

DAYA SISSON

INTERFACES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DOS PRINCÍPIOS DE BIOÉTICA
E SUA APLICAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Bioética pelo Programa de Pós-Graduação em Bioética da Universidade de Brasília.

Aprovado em 13 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Dais Gonçalves Rocha (presidente)

Departamento de Saúde Coletiva – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Doutora Dora Porto

Conselho Federal de Medicina (CFM)

Professor Doutor Cláudio Lorenzo

Departamento de Saúde Coletiva – UnB

Professora Doutora Helena Eri Shimizu

Departamento de Enfermagem – UnB

*Dedico este trabalho ao meu irmão,
Jesiel, meu super-herói particular,
quem, diariamente, me ensina a
encarar a vida com coragem e alegria.*

AGRADECIMENTOS

A todas as minhas professoras/ todos os meus professores e colegas, ainda que neste momento sejam, aqui, indescritíveis e inomináveis, estão certamente presentes nas minhas memórias. Tenho certeza de que eu não seria a mesma pessoa, neste momento, sem ter tido a sorte de compartilhar conhecimentos e vivências com cada uma/ um de vocês.

A todas as colaboradoras e todos os colaboradores e participantes deste trabalho - em especial às professoras O., D., G. e A. -, pois sem sua boa vontade e confiança, ele não existiria.

À Dais, minha orientadora, que, no sentido mais literal, óbvio e redundante do termo, me orientou com paciência, seriedade e atenção, durante o período em que estivemos juntas, apresentando os incontáveis possíveis caminhos a percorrer; e que, com sensibilidade, parceria e carinho, respeitou minhas escolhas e me apoiou nas minhas decisões. Em especial nos últimos momentos desse trabalho, quando meus dedos já não aguentavam mais digitar e minha mente já não era capaz de pensar sozinha, seu otimismo e o sua confiança em mim foram essenciais.

À professora Dora Porto e ao professor Cláudio Lorenzo, por todos os preciosos elementos fornecidos ao meu trabalho, pela leitura atenciosa, pelas sugestões pertinentes e por todo o cuidado e carinho com que eles expuseram suas contribuições.

Ao Jê, por sempre me presentear com bom-humor, carinho e amizade, e me mostrar como é ser corajoso e encarar esse mundão de *meudeusdocéu*. À minha mãe, pela ajuda na revisão do texto deste trabalho, pela impagável lição de como ser tolerante e se viver nessa diversidade enlouquecedora (*“there is only hapiness when it is shared”*), por todas as horas e horas de atenção, amor e total dedicação à mim e à minha família. Ao meu pai, pelo ensinamento de que não basta ser o mais bem intencionado dos idealistas, é preciso agir diariamente, com todos com os seres com quem convivemos, com cuidado, justiça e compaixão.

Ao Ico, por dividir comigo todas as minhas alegrias, chatices, crises, viagens, loucuras, aventuras, piadas sem graça, ranzinzices, noites insones, mal-humores de final de noite, orelhas e umbigo. Pela ajuda com as figuras desse trabalho! Por viver do meu lado. Por ser essa pessoa sempre tão linda, sensível e engraçada, por fazer cookies, por acreditar em mim, por me apoiar em todas as horas, por trazer lirismo para a minha vida. Eu te amo. (de verdade).

À Catilanga, my person.

À Hernanda, por todo o companheirismo, lealdade, amizade e apoio. Ao Abdias e toda a sua “equipe” (*e aqui cabe mais um obrigada, especial para professora G., pelo ensinamento desse genial neologismo*), por toda eficiência, simpatia e boa vontade, sempre resolvendo, com o maior bom humor, os pepinos e as dúvidas que eu levei até ele.

A todos os queridos/ todas as queridas que me ajudaram durante o período deste trabalho (e em tantos outros antes, e, certamente, em tantos outros por vir), ao me fazerem acreditar que nada é tão ruim ou tão sério assim e que minha mãe tem razão, só existe felicidade quando ela é compartilhada: Marina Amarela e sua doçura; Ayeskitcha e seu carinho; Ju e seu companheirismo internacional e sempre presente; Marina Morena e seus tão fortes e determinados ideais; Elisinha e sua fé; Roberto Meírra e seu companheirismo inter-estadual e sempre presente; Fabióla e suas frescuras; Márcio e seu bom-humor; Bruno e suas tosquices; Jacaré e sua zen-vivência; Antom e sua determinação e nossa afinidade; Fernando e seu carinho; Fernanda, Maíra, Tiana e todos os demais dessa enorme família que sempre me acolheu de forma tão especial; Arthur e Rodrigo pelo companheirismo, piadas e lições.

À CAPES pela bolsa de estudos, pois sem esse apoio financeiro para realização do meu projeto durante o seu segundo ano as coisas teriam sido bem mais complicadas.

A todos os artistas e autores que, sem saber, produziram as músicas e os livros que eu consumi, ávida e constantemente, durante a construção deste trabalho, como catalisadores para o escrever, como confortáveis sofás para me apoiar, como espaços livres e mundos diversos para me perder e me tranquilizar.

A todos os demais que, de uma forma ou de outra, ainda que não nomeados aqui, sabem quem são (*e vão me desculpar pelo esquecimento, já que sabem como a minha cabeça está nessa altura do campeonato*), pois fizeram parte da minha caminhada, trazendo leveza, beleza e aprendizados.

“A compaixão, a benevolência e o cuidado são muito pouca coisa para alcançar nada menos que uma paz perpétua. E eu me pergunto, à altura de nosso fim de século, se não é o esquecimento dessas qualidades, consideradas femininas, o que tornou impossível não apenas a construção da paz perpétua, como até mesmo a conservação da esperança nela.”
(Adela Cortina – *Ética sem moral*)

“A vida é igual em toda a parte e o que é necessário é a gente ser a gente.”
(Clarice Lispector – *A paixão Segundo GH*)

*“No somos más
que una gota de luz,
una estrella fugaz,
una chispa, tan sólo,
en la edad del cielo.*

*No somos lo
que quisiéramos ser,
solo un breve latir
en un silencio antiguo
con la edad del cielo.*

*Calma,
todo está en calma,
deja que el beso dure,
deja que el tiempo cure,
deja que el alma
tenga la misma edad
que la edad del cielo.”*
(Jorge Drexler – *La Edad Del Cielo*)

RESUMO

A proposta da Educação Inclusiva surge fundamentada no direito de todos os alunos, não somente aqueles com deficiências, estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação. No Brasil, atualmente, ela se estabeleceu como um paradigma da educação pública. Porém, a aplicação da inclusão tem sido permeada por diversos problemas, como: a preocupação em incluir somente categorias específicas de alunos; a falta de qualificação dos professores e de estruturação das escolas, e o seu não-direcionamento por valores morais. Assume-se que a Educação e a Saúde têm diversas co-relações e interdependências e são identificadas estratégias intersetoriais, em curso no Brasil, visando a promoção da saúde no ambiente escolar. A Bioética é um campo interdisciplinar do conhecimento que se encontra em desenvolvimento e, em especial nos países do Hemisfério Sul, urge a busca de respostas práticas e éticas para a superação de disparidades e desigualdades sociais. Embasando-se, principalmente, nas teorias da Ética Cívica, da Ética da Libertação e da Bioética de Intervenção este trabalho objetiva analisar as correlações entre os princípios da Educação Inclusiva e da Bioética, e observar a aplicação de tais princípios correlatos em escolas do Distrito Federal. O presente estudo, de natureza quanti-qualitativa, caracteriza-se por utilizar a triangulação de dados, de teorias e de métodos. Inicialmente, efetuou-se uma pesquisa documental, utilizando a Análise de Conteúdo, com abordagem quantitativa, para identificação de convergências e divergências entre documentos da Educação Inclusiva de âmbitos: mundial, da América Latina, nacional e do Distrito Federal. Foram definidas categorias de análise derivadas da Bioética de Intervenção, como representante de uma proposta latina, preocupada com a solução de dilemas bioéticos persistentes, e categorias provenientes da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, que foram aceitas por aclamação por todos os países-membro da Organização das Nações Unidas. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com sujeitos-chave e pesquisados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas buscando a tradução das legislações na realidade da Educação Inclusiva. Destacam-se entre os resultados: uma vasta interface entre a Educação Inclusiva e a Bioética; uma diminuição na frequência e na variedade de categorias bioéticas nos documentos nacionais em comparação aos documentos internacionais e uma realidade escolar permeada por diversos conflitos éticos. A aplicação de categorias bioéticas no cotidiano da escola está, predominantemente, relacionada a iniciativas individuais, e não por ações do Estado. Defende-se a incorporação de valores morais nos documentos oficiais que regulam a educação e a aproximação entre educação e bioética e entre educação e saúde, de forma a contribuir para a construção de uma política educacional pública de melhor qualidade e que favoreça a promoção da equidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Bioética; Bioética de Intervenção; Ética Cívica; Ética da Libertação.

