu alcance. Haja vista que, como pondera Godbout (1999, p. 314), “retribuir é dar, dar é receber e é retribuir, receber é dar; dar, receber, retribuir é, de cada vez, afirmar a indeterminação do mundo e o risco da existência, é, de cada vez, fazer existir a sociedade, toda a sociedade”. Portanto, abordagens pedagógicas na perspectiva

da Dádiva devem ser construídas respeitando o arcabouço da história local, defendendo a sua identidade, suas raízes, singularidades e ou particularidades que existem e devem ser preservados. Como salienta Freire (2003, p. 83), “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação”.

Jacques Delors (2001) na obra intitulada “Educação: Um tesouro a descobrir”, onde com a colaboração de outros estudiosos, aprofundam, de forma minuciosa, os fundamentos que darão aportes substanciais para o desenvolvimento da educação para o século XXI. Identifica a essência da pedagogia que prospectava uma, corroboração com a perspectiva de freiriana, indo numa rota de colisão perspectiva bancária de educação. Uma nova base epistemológica para uma nova práxis a ser efetivado a posteriori.

Segundo Delors (2001), antes da escolha da prática pedagógica o docente deve ter a noção de conjuntura que os seus alunos estão inseridos. Defende que cabe a educação “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (Delors, 2001, p. 89). Nessa direção, o autor citado traça os quatros pilares da educação para o século XXI, os quais contribuem para a formação do sujeito, numa visão holística do ser humano na sua incompletude, estruturados na assimilação do saber associados e imbricados simultaneamente na formação continuado educando. Ou seja, permanente e ao longo de toda sua vida. Os quatros pilares são: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

Aprender a conhecer significa que o indivíduo precisa se apropriar dos “instrumentos de conhecimentos” para ampliar o seu raciocínio lógico-dedutivo, ambição e pelo desejo natural para aprender a aprender mais e melhor. “Como um meio e como uma finalidade da vida humana” (Delors, 2001, p. 90). Entendendo que o desenvolvimento cognitivo e compreensão de mundo, construção e ampliações de novos conhecimentos promovem a liberdade e o “espírito empreendedor” (Delors, 2001, p. 83) necessário para o indivíduo dialogar com a realidade a sua volta.

Aprender a fazer, parte do entendimento que a prática e a teoria caminham paralelamente de forma agregada e sem fissuras. Implica, portanto, no desenvolvimento processual de competências que são desenvolvidas ao longo das experiências individuais por intermédio das esferas que o ser humano transita ao longo da vida. O “aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis”, afirma Delors (2003, p. 93). Assim, dominar as competências para elaborar e redescobrir novos

horizontes com “pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, 2001, p. 99), interpretar e redescobrir os desafios demandados.

Aprender a viver juntos significa desenvolver a capacidade de compreender a complexidade da convivência humana, e a “aptidão para as relações interpessoais” (Delors, 2003, p. 95), e da sua interdependência funcional. Amplia a convivência harmoniosa em sociedade, valorizando o espaço do outro e o espírito de cooperação mútua, “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 2001, p. 102).

Isso contribui para a polidez e a sua amplitude da sua contribuição social e intelectual no aprimoramento do seu “comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (Delors, 2001, p. 94). Com isso, vocacionado naturalmente para a “tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades” (Delors, 2001, p. 15) em uma sociedade altamente competitiva.

Aprender a ser, parte da compreensão de que a educação deve possibilitar o homem, como ser inacabado, meios para que ele possa desenvolver seu pensamento crítico e reflexivo respeitando a liberdade e a responsabilidade como um agente e paciente da sua própria história. De modo que “todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, 2001, p. 16). Assim, “cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas”, afirma Delors (2001, p. 95).

Podemos fazer uma conjectura dos quatro pilares idealizados por Delors com a teoria da Dádiva, como sendo ambas uma lente para se ler a escola como um espaço que pode ser fomentador de uma postura totalmente diferenciada, desenvolvendo o respeito mútuo. Assim “a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações” (Delors, 2001, p. 21), de modo que as singularidades, as particularidades, o amor, o construtivismo, a cidadania, a democracia, a igualdade, lugar de construção de novas ideias, novos paradigmas, cultivando “à

capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (Delors, 2001, p. 95).

Diante do exposto, é indispensável trazer à tona discussão sobre o conceito das práxis, que se torna bastante pertinente dentro do contexto da teoria da Dádiva e dos pressupostos teóricos de Delors na construção de uma nova história na educação. Vázquez (1980), em seu clássico *Filosofia da Práxis*, demonstra em seus escritos que a teoria em si é incapaz de mudar o mundo, mas contribui para sua transformação. Segundo ele, “filosofia das práxis, não só porque brinda a reflexão filosófica com um novo objeto, mas sim especialmente por ‘quando do que se trata é de transformar o mundo’ forma parte como teoria, do processo de transformação do real” (Vázquez, 1980, p. 12). Assim, se assimilada pelos agentes sociais envolvidos nas ações educativas podem fomentar transformações,

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Vasquez, 1968, p. 207).

Acrescenta ainda que “enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas” (Vasquez, 1968, p. 210). Complementa posteriormente definindo que a práxis “está impregnada de um profundo conteúdo moral” (Vasquez, 2003, p. 469). Portanto, a compreensão da realidade em que estamos inseridos em um determinado contexto histórico-econômico-social e as atividades que nós desenvolvemos diretamente ou indiretamente implica diretamente nas ações que outros desenvolvem, é uma das óticas necessárias para o entendimento da aliança entre teoria e prática. Na concepção de Saviani (2005, p. 107):

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

Logo, podemos perceber que as práticas devem ser organizadas para serem dialeticamente confrontadas, assim “a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é pura espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”, pondera Saviani (2005, p. 141).

Os aspectos pedagógicos onde suas bases estão firmadas tem que ser pensada e planejada para que essa instância contribua para a formação do futuro educando, possibilitando e dando sentido na integração entre o campo de atuação que efetivamente é o seu objeto de trabalho, e a teoria que a sua prática acontecer, extrapolando sempre a ideia do empirismo. Educar é, portanto, uma missão árdua e complexa já diagnosticada por Kant (1996, p. 26) ao afirmar que educar é “cuidar do desenvolvimento da humanidade”. Educar, portanto, “é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (Kant, 1996, p. 20). A partir dessas contribuições percebemos a complexidade e a importância desse fenômeno para o desenvolvimento da humanidade.

Mauss (2003) reconhece que na essência da educação a Dádiva se apresenta a partir dos fenômenos que se manifestam nas relações de ensino-aprendizagem, que se dão a partir das “generosidades recíprocas” evidenciadas nas relações sociais. A educação é um bem de natureza pública que potencializa a criação de vínculos geradores de solidariedade, cidadania e integração. Perpassa, portanto, uma perspectiva compreensiva de que “a reflexão sobre a Dádiva, no âmbito educativo, contribui não apenas com recursos críticos contra o reducionismo utilitarista, mas aponta especialmente um caminho para se visualizar a formação humana como meio e fim da criação de formas mais avançadas de civilidade” (Freitas, 2005, p. 14).

A apresentação desse fato nos evidencia a existência de uma indissolúvel união entre conhecimento e prática política, ou seja, a união complexa entre a teoria e a prática, dessa forma irá nos fornecer novas oportunidades de promover a democratização educacional, a partir do senso de pertencimento dos sujeitos envolvidos a partir de um trabalho de base. Nessa vertente, Freitas (2005) conjectura a partir das análises de Mauss afirmando: “permitem derivar uma teoria da formação humana capaz de libertar as abordagens educativas dos ideais abstratos da escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição universalista do conhecimento” (Freitas, 2005, p. 171) e complementa,

A defesa da ideia de educação como uma Dádiva procurou exatamente transcender os dilemas do individualismo e do comunitarismo, mediante a proposição de formação de um sujeito, simultaneamente, autônomo e solidário. O modelo teórico da Dádiva permitiu associar os princípios da liberdade, da igualdade e da solidariedade. Essa é a principal contribuição do pensamento de Marcel Mauss para o campo educacional (Freitas, 2005, p. 349).

Assim, o paradigma da Dádiva, se apresenta desnudando as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem, desencaixando as práticas altamente competitivas, como as conteudistas, que ainda se apresentam na educação contemporânea. A partir dos fundamentos da obra de Mauss, Freitas (2005) nos permite reconhecer que a educação como uma Dádiva que perpassa entre as gerações fundamentadas nas relações de reciprocidade, toca na formação. Para o referido autor:

A formação não se esgota em uma dinâmica procedimental discursiva. A formação humana remete a outro circuito mais amplo e, ao mesmo tempo, mais denso das interações humanas. O espaço da formação encontra-se na interseção do individual e do social, do particular e do geral. Ela é um fenômeno concreto que carrega as características da própria sociedade. A mediação entre essas dimensões é feita por meio do estabelecimento de um vínculo, de uma relação (Freitas, 2005, p. 356).

Os posicionamentos aqui evidenciados nos remetem aos pressupostos da Dádiva, e percebemos como ela se constitui, como uma condição fundamental para o rompimento do paradigma utilitarista na formação do discente, que seja direcionada para a formação dos cidadãos que estão em busca da inclusão, de vínculos sólidos e de comprometimento ético. Nesta perspectiva, como pondera Crochík (2012, p. 41), “a formação não deve se restringir à reprodução da sociedade existente, deve proporcionar a crítica desta sociedade com o fato de alterá-la, tornando-a justa, igualitária, propícia à liberdade”. Portanto, como pondera Granemann (2005, p. 71):

A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que demandam um empenho de atualização e de estruturação das condições atuais. O principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar e incluir, além dos alunos que apresentem deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os com altas habilidades e com superdotação.

Corroborando com o pensamento de Granemann (2005), Carvalho (2005, p. 30) ressalta que as escolas brasileiras “devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do direito de aprender e participar, apropriando-se dos

conhecimentos e da cultura acumulados”. Assim, compreendemos os pressupostos teóricos de Delors (2001), o pensamento freiriano atrelados aos princípios da Dávida na perspectiva de Mauss (2003) como base para uma pedagogia realmente inclusiva, isto é, bases para a promoção de abordagens pedagógicas inclusivas, preocupada com a formação plena do indivíduo, que respeita, inclui e valoriza o sujeito na sua diversidade e individualidade.

5. METODOLOGIA

5.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

Para trazeremos a metodologia do estudo em voga, faz se necessário fazermos uma retomada da problemática e objetivos, traçamos como problema central:

De que maneira o modelo de educação especial implantado no município de Camaçari–Bahia interfere diretamente no processo de inclusão escolar bem como as implicações e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade?

Como objetivo geral:

Analisar como o modelo de educação inclusiva implementando no Município de Camaçari-Bahia interfere diretamente no processo de inclusão bem como as implicações e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade. Trata-se de um estudo descritivo, embasado na pesquisa de abordagem qualitativa.

Os objetivos específicos: a) Descrever a concepção dos professores e dos gestores acerca da educação especial e da educação inclusiva (concepção dos gestores e dos docentes acerca da educação inclusiva); b) Identificar no PPP das escolas as recomendações ou não contidas no Plano Municipal de Educação (PME) Concernentes a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Diretrizes Do Plano Municipal De Educação e dos PPP’S do CAIC e da EEIC para a educação especial e inclusiva); c) Verificar os mecanismos de formação utilizados pela rede pública de ensino para a educação inclusiva e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade (Mecanismos de formação docente para trabalhar com a educação inclusiva); d) Caracterizar as práticas pedagógicas concernentes à educação especial e a educação inclusiva e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade.

Pode-se dizer que a consolidação da Sociologia como uma “ciência da sociedade” pode ser considerada um dos grandes fatos históricos ocorridos durante o século XIX. A partir daí houve uma mudança profunda na maneira do homem interpretar não só o mundo, como a si próprio. O homem se torna uma pedra fundamental cuja sua essência se reflete na reprodução contínua da sociabilidade, obviamente que as ações demandadas são fundamentais para a reprodução da vida. A Sociologia vai nos mostrar há impossibilidade que ela possa se reproduzir, como se fosse um ato intencional meramente individual. O desenvolvimento da vida humana desenvolve-se em uma dimensão estrutural fundamentada no espaço-tempo que posteriormente iremos denominar de sociedade.

Assim, independente da vontade do cientista o tema se impõe pela sua pertinência, relevância. Questões são levantadas em decorrência dos problemas causados pela exclusão social e das mazelas sociais aparentes, presente em todos os círculos sociais. Diante desses paradoxos a busca incessante e até mesmo destemperada pelas respostas consistentes se notabiliza a cada dia; diante das imprevisibilidades provocadas pela dinâmica natural imposta pela sociedade. Nesse sentido, o papel do cientista se torna cada dia mais importante, já que, antes de tudo deve ser um observador analítico da sua realidade.

Fazer ciência é uma tarefa extremamente árdua, trabalhosa e por não dizer complexa, para todo e qualquer cientista desenvolverem seus estudos é aceitar um grande desafio, pois, fazer ciência é ter um peso muito importante para o desenvolvimento da humanidade. A fim de aprofundar e de entender pontos de vistas alternativos, é importante que o cientista esteja totalmente consciente dos pressupostos em que sua perspectiva estará baseada. Esta apreciação envolve uma excursão intelectual que coloca fora do campo de seu domínio. Sendo assim, esta tarefa requer que ele se torne consciente das fronteiras que definem sua perspectiva. Somente então pode olhar para trás e apreciar inteiramente a natureza precisa de seu ponto de partida. (Burrell & Morgan, 1979)

Todo cientista social aborda seus temas por meio de pressupostos, implícitos ou explícitos, acerca da natureza do mundo social e de maneira como ele pode ser investigado. Em primeiro lugar, há pressuposto de natureza ontológica, os quais dizem respeito à verdadeira essência do fenômeno sob investigação. Associados a esta questão ontológica, existe um segundo conjunto de pressupostos de natureza epistemológica. Estes são pressupostos sobre as bases do conhecimento de como o cientista poderia iniciar o entendimento sobre o mundo e transmitir estes conhecimentos em forma de comunicação para o seu próximo.

Na verdade, a dicotomia entre o “falso” e o “verdadeiro”, por si só, já se pressupõe uma posição epistemológica mediante uma visão ímpar da própria essência do conhecimento. Os pressupostos epistemológicos determinam posições, de um lado o conhecimento é algo que pode ser adquirido, por outro lado, é algo que tem que ser experimentado pessoalmente. (Burrell & Morgan, 1979).

As relações entre as questões ontológicas e epistemológicas estão relacionadas com a natureza humana, e em particular, a proximidade entre os seres humanos e o seu ambiente social, uma vez que, a vida humana é essencialmente sujeito e objeto de sua

própria investigação. Esta ótica demonstra que os homens e as suas experiências são observados como produtos do meio social vivente, isso leva aos cientistas sociais a diferentes ontologias e epistemologias e metodologias. Assim sendo, a imaginação sociológica (Mills, 1980), se torna algo extremamente imprescindível, que consiste numa postura intelectual que busca a compreensão do contexto social e a sua amplitude e como o cientista pode ser apreendido pelos indivíduos de uma determinada comunidade, tendo sempre em vista a presente necessidade de distinguir as diversidades das dimensões essenciais das não essenciais das esferas sociais.

Para Wright Mills (1916-1962), a imaginação sociológica seria:

A ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas nas mesmas circunstâncias em que ele. Sob muitos aspectos, é uma lição terrível; sob muitos outros, magnífica. Não conhecemos os limites da capacidade que tem o homem de realizar esforços supremos ou degradar-se voluntariamente, de agonia ou exultação, de brutalidade que traz prazer ou de deleite da razão. Mas em nossa época chegamos, a saber, que os limites da “natureza humana” são assustadoramente amplos. Chegamos, a saber, que todo o indivíduo vive de uma geração até a seguinte, numa determinada sociedade; que vive uma biografia, que vive dentro de uma sequência histórica. E, pelo fato de viver, contribui, por menos que seja, para o condicionamento dessa sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo em que é condicionado pela sociedade e pelo seu processo histórico. (1975, p. 12).

Olhando por esse prisma, podemos dizer que qualquer cientista que tenta emoldurar a realidade aprioristicamente aos seus conceitos, como se estes fossem a mais absoluta verdade é um equívoco. Ele deve se deixar surpreender-se pela realidade in loco a ser investigada, deve livremente exercer plenamente a liberdade de investigar, que não se resume apenas em fazer o que se deseja ou delinear quais seriam as melhores alternativas; refazer planejamentos e estratégias e assumindo o controle das margens de erros. Enfim, ser um pesquisador é se permitir assumir o direito da dúvida.

Para esse padrão investigativo, Dilthey (1833-1911) denominou de “ciência do espírito” (Geissenswissenschaften) especificando os limites na esfera de atuação do ser humano dentro de uma perspectiva epistemológica. Os termos técnicos devem ser utilizados de forma bem criteriosa, epistemologicamente para às ciências humanas e sociais a palavra mais adequada seria “compreender” (Verstehen) se distanciando totalmente das Ciências Físico-Matemáticas que se utilizam o “explicar” (Erklären) ou explicação” (Erklärung).

Assim, compreendemos que os postulados estruturais comuns as Ciências Exatas ou da Natureza não podem ser estruturas epistemológicas fundamentais para as ciências que tratam dos fenômenos humanos. Essas vertentes filosóficas têm sido apresentadas no âmbito da pesquisa como positivistas e anti-positivistas. Na concepção de Burrell & Morgam (1979, p.185):

Usamos el término “positivista” aqui para caracterizar epistemologías que buscan explicar y predecir lo que sucede em el mundo social, por la búsqueda de regularidades y relaciones causales entre sus elementos constituyentes. La epistemología positivista, está en esencia basada em el abordage tradicional que domina lãs ciencias naturales. Los positivistas pueden defirir em tréminos de abordagem detallado. Algunos podrían defender, por ejemplo, que regularidades establecidas como hipótesis pueden ser verificadas, a través de um programa de investigación experimental adecuado. Otros sostienen que lãs hipótesis sólo pueden ser falsificadas y nunca demostradas como “verdad”. La epistemología del antipositivismo pueden tomar varias formas, pero, se coloca firmemente contra la inutilidad de la busqueta de leys y regularidades subyacentes y de relaciones causales em el mundo social. Los antipositivistas rechazan el punto de vista del observador que caracteriza a la epistemología positivista, como un punto ventajoso para entender las actividades humanas.

Partindo do seu caráter singular ou pelo seu ineditismo, é ater-se a uma compreensão do real dos seus desajustes numa relação de causa e efeito, que se propaga de forma cíclica ao longo da nossa História. Elucidar algumas dessas questões a partir de procedimentos metodológicos adequados, localizando o homem como protagonista desse momento, tomando-se a “consciência interrogante e investigativa [...] o ato de compreender (Verstehen) como condição da intersubjetividade humana e como existência encarnada e histórico-simbólica” (Macedo, 2004, p. 18-19). Dentro dessa consciência crítica se percebe os limites e as possibilidades da produção do conhecimento; isso nos ajudará a buscar alternativas viáveis para desenvolver uma pesquisa com fundamentos sólidos e sustentáveis.

Dilthey (1989) se afasta completamente das ciências da natureza, buscando uma base epistemológica totalmente independente para as ciências humanas, e um método compreensivo sem paralelismos afirmando que:

O problema da relação das ciências humanas com nosso conhecimento da natureza só pode ser resolvido quando nós resolvermos a oposição na qual começamos, ou seja, entre um ponto de vista transcendental para o qual a natureza está sujeita às condições da consciência e o ponto de vista empírico objetivista que vê o desenvolvimento do espírito humano como sujeito às condições da natureza [...]. A condição de tal solução seria uma demonstração da realidade objetiva da experiência interior e a prova da existência de um mundo externo a partir do qual nós podemos concluir, então, que este mundo

contém fatos humanos e significados espirituais por meio de um processo de transferência de nossa vida interior para dentro deste mundo, uma inferência analógica. (Dilthey, 1989, p. 71).

A ciência tem como sua marca principal a busca de estudar e explicar os fatos de forma mais racional possível os aspectos sejam eles de natureza humana ou da natureza “em decorrência das alterações nas condições materiais da vida humana [...] na tentativa de explicar a realidade. Caracteriza-se por ser uma atividade metódica” (Andery, 2012, pp. 13-14.). Então, o conhecimento científico seria “um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustenta um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos” (Andery, 2012, p.14) que termina se refletindo objetivamente tanto nas nossas necessidades quanto nas possibilidades materiais que se se transformam no decorrer da nossa história.

Para Popper (1999, p. 13) o conhecimento e a ciência são inicialmente descritos da seguinte forma:

O conhecimento começa com problema. Cada problema surge da contradição interna entre o nosso conhecimento e os fatos. Em todos os casos é o caráter e a qualidade, a audácia e a originalidade da solução sugerida, que determina o valor ou sua ausência de uma empresa científica.

Comentar citação acima articulando a fala a seguir. Nessa direção, o economista e professor renomado Mário Henrique Simonsen costumava citar repetidas vezes em seus estudos que “O problema mais difícil do mundo, formulado de maneira correta, um dia poderá ser resolvido. Já o problema mais fácil, formulado de maneira incorreta, seria irremediavelmente insolúvel”. (Simonsen, 2015, p.164). O problema pode ser entendido como uma circunstância cuja solução pode ser muito difícil ou uma disfunção, um ponto de estrangulamento. Na perspectiva de John Dewey (1859- 1952) pode ser entendido como “uma situação que constitui o ponto de partida de qualquer indagação [...] tem uma determinação fundamental: o problema não é eliminado pela solução”.

Na visão de George Boas (1891-1980) seria “a consciência de um desvio da norma” (Abbagnano, 2007, p.765) sabendo-se que todo problema tem sua dimensão, e que também pode se manifestar em vários planos ou diversos níveis, em diferentes graus, dentro de uma determinada extensão. A sua amplitude é desmistificada por Thomas Hobbes (1588-1679) definindo-a como “o espaço real”, isto é, a própria grandeza do corpo (Abbagnano, 2007, p.401). Sabendo-se que a tarefa mais árdua na produção do conhecimento; seria definir em quais dimensões o homem opera.

5.2 O MÉTODO

Demo (1996, p. 34) vê a pesquisa como uma ação voltada para o cotidiano categorizando-a como um comportamento inclinado para o “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Já Minayo (1993, p. 23), vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como,

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Vê a ciência, portanto, dentro de um prisma que se inicia claramente a partir de aspectos filosóficos e posteriormente a importância da constituição dialética somada com o campo empírico tem uma espécie de “laboratório social” pronto para ser explorado pelo pesquisador de formas adequadas possíveis, observar suas facetas e seus nuances, explorá-las da melhor forma possível.

Se Minayo descreve uma relação dialógica entre a prática e a teoria no fazer ciência, já na perspectiva de Aranda (2018, p. 35) obtemos como:

Una actividad humana que nos permite comprender la realidad generando ideas y comprobándolas mediante experimentos y observaciones. Es decir, que todo el conocimiento sistemáticamente estructurado, que se obtiene mediante la observación y el razonamiento, permitiendo deducir los principios y leyes generales.

Por essa ótica, no campo da ação humana a experimentação e a observação nos ajudarão a compreender melhor os fenômenos entendendo a sua dinâmica própria. Nessa perspectiva, Tuzzo (2016) corrobora complementando com as duas visões anteriores descrevendo que “ninguém pesquisa o que, pelo menos em parte, já não conhece. Se assim fosse, não estaria apto sequer a formular as questões sobre as quais deseja conhecer as respostas. Assim, pesquisar é também aprender em um processo que avança”. Não se pesquisa algo minimamente sem conhecer, caso contrário precisa se aproximar do objeto de estudo para se conhecer suas particularidades, nuances, características que lhes são peculiares, pesquisar é um ato de processo.

Após os conceitos de pesquisa anteriores e este último destacando que pesquisar é um processo dialógico. Diante desse cenário, se faz necessário definir o conceito de metodologia. Na concepção de Bruyne (1977, p. 29) pode ser definida como:

Lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reluz, portanto a uma metrologia ou tecnologia da medida dos fatos científicos. Para ser fiel a suas promessas, uma metodologia deve abordar as ciências sob o ângulo do produto delas – como resultado em forma de conhecimento – mas também como processo – como gênese desse próprio conhecimento.