ABSTRACT

The Inclusive Education proposal was conceived based on the right of all students, not only those with disabilities, to be together, learning and participating, without any kind of discrimination. Nowadays, it is recognized as a paradigm of the public education system in Brazil. However, its implementation has been marked by diverse problems such as: the concern regarding the inclusion of only certain specific categories of students; inadequate professional training for teachers, inadequate structure in schools and lack of directional moral values. It's assumed that Education and Health have several co-relations and interdependencies and, in accordance, different intersectoral strategies seeking to promote health at the school environment have been currently applied in Brazil. Bioethics is an interdisciplinary field of knowledge still in development that, especially in the South Hemisphere countries, urges the search for practical and ethical answers to overcome social discrepancies and inequities. The theories of Civic Ethics, Liberation Ethics and Intervention Bioethics ground this work that aims to analyze the correlations between the Inclusive Education and the Bioethics principles, as well as to observe the application of those correlated principles at schools located in Distrito Federal. This mixed methods study is categorized for its use of triangulation of data, theories and methods. Initially a documental research was done, using a quantitative approach for content analysis, to identify convergences and differences between Inclusive Education documents from worldwide, Latin American, national and local documents. Categories for analysis were defined based on the Intervention Ethics, as representative of a Latin theory, centered in solving bioethical persistent dilemmas, and other categories derived from the Universal Declaration on Bioethics and Human Rights, that were accepted by acclamation by all the United Nations Member States. At a second stage, semi-structured interviews were performed with key subjects and the school's Political Pedagogic Projects were analyzed to identify the translation of legislative proceedings into the reality of Inclusive Education. The following results should be highlighted: the identification of a wide interface between Inclusive Education and Bioethics; a reduction in the frequency and variety of bioethical categories in the national documents in comparison to the international ones; and a school reality permeated with several ethical conflicts. The application of bioethical categories in school's daily practice is, predominantly, determined by individual initiatives instead of State actions. In conclusion, it is argued that the incorporation of moral values in the official documents that regulate Education as well as the approximation between Education and Bioethics and between Education and Health, may contribute to the construction of improved public education politics and in favor of the promotion of equity.

Key-words: Inclusive Education; Bioethics; Intervention Bioethics; Civic Ethics; Liberation Ethics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema explicativo da triangulação teórica	43
Figura 2 – Esquema síntese representativo das proposições para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva proveniente de debate e valores bioéticos	121

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 –	Módulo de Codificação B – Códigos das categorias da Bioética de Intervenção	50
Tabela 2 –	Módulo de Codificação D – Códigos das categorias da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos	50
Quadro 1 –	Síntese das etapas do estudo segundo objetivos específicos e período de realização	57
Quadro 2 –	Número de convergências entre cada categoria e documento analisado	58
Quadro 3 –	Resultados da análise de conteúdo temática das entrevistas segundo escolas participantes	71-72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
ACt – Análise de Conteúdo Temática
ANE – Aluno com Necessidades Especiais
BVS – Biblioteca Virtual em Saúde
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Distrito Federal
DRE – Diretoria Regional de Ensino
EI – Educação Inclusiva
EPT – Marco de Ação de Educação para Todos
FS – Faculdade Ciências da Saúde
IBECS – Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud
IREPS – Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC – Ministério da Educação
MEDLINE – Medical Literature Analysis and Retrieval System
NMP – Núcleo de Monitoramento Pedagógico
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP – Plano Político-Pedagógico
PSE – Programa Saúde na Escola
RA – Região Administrativa
RITLA – Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana
SciELO – Cochrane Library e Scientific Electronic Library Online
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEGDF – Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA	
2.1 EDUCAÇÃO E SAÚDE, UM DIÁLOGO BIOÉTICO	16
2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
2.2.1 Polissemia da Educação Inclusiva	21
2.2.2 Documentos base	26
2.3 BIOÉTICA DE INTERVENÇÃO	30
2.4 ÉTICA DA LIBERTAÇÃO	33
2.5 ÉTICA CÍVICA	35
3 OBJETIVOS	41
4 METODOLOGIA	
4.1 NATUREZA DO ESTUDO	42
4.2 ETAPA 1: ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARATIVA	
4.2.1 Análise de Conteúdo	44
4.2.2 Definição da amostra	46
4.2.3 Referencial de codificação	47
4.3 ETAPA 2: OBSERVAÇÃO, ENTREVISTAS E ANÁLISE DCUMENTAL DOS PLANOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DO DF.	53
4.3.1 Definição dos locais e sujeitos de pesquisa	53
4.3.2 Entrevistas Semi-Estruturadas e Análise de Conteúdo Temática	55
4.3.3 Análise de Conteúdo do Plano Político-Pedagógico	56
5 RESULTADOS	
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARATIVA	58
5.1.1 Declaração de Salamanca	59
5.1.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 186/2008)	62
5.1.3 Educação para Todos: Compromisso de Dakar	64

5.1.4 Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional	65
5.1.5 Convenção da Guatemala (Decreto Nº 3.956/2001)	66
5.1.6 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto Nº 6.094/2007)	67
5.1.7 Política Nacional de Educação Especial (Decreto Nº 6.571/2008)	68
5.1.8 Resolução Nº 01/2009 – Conselho de Educação do Distrito Federal	69
5.2 OBSERVAÇÃO, ENTREVISTAS E ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DO DF.	70
5.2.1 Escola Laranja	73
5.2.2 Escola Amarela	76
5.2.3 Escola Lilás	77
6 DISCUSSÃO	
6.1 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE AS CATEGORIAS BIOÉTICAS E OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	79
6.2 A REALIDADE DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL	84
6.2.1 O que é a Educação Inclusiva	85
6.2.2 Contradições da inclusão	86
6.2.3 Corporeidade: conflitos de acesso do corpo	91
6.2.4 Assim é difícil...	94
6.2.5 Assim fica mais fácil!	99
6.2.6 Diversidade e discriminações	104
6.3 A APLICAÇÃO DOS CONCEITOS CONVERGENTES ENTRE BIOÉTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	109
7 CONCLUSÃO	112
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICES	134
ANEXO	136

1 INTRODUÇÃO

Como resultado de um processo mundial de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, o movimento de inclusão surge em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação. No Brasil, atualmente, ele se estabeleceu como um paradigma da educação pública (1). Por se tratar de um direito humano inquestionável, tanto países desenvolvidos, quanto países em desenvolvimento, têm criado leis e políticas no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos (2). Documentos nacionais (3, 4, 5, 6, 7) e internacionais (8, 9, 10), publicados nos últimos anos, serviram de alicerce para as atuais políticas públicas brasileiras relacionadas à Educação Inclusiva (EI). Para Rodrigues (11), a EI surge:

(...) como um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto sócio-econômico. A educação inclusiva tem por objetivo alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos.

Por questões motivacionais centradas nos sujeitos sociais em demanda por inclusão, a EI é, diversas vezes, entendida com “uma percepção equivocada – não exatamente aleatória, porém motivada pela própria história de banimento promulgada pela escola – de que esta se pudesse reduzir à educação especial” (12). Ainda que a EI ganhe destaque dentro da educação especial como um marco favorável à inclusão de portadores de necessidades especiais nas escolas, sua proposta é muito mais abrangente.

Vista como uma possibilidade de aperfeiçoamento da educação escolar, a EI visa beneficiar todos os alunos ao promover uma abertura incondicional às diferenças, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica, social, física ou mental (13). Neste sentido, cumpre esclarecer que é esta a concepção de EI que será utilizada no presente estudo: uma proposta educacional que objetiva garantir que o ambiente educacional esteja adequado para assegurar a entrada, permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, sem qualquer forma de restrição, promovendo um ambiente equitativo, de valorização das diferenças.

Por muitas vezes a realidade das escolas inclusivas tem se mostrado cruelmente excludente, ao ser inclusiva somente para alguns alunos (14), ao não

garantir a qualificação necessária dos docentes, para que sejam capazes de trabalhar em um ambiente inclusivo (15, 16), não contar com materiais didáticos adequados e/ou até mesmo ao impor uma política inclusiva em escolas que não possuem estruturas físicas adaptadas para todos os alunos (17). Uma “inclusão excludente” é estabelecida quando as possibilidades de acesso ao conhecimento escolar, ao desenvolvimento da autonomia e ao direito a um ensino de qualidade só são respeitadas para alguns alunos. De tal modo, somente irá se implementar uma inclusão superficial, caso ela seja realizada para alguns alunos e outros não. Para Odeh (18):

(...) a integração não-planejada, fenômeno difundido no hemisfério sul, se refere à presença de crianças com deficiências na sala comum sem apoio especializado, e evidentemente ocorre sem planejamento nem intervenção de caráter profissional ou legal. O fenômeno se dá em circunstâncias específicas aos países do hemisfério sul, onde a escassez e a baixa qualidade do atendimento especializado, bem como a carência de serviços de diagnóstico precoce, fazem com que a escola regular se torne a única alternativa disponível.

Uma das grandes controvérsias da proposta de EI existente hoje é que ao criar categorias comparativas e divisões, a “inclusão” acaba produzindo certas categorias de exclusão junto às de inclusão (19). A causa dessa inclusão que gera exclusão pode vir de diferentes focos como: a falta de formação dos profissionais para lidar com as diferenças, o que traz angústia e desconforto para os mesmos (20, 21).

Ao imperar o desrespeito à dignidade e à diversidade dos alunos, propaga-se a manutenção de uma proposta inclusiva que não tem como prioridade condutas equitativas ou justas, mas que se preocupa, principalmente, com a presença das alunas/ dos alunos dentro da escola, fato que certamente não garante a inclusão efetiva. Segundo Ferreira (22), no Brasil já “atingimos escolas para todos (com a universalização da educação), mas não a educação para todos”.

Neste sentido, a Educação se caracteriza como uma questão bioética persistente, justificando-se, portanto, a necessidade de aprofundamento de busca das interfaces entre Educação e Bioética. Ademais, a intersetorialidade ainda constitui um desafio na gestão e no cotidiano dos serviços no Brasil, em especial envolvendo as áreas de Educação e Saúde. Defende-se que estudos em campos do conhecimento multidisciplinares e abrangentes, como a Bioética, podem contribuir para enriquecer e implementar a proposta de escolas promotoras de saúde.

A primeira parte deste trabalho aborda os referenciais teóricos que foram aqui

utilizados e que subsidiarão sua discussão. Assim, como componentes do capítulo 2 constam as seções: Educação Inclusiva – polissemia, em que são apresentados diferentes enfoques do processo inclusivo; Educação Inclusiva – documentos base; Ética de Intervenção; Ética da Libertação; Ética Cívica.

O terceiro capítulo traz os objetivos deste trabalho, e no quarto capítulo é descrito o desenho metodológico desenvolvido, tendo seus dois momentos distintos separadamente apresentados. Os resultados são apresentados no quinto capítulo e as discussões, no sexto. Optou-se por trazer resultados e discussão separadamente, pois existem dados provenientes de fontes muito diversas e entendeu-se que tal formatação seria mais adequada, favorecendo a apresentação dos mesmos.

Os capítulos 7 e 8 trazem, respectivamente, as conclusões resultantes da análise aqui executada, e as considerações finais, em que a pesquisadora responsável expõe sua vivência e caminhada relacionadas ao desenvolvimento deste trabalho e são apresentadas as proposições oriundas da realização desta pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 EDUCAÇÃO E SAÚDE, UM DIÁLOGO BIOÉTICO

O conceito de saúde sofreu diversas modificações ao longo da história. Ele costuma refletir a conjuntura social, econômica, política e cultural de uma sociedade. Isso significa que o termo saúde não representa o mesmo para todos: seu entendimento depende da época, do lugar geográfico, da classe social, dos valores individuais, de diferentes concepções científicas, religiosas, filosóficas (23).

Ao se considerar o princípio da integralidade, de que o ser humano não é constituído por porções independentes, mas sim por um conjunto de diferentes partes que funcionam de forma interdependente, a Educação e a Saúde devem ser entendidas como setores complementares e inter-relacionados. Para Rodríguez *et al.*, “a saúde e a educação são inseparáveis e interdependentes, pois, para se ter educação, precisa-se da saúde, ao mesmo tempo em que a saúde só é alcançável quando se tem uma boa educação” (24). Ainda que predominantemente sejam entendidas e pesquisadas separadamente, a Educação e a Saúde são domínios da existência humana que estão intimamente relacionadas e deveriam existir conjuntamente.

Normalmente se deixa a dimensão saúde para os profissionais da área e a educação é esquecida ou relegada à escola. E com isso, em geral, a população fica sem saúde e sem educação, pois dentro desse raciocínio as pessoas, no cotidiano, as famílias, no dia-a-dia não precisariam se preocupar nem com a preservação da saúde nem com a educação, pois para isso existem os profissionais específicos. (25)

Em 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) (26) definiu a saúde como o “estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doença”. A saúde estaria, portanto, relacionada a um bem-estar que

envolve não só o bom funcionamento fisiológico/ biológico do ser humano, mas também sua harmonia psíquica e social – âmbitos em que a educação, e a vivência escolar como um todo, são muito influentes. Porém, essa abordagem extremamente abrangente trouxe diversas críticas, entre elas, o fato de que, tal como apresentada, a saúde seria inatingível, e que não poderia ser usada como objetivo pelos serviços de saúde (27).

Em resposta a isto, em 1978, foi publicada a declaração da Conferência Internacional de Assistência Primária à Saúde, realizada na cidade Alma-Ata, também promovida pela OMS, em que foram destacadas as terríveis desigualdades na situação de saúde entre os países, a responsabilidade dos governos em se garantir a saúde e a importância da participação de pessoas e comunidades no planejamento e implementação dos cuidados à saúde. A partir de então, o conceito de saúde passa a estar diretamente relacionado com os processos de desenvolvimento social e econômico dos países e a educação começa a integrar os discursos relacionados à saúde, pois começa a ser entendida a necessidade de se integrar o setor de saúde com os demais (28). Em 1997, a OMS publicou um informe técnico (29), determinando que existe uma estreita relação entre a saúde e a educação das crianças, pois, assim como os fatores sanitários influenciam determinadamente na capacidade de aprendizagem, a assistência regular da saúde à escola é um dos meios básicos para se melhorar a saúde.

Desde a década de 1920, no Brasil, é possível se identificar as iniciativas de articulação dos setores saúde e educação, em que a escola passa a se constituir um espaço de educação em saúde (30). No início deste período o educador tinha como atribuição “divulgar o saber médico, higienista e convencer as camadas populares a seguir certos padrões de comportamento” (31). Durante o século XX, a saúde

escolar no Brasil sofreu diversas transformações, desarticulando o discurso tradicional – de lógica biomédica –, para a concepção da estratégia Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde (IREPS), com uma abordagem pluralista que inclui o conceito de promoção da saúde ao ambiente escolar. Estabelecido pela Carta de Ottawa, o conceito de promoção da saúde, no qual se baseia a IREPS, visa preparar os sujeitos para que os mesmos sejam capazes de exercer “um maior controle sobre sua saúde e sobre os fatores que podem afetá-la, reduzindo os fatores que podem resultar em risco e favorecendo os que são protetores e saudáveis” (32).

A partir da década de 1980, com a construção e consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), o trabalho educativo em saúde, desenvolvido nas escolas, avançou por meio da incorporação de novas concepções teóricas, sobre educação e sobre saúde, e da diversificação de seu campo de atuação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, oficializa a relação entre saúde e educação e, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incorporam aos currículos das escolas temas transversais como ética, cidadania e multiculturalidade (33).

Ainda que os PCN determinem que a saúde deve ser abordada de forma transversal e interdisciplinar – fazendo parte de todos os níveis e séries escolares, cotidianamente integrada à todas as disciplinas – o que se verifica são intervenções pontuais e, diversas vezes, equivocadas como, por exemplo, de se reduzir a saúde nas escolas a discussões sobre as epidemias mais comuns que afligem determinada região, visando controlar e prevenir doenças (34). A Escola Promotora de Saúde deveria contribuir para a construção de uma cidade mais saudável por meio de uma atitude inclusiva e de participação (35).