Complementando a visão de Bruyne (1977) Kaplan (1969, p. 25) esclarece afirmando que a metodologia “representa os princípios filosóficos ou lógicos suficientemente específicos a ponto de poderem estar particularmente relacionados com a ciência, distinguida de outros afazeres humanos”. Pondera ainda que “os métodos incluem procedimentos como os da formação de conceitos e de hipóteses, os de observação e da medida, da realização de experimentos, construção de modelos e de teorias, da elaboração de explicações e da predição” (Kaplan, 1969, p. 25). Assim, na aquisição dos dados de natureza descritiva retratam pessoas, ambientes organizacionais e a interatividade acontecem diretamente pela face a face com o pesquisador e com o problema diagnosticado, procura interpretar os fenômenos de acordo a ótica dos agentes sociais envolvidos, ou seja, dos “nativos” da localidade envolvida no estudo.

Assim, esse estudo tem como prioridade uma abordagem essencialmente qualitativa, por ter a inclinação e a disponibilidade de compreender o conjunto de relações que se estabelecem. Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke; André, 1986), “A pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Já Minayo (2010, p. 210) complementa essa perspectiva trabalhando com seu “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. ”

A pesquisa qualitativa, segundo Luck (2012, p. 11), “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Entretanto, o Cientista e Metodólogo Tomás Campoy Aranda (2018, p. 254), traz em seu Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación uma definição bem atualizada e adequada recorrendo a Denzin y Lincoln (2011) para se definir melhor a sua amplitude conceitual,

La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo. La investigación cualitativa consiste en un conjunto interpretable, materiales prácticos que hacen visibles al mundo. Esas prácticas transforman el mundo, Convierten al mundo en una serie de representaciones que incluye notas campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y las propias notas. A este nivel de investigación cualitativa implica en un enfoque interpretativo, un enfoque naturalista del mundo. Lo principal de la investigación cualitativa es el estudio de las cosas en su ambiente natural, tratando de dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas le atribuyen. (2011, p. 3).

Dentro de uma investigação de natureza qualitativa, poderemos obter dentro dessa perspectiva um aprofundamento da realidade local, um estudo sistemático do objeto e da complexidade que os cerca, estudar uma determinada realidade requer necessariamente uma lente metodológica para nos auxiliar em uma interpretação mais saudável possível independentemente da conjuntura que se esteja inserido.

A complexidade será tratada aqui se baseando nos estudos de Morin (2005a, p. 334), que afirma:

Não produz nem gera a inteligibilidade, ela pode incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. A complexidade não está no objeto, mas no olhar do pesquisador, na forma que ele estuda seu objeto e na maneira como ele aborda os fenômenos.

E complementa especificando que:

[...] aprender não é somente reconhecer o que, virtualmente, já era conhecido; não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido (2005a, p. 70).

A pesquisa qualitativa parte inicialmente através de questionamentos e prioridades de natureza ampla, que vão metodologicamente afinando-se processualmente na medida em que o estudo vai evoluindo. Segundo Minayo (2000, p. 48), as pesquisas de natureza qualitativa podem ser compreendidas como “aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

Na pesquisa qualitativa o destaque está mais voltado para a qualidade e a profundidade de dados apreendidos in loco no campo e também nas descobertas a partir

de fenômenos observados, na sua interpretação, valorizando sempre o processo e o seu significado em si mesmo. Seus resultados são ideias e textos bem articulados sendo analítica e ou explicativa, logo, ela será regida pelas informações\dados que gerarão possíveis conclusões e reflexões, baseadas sempre na complexidade da sociedade onde a pesquisa foi desenvolvida.

A lente que o pesquisador observa deve elevar o nível do patamar da criticidade, e o senso comum deve dar lugar a Filosofia e conseqüentemente aos questionamentos in loco. Hohlfeldt afirma que:

Optar pela pesquisa empírica obriga-nos a sair da tranquilidade da cátedra ou de nossa casa. Dispomo-nos a ir a campo, ver e ouvir os outros. Mas, sobretudo, reconhecermos que não sabemos tudo, e que, a partir de cada uma dessas pesquisas, temos a oportunidade de nos renovar, de nos transformar, de virmos a ser novos. Quebramos nesse sentido, a hierarquia do conhecimento. E nos predispomos a pesquisar o que seja socialmente relevante, repartindo, com essa mesma sociedade, aquilo que eventualmente descobrimos e aprendemos, porque aprendemos com ela, e não apesar ou fora dela (Hohlfeldt, 2011, p. 102).

Marques de Melo (2011, pp. 20-21) diz que “a pesquisa empírica é aquela resultante dos processos de observação da realidade, ensejando conhecimento capaz de ser aplicado à práxis”, e vai muito além afirmando que “como produtos de coletas de dados factuais, documentados e sistematizados, as fontes empíricas se convertem em instrumentos fundamentais para análise de tendências e formulação de previsões” (Marques De Melo, 2011, pp. 20-21). Dencker e Da Viá (2001, p. 66) complementam afirmando que “sua principal finalidade é responder às perguntas colocadas acerca de fenômenos, procurando aumentar o grau de conhecimento existente”.

Nas pesquisas empíricas destacamos o papel do pesquisador. Para Havelais:

O empirismo se baseia na capacidade dos observadores concordarem a respeito de uma representação de suas experiências, ou seja, de suas percepções do mundo. Mesmo quando não existem múltiplos observadores, o empirismo requer que se assuma que alguém outro, no nosso lugar, faria os mesmos tipos de observação e as representaria de modo semelhante (2011, p. 12).

Dada à particularidade do tema Dádiva, Educação Especial e Solidariedade: análise da proposta pedagógica inclusiva do Município de Camaçari na Bahia, Brasil, optou pela pesquisa empírica de abordagem qualitativa. Trazendo à tona questões pertinentes ao estudo das desigualdades sociais e exclusões sociais: inicialmente, por preocupar-se com a dialética da cultura que se estabelece como um sistema

significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana. Secundariamente, por introduzir os atores sociais como um elemento indispensável tanto na participação ativa quanto na dinâmica do processo modificador das estruturas sociais.

Na perspectiva de Mauss o “outro - saber” pode vir a ser apreendido de modo a que venha possibilitar a um “saber - outro” na episteme moderna, teria desenvolvido um profundo *esprit de système*, que dará ênfase a cultura no contexto de totalidade, essa dimensão será mais bem explicada pelo norte definido pelo “fato social total”, a sua descrição parte inicialmente tendo como seu problema conceitual a aliança, e tendo como objeto central os estudos sobre a dádiva, ou seja, aprofunda os seus estudos sobre os sistemas de trocas das sociedades primitivas.

Busca-se analisar os aspectos “centrais” nas organizações tanto simbolicamente quanto hierarquicamente na estrutura escolar e dos fenômenos intrínsecos nos seus rituais comuns deste ambiente. Um dos grandes dilemas na elaboração do texto qualitativo não é somente como transcrever o ocorrido no campo, é o seu alinhamento com as questões éticas e morais que permeiam a relação entre o observador e o observado, uma relação com um nível de fragilidade avançada, a falta de cuidado pode se levar a um conflito que pode se tornar insuperável.

5.3 DESCRIÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O Brasil, situado na América do Sul, com seus 15.719 km, dividido estrategicamente em cinco regiões, vinte e seis Estados e um Distrito Federal (IBGE, 2020) encontra-se na periferia do capitalismo. Quando fazemos esse tipo de afirmação caracterizamos um lugar que está próximo do “quintal do mundo”, em que essencialmente as condições sociais são extremamente desconsideradas. É um país em que o mínimo necessário não se faz presente na vida de um número alto de pessoas.

A exclusão social no Brasil se apresenta prioritariamente na formação socioeconômica inicialmente no período colonial, marcada pelo uso intensivo da mão de obra escrava, da monocultura da produção e do latifúndio. Todos esses elementos ainda foram mais potencializados pelo monopólio da terra, que posteriormente veio dar sustentáculos para a consolidação do avanço do capitalismo selvagem, paralelamente as proteções sociais aos cidadãos foram renegadas. Com isso, percebemos que políticas públicas são indispensáveis para diminuir as contradições sociais que são marcantes e

perpassam por toda nossa história. Com a educação inclusiva não é diferente, sofre desse processo de alijamento histórico, mesmo que atualmente tenha se outorgado uma gama de leis reparatórias, voltada para o acolhimento e ou atendimentos aos indivíduos com deficiências.

A cidade de Camaçari, lócus da pesquisa, está situada no Estado da Bahia, a 41 km da capital baiana, Salvador, possui uma área de 785.335 km², um litoral de 42 km e uma população estimada em 299.132 habitantes (IBGE, 2019). Tipicamente industrial por causa da instalação do polo petroquímico na década de 1970. Posteriormente a instalação do complexo auto industrial Ford, em 2001, com 27 empresas coparticipantes no processo de produção. Destino atrativo para investimentos de grande escala, no entanto o processo de exclusão social não é diferente do resto do país.

No que se refere à inclusão educacional dos sujeitos com deficiência, apesar do número de vagas terem praticamente dobrado de 175 discentes, em 2010, para 328 em 2011, e em 2019 para 391 matriculados, traduz-se em 0,009% de um total de 39.169 alunos. Percebe-se um aumento da demanda por parte da sociedade, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012).

Num universo de 1.790 profissionais 59 coordenadores pedagógicos, 204 gestores e 1.527 professores, atuando nas escolas especiais são somente: 01 coordenador pedagógico, 05 gestores, sendo 04 Diretores, 01 Vice Diretor, 37 professores, que equivale a 2,35 % do total de servidores em educação. Podemos observar melhor nas tabelas abaixo N° 1 y 2:

Tabela N° 1 - Servidores Ativos da Seduc em 2020

Função\Cargo	Secretaria de Educação	de Escolas Municipais	Percentuais Por Cargos
Diretor	97	2	2,06
Vice Diretor	107	1	0,93
Coordenadores	59	1	1,69
Docentes	1527	37	2,42
Percentuais	100%	2,35%	9,17
Total, Geral	1.790	43	2,40

Fonte: Seduc 2020.

No que diz respeito ao número de professores atuando na educação inclusiva todos tem nível superior, 37 do regime estatutário e nenhum em Regime Especial de Direito Administrativo (Reda - Contrato de trabalho por tempo determinado).

Alguns aspectos serão utilizados como critérios para a definição da amostra dentro da integralidade de seu universo: o primeiro, foram escolhidas duas escolas municipais especializadas em AEE, o segundo, as entrevistas serão aplicadas entre os docentes, e os questionários direcionados ao grupo gestor (Direção, Vice direção, Coordenação Pedagógica) no intuito de captar as informações dentro dessa geografia pré-definida.

Já o número de discentes matriculados no ano de 2019 tem um total de 33.692 sendo 0,47% de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 15 salas de aulas respectivamente em duas unidades escolares Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) e a Escola de Educação Inclusiva de Camaçari (EEIC). Quanto ao número de alunos com deficiência matriculados em 2020, definidos por Diagnóstico Médico, 20 estão em classe regulares e 163 em classes especiais, totalizando 83 estudantes. Dos 08 matriculados em classes regulares, 03 com deficiência auditiva, 4 com deficiência intelectual e 1 com deficiências múltiplas. Já os matriculados em classes especiais, temos alunos com: deficiência visual; mudo; deficiência auditiva; deficiência intelectual e deficiências múltiplas (Seduc, 2015).

No entanto, no CAIC e EEIC lócus desta investigação, está situado no bairro do PHOC I (Projeto Habitacional Organizado de Camaçari), com 431.177 m², uma população estimada de 4.955 habitantes e uma densidade demográfica de 11.49 habitantes por quilômetro quadrados com os bairros circo vizinhos como: PHOC II, PHOC III, GLEBA E, Buri Satuba. Bairros esses eminentemente pobres. A construção dessa estrutura é um marco para o aprimoramento educacional de uma área de baixa renda de um município marcado pela pobreza, verificar-se que existem professores com formação de ensino médio ensinando em turmas com alunos especiais.

No que diz respeito ao CAIC, este foi criado, em 1997, pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e mantido pela prefeitura. Localizado na Rua Luiz Gonzaga S/N- PHOC I (Projeto Habitacional Organizado de Camaçari). Funciona nos três turnos e tem como público-alvo crianças e adolescentes com deficiências (intelectuais, múltiplas, com surdez, síndromes, transtornos diversos, distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem) (PPP, 2014).

A infraestrutura consiste em 07 salas de aula, onde são desenvolvidas as oficinas pedagógicas, 03 salas para atendimento educacional especializado, não dispõe de recursos multifuncionais de alto custo enviado pelo MEC, e os de baixo custo,

geralmente, são produzidos pelos professores (PPP, 2014). Como podemos ver no quadro abaixo, a organização estrutural do CAIC se configura da seguinte forma.

Quadro N° 1: Organização Estrutural do CAIC

Espaço Físico	Discriminação	Quantitativo
Administração	Sala Diretoria	01
	Secretaria	01
	Almoxarifado	01
Salas	Salas AEE	03
	Sala de oficinas pedagógicas	07
	Sala de Professores	01
Espaçoteca	Biblioteca e brinquedoteca	01
Sala	Refeitório	01
Sala	Cozinha	01
Sala	Laboratório de Informática	01
Sanitários	Alunos, professores e funcionários	06

Fonte: PPP, 2020, p. 36.

Quanto à acessibilidade, conforme está posto no Projeto Político Pedagógico, o Centro ocupa um dos complexos onde funcionam duas escolas, uma de Educação Infantil e outra dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Existe uma rampa de acesso para cadeirantes, contudo, não existem faixas de sinalização e os banheiros não estão adaptados, o mobiliário (mesas, cadeiras, armários, estantes) não atende a particularidade de determinados alunos; os recursos didáticos são adaptados pelos professores (PPP, 2014). Nesta direção, é importante ressaltar que “o acesso à educação dentro do âmbito de discussões sobre acessibilidade pode ser resumido como todas as possibilidades que permitam ao estudante portador de deficiência frequentar e se relacionar com a comunidade acadêmica” (Garcia, 2012, 107).

No que diz respeito à EEIC, este foi criado, em 1998, pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e mantido pela prefeitura. Localizado na Rua Luiz Gonzaga S/N- PHOC I (Projeto Habitacional Organizado de Camaçari). Funciona em dois turnos e tem como público-alvo crianças e adolescentes com deficiências (intelectuais, múltiplas, com surdez, síndromes, transtornos diversos, distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem) (PPP, 2020).

A infraestrutura consiste em 08 salas de aula, onde são desenvolvidas as oficinas pedagógicas, 02 salas para atendimento educacional especializado, não dispõe de recursos multifuncionais de alto custo enviado pelo MEC, e os de baixo custo,

geralmente, são produzidos pelos professores (PPP, 2020). Como podemos ver no quadro abaixo, a organização estrutural do CAIC se configura da seguinte forma.

Quadro N^o 2: Organização Estrutural da Escola de Educação Inclusiva de Camaçari (EEIC)

Espaço Físico	Discriminação	Quantitativo
Administração	Sala Diretoria	01
	Secretaria	01
	Almoxarifado	01
Salas	Salas AEE	08
	Sala de oficinas pedagógicas	02
	Sala de Professores	01
Espaçoteca	Espaçoteca	01
Sala	Refeitório	01
Sala	Cozinha	01
Sala	Laboratório de Informática	01
Sanitários	Alunos, professores e funcionários	04

Fonte: PPP, 2020.

As duas instituições pesquisadas têm estruturas muito próximas, por fazerem praticamente parte de uma mesma estrutura predial, foram construídas simultaneamente, entretanto foram inauguradas em datas diferentes.

5.4 POPULAÇÃO, AMOSTRA E COLETA DOS DADOS

A pesquisa de natureza essencialmente qualitativa, como já foi dito, corresponde a questões muito íntimas ou particulares. Ela objetiva o seu foco principal, nas ciências humanas ou sociais, com um nível de abrangência na realidade que não pode evidentemente ser quantificado (Minayo, 2001). Inicialmente o primeiro passo a ser dado para se realizar uma análise na esfera social seria definir quais serão os sujeitos sociais que serão pesquisados, ou seja, definindo prioritariamente a amostragem da pesquisa.

Para se estabelecer uma tomada de decisão, para se obter uma definição de uma amostra não-probabilística, ou seja, puramente intencional, deve-se ter muito cuidado, pois os entrevistados têm uma incidência direta nos resultados da pesquisa. Logo, uma amostra mal conduzida poderá prejudicar completamente os resultados obtidos podendo assim, inclusive, apontar para uma direção onde resultados podem ser incoerentes com a realidade estudada. A amostragem deve representar uma parte representativa da

população da pesquisa. Para ser considerado representativo ela apresentar as características mais marcantes da população da qual foi extraída.

Sobre a importância da amostragem na pesquisa qualitativa, Minayo (2010) afirma que há uma preocupação menor com as generalizações. Na verdade, há uma necessidade real de um maior aprofundamento tanto na sua abrangência quanto na sua compreensão. Então, o critério fundamental é a sua possibilidade de incursão e não os valores quantitativos. Ou seja, o essencial é que o pesquisador tenha a capacidade de compreender melhor o seu objeto de estudo. Na verdade, o cientista deve ter a capacidade de identificar e analisar profundamente os dados não mensuráveis.

Quanto ao número de entrevistados, Minayo (2010) afirma que os critérios de representatividade da amostragem na pesquisa qualitativa não seriam numéricos como na pesquisa de natureza quantitativa. A quantidade de pessoas entrevistadas deve, no entanto, permitir que haja a reincidência de informações ou saturação dos dados, esta situação ocorre quando não há nenhuma nova informação a ser acrescentada na continuidade no processo da pesquisa. Assim, os sujeitos sociais devem ser pesquisados em número suficiente para que se possa permitir uma reincidência no nível de informações. Mas o número exato para que a pesquisa seja relevante seria definir pesquisando. Isto é, o pesquisador saberá quantidade exata de entrevistas que ainda estão acrescentando informações importantes a seu estudo.

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas envolvidas que participam de forma direta ou até indireta, são reconhecidas como sujeitos e ou agentes que elaboram conhecimentos e ou produzem práticas adequadas para intervir de forma direta nos problemas que os identificam. De acordo com Chizzotti (1991) os sujeitos da pesquisa, além de identificar os problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem ações mais eficazes. Logo, para se definir uma amostragem confiável é importante saber quais são os indivíduos sociais (agentes sociais) têm uma vinculação significativa para com o problema investigado. Afinal, são as pessoas mais envolvidas com o problema serão as mais relevantes para a pesquisa qualitativa.

Para Minayo (2010), pode ser considerada uma amostra ideal aquela que reflete as múltiplas dimensões do objeto de estudo. A amostragem considerada boa é, portanto, aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas facetas (diversas ópticas possíveis). Assim, a amostra deste estudo é constituída de um total de 20 profissionais: No CAIC temos 1 coordenador pedagógico, 2 gestores, sendo

1 Diretor, 1 Vice Diretor e 0 Docentes; na EEIC temos 3 Gestores, 1 Diretor, 1 Vice Diretora, 1 Coordenadora e 5 Docentes.

Quadro N° 3: Organização das Unidades Escolares Especializadas

Unidades Escolares Especializadas	N° Salas	N° Docentes	N° Alunos 2019	Segmentos
1. EDUC.INCLUSIVA	8	8	93	AEE
2. CAIC AEE	7	12	68	AEE
TOTAL	15	20	161	X

Fonte: Seduc, 2000.

Os critérios da amostra serão definidos por três principais pilares: o primeiro pilar, estas são as duas únicas unidades escolares de total responsabilidade da Prefeitura Municipal de Camaçari na Bahia, em segundo pilar, os profissionais escolhidos para essa pesquisa serão todos efetivos de carreira, tanto o corpo docente quanto o grupo gestor, com ambos os funcionários com uma larga margem de experiência no campo profissional. O terceiro pilar, os profissionais de carreira estão devidamente aclimatados nos ambientes organizacionais supracitados, para poder estabelecer as conexões necessárias com a devida profundidade que o tema requer.

Os procedimentos para a coleta dos dados, neste momento foi necessário a explicação de todas as ações procedimentais das coletas de dados que foram realizadas durante a pesquisa. Para tanto, o pesquisador contou com a colaboração tanto dos dirigentes das instituições, quanto dos docentes envolvidos no estudo, visando esclarecer explicando os objetivos da pesquisa da mesma maneira como ocorre normalmente no ambiente de ensino. Assim é imprescindível que no transcorrer do estudo, o foco do pesquisador seja bem apresentado, evitando maiores riscos de resistências e possíveis modificações no comportamento dos participantes da pesquisa, o que poderia alterar e ou prejudicar os resultados dela. Assim o pesquisador entrou em contato com os envolvidos esclarecendo todos os tramites da pesquisa, que prontamente aceitaram participar.

Foram explanados previamente aos envolvidos na pesquisa todos os objetivos, bem como quais os instrumentos de coletas de dados foram utilizados e de que forma fizemos as análises, de acordo com suas fases subsequentes. Aqui também é importante ressaltar que nesta fase, que os instrumentos foram validados por profissionais e ficou

reconhecido a capacidade do pesquisador para dirigir-se aos devidos locais de aplicação e coleta das informações devidas, visto que anteriormente os instrumentos também foram testados previamente para se evitar possíveis erros ou dúvidas durante o processo. E um outro aspecto importante foi a proximidade da localização das instituições, que facilitou a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados, desta forma estes aspectos de uma forma geral viabilizou toda a escolha sobre a efetivação de todo o trabalho.

Assim, para a efetivação da coleta de dados foram utilizados alguns instrumentos como: Os questionários serão direcionados tanto aos docentes, quanto aos gestores e aos coordenadores pedagógicos, os questionários foram aplicados entre os meses de março e junho de 2020, os questionários foram entregues na unidade escolar dentro do esquema de ciclos de trabalhos que foram gerados, respeitando sempre as normas de vigilância sanitárias estabelecidas pelo Ministério da Saúde, contendo observação sistemática limitada por causa da pandemia, análise documental do PPP.

Os dados pulsados dessa realidade serão classificados inicialmente em dados primários e secundários. Dados primários: são aqueles que ainda não foram antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisados, e que são coletados com o propósito de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento. As fontes básicas de dados primários são: pesquisando, pessoas que tenham informações sobre o pesquisado e situações similares.

Para a obtenção dos dados primários serão\foram coletados inicialmente por meio de um período de convivência com os entrevistados os questionários são individuais com os gestores e as coordenadoras pedagógicas e com os docentes e a análise documental; isto é, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), os quais nos fornecerão alguns dados importantes acerca da proposta educacional pensando pelo coletivo da escola para orientar a ação educativa no CAIC e da EEIC.

Fui muito bem recebido por ambas as escolas inicialmente pelas coordenadoras pedagógicas que me apresentaram toda a estrutura física quanto ao corpo funcional, inicialmente apliquei os questionários ao grupo gestor tanto do CAIC quanto do EEIC e posteriormente seguindo ordem cronológica sendo apresentado posteriormente aos docentes, foi dado um prazo para o retorno que foi respeitado pelos participantes.

Também por meio de observação sistemática, que se constitui na observação de fatos e dos fenômenos tais como ocorreram espontaneamente durante a pesquisa de campo, pois compreendemos que a observação contempla a cultura do ponto de vista dos sujeitos da localidade. O investigador estabelece uma relação com o objeto de

estudo, buscando uma interação “plena” com o grupo assimilando, os códigos e o funcionamento, como também a sistematização dos sistemas de condutas dessa cultura (Velasco, 1997, p. 26). Cabe ressaltar que todos os dados observados foram registrados no diário de campo, o qual se constitui em “um instrumento indispensável na abertura do processo etnográfico fundamental na forma procedimental de investigação que se descreve passo a passo desde os primeiros momentos do projeto das atividades do etnógrafo” (Velasco, 1997, p. 86).

A observação e a assimilação das rotinas do campo é uma das vias mais importantes na compreensão da vida cotidiana. As compreensões de como as ações estão sendo estruturadas no cotidiano da escola são um dos objetivos do trabalho de campo. A realização de entrevistas com informantes bem conhecidos à realização de observações, escrever nos diários, rever algumas ideias prévias ou de algumas indicações previstas no projeto. (Velasco, 1997).

Já os “Dados secundários: são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados. As fontes básicas de dados secundários são (...) publicações, governos” (Mattar, 1996, p. 48). A sua lógica metodológica tem uma perspectiva de que a melhor forma de se capturar um fragmento da realidade é possibilitar ao cientista a se “colocar-se no papel do outro” descrevendo as manifestações fenomenológicas nas interações sociais cotidianas, se preocupando com o processo e suas variantes, e sempre se preocupando com o produto adquirido. Os dados secundários serão obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa de campo. Após a coleta dos dados estes serão sistematizados e analisados.

As categorias que escolhemos para serem observadas não são obrigatoriamente escolhidas previamente; “na maioria das vezes a escolha se dá partir do desenvolvimento do trabalho de campo a esse movimento da pesquisa chamamos de hipóteses progressivas” (Hammersley, 2001, p. 151), pois cada momento de reflexividade sobre o trabalho desempenhando, modifica-se o caminhar e cria-se um movimento próprio aos dados e como eles refletem as nossas questões. Indução e a dedução estão constantemente em diálogo com este procedimento analítico (Velasco, 1997). O pesquisador delinea sua linha de questionamento aos temas que possam a pertencer ao corpo do trabalho.

5.5 VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Neste tópico deste trabalho acadêmico será explicada a questão da validação dos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa, um componente estrutural de fundamental importância para a metodologia.

Para validação dos instrumentos seguiu as seguintes fases:

1ª Os questionários foram construídos tanto para os docentes quanto ao grupo gestor sendo o mesmo sendo estruturado com perguntas fechadas e abertas, sendo aplicado a ambos sendo elaborado em consonância com os objetivos do estudo foram encaminhados ao professor orientador para sua análise. E após as correções solicitadas pelo orientador partiu-se para segunda etapa de validação.

2ª. Os instrumentos foram enviados para 5 (cinco) professores Doutores, todos especialistas na temática, e que após a sua análise, foram feitas as devidas alterações e correções sugeridas para se atingir o alvo dos objetivos da pesquisa.

Formado por certificado de validez, questionários de validação por juízo perito, matriz para avaliação do instrumento por julgamento especial e o julgamento pericial do instrumento a ser aplicado.

5.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A dimensão da ética (Etimologicamente do grego. *ēthikós*, fem. sing. *ēthikḗ*, pl. *tà ēthiká*, do latim. *Ethīca*) se encontra em diversas esferas do social, e nas pesquisas, seja ela qual for a sua designação, ela tem um papel preponderante para se ter minimamente um padrão de responsabilidade com os princípios norteadores.

Santos (2017) apresentam três patamares na aplicabilidade da ética: a primeira nas normas, a segunda nos princípios, a terceira a ética nas relações sociais. Para o referido autor, o primeiro nível é apenas normativo (superficial); o segundo, interior (intermediário); e o terceiro é relacional ou inter-humano (extremamente profundo) “(...) é o da ética de relação, inspirado na disposição de deixar-se afetar e responsabilizar-se por outrem, com suas necessidades, exigências e limites únicos. A categoria chave – ou centro gerador do dever – é a de alteridade” (Santos, 2017, p. 9).

Assim os pesquisadores devem ter um cuidado muito especial na abordagem, respeitando os princípios da ética de uma pesquisa em ciências Humanas ou Sociais e especificamente em Educação como: a confidencialidade; o

consentimento; o anonimato; os conflitos de interesse, a vulnerabilidade; o arquivamento de dados; a preservação da identidade, o poder e sua posição hierárquica; questões éticas na análise dos dados (rigor, honestidade, validade); pesquisa em espaços on-line; plágio; aspectos éticos na editoração e publicação. Devendo sempre ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa. (Brasil, 2016, p. 5).

Assim, quando mencionamos sobre os princípios éticos normativos se fortalece nos seguintes aspectos abaixo:

- Reconhecimento da liberdade e da autonomia de todos os participantes do processo de pesquisa, isso inclui objetivamente a sua liberdade científica e acadêmica. (...) defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa.
- Respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas” e na recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa.
- A posteriori, se introduz garantias que exigem que o processo de pesquisa principalmente em relação ao assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz e uso restrito das informações, que não prejudiquem posteriormente os sujeitos participantes.
- Assim o compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e claramente “propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa.
- Obtendo uma relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa (...).
- Devendo ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa. (Brasil, 2016, p. 5).

Esses códigos vêm se encontrar nos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que destacam quatro princípios elementares:

- a) O respeito devido à dignidade humana, os desdobramentos e consequências da pesquisa devem buscar sempre o bem-estar geral;
- b) Esclarecido todas as etapas, reconhecendo que a pesquisa educacional é uma questão ética em seus propósitos como um bem humano;
- c) Buscar o momento, condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, sem nenhum risco (prejuízo) deve ser aceito a menos que mesmo seja informado do risco eminente;

- d) Preservando o respeito à dignidade dos valores humanos das pessoas (bem-estar dos participantes e de sua privacidade);
- e) Prestar informações em linguagem clara e acessível (transparência nas informações);
- f) Tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir. Esse conjunto de normas mesmo que sendo apresentadas brevemente trazem à tona situações cotidianas que envolvem dilemas diante das relações entre a ética e a pesquisa no dia a dia do cientista.

No que envolve diretamente nos dramas no “jogo onde há um leque de escolhas condicionadas” onde as pesquisas, incluem decisões demandadas por problematizações que podem ser de diversas naturezas como: teórica, epistemológica, metodológica, política e porque não reflexões éticas. Logo, especialmente nesse último aspecto citado, refere-se à tensão que se produz entre os princípios e as normas da busca pela pretensão da universalidade e pela singularidade de cada pesquisa a ser realizada, em que o *modus operandi* atua numa dinâmica de relações com os outros em uma dimensão no espaço-tempo.

5.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a efetivação da pesquisa e procedimento de análise de dados foi utilizada a triangulação entre as informações coletadas como: questionário e a análise documental PPP. Triviños, 1987). Para alcançar os objetivos propostos, amparei-me na técnica da Análise de Conteúdo (AC). A Análise de Conteúdo é definida por Bardin (1977, p. 42), como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Neste sentido, o pesquisador deve conhecer inúmeras possibilidades de análises dos enunciados comunicativos para analisar o conteúdo das mensagens que se propõe a investigar. Todas as suas iniciativas em explicitar melhor o conteúdo, através de índices passíveis ou não de quantificação a partir de um conjunto sistemático de técnicas, são utilizadas na AC porque é na pluralidade de ideias que ela se consolida.

Ao seguir os passos da AC, o pesquisador obtém diferentes alternativas, que o aproximam do objeto a ser analisado, podendo utilizar segundo Bardin (1977, p. 42) “[...] várias opções, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando, assim, a uma interpretação fundamentada”. Logo, a AC, como técnica de análise do discurso serviu para fundamentar, teoricamente, os resultados das análises obtidas na pesquisa. Ao meu estudo, a AC contribuiu por enriquecer a análise das falas dos sujeitos participantes na pesquisa, por possibilitar inúmeras alternativas de análise do discurso, utilizando várias ciências como apoio nas fundamentações. Portanto, é possível por meio da AC, “navegar” sempre com auxílio da Psicologia, Antropologia, História, Pedagogia, Sociologia, entre outras ciências, validando as análises das falas dos sujeitos participantes na pesquisa.

Para Giroux (1997, p. 167): “[...] o que é historicamente construído como estimado, aprovado, adequado e de valor instrumental é aprendido no “sentido” de uma versão discursiva particular de algum aspecto de nosso ambiente e de nós mesmos”. Isto significa que os valores sociais constituem em representações historicamente construídas que legitimam o discurso particular do indivíduo. Assim, o geral se sobrepõe ao particular, ou seja, as práticas sociais coletivas construídas ao longo dos tempos refletem e constituem em representações, que, por conseguinte, passam a ser também consolidadas no discurso individual.

Desde que foi criada, a AC surgiu enfatizando o rigor do método, com a validade dos procedimentos utilizados, chegando até a medir a produtividade da análise. Após os estudos de Berelson e Laswell, outros profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como: da etnologia, da história, da psiquiatria, da psicanálise, da linguística, da sociologia, da psicologia, da ciência política etc., se uniram, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias inseridas na AC. Esse referencial teórico é marcado por duas correntes: “[...] o modelo instrumental, representado por A. George e G. Mahl e o modelo representacional, definido por G. E. Osgood” (Bardin, 1977, p. 21).

O primeiro modelo considera que o fundamental não é aquilo que a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula (vista como instrumento), dado o contexto em que se encontra. Já o segundo modelo, considera o léxico essencial na tradução da mensagem, ou seja, a análise literal da palavra não basta, há necessidade de analisar os enunciados das falas dos sujeitos.

Assim, neste estudo, optei pelo segundo modelo, porque concordo com Pêcheux quando o autor assinala que AC “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Pêcheux *apud* Franco, 2003, p.10), utilizando o léxico, como meio para analisar o conteúdo dos enunciados. Neste sentido, o pesquisador trabalha com partes ou fragmentos de mensagens para inferir conhecimentos do emissor da mensagem, assim como, das condições de produção em que a mensagem foi construída.

Estas condições de produção não equivalem, simplesmente, às morfológicas ou sintáticas, mas às condições gerais do contexto, pelo qual o léxico foi construído. Desta forma, os aspectos sociolinguísticos e culturais da linguagem, a intencionalidade do emissor da mensagem, o momento histórico em que a mensagem foi realizada e outros elementos são valorizados na análise da AC. Assim, o pesquisador ao analisar os dados levantados em sua investigação, através da AC, preocupa-se em fazer a “ponte” com estruturas semânticas ou linguísticas, com as estruturas psicológicas ou sociológicas.

Esta preocupação advém da necessidade de a análise ser fundamentada não apenas por um ou dois aspectos da linguagem, mas por um “leque” de opções que compõe a mesma. Fica evidente que este entendimento somente é compartilhado por pesquisadores que concebem a linguagem como fruto imanente das relações sociais, porque para aqueles que entendem a linguagem como algo estrutural, constituído apenas de signos linguísticos, o entendimento pode ser outro.

As categorias de análise foram desenvolvidas processualmente dialogando com a realidade local, até a viabilização de um roteiro definitivo. Para nos subsidiarmos de dados mais confiáveis para a leitura mais efetiva do campo se priorizou quatro categorias de análise, com o objetivo de entender melhor todas as fragilidades dessa estrutura montada, após a captação das informações, quanto mais fidedignas melhor apreendemos as nuances do fenômeno abordado. Entendo que “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”, fundamental na estrutura das conclusões, que virão após as aplicações dos instrumentos de coletas no campo de forma específica contribuirão para ter uma leitura mais real possível da realidade (Kerlinger, 1980, p. 353).

A primeira categoria de análise, denominada de Concepção dos gestores e dos docentes acerca da educação inclusiva, conhecer as visões dos dois dos três maiores protagonistas da estrutura escolar.

Na segunda, intitulada Diretrizes do plano municipal de educação e dos PPP do CAIC e da EEIC para a educação especial inclusiva, evidenciar as principais características do maior documento dentro desse corpo escolar como norte para o andamento das ações diárias.

A terceira categoria, da tese aborda questões; mecanismos de formação docente para se trabalhar com a educação inclusiva, de forma que esses instrumentos possam disponibilizar instrumentos para a inclusão da parte mais fragilizada dessa estrutura.

A quarta e última, objetivamente discutiremos os recursos e abordagens pedagógicas inclusivas desenvolvidas no CAIC e na EEIC, para a inclusão escolar menos violenta possível respeitando os direitos humanos entre outros direitos que demarcam os limites de ações que determinam os limites das ações.

Dentro da perspectiva qualitativa, tendo a triangulação como perspectiva o sujeito, o objeto e o fenômeno na pesquisa. O método de triangulação sistemática consiste em quatro aspectos fundantes: 1) O tipo de pesquisa; 2) Construção dos Instrumentos para a coleta de dados (adequados); 3) A definição da população-alvo para construção dos critérios da amostra; 4) Seleção dos métodos de análise (Flick, 2009).

As denominações dos sujeitos da pesquisa denominá-los foram utilizados letras, números e estrutura escolar no lugar de cargos ou nomes fictícios e dentro do padrão Ético respeitando o ocultamento dos nomes reais dos personagens que vivem essa realidade.

6. RESULTADOS

6.1 Educação inclusiva, dádiva e solidariedade: uma análise a partir do campo empírico

A inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes setores da vida em sociedade, em particular na escola da rede regular de ensino, tem sido um grande desafio para todos, e envolve diferentes fatores – desde os estigmas e preconceitos a falta de acessibilidade. Pessoas essas ainda vistas por muitos com indivíduos incapazes de se desenvolver social, intelectual e profissionalmente. Muitas são as expectativas acerca da inclusão destas, no espaço escolar conforme orientam a legislação nacional e internacional que trata desta questão.

No campo educacional, com as políticas de inclusão escolar, é cada vez maior o número de estudantes com deficiência na sala de aula da escola do sistema regular de ensino. No entanto, a escola quer ser inclusiva precisa estar atenta e comprometida com a real inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Independente de possuir ou não algum tipo de deficiência, cada estudante tem suas particularidades e todos são potencialmente capazes de se desenvolver, desde que estimulados e atendidos em suas especificidades.

A educação inclusiva é dos componentes essenciais que demarcam não só a esfera da qualidade de vida em qualquer nação do mundo, como também um requisito básico na ampliação da democracia. Neste contexto, a dádiva se impõe como uma crítica sistemática e articulada ao utilitarismo econômico e ao poderoso pensamento liberal que norteia o imperialismo econômico mundial: de um lado, reabilitando “a intencionalidade e as justificativas dos atores através de determinações recíprocas do fazer e do dizer” (Dosse, op.cit:p.12). De outro, se faz presente como uma lente que auxilia a interpretar através da apreensão das formas concretas da ação humana na reestruturação de novas alianças entre os atores sociais para a recondução de uma sociedade democrática e menos contraditória possível.

Em comunhão com a dádiva a solidariedade, por sua vez, cria um sistema complexo de direitos e deveres que une uns aos outros de forma ou de modo durável. Da mesma forma que as similitudes da solidariedade formam os vínculos que prendem o indivíduo as estruturas sociais tornando-os mais fortes e numerosos tornando a

moralidade uma condição essencial do ser social. Esses elementos fundantes norteará uma leitura crítica a partir das características encontradas no campo que nos inclinará a uma tomada de decisão no sentido de dar maior visibilidade aos relatos dos atores envolvidos.

O perfil dos interlocutores com a pesquisa tem uma faixa etária entre 28 e 65 anos que quase na sua maioria absoluta (totalidade) estão acima dos 40 anos. Sendo 16 mulheres e 4 homens, todos com ensino superior e pós-graduados, a maioria, em sua grande parte atuam profissionalmente com 20 anos ou mais.

6.2 Concepção dos gestores e dos docentes acerca da educação inclusiva

A educação brasileira, ao longo da sua história, possui por várias mudanças no campo das políticas educacionais, dentre essas mudanças, na atualidade, está a inclusão de pessoas com deficiência na escola do sistema regular de ensino. No entanto, o que se percebe é que, mesmo com os avanços e conquistas no campo da educação inclusiva, estas pessoas ainda sofrem com a exclusão/segregação e discriminação no ambiente escolar. Exclusão/segregação que remonta ao tempo mais longínquo da história. Assim, para que essa realidade seja modificada, não apenas no aspecto da legislação, mas da prática, faz-se necessário que a sociedade seja realmente inclusiva em todos os aspectos, a começa pela família e pela escola.

No contexto atual, falar de educação inclusiva é afirmar que todos têm o direito de participar juntos de uma educação de qualidade, com direitos iguais sem nenhum tipo de discriminação, o acesso de todos à cidadania e a dignidade que favoreça o crescimento, respeitando as diferenças e o potencial de todos. (PPP CAIC, 2020, p. 05)

No entanto, a efetivação da Educação Inclusiva no cotidiano escolar da sala de aula das escolas do sistema regular de ensino, no município de Camaçari, na Bahia, configura-se como um grande desafio para todos os envolvidos com a ação educativa - gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, familiares. Na busca de efetivar a educação inclusiva e dar apoios pedagógicos aos estudantes como deficiência os centros de educação especializada CAIC e EEIC configuram-se como uma rede de apoio aos estudantes com deficiência, crianças, adolescentes, jovens e adultos, “[...] para o atendimento Educacional Especializado - AEE, além de possibilitar a continuidade da

educação de adultos matriculados nessa instituição que no passado não tiveram a oportunidade de estudar na escola regular”. (PPP EEIC, 2020, p. 05)

Os referidos centros de educação especializada realizam atividades por meio de oficinas pedagógicas para crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência em pequenos grupos e individualmente com dia e horário definidos previamente. Atende ainda estudantes jovens e adultos que nunca frequentaram a escolar do sistema regular de ensino, oferecendo essas atividades para a vida autônoma e social, reafirmando, assim, o direito de todas as pessoas à educação escolar (PPP, EEIC, 2020). Ressalta ainda que “o atendimento educacional especializado a ser realizado na Escola Especial/Centro Educacional Especializado, é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. ” (PPP, EEIC, 2020, p. 12)

Ao serem questionados como percebem o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na instituição educacional onde atuam, os gestores responderam que:

Muito lento pouco divulgado. (G1-EEIC, questionário 2021)

Centro é antes de tudo um espaço de inclusão social. A inclusão escolar dependeu das escolas regulares. Isso ainda é um desafio. (G2-EEIC, questionário 2021)

De forma positiva, a equipe possui formação, é comprometida, é um grande parceiro no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais matriculadas na rede. (G3-EEIC, questionário 2021)

De forma positiva, pois atende com o compromisso e responsabilidade os alunos com necessidades educativas especiais matriculadas na rede municipal. (G1-CAIC, questionário 2021)

Reconhecendo e valorizando a diversidade, repensando a inclusão e ressignificando o processo de construção de todo o indivíduo. (G2-CAIC, questionário 2021)

Percebemos que a inclusão apesar de ser um assunto antigo ainda é encarada com grandes entraves. Nossa equipe compreende que inclusive um direito do aluno, mas na realidade a família encontra muitos obstáculos para a matrícula, isso acontece no Brasil inteiro. (G3-CAIC, questionário 2021)

Os gestores expõem suas percepções sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência com muita contundência, trazendo à tona os principais entraves que impedem que a estrutura escolar cumpra com o seu verdadeiro fim. Os problemas relatados demonstram o nível de fragilidade da organização escolar é muito lenta e que

antes de qualquer coisa se impõe como um espaço de inclusão social. Reconhecem que as limitações no processo de inclusão escolar são duas faces de uma mesma moeda, de um lado existem ações positivas, compromisso e responsabilidade com as diversidades presente no ambiente escolar, ressignificam suas ações, por outro lado existem os entraves que impedem o acesso aos direitos desde o ato da matrícula, demonstrando que as ações burocráticas por parte do Estado impedem o livre acesso as políticas públicas de inclusão escolar.

Ações atitudinais e procedimentais que deixam de ser cumpridas por parte do Estado rompem frontalmente com os princípios da Dádiva que buscam incessantemente a inclusão no seu clico virtuoso Dar, Receber e Retribuir da solidariedade na inserção dos seus componentes por meio da proximidade que lhe é peculiar. Com isso, a efetividade da inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência fica comprometida. Portanto, como pontuam Souza e Silva (2017, p. 53):

[...] a escola, para que possa ser considerado um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais [...] ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam.

Os professores, por sua vez, ao serem questionados como eles percebem o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na instituição educacional onde atua, responderam que é um direito destes, mas que está muito além da realidade e que ainda precisa melhorar muito. Observaram que a inclusão escolar destes estudantes na educação formal tem sido uma luta constante que vem ocorrendo de forma discreta e que necessita de mais ousadia e empolgação por parte de todos os profissionais que atuam na unidade escolar.

Nossa unidade escolar praticamente já está voltada para inclusão, onde ofertamos atendimento educacional especializado e oficina que possibilitem o acesso desse aluno de escolas regulares, independência e autonomia. (P6-CAIC, questionário 2021)

Acredito que estamos sempre pesquisando, estudando para que possamos contribuir para a melhoria do quadro atual, esbarramos ainda na burocracia, obstáculos como a falta de recursos, tecnologias, infraestrutura escolar etc., tirando a beleza do escrito, para o encontro de possibilidades na ampliação o acesso aos direitos da pessoa com deficiência. (P3-EEIC, questionário 2021)

Complicado. São vários aspectos que impossibilitam a inclusão e permanência desse aluno. Perpassa por vários fatores que vão da aceitação, acolhimento, a adequações curriculares e arquitetônicas, profissionais preparados e o maior de

todos; Duas palavrinhas que ficaram no esquecimento: Políticas Públicas. (P4-EEIC, questionário 2021)

É algo que precisa melhorar consideravelmente principalmente em relação acessibilidade. (P3-CAIC, questionário 2021)

Como um processo de permanente diálogo/ligação entre a vida educacional, profissional e social na perspectiva de formá-los para a melhor convivência social. (P5-CAIC, questionário 2021)

Espero que aconteça e eles possam dar voou mais longos no momento dentro dos conformes e realidade escolar, tendo as condições melhoradas podemos ampliar e qualificar mais. (P7-CAIC, questionário 2021)

Tanto os gestores quanto os docentes detectam os mesmos pontos de estrangulamentos convergindo para dois elementos fundamentais que influenciam negativamente o processo de inclusão escolar. O primeiro ponto diz respeito aos procedimentos burocráticos e o segundo, os problemas de infraestrutura e da falta de investimentos para que as demandas possam ser saneadas de forma consistente e eficaz, superando os entraves que impedem que acessibilidade possa ser efetuada de forma plena e horizontal. Sendo assim, os princípios da Dádiva não são preservados nem muito menos o da Solidariedade.

Para Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 16):

A efetivação de uma política pública não escapa às raízes históricas que marcam a constituição de uma nação, e assim sendo, os traços de exclusão insistem na possibilidade de se (re) inscreverem, provocando tensões, equívocos e ambivalências que acabam por dar visibilidade aos aspectos segregativos que ameaçam a dignidade humana.

Em relação ao que está faltando para o professor melhor atuar com os alunos com deficiência na sala de aula, foram apontados a falta recursos didáticos e pedagógicos adequados, de formação (cursos, debates, outros) e valorização docentes, afinidade para trabalhar com estes estudantes, acessibilidade, apoio institucional e recursos físicos, materiais e de pessoal e melhorias na infraestrutura, profissionais especialistas para auxiliar e melhorar o desenvolvimento dos alunos, assim como bom senso e incentivo do poder público.

Formação profissional condizente com a diversidade, formação continuada, apoio, condições para realizar investimento na carreira, independente das formações relatadas acima. (P3-EEIC, questionário 2021)

Recursos financeiros bem distribuídos, valorização e qualificação de qualidade desses profissionais, apoiam em questões pedagógicas e emocionais. Políticas que de fato atendam de forma igualitária direitos das pessoas com deficiência. (P4-EEIC, questionário 2021)

Formação, condições de trabalho, e recursos necessários para sua atuação. Lembrando que para atender os alunos da escola especial apenas o professor não dá conta para atender essa demanda. É necessária uma rede de apoio. (P5-EEIC, questionário 2021)

Uma política de inclusão mais participativa. A escola entender que esse aluno tem o direito à educação e junto com o professor procurar caminhos para entender as necessidades desses alunos, que muitas vezes ficam esquecidos num canto da sala, e a escola e o professor com uma inclusão de faz de conta. Então, é necessária uma coordenação mais atuante nas escolas, que observe melhor a prática do professor e lhe dê subsídios. Assim como a secretaria de educação oferecer formação continuada para os professores da rede regular de ensino. (P2-CAIC, questionário 2021)

[...] que haja um maior empenho por parte dos gestores no que tange a acessibilidade de uma forma ampla. Só assim é possível haver uma educação especial qualificação e transformado. (P3-CAIC, questionário 2021)

Estão buscando na verdade um plano de investimentos por parte da secretaria de educação por causa das demandas nas áreas de qualificação profissional, formação continuada buscando valorização profissional, assim como a diminuição da sobrecarga de trabalhos existentes. Dessa forma, precisam atender as demandas dos discentes atuando conjuntamente como grupo gestor com o objetivo de ampliar a acessibilidade a toda essa rede municipal de ensino. Este vazio não promove nem os princípios da Dádiva nem os da Solidariedade, onde na verdade essas ações promovem a desigualdade social e conseqüentemente a exclusão escolar.