De acordo com os referidos PCN, através do trabalho rotineiramente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país, os educandos – dentre muitas outras habilidades – deveriam ser capazes de situar-se no mundo como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, capazes de adotar no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e que, especificamente em relação à saúde, estejam aptos a 'conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva'. (36)

Em 2007, o Decreto nº 6.286, cria o Programa Saúde na Escola (PSE), reforçando e confirmando a estreita relação entre saúde e educação. O PSE visa “contribuir com a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (37). Além disso, o PSE tem como seus objetivos: promover a saúde e a cultura da paz; articular ações da educação básica pública com aquelas do SUS; contribuir para formação integral dos educandos e para o estabelecimento de sistema de atenção social, focado na promoção da cidadania e nos direitos humanos; fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades no campo da saúde e que comprometem o desenvolvimento escolar e a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde; promover a intercomunicação escola/saúde (38).

Não existe, oficialmente, no Brasil nenhuma relação entre a Educação Inclusiva (EI) e qualquer justificativa ética que direcione suas ações cotidianas. Dessa forma, apesar de tanto a legislação como o discurso dos professores ter se tornado “inclusivo”, a prática na escola ainda não se tornou. A inclusão é vista “mais como um programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção” (39). Portanto, pesquisas que relacionem argumentações éticas às práticas relacionadas ao modelo educacional inclusivo são de grande importância para a atual conjuntura do país.

Dado o caráter interdisciplinar da Bioética, é possível e desejado que pesquisadores de diferentes áreas se dediquem ao seu estudo e desenvolvimento,

construindo pesquisas e reflexões verdadeiramente adaptadas à sua realidade, buscando respostas com perspectivas e critérios próprios (40). Principalmente para os países do Hemisfério Sul, a busca de respostas práticas e éticas, com base em referenciais teóricos mais apropriados, tornou-se prioritária para que ocorra a superação de disparidades e desigualdades sociais (41).

Ainda que em diversos setores a Bioética seja considerada uma área do conhecimento já bastante consolidada, mesmo havendo grande relação entre Educação e Saúde, na área de Educação ela é ainda pouco desenvolvida e reconhecida (42).

Estudos relacionando a EI e a Bioética são extremamente escassos. Utilizando-se dos termos “Bioética” e “Educação inclusiva” para pesquisa nas seguintes bases de dados: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud (IBECS), Medical Literature Analysis and Retrieval System (MEDLINE), Cochrane Library e Scientific Electronic Library Online (SciELO), nenhuma referência foi encontrada. No indexador bibliográfico Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), a pesquisa com tais termos encontrou 01 referência.

Ao pesquisar estudos com os termos “Bioethics” e “Inclusive Education” foram identificadas 05 referências na base de dados BVS, 03 referências na LILACS e 02 referências na MEDLINE. Nos indexadores dos Periódicos CAPES, IBECS e SciELO nenhuma referência foi identificada.

Assim, é possível afirmar que existem pouquíssimos estudos publicados sobre as relações entre a EI e a Bioética e que, portanto, as mesmas precisam ser identificadas e analisadas, propiciando um aprofundamento teórico consistente entre

tais áreas, de forma a colaborar com o desenvolvimento da Bioética e com a fundamentação ética da proposta inclusiva.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.2.1 Polisssemia da Educação Inclusiva

Atualmente, a escola é caracterizada pela transmissão do conhecimento, internalização de condutas e construção de habilidades específicas. Ao mesmo tempo, é reconhecida, muitas vezes, como uma escola austera, preenchida por fundamentos tais como disciplina, carga horária e grade curricular, rigidez de estruturas e um grande esforço de manutenção do ambiente tradicional (43). Esta afirmação sinaliza a crise do paradigma mecanicista cartesiano e newtoniano, que mesmo que ainda profundamente enraizado, fomenta a necessidade de uma discussão mais aprofundada, por meio de uma visão holística que busque novas interpretações e novas propostas para uma nova escola que encare o ser humano em sua complexidade e busque seu bem-estar nas diferentes facetas que o compõe (44).

(...) a fragmentação, a despersonalização e a desmotivação são situações verificadas no espaço que deveria ser construtivo. Tendo em vista estas preocupações, faz-se necessário buscar o ponto de ruptura com a velha ordem escolar, superada, dicotômica e positivista. (45)

A recente proposta de inclusão na educação surge como uma tentativa de ruptura com a escola tradicional e implica que a mesma deve ser para todos, sem categorizações. Sem separações de alunos “normais” e “anormais”, sem nenhuma delimitação de um grupo que será o visado para “a” inclusão. De acordo com Pfeiffer (46):

A ONU e a Organização Mundial da Saúde consideram que de 10% a 15% da população de um país em desenvolvimento apresentam algum tipo de deficiência, distribuídos entre as modalidades deficiência mental, física, auditiva, visual e múltipla. Segundo o último censo brasileiro do ano 2000, no País existem 24,6 milhões de pessoas nessas condições, representando 14,5% da população. Há que se considerar que esses números

correspondem à morbidade. Sabe-se também de uma porcentagem significativa de mortalidade pelas mesmas causas. Há que se somar a esses, especialmente na infância e na adolescência, um outro grupo que não traz visivelmente nenhuma forma de deficiência clássica, mas tem sua vida marcada por necessidades especiais

A inclusão escolar não pode ser reduzida a somente aqueles alunos com deficiências físicas e/ou mentais, mas também deve ser para aqueles com necessidades raciais, sociais, econômicas, culturais etc., os quais também gritam por mudanças educacionais (47). Não basta que seja realizada uma inclusão que consiste somente em fazer com que os alunos que antes se encontravam fora da sala de aula agora estejam presentes. Dessa forma a inclusão será superficial, ou talvez até mesmo falsa, e servirá somente para a manutenção do *status quo*, do estado de excluído, ainda que agora ele frequente a escola. Ribeiro (48) declara que:

O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído(a). (...) há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para "dentro" novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos - os excluídos - ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social.

Se a escola é de todos que a frequentam e é para todos, por que, e para quê, categorizar os alunos, como se alguns fossem mais pertencentes a ela do que outros? Como se a escola fosse dos alunos “normais”, mas, atualmente, os “anormais” são também aceitos. Existe uma multiplicidade de alunos, mas cada um é único e todos são diferentes entre si, com capacidades e dificuldades também únicas e diferentes entre si. A escola deve ser capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, de acordo com uma nova forma transformadora do pensar e fazer educação (49). A inclusão social e a inclusão escolar são indissociáveis e abrangem grupos que são considerados como pertencentes à uma situação de alta vulnerabilidade social (50).

Em pesquisa realizada de julho a dezembro de 2008, pela Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana (RITLA), em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEGDF) (51), em 84 escolas públicas de Ensino Regular com mais de 500 alunos selecionados aleatoriamente em cada Diretoria Regional de Ensino (DRE), totalizando uma participação de 9.937 alunos, verificou-se que mais

da metade (63,1%) dos estudantes do Distrito Federal informaram ter visto pessoas tidas como homossexuais sofrerem preconceito, sendo que 20,5% dos alunos com 17-18 anos e 48,7% dos alunos com menos de 11 declararam que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe. Mais da metade dos alunos (53,4%) relatou já ter visto discriminação nas escola e 23,4% relatou já ter sido discriminada no ambiente escolar. Dos alunos que relataram terem sofrido discriminação: 13,9% relataram ter sofrido discriminação pelas roupas usadas; 12,6% relataram a raça/cor como causa da discriminação; 11,3% sofreram por causa da vinculação religiosa; 10,5% apresentaram a região de origem como motivadora do preconceito; 6,1% disseram que a pobreza era o motivo da discriminação sofrida e 3,9% relataram que ser ou parecer homossexual era a causa. Mediante tais dados é possível constatar que, além da inclusão de alunos com deficiências, é iminente que a EI não seja abordada de forma restritiva e passe a implementar programas para a inclusão de todos os alunos.

Por possuir dimensões continentais, pluralidade cultural significativa e grande histórico de desigualdade social, no Brasil o alcance de uma educação de qualidade, que esteja realmente preparada para todos os alunos, não é uma tarefa fácil ou que possa ser realizada em pouco tempo. Entretanto, a necessidade de melhorias e mudanças estruturais na sua concepção é imprescindível para que sejam construídos ambientes escolares mais justos e equitativos, mais humanizados e humanizadores, receptivos para cada educador e para cada criança, jovem e adulto que compõe a diversidade existente no país (52).

As tentativas históricas de mudanças na pedagogia levaram a algumas transformações nos métodos, técnicas e programas da educação. Porém, os pontos-chave, responsáveis pela essência da escola, permaneceram intactos. Suas práticas, a estrutura da sua instituição, as relações escolares, as atitudes profissionais, o tempo e o espaço em que a educação dos alunos se dá, nunca foram realmente modificados (53).

Segundo Dubet (54), durante muitos anos, a responsabilidade pela reprodução da exclusão social não era atribuída à escola e sua instituição permaneceu “protegida” da crítica e impossibilitada de incorporar transformações pedagógicas profundas. Tal situação tornou-se insustentável quando os questionamentos advindos das discussões do modelo inclusivo de educação estabeleceram que as diferenças humanas são normais e que, portanto, não podem ser responsabilizadas

como causa das injustiças e desigualdades sociais. A escola passou, então, a ser vista como responsável por promover a manutenção de um comportamento que classifica, separa e amplifica as diferenças associadas às características de origem pessoal, social, cultural e política. Nesse contexto, a proposta educacional tradicional pode ser responsabilizada pelo agravamento das injustiças sociais.

A educação e o preconceito, apesar de não serem frequentemente associados, são assuntos intrinsecamente relacionados. Em especial no Brasil, onde se desenvolveu o mito de que este é um país sem preconceito racial, devido a sua formação histórica miscigenada, é de grande importância a existência, debate e divulgação de um modelo educacional que considere e valorize a “enorme variedade cultural brasileira, sem desprezar e ignorar as diversas contribuições que formam a identidade nacional” (55). Ademais, a EI, vista como proposta educacional aberta à diversidade dos alunos, permite a discussão e convivência de diversos grupos que atualmente sofrem com o preconceito por divergirem do modelo cultural padrão imposto historicamente (fenótipo étnico branco, heterossexuais, sem deficiências físicas).

Messias *et al* (56) evidenciam a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento social:

A Educação se constitui numa dimensão imprescindível para que a humanidade transforme em realidade as suas aspirações éticas concernentes à autonomia, respeito à vulnerabilidade/dignidade humana e equidade/justiça (que se traduz, inclusive, em justiça social).

Ademais, estudos sobre a educação, em sua essência teórica, são extremamente raros, pois a maior parte das pesquisas em educação está relacionada a questões empíricas, direcionadas a “solucionar pequenos impasses do dia-a-dia” (57). Verifica-se que existe grande dificuldade, na área de educação, de se construir estudos que apresentem categorias teóricas consistentes e, de acordo com Gatti (58):

(...) essa dificuldade fez com que a investigação em educação mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas. A consciência do problema a enfrentar, ou seja o do entendimento mais claro da natureza do próprio fenômeno educacional, ou, pelo menos, das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa, não foi suficiente para o enfrentamento dessas questões de base. A captação da estrutura desse fenômeno, bem como de sua dinâmica, não como idéias que delas fazemos, mas a captação de sua concretude histórico-social, como parece ser a exigência que se coloca para a pesquisa educacional, traz desafios teóricos e

metodológicos que permanecem em aberto.

No Dicionário Latinoamericano de Bioética (59), estabelece-se que uma política educacional que pretenda favorecer o desenvolvimento humano deve considerar, pelo menos, os seguintes aspectos: acesso universal que satisfaça as necessidades básicas de cada um, um contexto que assegure o respeito aos direitos humanos, a aquisição de conhecimentos significativos que permitam desempenhar uma função social de acordo com as diferentes vocações de cada indivíduo, transmissão de valores culturais da humanidade e específicos de cada indivíduo, nação, comunidade e povo e desenvolver competências e atitudes solidárias para a construção de projetos que visem melhorias sociais, culturais e econômicas.

O Plano Político-Pedagógico (PPP) é um documento que figura como uma “carta de intenções” de cada uma das escolas. Ele deve ser o resultado da interação entre os objetivos e prioridades expressos pela coletividade, que, por meio de um processo reflexivo, estabelece quais são as ações necessárias à construção de uma nova e aprimorada realidade educacional. . “Os envolvidos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável” (60). Os PPP e os Conselhos Escolares são os instrumentos atualmente disponíveis para a construção de uma escola pública democrática, ao possibilitar que os diferentes segmentos da comunidade escolar desempenhem um papel ativo na construção das metas, propostas, valores e direcionamentos da escola, em sua implantação, acompanhamento e avaliação sistemática (61).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (62) estabeleceu que a qualidade em educação costuma ser definida com base em dois princípios: no desenvolvimento cognitivo dos alunos e na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e do desenvolvimento criativo e emocional. Segundo Cortina (63) na sociedade contemporânea a moral constitui-se num “artigo de primeira necessidade”, pois está instaurada uma crise de moralidade, em que existem inúmeros grupos de excluídos, o que constitui um grave problema social. Para que tal qualidade educacional seja alcançada, devem ser desenvolvidas políticas educacionais e um ambiente escolar norteados por princípios éticos. Para Meneses (64):

(...) um dos pontos centrais da educação moderna reside na relação entre teoria e prática. Como tal, buscará a sua raiz numa formulação ética. Daqui

se levanta uma Ética Pedagógica e uma Pedagogia da Ética, como elementos complementares de adequada educação.

2.2.2 Documentos base

Existem diversos documentos internacionais publicados sobre a EI. Para o presente trabalho, como marcos teóricos, que serão utilizados como representativos de documentos mundiais sobre a inclusão, selecionou-se a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiências – ambos abordam a Educação Inclusiva (EI) sob a perspectiva das pessoas com deficiências – e o documento Educação para Todos: o compromisso de Dakar, que traz propostas inclusivas para a educação sem restringi-las às pessoas com deficiências.

A Declaração de Salamanca (65), assinada em 1994, influenciou diversas leis de políticas públicas inclusivas do Brasil. Nele, proclama-se que toda criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e que os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Este é um documento extremamente significativo para o movimento da EI, pois, ainda que publicado por motivações relacionadas às pessoas com deficiências, não restringe a inclusão escolar às mesmas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (66), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, reitera o direito à diversidade e a necessidade de inclusão para garantir a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela dignidade inerente e a independência da pessoa, incluindo aqui a liberdade de se fazer as próprias escolhas. Além disso, os Estados Parte, como o Brasil, que foi um dos signatários, se comprometem a: “promover a capacitação de profissionais e adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência” (67).

Na Conferência Mundial de 1990, os países signatários firmaram o chamado Marco de Ação de Educação para Todos (EPT), por meio da Declaração Mundial de

Educação para Todos (68), promulgada em 1990. Esta Declaração influenciou a formulação das políticas públicas brasileiras, ao afirmar que (69):

É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.

Durante a década de vigência da Declaração Mundial de Educação Para Todos, diversos avanços foram alcançados, sobretudo no plano quantitativo. No ano 2000, o EPT foi reafirmado em Dakar, durante o Fórum Mundial de Educação, por meio de um documento intitulado Educação para Todos: O compromisso de Dakar (70). Este documento defende que a educação deve ser inclusiva para toda a população excluída, seja por motivos individuais, étnicos, sociais, de gênero, culturais ou linguísticos.

Os documentos mais significativos sobre a EI na América Latina, que serão utilizados neste trabalho como representativos de tal região, são: a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto N^o. 3.956, de 08 de outubro de 2001 (71) e o documento Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional. A Convenção da Guatemala (72) é direcionada aos portadores de necessidades especiais, e afirma, entre outros, que:

(...) as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

O documento Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional (73) foi publicado pelos países da América Latina, do Caribe e da América do Norte, após o encontro realizado em 2000, em Santo Domingo, na Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, quando os países reunidos constataram que não poderiam atingir as metas definidas até o ano 2000 e planejaram o Fórum de Dakar.