Os gestores, por sua vez, ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento da educação inclusiva na unidade escolar onde atuam, disseram que:

A equipe da educação especial precisa de um número maior de profissionais para atender a demanda do município. (G1-EEIC, questionário 2021)

Política voltada para essa área. Com determinações, com apoios necessários, assistência às famílias e aos alunos sócios emocionalmente adoecidos, cursos de aperfeiçoamentos dentre outros. (G2-EEIC, questionário 2021)

Inclusão na rede regular de ensino e nossa infraestrutura. (G3-EEIC, questionário 2021)

Por não termos uma equipe multidisciplinar. (G1-CAIC, questionário 2021)

A falta de um material mais específico sendo sanada que poderia enriquecer no atendimento. Exemplo de comunicação aumentativa para os alunos com paralisia cerebral, softwares, com programas direcionados para o público surdo, mais computadores, pois só dispomos de um para a demanda, ou seja, recursos nos sentimos sem apoio na área da saúde com profissionais de grande relevância tais como: fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional. (G2-CAIC, questionário 2021)

Os gestores percebem vários vazios que impedem uma atuação aceitável. Diagnosticaram alguns elementos como a falta de profissionais, rede de apoio aos familiares, alta de uma equipe multidisciplinar, aperfeiçoamento profissional, falta de recursos humanos e materiais, falta de integração com a secretaria de saúde. Todo esse relato não viabiliza os princípios da Dádiva e da Solidariedade possam integrar na sua totalidade os mais fragilizados, nesse processo que são os discentes com deficiência, com isso e que se ver na verdade é um processo que viabiliza a exclusão escolar e conseqüentemente a exclusão social praticamente na sua origem na busca pelos serviços sociais do Estado.

Nos relatos dos gestores quantos dos docentes convergem em vários aspectos, o primeiro deles, vai à direção da valorização e na qualificação dos profissionais que atuam no atendimento educacional de estudantes com deficiência. Também acerca das precariedades contidas nas áreas dos recursos humanos e de materiais. O que se evidencia no cotidiano da realidade do sistema de ensino municipal de Camaçari em relação a falta de integração com as demais secretarias que poderiam formar um corpo único nesse sentido. Assim, dentro de uma concepção funcionalista existe uma quebra no funcionamento das estruturas governamentais descoordenadas, rompendo com um princípio básico de que “o todo é muito maior que a soma das partes”. Esses desajustes levam-nos a crer que existe uma quebra dos princípios da Dádiva e da Solidariedade concomitantemente.

É direito de todos os acessos a um a educação de qualidade, com ações pedagógicas adaptadas as necessidades específicas do estudante, pois incluir não é apenas matricular o aluno e integrá-lo na sala de aula junto aos demais estudantes, é possibilitar que ele se desenvolva plenamente em todos os aspectos – intelectual, físico, social, afetivo e profissional. Como ressalta Souza (2015, p. 34):

[...] a proposta de inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, de modo a construir uma escola mais inclusiva no sentido de que esta seja democrática, responsável para trabalhar com todos os educandos sem distinção de classe, gênero, raça ou características peculiares.

E isso, não é tarefa fácil, pois implica uma série de mudanças e adequações na estrutura física, organizacional e curricular da escola, fundamentadas nas diretrizes que orientam a educação no país. Uma escola adaptada com recursos educacionais adequados certamente potencializa o desempenho educacional e a interação social dos estudantes com deficiência. Assim sendo, “[...] tornar a escola inclusiva perpassa pelo estabelecimento de políticas curriculares e práticas pedagógicas que atendam a necessidade de todos” (Souza, 2015, p. 35). Caso contrário, o processo educacional na perspectiva da inclusão torna-se difícil de ser efetivado. Tais políticas e práticas devem estar discriminadas nas diretrizes que regem a ação pedagógica da escola conforme a legislação vigente no âmbito nacional, estadual e municipal.

6.3 Diretrizes do plano municipal de educação e dos PPP’s do CAIC e da EEIC para a educação especial e inclusiva.

Os fundamentos teóricos metodológicos que embasam a educação inclusiva baseiam-se na concepção de educação de qualidade, diversidade e diferenças, conforme as políticas e as diretrizes curriculares inclusivas. Um dos princípios posto na Declaração de Salamanca é que as instituições de ensino se adequem a pluralidade e especificidades dos estudantes.

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 ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17)

Influenciando, assim, na formulação de políticas educacionais inclusivas, assim como na garantia de direitos por meio de leis. As instituições de ensino, por sua vez, precisam contemplar essa diversidade no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Documento que apresentam as diretrizes organizacionais e operacionais da escola, ou seja, norteador da ação educativa e, em especial, da prática pedagógica do professor.

Cabe ressaltar que o Brasil, anteriormente a Declaração de Salamanca, ainda que de forma incipiente, já garantia a todas as pessoas, por meio da sua Constituição de 1988, a educação como direito de todas as pessoas, sem discriminação de condição

social, física, intelectual, cor/raça, idade, sexo, religião, entre outras. Em seu artigo 206, dispõe sobre os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado, um deles diz respeito a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, isto é, as condições necessárias para que os estudantes tenham acesso, permanência e êxito. Em seu artigo 208 preconiza que é dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Se a escola não cumpre a legislação, a inclusão acaba não acontecendo como deveria com isso o estudante com ou sem deficiência privados de seus direitos.

Em relação a estudante com deficiência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso III, diz que crianças e adolescentes com deficiência têm direito a “[...] atendimento educacional especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino.” E em seu artigo 55, diz que “[.] Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Reforça, assim, o artigo 205 da Constituição Federal, que garante o direito de todos a permanência na escola, além de enfatizar o dever do Estado e da família cuidar para que isso aconteça, com a contribuição de toda a sociedade. Logo, cumprir a legislação é fundamental para a garantia dos direitos e a inclusão aconteça, e rompa com os paradigmas da exclusão social, em particular, a exclusão escolar.

Existem ainda leis específicas voltadas para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, a exemplos da Lei Brasileira da Inclusão, nº 13.146/2015, que busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais dessas pessoas, visando à sua inclusão social e o exercício da cidadania; e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 27 diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015, p. 26).

As referidas leis como podem perceber, tem como objetivo a proteção à garantia dos direitos das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida em sociedade – social, familiar, educacional e profissional. Leis importantes e necessárias para a promoção da educação inclusiva, mas que ainda precisam avançar no campo da efetivação.

A legislação brasileira como veste, garante que todas as pessoas com deficiência sejam matriculadas nas escolas do sistema regular de ensino, com isso surgem demandas e o desafio de ofertar um ensino de qualidade, práticas pedagógicas centradas nas especificidades e demandas dos estudantes, de modo a possibilitar a todos uma educação inclusiva e significativa para a vida em sociedade.

Lei nº 1415/2015 de 1º de dezembro de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2024, e dá outras providências, na Meta 4, ao aborda sobre a educação de pessoas com deficiência, promete:

META 4

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. PME, 2015, p. 4)

Para atingir tal meta, traça como estratégias:

- 4.1) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.
- 4.2) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.
- 4.3) Manter e aprofundar políticas municipais de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- 4.4) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
- 4.5) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários dos programas de transferência de renda, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.
- 4.6) Viabilizar a construção dos Centros de Atendimento Especializado às pessoas com deficiência, dotados de equipe multidisciplinar e equipamentos.
- 4.7) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.8) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.9) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.10) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

4.11) Criar uma Coordenação de Educação Especial, ou órgão equivalente, composta por profissionais de áreas específicas e fortalecer o Programa Saúde na Escola nas unidades de educação básica.

4.12) Organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizando as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

4.13) Implantar a EJA no turno diurno, a fim de favorecer pessoas portadoras de deficiência.

4.14) Garantir formação continuada a todos os profissionais que atuam na Educação Inclusiva, conferindo-lhes gratuidade através de programa já existentes.

4.15) Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistida, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação;

4.16) Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.17) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos do espectro autista com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.18) Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou mediadores pedagógicos, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.19) Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação,

observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos do espectro global e altas habilidades ou superdotação; 4.20) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos do espectro global e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; (PME, 2015, p. 42/43)

O que vemos na verdade são um total descompasso entre o Brasil oficial e o Brasil real as metas. As estratégias são pensadas, articuladas, planejadas, sugestionadas, entretanto o que vemos é que se falta muito por fazer com que essas ações se façam valer e o cumprimento delas se efetive positivamente na realidade objetiva desses discentes que na prática são a prioridade nesse processo de inclusão escolar. Na verdade, tem muito a se fazer em todos os aspectos.

Os centros de educação especializada, CAIC e EEIC, têm como finalidade: a) Prestar atendimento Educacional Especializado aos alunos da Rede Regular de Ensino; b) desenvolver as diversas oficinas pedagógicas com os alunos com deficiência, contribuindo para o exercício da sua vida autônoma e social. (PPP, EEIC, 2020, p. 08) e como objetivos:

- Garantir Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, promovendo atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos prestados de forma complementar e/ou suplementar à formação dos educandos inseridos nas escolas comuns da rede regular de ensino, onde estão matriculados;
- Disponibilizar no Centro Educacional Especializado os serviços de apoio pedagógico, acessibilidades e demais redes ligadas a assistência social, justiça e cidadania para o Atendimento das Necessidades Educacionais Específicas dos educandos;
- Atender, quando solicitado, para avaliação pedagógica dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, mediante acompanhamento da SEDUC (Secretaria de Educação de Camaçari) para a sua inclusão no serviço de Atendimento Educacional Especializado neste centro;
- Viabilizar o monitoramento de apoio pedagógico às Escolas da Rede Municipal, Estadual e Particular dos educandos matriculados no serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em períodos previamente estabelecidos e/ou quando se fizer necessário;
- Oferecer oficinas pedagógicas para jovens e adultos com deficiência matriculados, aguardando da Secretaria de Educação a sua inserção no EJA diurno, em curso profissionalizantes e outros oferecidos até a oficialização do Regimento Interno.
- Promover atividades que possibilitam o desenvolvimento da vida autônoma e social dos alunos;

- Favorecer um ambiente propício com as oficinas de teatro, música, dança, canto coral, jardinagem e horta, capoeira, musicoterapia e atividades esportivas a fim de que o aluno desenvolva suas competências e habilidades, respeitando seu tempo.
- Despertar a consciência dos alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente através do cultivo de plantas ornamentais, medicinais e hortaliças;
- Desenvolver oficinas de trabalhos manuais e artesanais com as mães que acompanham seus filhos nos atendimentos;
- Estimular e apoiar os projetos de interesse da comunidade local;
- Promover reuniões de pais para acompanhamento dos atendimentos dos seus filhos buscando conscientizá-los sobre o processo de aprendizagem nos atendimentos;
- Prestar serviços de orientação e apoio a família através de oficinas orientadoras. (PPP, EEIC, 2020, p. 7/8)

A finalidade desses objetivos busca garantir, a médio e longo prazo, a promoção social através de estruturas legais, não só dos discentes, mas de tudo que os cerca garantindo e oferecendo meios necessários para que eles possam disfrutar do melhor. Nesse sentido, para que o Estado possa disponibilizar elementos necessários para sanear as demandas dentro dos princípios da Dádiva e da Solidariedade, ele precisa promover também da igualdade, liberdade, justiça social, e a ampliação da Democracia para os mais fragilizados da nossa sociedade. Como observa Gomes (2012, p. 05):

Não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, o que se torna um favorável indicador para a inclusão escolar. No entanto esse fator deve ficar claro quando se “mede” a efetividade da inclusão pelo número de matrícula de alunos com NEE no sistema regular, sem que haja a preocupação com a inserção desses alunos no processo de aprendizagem.

A partir deste entendimento, questionamos aos gestores se eles, enquanto equipe gestora, conheciam o Plano Municipal de Educação (PME) e se sim, quais são os aspectos positivos ou negativos, e obtivemos as seguintes respostas:

Não profundamente, mas não tem nada de impacto, são as mesmas demandas e coisas imprescindíveis para a educação como: Fardamento, alimentação, material pedagógico, transporte escolar e mais alguns nesse sentido. O negativo é que não tem uma política mais voltada para as questões da educação especial. (G1-EEIC, questionário 2021)

Não é acessível. (G2-EEIC, questionário 2021)

Sim, avanço. (G3-EEIC, questionário 2021)

Sim, busca melhorias. (G1-CAIC, questionário 2021)

Sim, na prática pouco avançou. (G2-CAIC, questionário 2021)

Não foi divulgado. (G3-CAIC, questionário 2021)

O G2-EEIC disse que o Plano Municipal de Educação não é acessível e o G3-CAIC disse que não foi divulgado, entretanto foi divulgado no diário oficial do município de forma digital. Um dos gestores afirmou que o plano apresenta nível de excelência e outro como coerente para o momento atual e outro avaliou como razoável.

Os professores, por sua vez, ao serem questionados se eles conhecem o Plano Municipal de Educação, a grande maioria, 64,3% responderam que não, 28,6% disseram que sim e 7,1% que talvez conheça. O fato de a maioria dizer que não conhecer demonstra falta de interesse em conhecer, uma vez que o referido plano se encontra publicado de forma digital o que já seria importante. Entretanto, a escola deveria ter uma cópia disponibilizada para consulta interna para nortear seus planejamentos anuais até a chegada do novo decênio.

A maioria avalia o referido plano como bom, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém necessita de alterações.

Dentro dos parâmetros da educação de modo geral contempla às novas normas da BNCC, entretanto, as propostas do município ainda está aquém quando se refere a Educação Inclusiva. (P5-EEIC, questionário 2021)

Mesmo se apoiando na BNCC precisa evoluir muito. (P6-CAIC, questionário 2021)

As falas dos professores, assim como as dos gestores, retratam alguns vazios ou discrepâncias que retratam uma desarticulação entre o que estabelece na esfera nacional. Entre o planejado e o executado pelos docentes existe uma distância muito grande em seus diversos aspectos. Mesmo com as várias estratégias voltadas para uma evolução consistente, que buscam o aperfeiçoamento de todo o processo de inclusão escolar, o que se percebe é a presença marcante de um vácuo de poder nessa relação de interdependência.

Organizar o sistema regular de ensino na perspectiva da educação inclusiva, precisa disponibilizar elementos necessários para que os discentes possam ser incluídos, de forma a oferecer uma estrutura escolar estrategicamente planejada e efetivada na prática. Disponibilize os recursos humanos e materiais necessários e os esforços sejam voltados unicamente para uma verdadeira inclusão escolar.

Vários desses requisitos não são cumpridos por parte da máquina pública sabendo-se que se precisa de investimentos sucessivos de curto a e logo prazo e de concursos públicos para se valorizar ainda mais a esses profissionais que atuam nesse tipo de segmento na educação, como também na queda de diversas barreiras burocráticas que impedem não só uma maior acessibilidade por essa clientela em especial como também as que fazem parte do cotidiano da estrutura escolar.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) a instituição de ensino onde atuam, se atende as demandas dos alunos com deficiência, os gestores responderam:

Parcialmente, pois necessita de rede de apoio da saúde, pois só conta com professores. (G1- EEIC, questionário 2021)

Sim. (G2- EEIC, questionário 2021)

Atende. (G3-- EEIC, questionário 2021)

Sim. (G1-CAIC, questionário 2021)

Em parte, pois necessitamos de equipamentos para montagem de sala de recursos multifuncionais. (G2-CAIC, questionário 2021)

PPP, Foi criado baseado na realidade da clientela. Quando as famílias trazem para matricular, orientamos para que busquem novas redes de apoio, principalmente na área de saúde. No entanto dentro do pedagógico procuramos ser mais autênticos e responsáveis na aprendizagem do aluno. (G3-CAIC, questionário 2021)

O que se percebe é que os docentes estão sobrecarregados, o governo municipal mostrando a sua falta de competência, e inoperância no seu agir, deixando-os isolados, sem uma estrutura organizacional que lhes dê condições necessárias para que os discentes tenham o mínimo de possibilidade de acessibilidade aos conteúdos mínimos para iniciar o seu caminho de processo natural na ampliação do conhecimento.

Percebe-se nas respostas dos gestores que as escolas municipais de Camaçari estão necessitando não só de uma rede de apoio de outras secretarias de governo, mas também de recursos. Vê-se que na meta 4 e nas estratégias 4.2 – ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular; 4.5 – fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistida, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação; e 4.17 – promover a articulação

intersectorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos do espectro autista com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. Essas ações devem ser implementadas para que a acessibilidade seja garantida não só do ponto de vista legal como também do ponto de vista prático venha tocar nas diversas realidades, já que tema apenas o Estado como única fonte de apoio que venha sanear suas diversas demandas sociais e econômicas.

Os professores, por sua vez, ao serem questionados se conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola onde atuam, 78,6% disseram que sim e 21,4% disseram que não. Esses percentuais nos mostram que na sua maioria conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola onde trabalham e uma pequena parte afirmam que desconhecem um documento tão importante para a condução da ação educativa. Isso nos mostra a existência de alguns desajustes na estrutura funcional, por não saber quais são os parâmetros reais a serem seguidos e, descumprindo a sua função fim que o ensino. Como também que se existe em muitos casos a inoperância, a incompetência e a negligência por parte da máquina pública, existe por sua vez o docente que muitas das suas vezes atuam como um alienado na sua rotina diária, sem nenhum tipo de criticidade na sua prática pedagógica cometendo repetidas vezes a mesma rotina diária elementos basilares ultrapassados por falta de proatividade.

E como eles avaliam o Plano, a maioria disse que bom, que está apropriado e conforme a BNCC, porém necessita de ser atualizado.

Coerente com a proposta municipal e principalmente com as características de nossa clientela. (P3-EEIC, questionário 2021)

Projeto integra que atende às demandas da Educação inclusiva de acordo com o que se é de fato direcionado aos direitos da Pessoa com Deficiência dentro das questões pedagógicas e legais, mas que infelizmente encontra-se amarrado não pela instituição e sim por falta de legitimação dos órgãos competentes. Suas propostas apenas resumem-se as paredes da nossa escola onde procuramos dentro das nossas limitações oferecerem um ensino de excelência a nossa clientela. (P4-EEIC, questionário 2021)

Sim, bem estruturado está de acordo com as necessidades vigentes. (P6-EEIC, questionário 2021)

Avalio-o como um instrumento significativo no que tange a execução das atividades escolares da instituição em que atrai. Visa acima de tudo a inclusão é

pelo bem estar dos aprendestes, bem como a sua Ascenso. (P2-CAIC, questionário 2021)

Durante muitos anos nosso projeto tinha um formato claro diante da nossa realidade, entretanto hoje com a nova proposta de inclusão ele vem sofrendo adaptações e ajuste mais coerente e com a nossa realidade. (P5-CAIC, questionário 2021)

Esses ajustes vêm contemplar a participação de toda uma comunidade escolar no objetivo de atender uma modalidade voltada para a autonomia, inclusão e acesso a pessoa com deficiência no meio social. (P6-CAIC, questionário 2021)

Nestas perspectivas, tudo em perfeita sintonia. Entretanto, essas visões faltam uma leitura crítica da realidade. Sabe-se que falta muito a se fazer e a melhorar, que existe vazios nas esferas de infraestrutura, ensino e na área pedagógica, no entanto, a impressão que se tem é de uma total desarticulação nos setores primordiais para que tudo funcione plenamente e cada parte integrada possa cumprir seus objetivos. Na verdade, falta à mão do Estado para nortear essas ações prioritárias.

Todos os depoimentos convergem pela coerência, pela integridade, como significativo, que está sendo atualizado devido às novas demandas requeridas pela população que precisa desses serviços públicos educacionais. Fica claro na resposta de P4-EEIC “(...) dentro das questões pedagógicas e legais, mas que infelizmente encontra-se amarrado não pela instituição e sim por falta de legitimação dos órgãos competentes. Suas propostas apenas resumem-se as paredes da nossa escola (...)” que a escola está como se fosse uma ilha desarticulada do todo, agindo com tudo na resiliência para dar conta das demandas que a comunidade apresenta cotidianamente.

No entanto, ao serem questionados se o PPP da escola está alinhado com o Plano Municipal de Educação, se sim, como eles avaliam esse alinhamento, parte dos professores responderam que avalia como razoável um disse que ruim.

Sempre, porém o Plano Municipal é que não se alinha ao PPP de modo geral da Educação inclusiva. (P3-EEIC, questionário 2021)

O PPP está alinhado com o comprometimento profissional dos trabalhadores em educação docente e não docente. (P5-EEIC, questionário 2021)

Não os conheço, o alinhamento é importante. (P6-EEIC, questionário 2021)

Não conheço os dois, ruim. (P1-CAIC, questionário 2021)

A sincronia é fundamental. (P4-CAIC, questionário 2021)

Sim, está alinhado. (P5-CAIC, questionário 2021)

O P3-EEIC tem uma visão equivocada quando afirma que o Plano Municipal não se alinha com o PPP onde na verdade tem que ser ao contrário. O PPP precisa estar alinhado com o PME, de modo a conciliar a perspectiva Macro com a perspectiva Micro. O P5-EEIC fala da importância do comprometimento de toda parte administrativa com o corpo docente para o sucesso de toda estrutura escolar, P6-EEIC e P4-CAIC retrata a importância da sincronia e do alinhamento para acontecimento dos bons trabalhos, P1-CAIC não reconhece ambos e disse que era ruim na verdade é um alienado dentro da Educação.

Questionamos ainda aos professores se existe coerência entre as metodologias propostas no seu plano de aula e o proposto no PPP, 57,1% disseram que sim e 42,9% disseram que parcialmente. Os que disseram que atende parcialmente justificaram afirmando que:

Muitas divergências. (P1-EEIC, questionário 2021)

É baseado numa clientela com deficiência. No PPP tem os objetivos e metas a ser alcançado, porém às vezes não são possíveis de realizar pela própria falta de alguns recursos necessários. (P2-CAIC, questionário 2021)

A execução das atividades pedagógicas esta embasadas no PPP, apesar de em alguns momentos presenciar de adaptação tendo em vista a coerência de ferramentas necessária para a aplicação das atividades. (P3-CAIC, questionário 2021)

Em função do desconhecimento parcial do referido documento. (P4-CAIC, questionário 2021)

Como se trata de uma construção coletiva e está em processo, estamos buscando a coerência propondo alterações, adaptações para aproximá-lo da atual operacionalidade da Especial de Camaçari. (P7-CAIC, questionário 2021)

Percebe-se nas falas acima que não há uma unanimidade em relação se existe coerência entre as metodologias propostas no seu plano de aula e o proposto no PPP, o que se nota são as citações que nos retratam P2-CAIC falta de recursos materiais descumprindo Meta 4 e estratégia 15, fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistida, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes. Outro ponto que nos chama a atenção foi a resposta de P4-CAIC “desconhecimento parcial do referido documento”, possivelmente deve ter um problema na sua publicização do PPP, maior transparência

na comunicação interna deste documento, apesar de ser público tem certa dificuldade para que se chegue ao conhecimento de todos.

Já os professores que responderam que sim, que existe coerência entre as metodologias propostas no seu plano de aula e o proposto no PPP, justificaram ressaltando que:

Nós trabalhamos de forma conjunta visando o melhor desempenho dos alunos, pois eles possuem tão poucos recursos na vida social que tentamos viabilizar um pouco mais o espaço da escola. (P2-EEIC, questionário 2021)

Acredito ter contribuído no estabelecimento do PPP da escola, não poderia deixar de incluir metodologias possíveis de ajudarem no aprendizado e desenvolvimento de nossos alunos. (P3-EEIC, questionário 2021)

Estamos sempre buscando informações, fazendo estudos atualizados, aperfeiçoando nossas práticas dentro de Todos os parâmetros propostos pela educação. Atualmente BNCC. (P4-EEIC, questionário 2021)

Está no PPP as normativas que são coerentes com o plano de aula, porque dá autonomia para o professor regente fazer as adaptações conforme a base nacional curricular. (P6-EEIC, questionário 2021)

Sim, porque não há sentido propor uma causa e realizar outra a coerência é fundamental para um resultado. (P1-CAIC, questionário 2021)

Existe uma intenção nesta prática tentamos da melhor maneira possível aplicar de fato a metodologia que conduz, entretanto nos deparamos com uma série de fatores que dificultam esses trabalhos, pois para nossa clientela a uma necessidade de apoio recursos que viabilizem essa prática. (P5-CAIC, questionário 2021)

Os docentes em seus relatos utilizam palavras como: visando o melhor, contribuindo, buscando informações, autonomia docente, coerência, na Meta 4, estratégia 18 traz justamente esses direcionamentos, apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização estudantes com deficiência, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou mediadores pedagógicos

Quando P5-CAIC identifica os principais gargalos - buscando apoio nas esferas superiores, com maiores recursos para se viabilizar os seus objetivos, isto e encontra-se que se vai numa rota de embate com a meta 4, estratégia 3, manter e aprofundar políticas municipais de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva. Esses gargalos impedem uma maior ação por parte de todos os envolvidos nesse processo que sofre muitas vezes desarticulações

que impedem que os trabalhos se tornem mais fluidos e menos burocrático possível na busca de uma maior eficiência.

Os gestores falam da falta de articulação governamental nesse sentido de interligação das demais secretarias governamentais (secretaria de saúde e secretaria de ação social) com a secretaria de educação para se obter um trabalho de uma amplitude ainda maior já que nos pós-matrícula o discente e seus familiares não fiquem longe das políticas públicas essenciais para que ele possa ter um desempenho satisfatório durante a sua trajetória na unidade escolar

Tanto os docentes como os gestores têm seus problemas estruturais como também os circunstanciais, mesmo com expressões como: “visando o melhor”, “contribuindo”, “buscando informações”, “coerência”, “buscando apoio em outras secretarias” nos mostram que especificamente para a educação inclusiva necessita de ações em caráter de emergência, que possam dar uma maior resposta aos seus diversos pontos de estrangulamento. Logo, percebe-se no processo de descortçamento da realidade, um vazio que faz parte das estruturas da educação, retrocessos que levam aos descumprimentos das metas e das estratégias, e isso impede que o processo evolutivo gradual se torne cada vez mais rápidos. Com essa lentidão aferida se faz necessário uma velocidade maior para se reverter o quadro danoso para a educação e conseqüentemente para a sociedade. Para se obter êxito no que se propõe devemos levar em consideração sempre as circunstâncias e ou cenários que os fatos estão envolvidos.

6.4 Mecanismos de formação docente para trabalhar com a educação inclusiva

Assim como a educação inclusiva requer uma ação pedagógica adaptada às diferenças e às necessidades individuais, os docentes necessitam estar preparados para exercer sua prática pedagógica de forma eficiente junto ao alunado com e sem deficiência. E isso requer formação inicial e continuada destes para trabalhar com as demandas e especificidades dos estudantes. Daí a importância e necessidade de formação inicial e continuada de forma a potencializarem sua prática e obterem resultados favoráveis na execução de atividades pedagógicas, assim como os recursos adequados as necessidades específicas dos educandos.

A educação inclusiva no Brasil enfrenta limites e dificuldades em sua efetivação, em partes, em decorrência da falta de qualificação dos docentes para atender às

necessidades educacionais dos alunos com deficiência, assim como a falta de estrutura física e organizacional adequada para atender as particularidades destes estudantes. Como observa Gomes (2012, p. 8):

Apesar do avanço teórico das propostas inovadoras em relação aos projetos educacionais, com a consideração de distintos modelos de atuação profissional, as configurações básicas do sistema de formação e profissionalização dos professores, indicam ainda enfatizar um modelo tradicional de considerar a organização dos alunos em sala de aula, focados ainda muito mais na reprodução do que na construção do conhecimento. E assim, o questionamento quanto à função da escola em nossos dias é inevitável: seria instruir e transmitir os conhecimentos ou formar integralmente o aluno?

Por esta ótica, os gestores ao serem questionados se a equipe gestora e os professores estão preparados para atuar com alunos com deficiência, responderam:

Todos são especializados, mas cada pessoa não apresenta da mesma forma a mesma deficiência e esses são os desafios diários, por isso a importância da rede de apoio, mas até o momento, todos que chegam são atendidos da melhor forma. (G1-EEIC, questionário 2021)

Sim. (G2-EEIC, questionário 2021)

Sim, com certeza eles estão preparados e são muito competentes e comprometidos. (G3-EEIC, questionário 2021)

Sim através de formação oferecida pela rede municipal de ensino. (G1-CAIC, questionário 2021)

Em parte, estamos sempre buscando qualificações nas formações continuadas. (G2-CAIC, questionário 2021)

Todos os profissionais têm formação acadêmica ou formação continuada em educação especial. Sabendo que cada dia é desafiado, pois todos os alunos são únicos na sua aprendizagem, mesmo aqueles que apresentem a mesma deficiência sempre serão diferentes na sua forma de aprender. (G3-CAIC, questionário 2021)

Os gestores do EEIC e do CAIC reconhecem as capacidades técnicas/acadêmicas dos seus docentes, estes se capacitam tanto pela formação continuada ofertada pela Prefeitura Municipal de Camaçari, quanto por outras instituições de ensino superior que fazem este tipo de qualificação profissional da mesma área do conhecimento, que atuam no aprimoramento desse tipo de segmento que tem como objetivo o aprimoramento da prática pedagógica.

Os professores, por sua vez, ao serem questionados se estão preparados para atender as demandas e especificidades dos estudantes com deficiência, 57,1%

responderam que sim e 42,9% responderam que não. No entanto, todos compreendem que falta qualificação, incentivo e valorização profissional, assim como os recursos necessários para que eles possam desenvolver um trabalho que exige deles uma demanda muito grande de dedicação e principalmente parceira. As condições de trabalhos não lhes favorecem no desenvolvimento de uma ação pedagógica que atenda as demandas requeridas pela educação inclusiva e que falta, além de vontade individual de alguns professores, comprometimento por parte do sistema.

Os professores que responderam que sim, que os docentes estão preparados para atender as demandas e especificidades dos estudantes com deficiência, ressaltaram que:

Todos têm um conhecimento científico e atuam na prática considerando as diferenças dentro do processo de inclusão. (P1-EEIC, questionário 2021)

Porque a metodologia de ensino é igual para todos. (P6-EEIC, questionário 2021)

Dentro do possível os docentes procuram-se qualificar na sua área de atuação mantendo-se sempre disposto as mudanças, procurando se adequar na busca por uma educação focada no atendimento adequado aos seus alunos. (P3-CAIC, questionário 2021)

Pois tem a formação adequada e necessária para atuação na educação especial, bem como, buscam formação continuadas para além das ofertas na rede. (P5-CAIC, questionário 2021)

Nas falas acima reconhecemos que os docentes têm aplicado em suas práticas pedagógicas um certo grau de conhecimento científico, atuando sempre bem-posicionados metodologicamente, sempre sendo focada nos discentes e sempre se qualificando tanto dentro da estrutura estatal quanto fora dela, buscando sempre o aperfeiçoamento profissional para atuar da melhor forma possível. Como pontuam Ferreira e Toman (2020, p. 384):

[...] as propostas de formação continuada devem servir como espaços de trocas, que permitam aos professores refletir sobre a prática educativa, tornando-se questionadores de sua atuação, capazes de transformar sua realidade e ampliar a compreensão da sua ação pedagógica.

Já os professores que responderam que não, por sua vez, pontuaram que nem todos os docentes estão preparados para atender as demandas e especificidades dos estudantes com deficiências, pois, em suas opiniões, além da falta de interesse do poder público, boa parte dos docentes demonstra pouco interesse em se qualificar para atender as demandas da educação inclusiva. Alguns foram taxativos em suas respostas.

Nunca estará, pois, cada aluno tem sua particularidade, mas se o professor não receber na sua sala, nunca terá a oportunidade de fazer diferente. No entanto acredito que paralelo a essa realidade o município precisa oferecer formação continuada para esses professores, precisa ser paralelo, prática verso teoria. (P2-EEIC, questionário 2021)

Creio que por algumas variantes o professorado não está preparado para atender as pessoas com deficiências. Alguns não tiveram acesso durante a formação profissional. Outros não deram continuidade ao que tiveram na base e outros se sentem inseguros e incapazes de atuar na educação inclusiva. E os que atuam não tem o acompanhamento, apoio, recursos, nem escolas condizentes para melhor atuar no atendimento a esta clientela. (P3-EEIC questionário 2021)

Não, existe uma queixa muito grande em relação a essa falta de preparo. Existe a falta de interesse e investimento do poder público necessário para oferecer conhecimento adequado a esse professor de se aperfeiçoar nesta área. (P6-CAIC, questionário 2021)

Quais? Todos da rede municipal? Não, estes precisam de mais formações e condições e a quantidade de alunos a serem revistas. Os docentes do centro estão qualificados. Os professores da rede regular precisam de formação continuada para segurança no acolhimento e desenvolvimento do processo. (P7-CAIC, questionário 2021)

Reconhece o seu nível de limitações que impedem que a máquina pública possa de maneira mais rápida propor um ensino horizontalizado. Como ressalta Pletsch (2009, p. 148), “[...] sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento na sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza.” Isso sem contar do pouco interesse da esfera pública em qualificar essa categoria profissional que precisa de preparo constantemente para poder atuar cotidianamente no processo de ensino aprendizagem, evitando sempre as verticalizações que causam as desigualdades no âmbito do ensino entre os iguais.

Agora estamos diante de um paradoxo, na verdade os professores têm formação acadêmica consistente, atuam metodologicamente, sempre focadas nos alunos, entretanto existe a inoperância por parte da Prefeitura Municipal de Camaçari por não se oferecer de forma clara uma formação continuada que venha a diminuir as contradições existentes durante o processo de ensino aprendizagem. Ou seja, o nível de insatisfação é um dos mais elevados devido esse vácuo de poder que promove justamente as desigualdades sociais e por consequência também as educacionais.

As respostas dos gestores estão mais alinhadas com as falas dos professores que estão descontentes com a atuação da Prefeitura Municipal de Camaçari, já que, em

ambas as falas se percebem um distanciamento notório entre a máquina pública e o discente do ponto de vista da sua integralidade. Se vir que existe uma falta de integração entre as partes que a integram e o seu todo que a forma. O que está claro é que se necessita urgentemente de investimentos contínuos para que não se provoque ainda mais no futuro o aprofundamento dos problemas estruturais que já existem.

Os docentes que dizem que uma parte da categoria está preparada para atuar plenamente exercendo a licenciatura na educação especial vão a uma direção totalmente diferente a dos gestores, enquanto os primeiros se pronunciam afirmando que existem vazios estruturais, e pontos a serem revistos e apreciados com o máximo de urgência. Nessas falas percebe-se a falta de vontade do interesse público em se fazer investimentos seguidos neste segmento de governo importante que é a educação inclusiva municipal.

No que diz respeito a formação inicial, continuada e valorização da profissão docente, o Plano Municipal de Educação de Camaçari apresenta três metas para o decênio 2015/2024:

META 13

Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, que todos os professores da educação básica municipal possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PME, 2015, p. 48)

Essa meta não foi cumprida pelo município não por seus feitos próprios, mas simplesmente porque para que o professor de carreira possa assumir o cargo via concurso público ele já chega formado e tecnicamente pronto para atuar em sala. Esse regime de colaboração tem suas limitações já que, só praticamente as verbas financeiras são transferidas para o município durante o ano, e não há nenhuma parceria baseadas nas formações continuadas ou cursos que esteja claro uma parceria com a esfera federal.

META 14

Garantir a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, e, a todos, formação continuada em sua área de atuação. (PME, 2015, p. 48)

Essa meta não foi cumprida, os índices positivos nesse instante existem por iniciativa própria dos docentes que por iniciativa própria buscam nas instituições privadas ou públicas especializar-se, o que se ver é o número pós-graduados aumentar, entretanto o número de mestrandos e doutores o número ainda é muito baixo, após o cumprimentos dos créditos dão entrada no plano de carreira do professor, que estabelece

avanços horizontais e verticais tendo um retorno financeiro após os três anos do estado probatório. Porque não existe nenhum tipo de convênio com a iniciativa pública ou privada para a tentativa de reverter esse caso na sua essência, os docentes ficam como se fossem ilhas isoladas nesse quesito necessitando de aporte para uma maior integralidade.

META 17

Garantir a formação e a valorização dos profissionais docentes e não docentes da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (PME, 2015, p. 49)

Esta meta não foi cumprida na sua integralidade, tanto para os docentes quanto para os profissionais não docentes ambos têm planos de carreira eles estão cumprindo principalmente serem amparados legalmente nesse quesito, mesmo assim com toda essa salvaguarda se tem ainda perdas salariais tendo raros aumentos salariais defasados sem nenhum tipo de incentivo por parte da esfera pública vigente, ficando totalmente à deriva neste sentido sempre à mercê do poder executivo.

Certamente as mudanças advindas na legislação impulsionam transformações que atingem modos de se pensar e realizar a educação das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente. Cada estado da Federação, município e instituição, a partir da legislação nacional, passa a estabelecer ações que visam reconfigurar inúmeros elementos na transformação da Educação Especial – de substitutiva a complementar e/ou suplementar. (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p. 10)

No entanto, a integralidade entre União entre os Estados e Municípios ainda não garante ainda a acessibilidade aos firmamentos básicos para se efetuar uma educação de primeira linha por falta de preparo técnico – profissional que impedem que os professores por via direta / oficial possa se ter uma qualificação pública, gratuita e de qualidade que possa se inserir dentro desse contexto pudesse garantir os 50% de pós-graduados.

Garantir a valorização prevista na meta 17 que prever formação e valorização dos profissionais docentes e não docentes da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades. Reforçado pelo discurso dos gestores que reconhecem este problema que sugerem aos pós-matriculados apoio nas demais secretarias (esferas) municipais para se puder garantir o melhor acesso possível a rede pública. Questionados sobre como acontece a preparação do corpo docente para atuar com os alunos com deficiência, os gestores responderam:

Acontece mais por interesse do próprio profissional. Vai até a secretaria prova sua especialização e quando tem a vaga a SEDUC envia. (G1-EEIC, questionário 2021)

Reuniões pedagógicas e incentivas à formação continuada ofertadas no âmbito da PMC ou por outras instituições. (G2-EEIC, questionário 2021)

As coordenadoras realizam uma formação em serviço e os professores que atualmente estão na escola especial já está a bastante tempo. A sua formação se torna efetiva ao longo do tempo, o restante é a parte prática. (G3-EEIC, questionário 2021)

Formações. (G1-CAIC, questionário 2021)

Cursos e formações. (G2-CAIC, questionário 2021)

Não existe seleção, mas a secretaria de educação tem o cuidado de não enviar professores que não tenham habilitação em educação especial, mas acontece de o centro receber professor sem a devida qualificação. (G3-CAIC, questionário 2021)

Os gestores também diagnosticaram que a União, Estados e Municípios apesar de terem certo entrosamento não garantem uma formação continuada ampla ou por meritocracia. Como já foi dito “Acontece mais por interesse do próprio profissional. Vai até a secretaria prova sua especialização e quando tem a vaga a SEDUC envia. (G1-EEIC) ” e suas formações continuadas são somente ofertadas aos coordenadores que fazem parte do grupo gestor e de vez quando para se reverter alguma demanda escolar se envia profissionais sem a devida formação profissional que compete as suas especificidades de atuação. Entretanto, na meta 17 direciona para que as formações possam garantir não só as formações docentes como também dos não docentes nas diversas etapas da educação básica.

Nos relatos apresentados pelos gestores somente os coordenadores pedagógicos têm formação continuada ofertada pela Prefeitura Municipal de Camaçari, além do que são efetuadas durante o expediente no horário de trabalho, e os docentes não têm esse tipo de oportunidades para desenvolver suas capacidades. O que se percebe que as Metas 13,14 e 17 são edificadas por vias tortas e ou pouco caso da estrutura estatal ou de quase nenhum interesse público nesse sentido.

Os professores ao serem questionados se eles consideram que a formação continuada e em serviço contribui para a sua prática pedagógica, todos disseram que sim e afirmaram que estão abertos para adquirir novos conhecimentos, de modo a ampliar os que já possuem. Ressalta ainda que o professor precisa se permitir ampliar seus

conhecimentos de forma que seja possível desenvolver sua prática pedagógica de forma mais consistentes e adequadas às demandas e especificidades dos educandos. E que a formação continuada se caracteriza como um espaço de fortalecimento da formação acadêmica inicial, diante disso é necessário uma efetiva participação e projetos que sejam ideias para adquirir novos conhecimentos e desenvolver os conhecimentos em prática.

Totalmente. Essas duas experiências alinhadas garantem um ensino de qualidade e um bom profissional em tudo que se propõe a fazer. (P4-EEIC, questionário 2021)

Estamos em constantes processos de mudanças. Toda nova informação qualifica o trabalho devido à informação. (P5-EEIC, questionário 2021)

Porque os profissionais de educação têm o direito alienado na LDB de uma formação continuada até alcançar o pós-doutorado. (P6-EEIC, questionário 2021)

É importante para o profissional. Nessas formações acontece levantamento de questões que fazem refletir com a prática. As interações com outros profissionais também são relevantes para troca de experiências. (P2-CAIC, questionário 2021)

Totalmente, essa formação nos ajuda a entender e lhe dar de forma correta com isso a pessoa com deficiência, dessa forma podemos fazer um trabalho de qualidade e com responsabilidade. (P5-CAIC, questionário 2021)

Sim, através da formação vemos a possibilidade de melhorar a teoria e a prática docente. (P7-CAIC, questionário 2021)

Os docentes reconhecem a importância da formação continuada como uma ferramenta indispensável para o aprimoramento técnico - pedagógico que interferirá positivamente em áreas correlatas na sua atuação, refletindo sobre sua prática diária, tendo a garantia da LDB como norma que estrutura os marcos regulatório e os limites impostos que demarcam a liberdade das ações. Dentro das esferas educacionais, essas ações vão na mesma direção da Meta 17 que garante a qualificação dos docentes e quadros- técnicos no exercício de suas atividades nas demais etapas da educação básica.

A formação continuada é um dos marcos regulatórios definido pela LDB que existe do ponto de vista legal / oficial para que o ensino se efetive na prática da sala de aula, onde as contradições se apresentam. Esses fenômenos e manifestam na ordem do dia e o docente atuante precisa lidar corriqueiramente no seu fazer pedagógico, logo, o que está claro é que não vai se avançar sem a mão executora do Estado e todas as suas instituições que regulamentam todo esse arcabouço que faz a educação tornar-se algo

tão grandioso e de suma importância para o desenvolvimento de toda sociedade brasileira.

Questionados se participam das formações em serviço oferecido pela Secretaria de Educação do seu Município, 85,7% (na sua maioria) dos professores disseram que sim e 14,3% (sua minoria disseram) que não. O que responderam que não justificaram que não teve oportunidade, que a secretaria de educação, no momento, não tem oferecido curso voltado para a educação inclusiva.

[...] atualmente não tenho participado pois, a secretaria de educação não vem oferecendo formações que contemplem a educação inclusiva. Estamos sem nada em se tratando de aperfeiçoamento. Eles ficam por conta do professor ou da coordenação da escola que sempre vem trazendo e junto com todos buscando um novo aprendizado para os nossos alunos. (P3-EEIC, questionário 2021)

Por que nunca chegar para mim. (P3-CAIC, questionário 2021)

Até o momento não tive oportunidade. (P4-CAIC, questionário 2021)

Percebe-se, nos relatos acima, que existe um descumprimento absoluto por parte dos poderes públicos da meta 13, que denota integração entre as esferas da União, Estados e Municípios, já na Meta 14 dos 50% dos docentes com pós-graduação também não foram cumpridas já que estamos falando de Especialização, Mestrado e Doutorado e Pós-Doutorado.

Já na meta 17 que seria a garantia dos docentes e não docentes no pleno atividade nas ações relacionadas à educação básica do plano municipal, e que dentro da sua própria estrutura promove desigualdade entre os iguais, quando na verdade deveria atuar de forma que promovesse a isonomia e o máximo de eficiência burocrática.

Já os professores que disseram que sim, que participa de formação continuada pela Secretaria de Educação do seu Município, pontuaram que, atualmente, devido aos protocolos de distanciamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, esta formação vem ocorrendo de forma remota e online, por meio de lives, mas são poucas as vezes que acontece.

Quando é destinada à minha atuação profissional, presencial e por último de maneira remota, obedecendo calendário e disponibilidade. (P2-EEIC, questionário 2021)

Atualmente de maneira remota live, palestras e formação continuada em determinada linha de trabalho. (P4-EEIC, questionário 2021)

Participo de todos os momentos da semana pedagógica. Porque é o momento que os profissionais de educação atualizam as didáticas de ensino. (P5-EEIC, questionário 2021)

As poucas vezes que acontecem eu participo. Através da liberação da unidade. (P1-CAIC, questionário 2021)

Na educação especial a todo instante surgem novos mecanismo de aprendizagem e torna-se imprescindível a abertura para o conhecimento como um todo, por isso procuro dentro do possível me adequar as situações. (P2-CAIC, questionário 2021)

Ainda é complicado para o município investir nessas formações devido os recursos que são gastos segundo eles, mas sempre que possível sim, na maioria das vezes são cursos rápidos e cargas horarias pequenas e que não atende a clientela necessária para desenvolver esse trabalho. (P5-CAIC, questionário 2021)

Conforme relatam os docentes, as formações acontecem durante a semana pedagógica, quando se sabe que esse tempo é insuficiente para se ter uma formação minimamente adequada. Jornada essa, é importante destacar, só acontece uma vez no ano com todos os professores reunidos em um único ambiente, organizados sobre a forma de palestras e/ou oficinas, onde se discute determinados assuntos específicos. Momento no qual os docentes apresentam e discutem coletivamente as dificuldades. Não é que não exista nenhum tipo de investimento, seja ele financeiro, materiais ou de tempo, mas o que se investe é insuficiente para se fazer uma estrutura tão pesada sair da inércia e produza resultados factíveis do ponto de vista administrativo-funcional-educativo.

Do ponto de vista administrativo – burocrático se percebe que as políticas internas, baseadas no plano municipal e no cumprimento de suas metas do decênio 2015-2024 concomitantemente, impedem que uma parcela dos servidores públicos de carreira não adentrem no ciclo de oportunidades. Não há unanimidade nesse quesito, o que se percebe é que existe um investimento mínimo consolidado que são insuficientes para se fazer uma quebra de paradigma.

Questionados se existe alguma formação continuada direcionada para a educação inclusiva oportunizada pela Prefeitura Municipal de Camaçari, dois gestores EEIC disseram que não e um disse que sim, dois gestores do CAIC disseram que sim e um disse que não. Não há unanimidade nas respostas em relação aos entrevistados dois disseram que não e dois disseram que sim e houve uma ponderação ressaltando como G2-CAIC nos mostra “As formações continuadas são mais comuns na educação básica,

raras são as vezes que a educação especial é contemplada”, novamente a meta 17 é totalmente desrespeitada por não garantir nesse caso a qualificação dos docentes e não docentes que atuam na educação básica.

Ao serem questionados se a formação continuada é vista como prioridade pela Secretaria de Educação e como acontecem, os gestores responderam:

Não. Responder pela secretaria não é o certo, pois não se sabe o que eles pensam sobre. (G1-EEIC, questionário 2021)

Essa pergunta precisa ser respondida pela Seduc. (G2-EEIC, questionário 2021)

Está prevista a contratação de uma empresa para fazer a formação. (G1-CAIC, questionário 2021)

As poucas que já aconteceram, teve a participação de profissionais especializados em determinadas deficiências, inclusive foi muito enriquecedor para a prática pedagógica. (G2-CAIC, questionário 2021)

Pela quantidade de formações oferecidas pela secretaria percebe-se que a educação especial é necessária, porém não é prioridade. (G3-CAIC, questionário 2021)

As falas revelam que não existe nenhum planejamento estratégico da parte da Secretaria Municipal de educação para impedir com que os gargalos burocráticos impeçam que a máquina pública tenha uma visibilidade positiva por parte dos docentes. Quando esses elementos não resolvidos administrativamente terminam atrapalhando o seu desenvolvimento natural, e quando isso não acontece na educação especial é um fato raro, entretanto acontece na educação básica com uma maior frequência, diante do exposto, podemos concluir que acontece um desrespeito na meta 17 do plano municipal.

Em relação à formação continuada mínima existente irá contemplar os docentes somente na semana pedagógica, e nesse período de pandemia acontece de maneira remota através das lives, onde poucas são às vezes em que estas palestras cumprem os seus objetivos. São poucos investimentos nessa área, esses cursos acontecem com pequenas cargas horárias e que por muitas vezes não consegue atingir seus objetivos já que, a sua clientela, muito provavelmente não consiga mudar o rumo dos seus trabalhos, segundo esses relatos houve o cumprimento da meta 17.