A Constituição Federal (74), promulgada em 1988, assegurou que a educação é um direito público e subjetivo, ou seja, é para todos, mas é também particular de cada cidadão com mais de sete anos. O caráter subjetivo do direito à educação garante que, caso algum cidadão em idade escolar não receba educação, ele pode agir e exigir do poder público o acesso imediato à mesma. Assegurou, também, que a educação dos portadores de deficiências deve ocorrer, preferencialmente, na rede

regular de ensino, fato que oficializou a tendência inclusiva. Ela determina que devem ser criados programas de prevenção, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas. E estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino (75).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (76) .

Visando orientar o processo educativo no sentido da inclusão, em 1994, surge a Política Nacional de Educação Especial, que declara que terão acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (77). Ao apresentar paradigmas teóricos excludentes entre alunos “normais” e “anormais”, esse documento preservou o caráter excludente da educação regular.

Desde que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (78) entrou em vigor, a educação no Brasil passou a preconizar que os alunos devem ter, assegurado pelos sistemas de ensino, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Foi estabelecido, também, entre as normas para a organização da educação básica, que devem ser criadas “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (79). Dessa forma, iniciou-se oficialmente o atual caráter inclusivo da educação em nosso país.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (80), trouxe objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e enfatiza que o avanço da educação deveria levar à construção de escolas inclusivas que garantam o atendimento da diversidade humana. Porém, ele aponta déficits referentes à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (81), de 2003, propõe transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e promover o início de um amplo processo de formação de gestores e educadores. Em 2006, é

lançado, em conjunto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (82) que visa promover tópicos relativos às pessoas com deficiência na educação básica e instituir ações que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi publicado em 2007 (83) e trouxe como objetivos centrais: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Além disso, é estabelecida como diretriz a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (84).

Ao lançar o PDE, o governo federal estabeleceu 28 diretrizes a serem cumpridas por municípios e estados para melhorar a qualidade da educação básica no país. O Decreto Nº. 6.094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, apresentando todas as diretrizes do PDE (85).

A “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), foi publicada em janeiro de 2008 (86), com objetivo de orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial. Para implementar a “Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008 (87), que expressa o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para o atendimento educacional especializado.

Verifica-se que grande parte dos documentos publicados no Brasil para a EI estão relacionados à educação especial, reforçando o limitado conceito de que ela se limita à inclusão de alunos com deficiências.

Como documentos referenciais brasileiros para realizar-se a análise comparativa com as categorias de referenciais bioéticos, foram eleitos, por serem mais recentes e atualmente influentes, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/ Decreto Nº. 6.094/2007 e a Política Nacional de Educação Especial/ Decreto Nº. 6.571/2008. Assim, utiliza-se um documento relacionado ao ensino

especial, relacionado a inclusão das pessoas com deficiências, e outro representante da ação de universalização da educação, em direção a uma EI abrangente.

Ainda que siga as disposições nacionais supramencionadas, identificou-se uma Resolução específica para a educação no Distrito Federal: a Resolução Nº. 01 de 16 de junho de 2009, do Conselho de Educação do Distrito Federal. Esta Resolução dispõe normas gerais para o sistema de ensino no Distrito Federal (DF) – tanto o público como o privado – e, ainda que não seja um documento específico da EI, será utilizada como documento representativo da educação no âmbito do DF.

2.3 BIOÉTICA DE INTERVENÇÃO

Durante o século XX a sociedade passou por profundas transformações. Com o advento das descobertas científicas, avanços na medicina, mudanças culturais, avanço do movimento feminista, entre outros eventos inovadores, a sociedade mundial passou a se deparar com dilemas que ela não sabia como resolver ou, sequer, lidar. Diante de todas essas radicais transformações, a Bioética surgiu como uma possibilidade para suprir a necessidade de limites éticos para os novos desenvolvimentos da sociedade, principalmente aqueles das ciências biomédicas.

A primeira proposta teórica que apresentou a Bioética ao mundo veio de Van Rensselaer Potter, em um artigo de 1970, “The science of survival” e, no ano seguinte, em um livro: “Bioethics: bridge to the future” (88). Esta proposta de Bioética estava centrada em um compromisso global frente ao equilíbrio e à preservação da relação dos seres humanos com o ecossistema e a própria vida do planeta (89).

A Bioética de Potter trazia uma proposta ampla e abrangente, em que ela surgiria como “a ciência da sobrevivência humana”, metaforicamente, como uma ponte para garantir a sobrevivência do homem da década de 1970 ao seu próspero – e moderno – século XXI. Além de Potter, em 1971, Andre Hellegers utilizou o termo “Bioética” para nomear o “Institute for Study of Human Reproduction and Bioethics”, instituição significativa na constituição e ampliação da Bioética. Hellegers e outros pesquisadores desse instituto enfocam uma proposta de Bioética relacionada aos temas biomédicos, aos conflitos dos profissionais da saúde e seus

pacientes, aos pesquisadores e seus sujeitos de pesquisa (90).

Porém, não foi a Bioética de Potter ou a Hellegers aquela que obteve maior disseminação. A proposta teórica responsável por popularizar a Bioética foi a de Tom L. Beauchamp e James F. Childress, com sua obra "Princípios da Ética Biomédica" ("Principles of Biomedical Ethics"), publicada, em sua primeira edição, em 1977 (91). Neste livro, é proposta uma teoria baseada em quatro princípios: respeito à autonomia, justiça, beneficência e não-maleficência. Com esses princípios os autores pretendiam sistematizar a Bioética e torná-la prática e acessível aos profissionais das áreas biomédicas, que enfrentavam diariamente desafios e questionamentos éticos e que, até então, se encontravam desprovidos de qualquer aporte teórico que pudesse orientá-los nesses dilemas cotidianos.

A proposta da Bioética de Intervenção surgiu, em oposição à Bioética Principlista, da necessidade de se desenvolver e consolidar uma teoria bioética em resposta às necessidades dos países periféricos, voltada, principalmente, para as questões de injustiça social. Sem deixar de lado as chamadas questões emergentes, relacionadas a dilemas éticos decorrentes do desenvolvimento tecnológico e do paradigma biotecnocientífico – como, por exemplo, o uso de células-tronco e a clonagem – a Bioética de Intervenção se ocupa, prioritariamente, das situações persistentes, ou seja, aqueles problemas historicamente conhecidos, que ainda acontecem nos dias de hoje nos países periféricos (por exemplo: a exclusão social, a pobreza, a não garantia de acesso a direitos humanos universais, como educação, saúde, cidadania etc.) (92). Por tais motivos, para o presente trabalho, como referencial teórico bioético, representando uma proposta nacional, preocupada com as questões persistentes de nossa sociedade, elegeu-se a Bioética de Intervenção.

Os marcos teóricos e conceituais da Bioética de Intervenção são: a finitude dos recursos naturais, a corporeidade – relacionada ao prazer e a dor que atingem a todos – e a equidade. Quanto aos referenciais norteadores, a Bioética de Intervenção se fundamenta nos direitos humanos contemporâneos, argumentando que:

(...) a intervenção deve ocorrer para preservar a todos os seres humanos os direitos de primeira geração, relacionados ao reconhecimento da condição de pessoa como o requisito único, universal e exclusivo para a titularidade de direitos. Os direitos individuais relacionam-se à sobrevivência física e social dos seres humanos. (93)

Ademais, também é proposto, como referencial teórico, o reconhecimento dos

direitos econômicos e sociais, de segunda geração e os direitos difusos, de terceira geração, em especial aqueles relacionados com o meio ambiente. A finitude dos recursos naturais é um dos marcos teóricos e conceituais da Bioética de Intervenção, pois representa a necessidade de intervenção no sentido de se garantir que a sobrevivência das gerações futuras, por meio de medidas equitativas que reduzam, principalmente, o consumo daqueles grupos e sociedades que mais desperdiçam e consomem (94).

O conceito de equidade se difere do de igualdade. Em uma situação de desigualdade, objetivando-se chegar a uma situação igualitária (em que os sujeitos estão em um mesmo patamar e, portanto, podem receber e contribuir em medidas uniformes), é preciso a tomada de atitudes equitativas, que irão tratar desigualmente aqueles que se encontram em situações assimétricas, considerando suas necessidades particulares, de modo a diminuir tais disparidades, para se chegar à igualdade. A equidade é o reconhecimento de que sujeitos diferentes têm necessidades diferentes para alcançarem objetivos iguais (95). Ela é um dos caminhos da ética prática, que encontra na proposta de Educação Inclusiva (EI) uma opção para sua viabilização.