Já os gestores têm uma visão um pouco mais ampliada a esse respeito percebe a raridade com que acontecem esses encontros e com que frequência eles demonstrando a falta de continuidade nas contemplações das formações continuadas. Acontecem de forma apenas necessária quando na verdade deveria ser prioritária, nesse sentido, se

percebe uma falta de prioridade do ponto de vista administrativo - burocrático por parte do poder executivo que impedem maiores investimentos possam ser feitos nesta esfera, sabendo se que todas as metas como a 13, 14 e 17 devem ser não somente observadas como também cumpridas para que os patamares possam ser atingidos.

Sobre se existe algum tipo de seleção dos professores que trabalham diretamente com alunos com deficiência, os gestores responderam:

Até o momento não, geralmente que vai é porque gosta dessa forma de trabalho. (G1-EEIC, questionário 2021)

Necessário ter formação atualização ou pós-graduação em AEE. (G2-EEIC, questionário 2021)

Sim, profissionais que possuam licenciatura e tenham uma especialização em educação especial, AEE ou psicopedagogia e tenham interesse em Trabalhar com esse público. (G3-EEIC, questionário 2021)

Após a seleção pública são realizadas entrevistas com os professores que se interessam em Trabalhar com esse público. (G1-CAIC, questionário 2021)

Profissionais qualificados na área. (G2-CAIC, questionário 2021)

Não. (G3-CAIC, questionário 2021)

As falas dos gestores revelam que o formato de seleção exerce uma ação desastrosa do ponto de vista tanto atitudinal quanto procedimental, já que, como vemos nos relatos acima, a falta de critérios é uma marca estabelecida no processo de seleção estabelecida pela Prefeitura Municipal de Camaçari e de forma mais objetiva o equívoco é personificado pela secretaria de educação. No momento em que se deve executar prioritariamente o processo de seleção deveria acontecer à superação do paradoxo entre pessoa e a vaga, sendo deslocada a pessoa “ideal” para vaga oportunizada.

Perguntamos aos professores se eles consideram que a formação profissional pode influenciar nas escolhas das abordagens pedagógicas adotadas para trabalhar em sala de aula, todos responderam que sim, pois, segundo eles, para uma boa prática pedagógica é preciso conhecimento, algo muito relevante no processo de ensino aprendizagem. E que quanto mais o professor é qualificado, mais recurso ele terá a sua disposição para desempenhar a sua ação educativa de forma eficaz e eficiente, de modo a utilizar e ampliar o seu conhecimento de transformá-la para melhor atender as demandas especificidades de seus alunos.

Professor deve estar sempre antenado, a educação transforma-se a cada instante, temos que acompanhar esse movimento e poder oferecer um ensino de qualidade aos nossos alunos independentes do seguimento ou modalidade. Porém isso requer muito empenho e apoio nos recursos necessários para esse crescimento. (P4-EEIC, questionário 2021)

A formação profissional amplia as possibilidades que o professor pode atuar e qualificar a sua prática em favor da aprendizagem dos alunos. (P5-EEIC, questionário 2021)

Cada profissional tem uma metodologia de ensino. Entretanto o docente terá que acompanhar o entendimento da base comum curricular. (P6-EEIC, questionário 2021)

De acordo com o que o profissional aprende, tende a estruturar o seu trabalho. Vai depender muito da teoria e a interação com a prática, as duas precisam estar alinhadas. (P2-CAIC, questionário 2021)

Considerando que esta irá nortear a atuação docente, o conhecimento ou desconhecimento que perpassa a não formação podem sim influenciar. (P4-CAIC, questionário 2021)

Conhecimentos dessas abordagens são essenciais para a atuação e desempenho de qualidade desses profissionais. São orientados para um trabalho de qualidade. (P5-CAIC, questionário 2021)

A formação profissional pode de forma direta influenciar positivamente diante dos leques de opções das abordagens pedagógicas que são adotadas para se trabalhar no dia a dia em sala de aula, onde na sua maioria absoluta dos profissionais disseram que sim.

Diante desse cenário a relevância do papel da atuação do docente é fundamental, sendo um dos protagonistas centrais no desenvolvimento ensino-aprendizagem do discente, de maneira sendo o ator principal. Por mais preparado que o docente esteja ele só estará em condições plenas quando conseguir aplicar as metodologias mais adequadas possível dentro de uma sala de aula, sendo sempre permeada pela realidade.

Segundo Neves e Rahme (2019, p. 12):

A proposição de uma educação dita inclusiva é uma afirmação das mais desafiadoras para a sociedade e para as instituições de ensino, quando consideramos o longo percurso de estigmatização social experimentado pelas pessoas com deficiência e a constituição dos espaços segregados. Romper com essa lógica e trabalhar na construção de princípios democráticos que efetivem os direitos sociais dessa população, considerando, para tanto, seu protagonismo, torna esse processo ainda mais desafiador, dada a longa experiência de *tutelamento* ao qual as pessoas com deficiência se encontravam tradicionalmente subordinadas.

Portanto, para que o aluno se torne o ator principal e que todo o foco nesse momento de toda a estrutura se volte especificamente para que as potencialidades dele possam ser germinadas e futuramente a floradas de forma consistente, galgando novos parâmetros em busca da melhor aprendizagem possível e que desses frutos possam ser aplicados na construção e na ampliação de novas fronteiras do conhecimento.

Para Souza e Silva (2017, p. 63):

[...] os problemas de aprendizagem podem surgir devido a causas pedagógicas, ou seja, a própria escola pode criar e produzir problemas de aprendizagem para as crianças. A escola cria esses problemas através de inadequação metodológica, precária qualificação do corpo docente, currículo inadequado, falhas no processo de avaliação, salas numerosas.

As dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver as atividades pedagógicas com os alunos com deficiência na sua sala de aula, evidência a carência de formação inicial e continuada para lidar com os estes alunos.

Além disso, os recursos são escassos não permitindo que os professores utilizem de todos os meios necessários para que o aluno tenha a compreensão e o entendimento acerca das atividades propostas.

Compreendendo assim todos os fatores de inclusão dos alunos com deficiência na escola e preciso que se tenha uma política pública que busque adquirir recursos e profissionais capacitados para sanar as dificuldades encontradas pelos professores e pelos alunos nas escolas brasileiras.

6.5 Recursos e abordagens pedagógicas inclusivas desenvolvidas no CAIC e na EEIC

As escolas brasileiras encontram-se numa situação precária no que diz respeito a inclusão de estudantes com deficiência. Além da falta de materiais didáticos adequados e profissionais especializados, quase sempre os espaços físicos não estão estruturados adequadamente para receber esses estudantes, e isso dificulta a acessibilidade. Nessa direção, Ferreira e Toman (2020, p. 376) ressaltam que:

[...] os entraves para o desenvolvimento de uma educação que contemple as demandas dos alunos que passaram a ter acesso às escolas a partir das políticas inclusivas, estão a ausência de procedimentos pedagógicos e de recursos

didáticos, bem como de metodologias de ensino que desencadeiem um processo educacional de acordo com os conceitos da inclusão.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), no capítulo V, artigo 58, inciso 1º, diz que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Mas, este atendimento especializado nem sempre ocorre e quando ocorre é de forma insatisfatória, pois são poucas as escolas com atendimento educacional especializado que contam com uma equipe multidisciplinar.

Diz ainda, no inciso 2º, que “[o] atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, se não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (Brasil, 1996). Ou seja, o estudante com deficiência tem garantido por lei o atendimento de serviços especializados de acordo com suas necessidades específicas. Diz ainda que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em outras palavras, as instituições de ensino precisam oferecer aos educandos com deficiência currículo e recursos adequados as suas necessidades e profissionais qualificados, de forma que estes sejam incluídos e seu aprendizado garantido. Na busca de atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, os centros de educação especializada em questão consideram como materiais do atendimento educacional especializado:

Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos: sistema Braile; orientação e mobilidade; utilização do soroban, as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; e comunicação alternativa-aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimento; atividade da vida autônoma e social etc. (PPP EEIC, 2020, p. 12)

Todos esses recursos citados que são citados no PPP não são disponibilizados na sua integralidade, e por isso interferem negativamente no andamento do processo de inclusão educacional já que, os meios físicos e concretos que deveria nos ajudar-nos a conseguir os objetivos propostos pela organização e ou estrutura escolar são minados pela ineficiência, inoperância, incompetência, lentidão e negligência da máquina pública.

Ainda de acordo como o PPP, são de competências dos professores dos centros de atendimento educacional especializado no desenvolvimento da sua prática pedagógica e no trabalho de apoio colaborativo aos professores das escolas do sistema regular de ensino:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
2. Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola.
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencie no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.
4. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.
5. Orientar os professores da rede regular de ensino e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação na sociedade em que vive. (PPP EEIC, 2020, p. 16)

Os pontos acima têm como objetivo central nortear o andamento do processo de inclusão dos discentes, desta forma, quando suas necessidades forem apresentadas e saneadas de forma consistente, isso só ocorrerá quando a máquina pública tiver acesso irrestrito as suas demandas, só então será possível fazer um processo de intervenção

quando os parâmetros (ações) atitudinais quanto os parâmetros (ações) procedimentais atuarem plenamente em prol de uma condição escolar mais justa.

Dentro do funcionamento da máquina pública, podemos afirmar categoricamente quando as questões de infraestrutura são resolvidas e os recursos são liberados e geridos concomitantemente o aparato burocrático-administrativo-educacional vai cumprir verdadeiramente o seu papel dentro da sociedade brasileira.

Esta parceria proposta entre Escola – Família – Discente, é um processo de integração contínuo onde a cumplicidade neste tripé todos saem fortalecidos seguindo a lógica estabelecida pelos vínculos que são construídos rotineiramente de forma processual durante os seus ciclos. Dessa forma, a escola vai servir como um trampolim para a promoção social dos discentes que passam por adversidades para ter acesso a acessibilidade que lhes garanta uma estabilidade nesse sentido.

Os gestores aos serem questionados em relação as intervenções pedagógicas que são desenvolvidas para melhor atender os alunos com deficiência responderam:

Primeiro é realizado uma entrevista com a família, em seguida é feita uma avaliação com o aluno, para ver a melhor forma de atendê-lo, se individualmente ou em pequenos grupos. Por fim o professor elabora um trabalho baseado nas potencialidades do estudante e começam aí os desafios, observando e proporcionando de acordo às respostas do educando. São desenvolvidas várias situações além da leitura e escrita e ali o aluno é desafiado a participar. Tem o momento da música e dança, teatro, a educação física com atividades recreativas e o futebol e o laboratório de informática. (G1-EEIC, questionário 2021)

Experimentação de situações didáticas pautadas no cotidiano dos estudantes. (G2-EEIC, questionário 2021)

As intervenções são realizadas levando em conta as necessidades educacionais dos alunos, com o objetivo de facilitar o aprendizado diminuindo assim as dificuldades. (G3-EEIC, questionário 2021)

Formações de professores e pais, sensibilização com a comunidade e o trabalho de acompanhamento aos alunos. (G1-CAIC, questionário 2021)

Oficinas pedagógicas. (G2-CAIC, questionário 2021)

Os profissionais procuram adaptar sua prática a realidade do aluno. Às vezes é necessário um tempo maior de atendimento com um determinado aluno e isso é feito. Já outros necessitam de atendimento individual, e assim o trabalho tomar forma de acordo com o que cada aluno sinaliza para a equipe. (G3-CAIC, questionário 2021)

Essa visão sistêmica descrita pelos gestores está composta por critérios burocrático-administrativos que são estabelecidos para o melhor funcionamento da

máquina pública, em uma ponta desse processo se encontra o discente, que busca o aparato do Estado para sanear da melhor maneira possível as suas demandas, dessa forma a falta desses bens lhes impedem exercer a sua cidadania, ter acesso aos bens públicos é uma forma percebermos a quão qualificada é a democracia.

Quanto mais qualificada é a democracia os cidadãos têm uma acessibilidade mais rápida e qualificada aos serviços públicos, qualquer que seja a sua demanda a gestão da qualidade dos serviços públicos tornará esse tipo de trabalho, uma condição necessária para com o cidadão/discente onde essas ações edificarão a “natureza pública”, quando se respeita os serviços públicos se respeita os ditames do artigo 205 da constituição que cita claramente que a educação *é um dever do Estado*.

Os professores aos serem questionados se eles consideram que as abordagens pedagógicas diferenciadas contribuem para uma melhor aprendizagem do aluno com deficiência, todos responderam que sim. Pontuaram que os docentes precisam saber lidar com as especificidades, ampliar e potencializar as aprendizagens de seus alunos.

Mas a proposta é essa sempre adaptar as metodologias de acordo com a realidade de cada aluno com dificuldades especiais. Hoje o maior problema em inserir uma pessoa com deficiência nos ensinamentos regulares é justamente o que se propõe na sala de aula, um ensino único para todos sem adequações curriculares, adequações nos espaços, novas metodologias. (P4-EEIC, questionário 2021)

Quanto maior a diversidade de estímulo à aprendizagem pode acontecer. Pois todos têm diferentes maneiras de aprender. (P5-EEIC, questionário 2021)

A escola tem o papel conforme a LDB o formato inclusivo. (P6-EEIC, questionário 2021)

Isso é crucial no processo de aprendizagem. No centro disso é levado em conta, por isso muitas vezes são realizados atendimentos individualizados. Cada aluno tem uma forma de aprender e o professor precisa estar atento a isso. (P2-CAIC, questionário 2021)

É imprescindível propiciar ao aluno com necessidades especiais a aquisição de conhecimento e para tanto é de suma importância valorizar o conhecimento que o aluno possui tendo esse fator como ponto de partida. (P3-CAIC, questionário 2021)

Podemos melhor atender especificamente as necessidades educacionais do aluno, incentivar, facilitar, socializar, oferecendo reais condições de aprendizagem. (P7-CAIC, questionário 2021)

Se utilizarmos uma lente Freiriana (Paulo Freire) para propormos o fazer de uma análise de forma objetiva do contexto acima descrito pelos docentes tanto da EEIC

quanto do CAIC vamos perceber que no processo ensino-aprendizagem a inclusão escolar é violentada quando o ele passa de uma estrutura escolar para outra. A flexibilização deveria ser uma marca da organização escolar e a sua lógica de funcionamento interfere diretamente no processo ensino – aprendizagem, isso sem contar da falta de adequações curriculares que não estão previstas para que esse processo gradual de acolhimento possa ser efetivado com sucesso, quando se faz esse processo com êxito obtemos uma maior diversidade de estímulos que potencializará uma melhor aprendizagem.

O atendimento individualizado deveria ser uma marca constituída e construída pelo serviço público, já que, a respeitabilidade do processo de isonomia, leva-nos a crer que o aluno não deve ser tratado como tábula rasa tanto do ponto de vista educacional, mas como cidadão respeitando o seu histórico de vida como base fundante para novos aprendizados tanto na escola quanto fora dela.

Questionados sobre que tipo de apoio é dado pela equipe pedagógica aos professores para que eles possam desenvolver melhor o seu trabalho, os gestores responderam:

Não tem equipe pedagógica, os professores se reúnem e produzem as discussões e tentam resolver e desenvolver um bom trabalho. (G1-EEIC, questionário 2021)

Acompanhamento de todo processo desde o planejamento. Além disso, às formações internas realizadas nos encontros de AC. (G2-EEIC, questionário 2021)

Eles realizam formação dentro e fora do município e a coordenação dos alunos com necessidades educativas especiais tem o objetivo de facilitar a aprendizagem diminuindo as dificuldades. (G3-CAIC, questionário 2021)

Oferecem formação dentro e fora do município parcerias com outras instituições que dá suporte especializado. (G1-CAIC, questionário 2021)

Todo apoio pedagógico tipo: oficinas/formação, estudos de casos etc. (G2-CAIC, questionário 2021)

Como não tem uma equipe pedagógica de apoio, então diria que todos precisam de uma formação continuada oferecida pelo município. Precisa -se de um apoio mais específico com novas temáticas, interação com outros centros e disposição de oficinas para o centro continuar dando bons resultados. (G3-CAIC, questionário 2021)

Existem contradições nas falas anteriores dos gestores já que, ambas as escolas não têm uma equipe pedagógica e sim pedagogos disponíveis em cada unidade escolar.

Em relação as formações continuadas que são efetuadas dentro da estrutura estatal são longínquas e temporariamente muito curtas efetuadas nos AC nas unidades escolares são insuficientes para fazermos uma diferença substancial na sua prática cotidiana. Em relação as formações feitas fora da estrutura estatal são cursos de pós-graduação com uma carga horária acima de 360 horas na esfera privada e todo o investimento são feitos pelos docentes. A Prefeitura Municipal de Camaçari por meio da sua Secretaria de Educação não tem acordos firmados nesse sentido, para que pudesse cumprir com os designíos propostos pelo plano de municipal de educação meta 4.

Em relação ao que a equipe pedagógica sente mais falta para melhor atuar na orientação com os professores, os gestores responderam:

Não tem essa equipe. (G1-EEIC, questionário 2021)

Infraestrutura. (G2-EEIC, questionário 2021)

Em realizar mais formações, como por exemplo em salas multifuncionais e AEE, necessárias para esses professores possam desempenhar melhores ações. (G3-CAIC, questionário 2021)

Falta pessoal suficiente para manter a demanda do município. (G1-CAIC, questionário 2021)

Recursos direcionados para a educação especial. (G2-CAIC, questionário 2021)

Os profissionais vêm com a formação acadêmica em educação especial nos planejamentos sempre é discutido uma patologia ou estudo de caso e juntos vão traçando ações pedagógicas para o grupo de alunos ou também para um único aluno. (G3-CAIC, questionário 2021)

Percebe-se nas falas dos gestores que existem vazios na estrutura estatal que revelam o quão frágil ela se encontra. Isso nos leva a crer que esse nível de fragilidade impede que o plano de metas municipal possa ser cumprido integralmente em todas as suas peculiaridades, já que, o nível de demandada é muito grande por parte da comunidade. Nos leva a crer que a qualidade do serviço ofertado se torna um diferencial para a ampliação da acessibilidade e dos frutos que serão disponibilizados quando essas demandas são saneadas.

Os professores ao serem questionados sobre se utiliza de algum recurso para a inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula, 92,9% disseram que sim e 7,1% disseram que não. Os que disseram que não que no momento não dispõem de materiais básicos. Os que disseram que sim pontuara o uso de aparata tecnológicos digitais,

intérprete da língua brasileira de sinais (libras), o lúdico por meio de jogos e brincadeiras.

Trabalho em sala de recurso- AEE, onde os atendimentos são individuais e ou em grupo dependendo da necessidade, justamente nessas salas que preparamos, fazemos adaptações de materiais, atividades pedagógicas e acompanhamentos, de forma que venham melhorar de forma acolhedora a inclusão desses alunos nas redes regulares. (P2-EEIC, questionário 2021)

Principalmente o cultural buscando introduzi-los no seu contexto e valorizando o mesmo. (P5-EEIC, questionário 2021)

Utilizo o computador, jogos pedagógicos, músicas, conto de histórias. (P6-EEIC, questionário 2021)

Alguns recursos tecnologias são utilizadas tendo como objetivo melhorar a comunicação oral; tais recursos só aparelho de som computador dentre outros. (P1-CAIC, questionário 2021)

Sim, após reconhecer as diferenças, adaptamos, buscamos estratégias e utilizamos recursos materiais, audiovisuais etc. (P6-CAIC, questionário 2021)

Sim, usamos a criatividade e com estratégias diferenciadas. (P7-CAIC, questionário 2021)

Conforme as falas acima, pode-se perceber que a maioria dos docentes se utiliza de recursos para melhor promover a ascensão dos discentes na unidade escolar e posteriormente a sua inclusão social. Percebe-se a estrutura escolar não cumpre as metas 4,14 e 17 conseqüentemente, com isso torna-se necessário o uso de recursos materiais que são indispensáveis para que o educasse possa evoluir progressivamente absorvendo os conteúdos necessários, e que estes por sua vez possam servir de base ou como pré-requisitos para a aquisição de novos conhecimentos possam torna-lo uma pessoa mais independente podendo exercer as suas liberdades individuais conscientemente no campo dos direitos e deveres.

Os gestores, por sua vez, ao serem questionados sobre os recursos e abordagens pedagógicas utilizadas para a inclusão dos alunos com deficiência na instituição de ensino onde atuam, responderam.

Infelizmente quase nenhum recurso. Estes são produzidos pelos próprios professores, conta-se com materiais pedagógicos que vão para as escolas comuns. Não veem nada específico para alunos com deficiência. Não tem nenhum profissional da área de saúde. Os atendimentos são realizados por professores especializados com abordagens pedagógicas que tem como base alguns teóricos tais como: Wallon, Vygotsky, Piaget e outros. (G1-EEIC, questionário 2021)

Abordagem sociointeracionista. Os recursos privilegiam as experiências sensoriais, motoras, sociais etc. Na maioria das vezes elaborados/adaptados pelos docentes do centro. (G2-EEIC, questionário 2021)

Os alunos são encaminhados para a escola através de relatórios pedagógicos elaborados pela unidade escolar. (G3-EIC, questionário 2021)

Através de relatórios pedagógicos que falam sobre o desenvolvimento cognitivo e comportamental do aluno elaborado pelas unidades escolares. (G1-CAIC, questionário 2021)

Vídeo, data show, slides, tv, rádio, oficinas pedagógicas. (G2-CAIC, questionário 2021)

No centro só o pedagógico. De acordo com o estudo de caso o aluno é atendido individualmente ou em pequenos grupos. Esses atendimentos são feitos pela equipe de professores (pedagogos, educação física, musicoterapeuta, dança e outros). No atendimento é observada as potencialidades do educando, e a partir daí o professor lança os desafios para que o aluno consiga avançar. São utilizados os jogos pedagógicos, multimídia, música, instrumentos musicais, atividades esportivas e outras possíveis para a aprendizagem da clientela. (G3-EEIC, questionário 2021)

A precariedade nesse aspecto demonstra fragilidades tanto no campo da estrutura quanto no campo dos recursos materiais. Mesmo cumprindo com as ações procedimentais quanto atitudinais e todos os requisitos básicos, a escola não pode servir como um ambiente que venha ser um ambiente que promova a segregação, a exclusão.

Quando um setor de natureza pública não consegue cumprir sua função fim, seja ela escolar ou social, ou seja, quando o instrumento público que foi criado originalmente para fazer uma integração social termina criando e disseminando um apartheid (separação entre os iguais) dessa forma, se tornará uma patologia essa parte não consegue cumprir com seus objetivos que se firmaram para sua concretização, com isso está estrutura irá promover a desigualdade, descumprindo totalmente com a meta 4 nesse aspecto.

Apesar dos professores utilizarem todo o recurso que tem disponível ainda assim é muito pouco ou insuficiente para reverter toda e qualquer contradição existente no processo de inclusão escolar, já que, os pontos de estrangulamento juntamente com os gargalos impedem que a dinâmica dos trabalhos flua naturalmente, na relação entre o educador e o educando. O docente quando ensina de forma equânime, promove a liberdade, igualdade reforçando os laços sociais e por sua vez ampliando os vínculos com as liberdades individuais e democráticas.

Já os gestores caminham na mesma direção que os docentes só que por um outro prisma, eles promovem a uma interpretação por um viés totalmente diferente serão resolvidas e ou solucionadas do ponto de vista burocrático- administrativo como um meio para se corrigir rotas, estabelecendo novos rumos e novas etapas na construção de um futuro mais consistente. Com a diminuição dos problemas burocráticos-administrativos. Equacionará possíveis problemas, reavaliara novos casos, propondo novas soluções, sempre no intuito de promover a isonomia, a transparência como uma das formas de fortalecer a democracia.

O trabalho pedagógico desenvolvido no CAIC e no EEIC, conforme consta no PPP, “[...] é pautado na teoria de Henry Wallon que ver o homem fisiologicamente e socialmente, de Vygotsky que defende o desenvolvimento através das interações e a concepções do método psicogenético de Piaget.” (PPP, EEIC, 2020, p. 13). Nessa direção, os professores ao serem questionados sobre as abordagens metodológicas mais utilizadas por eles em sala de aula e se do ponto de vista deles, contribuem de forma significativa na aprendizagem dos seus alunos com deficiência, responderam que todas que tenham um viés inclusivo fundamentam na abordagem sociointeracionista, de modo a proporcionar autonomia aos estudantes.

A inclusão é algo muito importante e no cotidiano da nossa escola, procuramos fazer uma abordagem voltada para o atendimento educacional especializado, incluindo a família como mola propulsora dentro do nosso contexto. (P1-EEIC, questionário 2021)

Trabalhamos de uma forma lúdica respeitando o tempo e limitações de cada um. Investimos naquilo que o aluno tem de potencial. Mostrando que são capazes. Adaptação socialização, autonomia são os principais pontos que incentivamos no aluno para que possa viver em sociedade. (P4-EEIC, questionário 2021)

As abordagens utilizadas em sala de aula são as mais diversas possíveis pois nem todos os alunos são atingidos por apenas um tipo de abordagem as mais utilizadas são: sócio -interacionista, Freiriana é interacionista. (P5-EEIC, questionário 2021)

Sociointeracionista, montessoriana, epistemologia construtiva e tradicional, por que não / o condicionamento operante às vezes se faz necessário. (P1-CAIC, questionário 2021)

Sociointeracionista. Essa convivência e interação no ambiente que vivem permite um aprendizado mais significativo participativo onde suas potencialidades serão respeitadas e valorizadas de acordo com suas limitações garantindo uma autonomia plena. (P5-CAIC, questionário 2021)

As metodologias sociointeracionistas e construtivistas são as que mais utilizo, porém, o perfil do aluno e que define aquela a ser utilizada. (P7-CAIC, questionário 2021)

Para o maior desenvolvimento do aluno os docentes privilegiam aplicando dois modelos opostos o primeiro, é o sociointeracionista e o segundo é o modelo construtivista, isso nos mostra uma falta de planejamento pedagógico para se definir qual seria a metodologia mais adequada para se realizar as atividades. No P1-CAIC quatro tipos de metodologia, enquanto P-7 CAIC utiliza duas metodologias diferentes, já P5-EEIC se utiliza de Dois tipos de metodologias, ou seja, a falta de critério se tornou uma marca pejorativa construindo uma barreira entre o conhecimento bem aplicado e o discente.

A forma lúdica respeita o tempo e as limitações do seu aprendiz, de cada pessoa, aguarda o aumento do potencial de forma gradativa através da socialização e da autonomia que ela promove sempre a aprendizagem significativa de forma individualizada ou de acordo com o perfil individualizado do aluno. Dessa forma, o aluno terá toda a liberdade nas ações que vão nortear a sua caminhada consistente nas trilhas da significância dos diversos tipos de significados que ele possa adquirir durante a sua trajetória de vida.

A ação pedagógica do professor é um dos fatores mais importante no processo de inclusão, uma que é ele quem vai mediar a socialização e desenvolvimento cognitivo do estudante em sala de aula, com os demais profissionais da educação e com os pais. É ele também que vai identificar os aspectos que precisam ser melhorados para que haja o desenvolvimento adequado dos estudantes. No entanto, como visto, nem sempre a inclusão de estudantes com deficiência se dá de forma satisfatória no ambiente escolar e de sala de aula, geralmente faltam recursos humanos e pedagógicos adequados para atender às necessidades específicas destes estudantes. Além disso, as instituições de enfrentam dificuldades para modificar seu funcionamento e atender da melhor forma possível as necessidades particulares de seus estudantes, com ou sem deficiência.

Enfim, as instituições de ensino para serem realmente inclusivas precisam desenvolver suas propostas pedagógicas levando em consideração o planejamento didático metodológico, currículos adaptados e recursos diferenciados que atendam a especificidades de todos os estudantes com ou sem deficiência. E os professores, por sua vez, precisam elaborar estratégias diferenciadas para cada estudante com

deficiência, visto que as dificuldades deles são maiores conforme o tipo e o grau da deficiência.

7. CONCLUSÃO

A educação brasileira está diante de grandes desafios que se apresentaram a cada instante, consequência dos elevados déficits que vão se avolumando ao longo da construção de toda a sua trajetória histórica. A contribuição deste estudo foi problematizar os desafios que refletem diretamente na escola, em particular na efetivação da Educação Inclusiva, assim como no que diz respeito a vulnerabilidade dos com deficientes. Neste contexto, programar de forma plena a inclusão escolar voltada especificamente para os “marginalizados”, “estigmatizados”, “aleijados” é uma tarefa muito árdua, uma vez que, na maioria das vezes, o projeto nacional de educação é apenas um apêndice do projeto de governo momentâneo. Mesmos com os esforços Internacionais, Nacional, estaduais e Municipais, verifica-se que há muito a se fazer.

É notória a lentidão em que as tomadas de decisões acontecem. Os avanços estão à mercê dos aspectos burocráticos, e da boa vontade política de quem gerencia toda essa engrenagem, pois ela funcione com o intuito de combater as mazelas sociais. Neste sentido, não se pode negar o importante papel do desenvolvimento das pesquisas, e a importância do seu protagonismo para o crescimento da nação, a sua relevância na diminuição das contradições sociais. Haja vista que as pesquisas quando bem direcionadas antever diagnosticando possíveis problemas, sugerindo soluções, dando segurança, contribuindo para a diminuição de riscos, e certamente para intervenções futuras nos problemas verificados e diagnosticados.

Nesta perspectiva, tomando os princípios da Dádiva como base para refletirmos criticamente acerca da proposta pedagógica do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) e da Escola Especial Inclusiva de Camaçari (EEIC) tem como objetivo geral analisar como o modelo de educação especial implantado no Município de Camaçari-Bahia interfere diretamente no processo de inclusão bem como as implicações e os seus desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade. Para tanto, buscamos conhecer a concepção dos gestores e dos docentes acerca da educação inclusiva, a complexidade e a importância da interpretação das relações humanas nas sociedades contemporâneas.

Percebe-se que o currículo escolar, atualmente, tem, ainda que de modo tímido, contemplado a educação inclusiva. No entanto, alguns professores alegam que não se sentem preparados para trabalhar com estudantes com deficiência, que falta recursos pedagógicos entre outras reclamações. Talvez por isso as abordagens pedagógicas

desenvolvidas, nas maiorias das escolas brasileiras, não sejam adequadas às demandas da Educação Inclusiva. Ao invés de incluir, muitas vezes exclui e segrega. Assim, toda a relevância disponibilizada para a inclusão escolar em dimensões planetárias reflete a necessidade de rever as reflexões e ou posições tomadas nas intervenções adotadas, muitas vezes sem levar em consideração o desenvolvimento intelectual dos alunos com deficiência.

Tanto os gestores quanto os docentes se mostraram preocupados em possibilitar aos discentes com deficiência a possibilidade de ingressar nas escolas do sistema regular de ensino com autonomia e independência, convergindo com os princípios da Dádiva e da Solidariedade. Entretanto, problemas burocráticos e de infraestrutura impedem a ampliação do acesso aos direitos, requalificação e melhoria na acessibilidade, assim como a convivência social para se obter melhores resultados no campo de atuação promovendo a acessibilidade e todo esse arcabouço (máquina pública) que o mesmo deve atuar na promoção do social, promove justamente à segregação a injustiça social, isso nos leva a um rompimento total dos princípios da Dádiva e da Solidariedade, por causar um esvaziamento e transtornos na efetivação das ações de natureza pública.

As Diretrizes do plano municipal de educação e os PPP'S do CAIC e da EEIC foram construídos para tornar a educação especial inclusiva pelo menos em níveis aceitáveis. Enquanto o plano municipal de educação vai em uma direção, os PPP'S tanto do CAIC quanto do EEIC, vão em uma outra direção, do ponto de vista estrutural, contém muitas contradições, demonstrando avanços e retrocessos concomitantemente, demonstrados em suas linhas uma total e absoluta desarticulação com os parâmetros construídos dentro em termos locais, isso sem levar em consideração o que se recomenda em termos nacionais e internacionalmente.

Demonstra ainda um equívoco na escolha da Filosofia de Gestão Escolar, que a posteriori desencadeia problemas em cadeia nos segmentos de planejamento, coordenação pedagógica, ensino e aprendizagem. Essa desarticulação entre os setores envolvidos provocou justamente a exclusão escolar, marginalizando diretamente os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Verificamos também que os professores envolvidos na educação inclusiva no CAIC estão na extremidade no campo de atuação, e de forma conjunta estão relacionados aos problemas que dificultam permanentemente o uso mais adequado dos conceitos educacionais que sustentam as áreas pedagógicas. Constatamos que no campo da educação especial existem alguns embaraços, o da não oferta de uma formação

continuada, fato esse que prejudica nas definições de uma escolha metodológica mais equilibrada. A estrutura desqualificada mostra aspectos negativos que não permitem se progredir na velocidade desejada, bem como desenvolver um trabalho com os discentes de forma mais humanizada.

Os Recursos e abordagens pedagógicas inclusivas desenvolvidas no CAIC e na EEIC, refletem sob a lente de uma investigação na esfera da educação inclusiva e a atuação docente, nesse prisma e seus fenômenos que se apresentam no contexto escolar camaçariense é singular e de forma direta e indireta porque é de interesse de toda a e qualquer núcleo de pós graduação não só local, mas estadual, regional e nacional.

A Dádiva e a Solidariedade possibilitam a efetivação de relações horizontais e trocas recíprocas no cotidiano por meio dos vínculos estabelecidos; e sua relação direta a posteriori com a cultura política (local) e os seus desdobramentos devidamente sincronizados na Democracia. Princípios estes que quando relacionados a esfera da educação inclusiva podem ser compreendidos como um viés importante para se combater o utilitarismo, promover laços e fortalecer os vínculos sociais. No entanto, fazer uma análise da inclusão escolar em uma sociedade pós-moderna torna-se um percurso áspero de se trilhar, já que observar os fatos sociais buscando notar nas relações humanas aspectos “simbólicos” entre os envolvidos não é algo fácil.

Este estudo ajudou a resolver o problema original, por meio da teoria da Dádiva, buscamos romper bruscamente com paradigmas históricos da inclusão/exclusão, de modo a promover uma nova possibilidade para que os sujeitos possam ver de uma forma alternativa as relações de troca sob um novo olhar. De forma que eles consigam fugir da equivalência desenfreada imposta pelo sistema mercantilista, e busque o endividamento como um meio de estreitar as relações sociais recorrentes, tendo como uma das características elementares a implicitude, norteadas pelo ciclo Dar, Receber, Retribuir.

De modo que o endividamento fomentado pela dádiva termina estimulando a liberdade, a cooperação, a Justiça social por meio de rituais cotidianos, onde os “fenômenos” mostram à dinâmica e ou liberalidade entre a liberdade e a obrigação de retribuir. Compreendendo que o transcorrer do processo da educação por si só já é uma dádiva, porque não só se constrói relações sólidas, mas alianças fundamentadas nos estreitamentos entre laços e o fortalecimento dos vínculos nas rotinas cotidianas em sala de aula onde se constrói paulatinamente o aprendizado, sob-bases firmes.

Assim, pensado e desenvolvido a partir de uma nova lógica, buscando relacionar diretamente a pulverização da Dádiva e Inclusão escolar como bem simbólico que deve transitar em tese, em toda a sociedade e suas aplicabilidades na construção de um tecido social mais compacto\ rígido, o estudo revelou uma nova rota em direção a um novo momento da história da educação. A criação de meios e formas mais responsáveis para potencializar ao máximo a civilidade, inclusão, igualdade, democracia, assim como a dignidade da pessoa humana no que tange o cerceamento de sua liberdade. Estimulou (re) pensarmos o modo de viver em grupo, os processos de formação do cidadão, em particular os diferentes processos educativos, ou seja, os processos formais e não formais de educação.

Estimulou não só olhar, mas também pensar a inclusão na educação de uma maneira diferenciada, baseada na estrutura teórica da Dádiva da solidariedade. O paradigma da Dádiva se contrapõe frontalmente a teoria econômica neoclássica (escola de pensamento econômico que estudam prioritariamente a formação dos preços a produção e a distribuição da renda através do mecanismo de oferta e demanda dos mercados) que surgiu no final do século XIX onde o homo econômico tinha notoriedade. É, justamente, a partir desses postulados que se desenvolviam o utilitarismo, a racionalidade instrumental, o individualismo e o egoísmo pelos fins da sua empregabilidade. Essa a ideologia dominante muito presente nas sociedades contemporâneas impulsiona no imaginário coletivo a lógica do interesse e da competição.

Podemos concluir que as implicações teóricas desse estudo é que quando, entendemos quando se trata de educação inclusiva, a Dádiva é uma possibilidade real e viável para repensarmos a educação mesmo que ainda apresenta muitos vazios a serem preenchidos, para que de fato e de direito se torne inclusiva.

Dentre os principais hiatos necessitamos de uma análise conjuntural para se ler com fidelidade essa realidade, os principais fatores são: as abordagens pedagógicas que não condizem com as necessidades e especificidades dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, o estigma da discriminação, e do preconceito que por sua vez provoca também a exclusão dos “diferentes” dentro do mesmo espaço escolar, a não formação continuada dos docentes e a infraestrutura falida refletem a desconexão entre o Estado e a sociedade aonde o cidadão não se vê representado.

Nessas instâncias, que podemos chamar de “crise de representatividade”, nota-se que a pessoa não se vê na estrutura pública que a representa, se torna um

impedimento na estrutura de gerenciamento impedindo uma evolução gradativa no sentido de uma qualificação ainda maior para a educação possa cumprir definitivamente com a suas atribuições como cidadão.

Sobre os hiatos existentes na educação oferecida tanto no CAIC quanto no EEIC, verificados com a pesquisa de campo, as falas dos sujeitos (professores e equipe gestora) colaboradores com a investigação, nos mostra que as referidas unidades de ensino possuem muitas lacunas que precisam ser preenchidas para incluir de fatos os sujeitos por elas atendidos. No que diz respeito às abordagens pedagógicas desenvolvidas, estas não condizem com as necessidades e especificidades dos estudantes com deficiência, tampouco atendem devidamente as políticas educacionais que tratam da temática da educação inclusiva.

Quanto aos métodos de ensino aplicados em sala de aula, verificamos que, atualmente, as práticas pedagógicas estão embasadas no conteudíssimo, na sua forma mais conservadora de se ver a cognição e a relação ensino-aprendizagem. Percebemos que existe uma falta de critério no planejamento de abordagens pedagógicas realmente inclusivas, por não ter uma proposta metodológica bem definida, assim sendo inviabiliza o processo de ensino, como também o problema do descumprimento da proposta do PPP formatada pela unidade escolar. Neste sentido, acreditamos que se o CAIC e da EEIC os profissionais que nele atuam utilizassem uma pedagogia alicerçada na Dádiva, certamente vislumbrariam uma sala de aula com um ambiente mais apropriado para uma melhor assimilação do conhecimento por parte dos alunos.

Por último, constatamos que o grupo gestor tem um papel preponderante na perspectiva da educação inclusiva, mas não podemos responsabilizá-lo por tudo, já que está sob a autoridade tanto da Coordenação de Educação Especial e um posto mais acima a Secretaria Municipal de Educação. Diagnosticamos problemas organizacionais com grandes entraves como o sucateamento das estruturas escolares, a ausência de profissionais qualificados de apoio e na docência técnica (Tics), inviabilizando o seu caminhar natural pelo volume de demanda apresentada pela comunidade.

Diagnósticos esses que requer um posicionamento da instância superior, de forma a instaurar um “choque de gestão” urgentemente, que resulte em superar os desafios apresentados, e assim se obtenha resultados mais exitosos, comprometidos, responsáveis e que oportunize um acolhimento mais amoroso para com as crianças e adolescentes com deficiência e demais alunos ditos “normais”.

No decorrer deste estudo podemos perceber ainda que a inclusão quando de fato acontece é algo estonteante, pessoas se libertando do jugo perverso que a sociedade lhes impõe com marcas “pesadas”, lhes atribuindo um “peso” que não lhe são devidas. Mas quando o Estado cumpre o seu verdadeiro papel que é de cuidar do fortalecimento das Instituições, da Democracia, da Justiça social, integração social associada a um equilíbrio, isso sendo repercutido positivamente na consciência coletiva teremos mudanças efetivas na coletividade, conseqüentemente observaremos construção de laços, respeito com a coisa pública, vínculos, cumplicidade, generosidade, valores morais e éticos, reafirmando os princípios da dádiva e da solidariedade. Portanto, é tão somente através da inclusão que veremos pessoas com suas vidas realmente transformadas.

Podemos perceber também que são muitas as dificuldades encontradas para se compreender o paradigma da inclusão\exclusão como duas faces opostas de uma mesma moeda. Dessa forma, aqui não se coloca um ponto final a partir das conclusões diagnosticadas, mas sim, uma possibilidade de congraçamento de novos horizontes para filosofarmos, por meio das ciências sociais, com profundidade os diversos fatores que lhes são peculiares.

Enfim, esperamos com essa pesquisa contribuir positivamente para um novo despertar para um envolvimento maior por parte dos poderes públicos o que se espera é uma maior cumplicidade em relação a questões tão sensíveis a respeito da nossa formação da cultura política. Combinada com um conjunto de fatores como os de planejamento relacionados ao didático-pedagógico, somada com uma estrutura física precária, mesmo quase em sua totalidade terem graduação e pós-graduação o resultado não é o esperado, os alunos que estão em progressão no aprendizado não conseguem se integrar nas salas consideradas “regulares” dessa forma a inclusão não acontece. Também que sirva como subsídio para novas pesquisas.

8. SUGESTÕES

Um fato marcante foi à descoberta de que os discentes com deficiência, uma parte não consegue se adaptar a esse novo momento e retornam para a escola de origem para retomar os seus estudos, possivelmente pelo fato de que algumas escolas não os acolhem por um motivo ou por outro. Uma pergunta cabe, porque essas crianças não são acolhidas pelas escolas circos-vizinha? Diante de toda uma rede de proteção social que está em sua volta para a sua inclusão possa acontecer. Tanto a educação quanto a dádiva são regidas por leis objetivamente claras e transparentes busca incessantemente a ligação livre e desimpedida combatendo os hiatos e os comportamentos individualistas.

Outro fator inesperado foi à constatação de que no DNA da estrutura social antes da formação da Família, da Propriedade Privada e do Estado, existe algo de muita relevância - a cooperação e a Democracia -, e tudo está interligado a esses dois elementos. Devido, acreditamos, à complexidade e a conjuntura representando na esfera macro da sociedade que é puramente um reflexo do que acontece no micro social, estabelecendo uma relação de causa e efeito afetando diretamente na coletividade devida as conexões estabelecidas pelas engrenagens, elas perfeitamente se articulam mutuamente para o bom funcionamento do todo.

Algumas sugestões serão propostas para que as contradições escolares possam ser minimizadas:

- Diminuição da burocracia no ato da matrícula
- Rapidez no diagnóstico para a inclusão nas turmas regulares
- Ampliação na rede municipal de ensino voltado para alunos com deficiência.
- Maior cooperação entre a secretaria de saúde e a secretaria de educação
- Criação de uma equipe técnica interdisciplinar
- Maior investimento em infraestrutura física das escolas.
- Maior investimento nas áreas administrativas. (capital humano)
- Maiores investimentos em cursos de formação e ou capacitação profissional dos gestores e dos docentes. (capital humano)
- Construir intercâmbios com Universidades Públicas ou Privadas
- Atualização do plano municipal
- Cumprimento total e irrestrito do plano municipal.

Dessa forma a Prefeitura Municipal de Camaçari- Bahia- Brasil tem um longo caminho para percorrer no campo da inclusão escolar, são relatos que nos mostram que resquícios históricos de exclusão estrutural se manifesta nessa estrutura hoje, necessitamos de maior celeridade nas políticas públicas voltadas para educação e de simultâneos investimentos para diminuirmos gradativamente essa chaga social que nos assola.

Neste contexto, pensando é ampliar as discussões suscitadas nesse estudo, posteriormente no pós-doutorado, compreendemos que analisar a escola organizacionalmente, como uma instituição não é algo muito fácil. Normalmente as instituições trabalham com o objetivo de diminuir o do poder dos indivíduos na esfera da coletividade, a coercitividade é produzida pela mesma se refletindo nas produções que se tornam “verdades” sendo um produto que deve ser usado diretamente na prática do ensino.

Como as relações sociais acontecem exercício do poder entre os envolvidos independentes da sua esfera, normalmente acontece de forma simultânea, tentando tornar os homens submissos politicamente, classificando-os também através da organização tanto na construção do espaço. Perceber desvios, erros, discontinuidades, contradições inclusive no design arquitetônico que se faz presente na educação, dessa maneira se persuade, neutralizam ações, criando mecanismos que os impeçam de ascender socialmente, servindo como instrumento de manutenção do poder, o sistema produz e reproduz meios que operam no interior das suas estruturas para o firmamento do status quo muito presente no discurso do poder.

Alguns desses pontos podem ser colocados em prática pela máquina pública e outros serão aprofundados futuramente no pós-doutorado, referente a temática pesquisada, diz respeito a sociedade brasileira que se apresenta com um certo grau de intolerância no sentido de que se estabelecesse um pacto social “negativo” aceito, na sua grande maioria da população, destilando na implicitude dos seus discursos a própria degradação ou não do homem pelos moldes ou por “marcas negativas” se obteria um tipo corpóreo esteticamente perfeito e ou ideal para ser aceito sem estigmas sendo considerado participante da ordem social estabelecida. Se avaliar a essência do caráter social define a lente de como a sociedade trata um determinado “padrão” é estabelecido.

Um segundo ponto, refere se ao campo da legalidade que se constitui como um alvo marcante para a interpretação das leis e se suas prerrogativas estão sendo respeitadas, fazer um paralelo com a realidade é importante, as mesmas se pulverizam

sendo reguladas e separadas dentre muitas em locais privilegiados não o sendo transparentes, dessa forma, se a lei não se aplica para os seus devidos fins, torna-se um instrumento de exclusão não só na prática do discurso, mais também, na legitimação do poder proferido pelo Estado que funcionando de forma limitada termina operando negativamente, distorcendo verdadeiramente o seu desempenho, garantindo a proliferação e a manifestação do seu poder que repercuti também nas instituições escolares dominando-a ideologicamente.

O terceiro ponto envolve os dois anteriores e diz respeito a Dádiva, compreendida neste estudo como um novo olhar que se diferencia das demais interpretações dos fenômenos relacionados à educação, com fundamentos singulares buscando na proximidade uma articulação entre o cidadão e o setor educacional, promovendo rompimentos com a ordem anterior, compartilhando vínculos, virtudes cívicas, interação entre o individual e o coletivo, mediando automaticamente por meio da transmissão do Dom, mostrando a face da generosidade na essência de uma postura Ética no fazer educação.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. Tradução de Bosi, A. São Paulo.
- Alvarenga, E. (2014). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa*. (Versão em português, Cesar Amarilhas). Asunción, Paraguay.
- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2 ed. Graal, Rio de Janeiro.
- Amorim, A. B. de (2001). *Elementos de sociologia do direito em Max Weber*. Insular. Florianópolis.
- Andery, M. A. (2012). *Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. São Paulo.
- Aristóteles (2004) *Política*. Nova Cultural, São Paulo.
- Aristóteles. (1988). *A Política*. (15^a th ed.). Ediouro. Brasil.
- Aron, R. (2016). *As etapas do pensamento sociológico*. Martins Fontes. São Paulo
- Bachelard, G. (1974). *O Novo Espírito Científico*. Abril Cultural. São Paulo.
- Banco Mundial (2011). *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington, DC.
- Barreto, L. A., & Gama, A. D., Barreto, T. (1994). *Tobias Barreto*. Sociedade Editorial de Sergipe, Aracaju.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro.
- Benveniste, É. (1969). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes/1 Économie, parenté, société*. Éd. de Minuit.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1973). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes
- Berger, P. (2014). *Perspectivas sociológicas – uma visão humanista*. Petrópolis.
- Bobbio, N. (2001). *Direita e Esquerda razões e significados de uma distinção política*. Unesp. São Paulo.
- Bobbio, N., & Nogueira, M. a. (1986). O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo (pp. 17-40). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bobbio, N., Mateucci, N., & Pasquino, G. (2004). *Dicionário de política* (2 volumes). Trad. Carmen C. Varrialle, Gaetano Loiaí Mônaco, João Ferreira, Luis Guerreiro Pinto Cacais, Renzo Dini. UnB. Brasília.