A corporeidade foi utilizada como marco teórico e conceitual das intervenções éticas pois o corpo físico é, inquestionavelmente, a unidade que compõe toda e qualquer sociedade. Assim sendo, a capacidade de vivenciar prazer e dor é algo comum a todos os indivíduos e que deve ser considerado como fator para a intervenção (96). Cumpre ressaltar que a noção de prazer e dor não se limita àquela relacionada às funções fisiológicas do corpo, originadas nas experiências corpóreas, mas a um entendimento expandido que considera, também, as relações sociais e com o ambiente, expressas por sentimentos como opressão, medo e discriminação.

Como categorias de análise, provenientes da Bioética de Intervenção, buscando-se encontrar consonâncias com a EI, serão utilizadas: “equidade”, “corporeidade” e “direitos humanos contemporâneos”, assim como definidas anteriormente. A finitude dos recursos naturais, apesar de também ser um dos marcos conceituais da teoria apresentada neste sub-capítulo, não foi selecionada para compor uma categoria de análise pois entende-se que a mesma não possui ligação direta com a questão da EI, ainda que possa ser extremamente relacionada com a educação em geral. A Bioética de Intervenção foi escolhida como referência neste estudo por ser uma corrente teórica representativa do Brasil, assim como para

países demais periféricos, que buscam a superação de disparidades e desigualdades sociais. Neste sentido, ela se apresenta como significativa para o contexto em que a autora e as escolas participantes do estudo se encontram inseridas.

2.4 ÉTICA DA LIBERTAÇÃO

Conhecida como Pedagogia da Libertação, a pedagogia proposta por Freire (97) determina que a educação como capacitação em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir a educação como formação ética. Conforme essa proposta é preciso agir contra qualquer tipo de discriminação de raça, gênero e classe, defender o respeito aos outros, a coerência, a capacidade de viver e de aprender com o diferente.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que se pode ou não conceder uns aos outros. Por isso é preciso lutar por uma educação verdadeiramente dialógica, em que sujeitos dialógicos cresçam e aprendam na diferença e, sobretudo, no respeito a ela. A educação precisa proporcionar a libertação dos indivíduos, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, do trabalho de conscientização e de politização dentro de sua realidade social. Somente ao adquirir consciência de seu estado, e agir para transformar essa realidade, é que um sujeito se torna livre.

Segundo Gadotti (98), a Ética da Libertação proposta por Freire (99) surge como uma opção de norteamento ético para a “nova escola” que se pretende criar, por ser uma ética da diversidade, ao refletir e agir rejeitando qualquer forma de discriminação. Ela se mostra extremamente apropriada para as atuais sociedades plurais em que se deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente e de respeitá-lo.

Para Dussel (100), os sistemas pedagógicos devem realizar a construção do sujeito ético através da convivência social, no ambiente escolar. Assim como Freire, ele defende a libertação como objetivo final da educação, que deve impulsionar os indivíduos para que eles se libertem da ignorância e, conseqüentemente, da condição vulnerável: “O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua

práxis de transformação: a libertação assim é o ‘lugar’ e o ‘propósito’ desta pedagogia” (101).

Em oposição à Ética da Libertação, Freire (102) nomeia de ética de mercado a ética que reflete os interesses da classe dominante, que se curva aos interesses do lucro. A ética de mercado defende a propagação de uma pedagogia em que o discurso impera sobre a prática. Ele se refere à pedagogia proveniente desta ética como pedagogia bancária, pois a educação se resumiria a um ato de depositar, como nos bancos.

Nela os discentes são recipientes a serem preenchidos e os docentes, sujeitos ativos da educação, depositam conhecimentos que os discentes devem receber, memorizar e repetir. Dessa forma todo saber é transmitido de forma autoritária, repetitiva e unilateral, somente o professor é quem manda na sala de aula e é quem organiza os conhecimentos.

Com essa pedagogia são desenvolvidos alunos passivos, que dependem única e exclusivamente da relação paternalista com o professor, para adquirir e desenvolver conhecimento. Estes alunos crescem e se desenvolvem oprimidos, acostumados e acomodados com sua posição no mundo, demonstrando que, apesar de vivermos em um mundo de liberdade, de opção, de decisão e de possibilidade, a decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada.

A partir dessa análise é possível perceber que a opressão é um problema crônico social, pois as camadas vulneráveis são oprimidas e condicionadas ao longo de sua vida a aceitar o que lhes é imposto, devido à falta de conscientização. Freire (103) chama este processo de desumanização e argumenta que tanto os que têm sua humanidade roubada, quanto os que a roubam, sofrem com esse processo. Assim, a desumanização só se resolverá com uma restauração da humanidade em ambos; e não com os oprimidos passando a opressores.

A libertação é encarada por Garrafa (104) como um passo inicial, necessário para que cada sujeito alcance sua emancipação, característica inerente ao sujeito que se encontra socialmente incluído. Além de liberto, o sujeito emancipado é responsável por sua sobrevivência e por suas escolhas. Portanto, pode-se afirmar que, caso a EI seja direcionada eticamente para auxiliar que cada sujeito alcance sua libertação e posterior emancipação, ela estará favorecendo sua inclusão social.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que se pode ou não conceder uns aos outros. Por isso é preciso lutar por

uma educação verdadeiramente dialógica, em que sujeitos dialógicos cresçam e aprendam na diferença e, sobretudo, no respeito a ela. Dessa forma, para Freire, qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever: “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber” (105).

A educação se apresenta com um caráter profundamente formador e, portanto, ético. Em um longo processo de amadurecimento, a liberdade deve ser desenvolvida na prática, na ação do sujeito, a partir do confronto com outras liberdades. A autonomia de cada indivíduo se constitui a medida que ele exercita várias, inúmeras decisões ao longo de sua vida.

2.5 ÉTICA CÍVICA

Desenvolvida pela filósofa espanhola Adela Cortina, a Ética Cívica surge como resposta a um dos principais conflitos da sociedade contemporânea: como viver harmonicamente em uma realidade com tantas, e tão diversas, noções de felicidade?

(...) pensemos se políticos e filósofos não deveriam se dispor a tarefa de ordenar o mundo com ideais de imparcialidade, insubornabilidade, liberdade, igualdade, por amor a esse sofrido contribuinte que, por conta de seu doloroso desembolso anual e mensal, bem merece receber em troca um mundo moralmente ordenado. Um mundo no qual seja possível investir na bolsa, realizar opções políticas, escolher profissão, escolher cônjuge e moradia sem sobressaltos; com a serenidade de quem sabe que se, mesmo que a bolsa despenque, mesmo que a opção política decepcione, a profissão seja um fracasso, o casamento, um desastre, e até mesmo que a moradia seja assaltada no calorento agosto, há um último horizonte de legitimidade jurídica e política, crenças morais compartilhadas de liberdade, justiça e solidariedade. (106)

Ela propõe que sejam estabelecidos princípios mínimos de justiça compartilhados, que garantam a convivência pacífica e que suportem a existência dos distintos projetos felicitantes.

A felicidade parece coisa dos indivíduos e dos grupos, uma questão que cada pessoa vai responder a seu modo de ser e querer, a partir de seu modo de esperar e sonhar. A justiça, por sua vez, nos parece como coisa de todos nós, como negócio que devemos fazer juntos, e do qual ninguém pode escapar. (107)

O trabalho de John Rawls, filósofo norte-americano, foi amplamente utilizado por Cortina para o desenvolvimento de sua teoria. Os mínimos de justiça apresentados por Cortina são chamados por Rawls de “concepção moral de justiça para a estrutura básica de uma sociedade” e os máximos felicitantes propostos pela filósofa espanhola são chamados de “doutrinas compreensivas de vida boa” pelo autor norte-americano (108). Ambos os pensadores convergem no reconhecimento da necessidade de que as sociedades pluralistas busquem articulação entre justiça e felicidade para que não se perca o respeito à pluralidade humana. É importante ressaltar que o respeitar as diferenças inerentes de cada indivíduo não significa que todas as situações e opiniões devem ser aceitas, pois não se pode aceitar o argumento de que “cada um tem o direito de seguir o código moral que mais lhe convenha” (109).