Bobbio, N. (1997). *O tempo da memória: de senectute e outros escritos autobiográficos* (Vol. 987). Campus. Rio de Janeiro.

Bobbio, N. (2000). *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Campus. Rio de Janeiro.

Bonomi, A. (2004). *Fenomenologia e estruturalismo*. Perspectiva. São Paulo.

Borja, B. (2013). *A formação da teoria do subdesenvolvimento de Celso Furtado*. Rio de Janeiro: Instituto de Economia.

Brasil (1988). *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/02/2021.

_____ (1990). *Lei Federal 8.069 de 13/07/90 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Ministério da Ação Social/Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, Brasília.

_____ (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF.

_____ (2000.) *Conselho Nacional de Educação*. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, DF.

_____ (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva*. Brasília, DF.

_____ (2007). Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF.

_____ (2008). *Decreto nº 6.571*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 22/02/2021.

_____ (2016). *Resolução 510/2016: ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF.

_____ (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.

_____ (2001). Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 25/04/2020.

_____ (2020). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas de inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 19/05/2021.

_____ (2010). *Plano Nacional de Educação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 13/06/2020.

Bueno, J. G. (1999). *Educação inclusiva: princípios e desafios*. Revista Mediação. Goiás.

Bueno, J. G. S. (1999). *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. Revista Brasileira de educação especial, Bauru, São Paulo.

Burrell, G.; Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Heinemann Educational Books, London.

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez. São Paulo.

Caillé, A. (1998). “Don et symbolisme”, La Revue du Mauss semestrielle: Plus reel.

Calhau, L. B. (2012). *Resumo da Criminologia*. (4th ed.). Impetus. Rio de Janeiro.

Campoy Aranda, T. J. (2018). *Metodología de la investigación científica: Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Marben. Asunción.

Candido, M. R., Marques, D., Oliveira, V. E. D., & Biroli, F. (2021). *As ciências sociais na pandemia da Covid-19: rotinas de trabalho e desigualdades*. Sociologia & Antropologia, 11, 31-65.

Carvalho, R. E. (1988). *Inclusão escolar: desafios*. Disponível em <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/rosita.pdf>>. Acesso em 08-/08/2020.

Comte, A. (1949). *Cours de philosophie positive/1*. Cours de philosophie positive (première et deuxième leçons); discours sur l'esprit positif.

Comte, A. (1972). *Considérations sur le pouvoir spirituel*. Tremblay, JM, Opuscles de philosophie sociale (1819-1828). Availbale at: http://classiques.uqac.ca/classiques/Comte_auguste/la_science_sociale_extraits/1_opuscles_philo_soc/opuscles_philo_sociale.pdf. (Original work published, 1826). Acesso em 08-/08/2020.

Comte, A. (1983). *O Discurso sobre o espírito positivo*, (2 Ed.). São Paulo: Abril Cultural.

Coutinho, C. N. (2005). *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas*. Rio de Janeiro.

Cuvillier, A. (1954). *Où va la sociologie française*. Paris.

Da G. Kury, M. (1985). *Política*. Brasília, DF.

- Da Matta, R. (1986). *Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*. Rocco. Rio de Janeiro.
- Da Silva, T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro.
- Dahl, R. (1982). *Dilemmas of pluralist Democracy*. Yale University Press. New Haven, Connecticut.
- Debrun, M. (1983). *A "conciliação" e outras estratégias*. Brasília, DF: Brasiliense.
- Declaração de Salamanca (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca-Espanha.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y.S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA.
- Dilthey, W. (1989). *Introduction to the Human Sciences*. Edited by R. A. Makkreel & F. rodi, trad. Michael Neville. Princeton University Press, New Jersey.
- Diniz, D. (2003). *Modelo social da deficiência: a crítica feminista*. São Paulo.
- Durkheim, É. (1977). *A divisão do trabalho social*. Martins Fontes. São Paulo.
- Durkheim, É. (1983). *Lições de Sociologia: a Moral, o Direito e o Estado*. Martins Fontes. São Paulo.
- Durkheim, E. (2004). *O suicídio: estudo de sociologia*. In *O suicídio: estudo de sociologia* (pp. XXX-513).. São Paulo: Martins Fontes.
- Durkheim, E. (2007). *As Regras Do Método Sociológico*. 17.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Durkheim, É., Cunha, C. A., & Musse, R. (2007). *Fato social e divisão do trabalho: apresentação e comentários Ricardo Musse*. São Paulo: Ática.
- Durkheim, E. (1978). *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Abril Cultural.
- Faria, P. M. F. D., & Camargo, D. D. (2021). *Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar I*. São Paulo: Educar em Revista.
- Fernandes, F. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. Dominus editora, Minas Gerais.
- Fernandes, F. (1983). *A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários* (Vol. 48). Editora Atica, São Paulo.
- Fernandes, F. (1989). *A Constituição Inacabada: vias históricas e significado político*. Estação Liberdade, São Paulo.

Fernandes, F. (1976). *A sociologia numa era de revolução social*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar.

Fernandes, F. (1975). *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar.

Fernandes, F. (1960). *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Ferreira, G. C.; Toman, A. (2020). Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? *Redoc*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3. set./dez. p. 367-386.

Foucault, M. (1987a). *Historia de la Sexualidad I: la voluntad de saber*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

_____ (1969). *Las palabras y las cosas*. México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores

_____ (1987b). *A história da Loucura*. Editorial Perspectiva, 1987b. São Paulo, SP, Brasil.

_____ (1988b). *Enfermedad mental y personalidad*. México, D.F: Editorial Paidós.

_____ (1980). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. México, DF.: Siglo XXI Editores.

_____ (1988c). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 2 (3): 3-20, jul-sep. México, D.F, México.

_____ (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona – España: Editorial Paidós.

_____ (1996). *El orden del discurso*. Colección Genealogía del Poder Nº 31. 1ª Ed. Madrid – España: Ediciones La Piqueta.

_____ (2006). *Los Anormales*, Texto del Informe del curso de 1974-1975 dictado por Michel Foucault en el College de France. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.

_____. (2003). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Freund, J. (1987). *A sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gadotti, M. (2003). *Educação: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.

Geertz, C. (2003). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Geertz, C. (2012). *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. Rio de Janeiro.

- Godbout, J. T. (1998). Introdução à dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v13 n°38, p.39-52, São Paulo.
- Goffman, A. (1988). *A vague but suggestive concept: 'the total social fact'*. London: Berghahn Books.
- Gomes, C. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva: Desafios para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem*. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais.
- Julian, P. (1992). *O lugar da graça na antropologia*. Postface à Persistiany J. G et Pitt-Rivers Julian (sous la dir. de), *Honor and Grace in Anthropology*, Cambridge: Cambridge University Press,
- Lajugie, J. (1994). *Les doctrines économiques* (15. ed.). Presses Universitaires de France.
- Laraia, R. D. B. (2001). *Como opera a cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Laval, C. (2006). "Les deux crises de l'éducation". *La Revue du Mauss*.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Losada, E. (1998). *Educación y Pedagogia*, Buenos Aires: Editorial.
- Lowy, M. (1992). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Editora Cortez.
- Ludke, M. (2012). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo.
- Lüdke, M.; André, M. E. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo.
- Maar, W. (1994). *O que é a Política?*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Macedo, R. S. (2004). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba.
- Maior, IMML (2005.) *Saúde. É perguntando que se aprende: a inclusão das pessoas com deficiência*. São Paulo: Áurea Editora.
- Marin, R. E. A. (2013). "A cartografia social consiste num recurso de descrição etnográfica. O fascículo é nossa etnografia", Manaus.
- Martins, C. B. (1997). *O que é sociologia*. 38° Ed, São Paulo: Brasiliense.
- Martins, P. H. (2002). *A dádiva entre os modernos*. Petrópolis: Vozes.

- Martins, P. H. (2005). A sociologia de Marcel Mauss: Dádiva, simbolismo e associação. *Revista crítica de ciências sociais*, n^o73, p.45-66, Coimbra. Portugal.
- Matta, R. da (1997). *Sabem Com Quem Está Falando? Um Ensaio Sobre A Distinção Entre Individuo e Pessoa no Brasil*. Rio de Janeiro.
- Mauss, M. (1969). *Essais de sociologie*. Paris_ Éditions de Minuit.
- Mauss, M. (2003). *Ensaio sobre a dádiva*. Rio de Janeiro: Cosac Naify.
- Mazzota, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*, São Paulo.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil*. São Paulo.
- Medeiros, M., Diniz, D & Squinca, F. (2006). *Transferências de renda para a população com deficiência no Brasil: uma análise do Benefício de Prestação Continuada*, Brasília, DF.
- Michaelis (2020). *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>, Acesso em 25/02/2021.
- Milani, C. R. (2008). O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública*, 42(3), 551-579.
- Mills, C. W. (1980). *A imaginação sociológica*, Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Minayo, M, C. de S. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (6^a ed.). São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- Mondolfo, R. (1967). *Pensamento antigo* (2th ed.). Mestre Jou.
- Neves, L. R.; Rahme, M. M. F.; Ferreira, C. M. R. F. (2019). Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, pp. 1-21.
- Nogueira, M. A. (2009). *Bourdieu & a Educação*, (3th ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, P. S. de. (2000). *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Ática.
- P.H. M. (2011). *Dom do reconhecimento e saúde: elementos para entender cuidado como mediação*. Usuários, redes sociais, mediações e integralidade em saúde Rio de Janeiro: UERJ/IMS/LAPPIS, 39-50, Rio de Janeiro.

- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, sem volume, n. 33, pp. 143 – 156.
- Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto.
- Prado, C. J. (2012). *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (2006). *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Ática.
- Quintaneiro, T.; Barbosa, M. L. de O.; Oliveira, M. G. de (2002). *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Ramo, M. N. (2007). *Conceitos básicos sobre o trabalho: O processo histórico do trabalho em saúde*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Rennó, L. (1998). *Teoria da cultura política: vícios e virtudes*. BIB, Rio de Janeiro.
- Rosa, E. A. C., & Baraldi, I. M. (2021). Escolas Inovadoras e Criativas e a Educação Matemática: caminhos possíveis para a inclusão escolar. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 35, 549-566, Rio de Janeiro
- Rodrigues, A. (2005). *Introdução: a sociologia de Durkheim*. São Paulo: Ática.
- S. de Freitas, A. (2006). *As contribuições Marcel Mauss para uma sociologia crítica da formação humana*. Anais da 29ª reunião anual da ANPED, Paris.
- Sabourin, E. (2008). Educação, dádiva e reciprocidade: reflexões preliminares. *Jornal do MAUSS Ibero Latinoamericano*. São Paulo: Nova Escola.
- Sabourin, E. (2008). Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(66), p.131-138. São Paulo.
- Saldanha, N. (1984) O Estado. In: *Curso de Introdução a Ciência Política*. Editora da Universidade de Brasília, DF.
- Sanchez, P. A. (2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Inclusão*, Brasília, DF.
- Santos, L. (2017). *Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas*. Ponta Grossa, Paraná.
- Saviani, D. (2008). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação & Saúde*. Rio de Janeiro.
- Saviani, D (2010). *Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação; o impacto das propostas dos movimentos sindicais e sociais na Conferência Nacional de Educação*. Curitiba, Paraná.

- Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Cortez.
- Simmel, G. (1977). Estudios sobre las formas de socialización. *Revista de occidente*, Madrid.
- Simonsen, M. H. (2015). *Antologia da maldade: um dicionário de citações, associações ilícitas e ligações perigosas*. Rio de Janeiro.
- Souza, C. R. S.; Silva, Z. G. (2017). O processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem: um cenário de desafios e possibilidades. Publicado em: Pavão, A. C.O.; Pavão, S. M. O. (Orgs). *Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE.
- Souza, D. C. S. (2015). *Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH*. Salvador.
- Tancredo Neves, F. (1987). *Lei e Ordem*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Temple, D. & Chabal, M. (1995). *La réciprocité et la naissance des valeurs humaines*. Paris: L'Harmattan.
- Texeira, A. S. (1977). *Educação não é privilégio*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Nacional.
- Touraine, A. (1994). Rencontre avec Alain Touraine. Entretien avec Jean-François Dortier et Patrick Maret. *Mensuel*, (42).
- Touraine, A., & Pons, H. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes* (p. 85). PPC. Madrid.
- Vale, M. H. F.; Guedes, T. R. (2003). *Habilidades e competências do professor frente à inclusão*. Rio de Janeiro: Ática.
- Verba, S., & Almond, G. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Vieira, P. A. (1982). *História do futuro*. Imprensa Nacional (a primeira edição é de 1718). Lisboa.
- Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Editora Universidade de Brasília: UNB. Brasília, Distrito Federal.
- Weber, M. (1999). *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais: Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática.
- Weber, Max. (1982). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Weber Max (2001). *Ensaio de sociologia*. 2ªed. *Perspectiva*. São Paulo.

ANEXOS

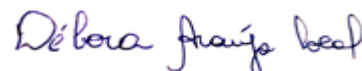
CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a Débora Araújo Leal en mi carácter de experto en el Área de (Educación), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Glauco Anderson Arizi Pereira, cuyo título es Dádiva, Educação Especial e Solidariedade: análise da Proposta Pedagógica Inclusiva do Município de Camaçari na Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Profa. PhD. Dra. Débora Araújo Leal

Instituição: Instituto

Universitario Italiano do Rosario-AR



Fecha:01

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a. PhD. Dr. Francisco Roberto Diniz Araújo_en mi carácter de experto en el Área de (Educación), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Glauco Anderson Arizi Pereira, cuyo título es Dádiva, Educação Especial e Solidariedade: análise da Proposta Pedagógica Inclusiva do Município de Camaçari na Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof. PhD. Dr. Francisco Roberto Diniz Araújo

Instituição: Université Libre des Sciences de L'Hommes de Paris – ULSHP



Fecha:02

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a Dênia Rodrigues Chagas en mi carácter de experto en el Área de (Educación), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Glauco Anderson Arizi Pereira, cuyo título es Dádiva, Educação Especial e Solidariedade: análise da Proposta Pedagógica Inclusiva do Município de Camaçari na Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Profa. Dênia Rodrigues Chagas

Instituição: Instituto Universitario Italiano do Rosario-AR

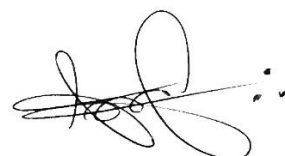


Fecha: 03

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof. Lincoln Tutida en mi carácter de experto en el Área de Educación, certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Glauco Anderson Arizi Pereira cuyo título es Dádiva, Educação Especial e Solidariedade: análise da Proposta Pedagógica Inclusiva do Município de Camaçari na Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof. Dr. Lincoln Tutida
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP



Fecha 04

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof. /a Javier Luman Caballeiro Merlo en mi carácter de experto en el Área de (Educación), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Glauco Anderson Arizi Pereira, cuyo título es Dádiva, Educação Especial e Solidariedade: análise da Proposta Pedagógica Inclusiva do Município de Camaçari na Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Profa. Dra. Maria das Graças Almeida

Instituição: Universidad Interamericana - PY



Fecha: 05

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS
(Continuación)

Título de la tesis:

Dádiva, Educação Especial e Solidariedade: análise da Proposta Pedagógica Inclusiva do Município de Camaçari na Bahia, Brasil.

Perguntas de investigação:

1. Quais são os mecanismos de formação utilizados na rede pública de ensino para a educação especial e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade?
2. Quais seriam as concepções dos professores acerca da educação especial inclusiva?
3. Quais são as práticas pedagógicas concernentes à educação especial e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade?
4. Os PPP`s (Projeto Político Pedagógico) das escolas especiais seguem as recomendações contidas no Plano Municipal de Educação (PME) Concernentes a Educação Especial?

Objetivo Geral:

Analisar como o modelo de educação especial implantado no Município de Camaçari-Bahia interfere diretamente no processo de inclusão bem como as implicações e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade.

1- MATRIZ PARA LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

Objetivos Específicos	Variables	Dimensión	Indicadores	Técnica	Instrumentos	Ítems	Opción de respuesta. Ejemplo			Criterios de evaluación del experto												Observación y/o recomendaciones			
							Siempre	A veces	Nunca	Relación entre la variable y la dimensión			Relación entre la dimensión y el indicador			Relación entre el indicador y el ítem			Relación entre el ítem y la opción de respuesta						
										B	R	D	B	R	D	B	R	D	B	R	D				
1.Verificar quais são os mecanismos de formação utilizados pela rede pública de ensino para a educação especial e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade;	-----	Sistema de significados entre as estruturas sociais e as ações humanas	Conectividade e cultura de poder	Análise de conteúdo	Observação, entrevista e questionário		X			X				X				X							
2.Descrever a concepção dos professores acerca da educação inclusiva;	-----	Tanto nas ações sociais quanto das interações intersubjetivas	Reflexividade da ação	Análise de conteúdo	Observação, entrevista e questionário		X																		
3.Caracterizar das práticas pedagógicas concernentes à educação especial inclusiva e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade;	-----	Sistema de significados entre as estruturas sociais e as ações humanas.	Práxis Pedagógica	Análise de conteúdo	Observação, entrevista e questionário		X																		
4.Identificar nos PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas as recomendações ou não contidas no Plano Municipal de Educação (PME) Concernentes a Educação Especial na perspectiva inclusiva.	----- ----- --	Lógica sistêmica da organização	Ação inclusiva em políticas de ações afirmativas	Análise de conteúdo	Análise dos Levantamentos bibliográficos e documentais		X																		

.....Firma del experto

Juicio de experto del instrumento a ser aplicado

Objetivos	Pertinencia			Redacción			Adecuación			Observación y/o recomendaciones
	B	R	D	B	R	D	B	R	D	
1.Verificar quais são os mecanismos de formação utilizados pela rede pública de ensino para a educação especial e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade.	X			X			X			
2.Descrever a concepção dos professores acerca da educação inclusiva.	X			X			X			
3.Caracterizar das práticas pedagógicas concernentes à educação especial inclusiva e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade.	X			X			X			
4.Identificar nos PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas as recomendações ou não contidas no Plano Municipal de Educação (PME) Concernentes a Educação Especial na perspectiva inclusiva.	X			X			X			

.....
Firma del experto

APÊNDICES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

APÊNDICE A

2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

DÁDIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E SOLIDARIEDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI NA BAHIA, BRASIL.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Glauco Anderson Arizi Pereira.

3. CARGO/FUNÇÃO: Professor

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O senhor ou a senhora está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada **“DÁDIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E SOLIDARIEDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI NA BAHIA, BRASIL”**, de responsabilidade do pesquisador Glauco Anderson Arizi Pereira, Doutorando da Universidad Autónoma de Asunción, que tem como objetivo: Analisar como o modelo de educação especial implantado no Município de Camaçari-Bahia interfere diretamente no processo de inclusão bem como as implicações e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade. A realização desta pesquisa trará como benefícios contribuir com a reflexão acerca da relevância de abordagens educacionais inclusivas que atendam as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Caso aceite o senhor ou a senhora responderá um questionário. Por conta da coleta de informações o senhor ou a senhora poderá se sentir incomodado em responder algumas questões, caso venha se sentir desconfortável terá todo o direito de não responder à questão ou o questionário. Sua decisão de responder ou não o questionário será respeitado em qualquer situação com ou sem exposição de motivos. Lembro ainda que a sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Vale lembrar que será tomado todos os cuidados éticos para que os/as informantes não sofram qualquer tipo de constrangimento, tampouco sejam colocados/as em situação de desconforto no período da pesquisa e, posteriormente, na utilização e divulgação das informações no texto final da tese. Caso queira o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, podendo retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a tenham serão esclarecidas pelo pesquisador e se for do seu interesse também poderá tirar todas as dúvidas e pedir os esclarecimentos necessários, entrando em contato com a Universidad Autónoma de Asunción. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o/a senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador e da instituição responsável, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Glauco Anderson Arizi Pereira

Endereço:

Telefone:

E-mail:

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL: Universidad Autónoma de Asunción

Endereço:

Telefone:

E-mail:

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador Glauco Anderson Arizi Pereira sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa intitulada “**DÁDIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E SOLIDARIEDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI NA BAHIA, BRASIL**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário/a, dando o consentimento para que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos. Ciente das explicações acima descritas, assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e uma outra via que ficará sob minha guarda e responsabilidade.

Camaçari/Bahia _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

APÊNDICE B

3- QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

O questionário abaixo tem por objetivo realizar um levantamento de dados para uma tese de Doutorado. O propósito é analisar como o modelo de educação especial implantado no Município de Camaçari-Bahia interfere diretamente no processo de inclusão bem como as implicações e os desdobramentos nos campos da dádiva e da solidariedade. Para responder o questionário fique atento, pois:

- Como forma de preservar sua imagem, você não precisa se identificar (**NÃO** colocar nome), por isso fique à vontade para ser o mais fiel possível em suas respostas.
- Nas questões que tem como opção “outras”, a linha ao lado poderá ser usada para que você identifique essa opção.
- Nas questões que tem o termo “justifique”, a linha ao lado deverá ser usada para que você informe o motivo.

1) Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

2) Graduado(a) em curso de licenciatura?

() Não () Sim – qual? _____

3) Tem Pós-Graduação?

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

4) Há quanto tempo atua na Educação?

- menos de 05 anos mais de 05 anos
 10 anos mais de 10 anos
 mais de 15 anos mais de 20 anos

5) Você conhece o Plano Municipal de Educação vigente?

- Sim Não

Se sim, como você o avalia?

6) Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola?

- Sim Não

Se sim, como você o avalia?

7) O PPP da escola está alinhado com o Plano Municipal de Educação? Se sim ou não, como você o avalia essa postura?

8) Existe coerência entre as metodologias propostas no seu plano de aula e o proposto no PPP?

- Sim, totalmente parcialmente Não

Justifique as respostas

9) Você considera que as abordagens pedagógicas diferenciadas contribuem para uma melhor aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais?

- Sim Não

Por quê? _____

10) Você considera que a formação profissional pode influenciar nas escolhas das abordagens pedagógicas adotadas pelos professores na sala de aula?

Sim Não

Por quê? _____

11) Você participa das formações em serviço oferecida pela Secretaria de Educação do seu Município?

Sim Não

Se **não**, por quê? E se **sim**, de que forma?

12) Você considera que a formação continuada e em serviço contribui para a sua prática pedagógica?

Sim Não

Justifique _____

13) Quais são as abordagens metodológicas mais utilizadas por você na sala de aula e que do seu ponto de vista contribuem de forma significativa na aprendizagem dos seus alunos com necessidades educacionais especiais?

14) Você se utiliza de algum recurso para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula?

Sim Não

Se sim, quais? Se não, por quê?

15) Enquanto docente, como você vê o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no CAIC ou na EEIC?

16) Na sua concepção, os professores estão preparados para atender as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Sim Não

Justifique

17) Na sua concepção, o que está faltando para o professor melhor atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais?

Muito obrigado por responder a esse questionário e colaborar com a pesquisa.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA O GRUPO GESTOR

1) Como a equipe de gestão vê o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no Centro?

2) Quais são os recursos e abordagens pedagógicas utilizados para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no Centro?

3) Como participante da equipe gestora você conhece o Plano Municipal de Educação? Se sim, quais são os aspectos positivos ou negativos? Se não, por quê?

4) O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro ou do EEIC atende as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais?

5) A equipe gestora e os professores estão preparados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais?

6) Quais são as principais dificuldades encontradas?

7) Que intervenções pedagógicas são feitas para melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais?

8) Que tipo de apoio é dado pela equipe pedagógica aos professores para que eles possam desenvolver melhor o seu trabalho?

9) Do que a equipe pedagógica sente mais falta para melhor atuar na orientação com os professores?

10) Como acontece a preparação do corpo docente para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais?

11) Existe algum tipo de seleção dos professores que trabalham diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais?

12) Existe alguma formação continuada direcionada para a educação inclusiva oportunizada pela Prefeitura Municipal de Camaçari?

13) Esse tipo de formação é visto como prioridade pela Secretaria de Educação? Se sim, como? Quem a realiza? Se não, por quê?

14) Relate alguma experiência ou vivência importante sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Centro.