A teoria da ética do discurso, proposta por Jürgen Habermas também é bastante influente na obra de Cortina, especialmente no que tange à importância do diálogo: toda pessoa deve ser considerada como um interlocutor válido e deve ser levada em conta ao se decidirem normas que a afetam (110). O chamado “princípio do discurso”, proposto por Habermas, que considera “válidas unicamente aquelas normas de ação com as quais todos os possíveis afetados poderiam estar de acordo como participantes em um discurso prático” (111).

Ainda que muitas vezes sejam utilizados como sinônimos, os termos “moral” e “ética” são descritos como distintos nos trabalhos de Adela Cortina. É argumentado que a distinção entre moral e ética não deriva de suas diferenças etimológicas, mas sim “de imperativos lógicos, porque elas configuram dois níveis distintos de pensamento e linguagem” (112): enquanto a moral pertence à vida cotidiana das sociedades e indivíduos, a ética é entendida como um saber filosófico (113).

A moral é definida como o conjunto de valores que direciona as ações dos indivíduos e a ética como um saber prático, uma filosofia aplicada, que deve se ocupar de “acolher o mundo moral em sua especificidade e em dar reflexivamente razão dele” (114) e de “investigar o fundamento da moral” (115). Cortina defende que a moral é necessária para legitimar o direito e a política, que “não são autossuficientes no que diz respeito a legitimidade” (116). A moral civil pressupõe a presença de um conjunto de ideais compartilhados pelos indivíduos componentes de determinada sociedade.

A moral é hoje um artigo de primeira necessidade, exatamente porque

nossas 'sociedades avançadas', com todo o seu progresso, estão profundamente desmoralizadas: qualquer desafio é excessivo para nós. Não sabemos o que fazer com os imigrantes, com os idosos e com os portadores de deficiências; a corrupção acaba por parecer aceitável desde que praticada por nós – e, é claro, desde que não sejamos descobertos; não sabemos onde situar os aidéticos nem como avaliar a engenharia genética. (117)

É proposta, por Cortina, uma ética da modernidade crítica, que se ocupe dos direitos humanos, das formas de vida política, das normas corretas e da justiça (118). Nesse contexto, entende-se que o objetivo da ética não é introduzir novos conteúdos morais, mas garantir a realização de procedimentos argumentativos que permitam a obtenção de discernimento sobre quando um determinado conteúdo pertence à forma moral (119).

A ética consiste na dimensão filosofia que reflete sobre a moralidade; isto é, na forma de reflexão e linguagem acerca da reflexão e linguagem moral, no que se refere ao que guarda a relação entre toda metalinguagem e linguagem objeto. (...) a ética não pode se confundir com o conjunto de normas e avaliações geradas no mundo social, tão pouco com o tratamento que as ciências poderiam fazer de tais normas e avaliações, mesmo procedendo *intentio recta*: a ética situa-se no nível reflexivo e autorreferencial do discurso filosófico. (...) A ética não é primariamente gerada, portanto, nesse mundo social, no qual a moral ostenta, sem dúvida, primado substancial, mas ela se move no discurso teórico reflexivo e autorreferencial da filosofia. Por isso sua forma reflexiva e lingüística é filosófica, não cotidiana nem científica. O que, em meu entender, significa que ela é conceitual e argumentativa. (120)

Defende-se que a ética não pode se limitar a fundamentar princípios, mas também deve-se ocupar em como tais princípios podem ser utilizados na vida social e pessoal. Para tanto, propõe-se, a criação de uma Ética Cívica, capaz de enfrentar, a partir de princípios racionais, os diversos problemas da vida em sociedade e de sustentar a elaboração de teorias democráticas idealistas e realistas: “realistas por serem opostas ao utopismo, idealistas por serem adversárias de um pragmatismo que dissolve a ética política em estratégia individual ou grupal” (121). A Ética Cívica se encontra baseada no conjunto de valores morais compartilhados pelos diversos grupos componentes de uma mesma sociedade moralmente pluralista, que lhes permite construir seu mundo juntos, exatamente por possuírem essa fundamentação comum partilhada.

O objeto da ética são as normas, das quais não se pode dizer que sejam verdadeiras ou falsas, mas sim se são corretas ou incorretas. E cabe argumentar racionalmente acerca de sua correção ou incorreção: se há um discurso teórico, também se faz necessário um discurso prático, que nos permite distinguir entre normas válidas e meramente vigentes. (122)

A ética cívica deve abordar temas de “educação moral, de ética médica, bem como problemas suscitados por uma ética ecológica ou uma ética econômica” (123). Ressalta-se que somente é possível falar em normas que todos os cidadãos devem cumprir se tais normas forem obtidas por meio consensual, em que todos os envolvidos estão em um patamar de igualdade, sem a redução do consenso a um simples mecanismo formal, pacto estratégico ou “a pedra filosofal que moraliza tudo aquilo que toca” (124). Propõe-se que “conceito, fundamentação racional e argumentação” são a melhor opção para se estabelecer um tipo de intersubjetividade universal, definido como “o melhor antídoto contra o dogmatismo” (125). Assim, o consenso é apresentado como a única forma legítima de se alcançar normas universais, pois sem atender à dimensão moral das pessoas, é impossível que uma sociedade seja justa (126).

A moral civil repousa na convicção de que é verdade que os homens são seres autolegisladores; de que é verdade que, por isso, eles têm dignidade e não preço; de que é verdade que a fonte de normas morais só pode ser um consenso se os homens reconhecerem reciprocamente seus direitos; por fim, de que é verdade que o mecanismo consensual não é a coisa mais importante na vida moral, visto que as normas constituem um marco indispensável, mas não dão felicidade. E os homens – e isso também é verdade – tendem à felicidade. (127)

O pluralismo moral é definido por Cortina como “a convivência de diferentes concepções acerca do que faz os homens felizes ou acerca daquilo que eles devem fazer; acerca do bom (felicitante) ou acerca das normas corretas” (128). Assim, para se garantir uma convivência harmônica entre tais sujeitos diversos, que compartilham de uma mesma ética cívica, propõe-se o estabelecimento de alguns mínimos de justiça, comuns às diversas propostas de felicidade, uma articulação entre o justo e o bom. Entende-se que os mínimos de justiça já existem (como, por exemplo, liberdade, igualdade, diálogo, respeito) e que, conseqüentemente, o estabelecimento consensual destes princípios pode ser atingido por meio do diálogo e pode garantir a existência de uma sociedade moralmente plural.

É atribuída à política a tarefa de “tornar possível uma sociedade de homens autônomos em solidariedade” (129). Para tanto, destaca-se que é necessário um aprofundamento da democracia, por meio do debate e busca de soluções a diversos dilemas postos, entre os quais: a contradição produzida entre a corporativização da sociedade e a aspiração de autonomia dos sujeitos; a impossibilidade de entender como alcançada a autonomia de algumas minorias que continuam a influenciar a

tomada de decisão do Estado; a insatisfação resultante de uma democracia elitista que não se organiza de forma participativa e que propaga a “incógnita que ainda pressupõe o termo ‘participação’, chave da legitimação democrática, mas talvez ainda não identificável com ‘democracia direta’” (130); a dificuldade de se determinar quais são os papéis dos especialistas e do povo em uma organização democrática; a necessidade de estabelecimento de um sistema de prioridades na distribuição orçamentária que revele a real preocupação com os cidadãos vulnerados material e culturalmente; atingir uma articulação coerente com os movimentos sociais; criar um espaço de opinião pública em que todos os grupos, que tenham algo a oferecer, possam ter livre acesso e livre expressão de suas contribuições (131).

Com relação à cidadania, Cortina entende que ela é um “tipo de relação de mão dupla: da comunidade para o cidadão e do cidadão para a comunidade” (132). Neste sentido, defende que as comunidades políticas, ao vulnerabilizarem qualquer um de seus componentes, estão demonstrando, com fatos, que na verdade não o consideram como seu cidadão. Como durante o processo de estabelecimento de nossa identidade própria é imperativo o reconhecimento dos grupos sociais em que vivemos, conclui-se que aquele que não é tratado como cidadão não irá se identificar como tal.

A civilidade não nasce nem se desenvolve se não se produz uma sintonia entre os dois atores sociais que entram no jogo, entre a sociedade correspondente e cada um de seus membros. Por isso, a sociedade deve organizar-se de modo a conseguir gerar em cada um de seus membros o sentimento de que pertence a ela, de que essa sociedade se preocupa com ele e, em conseqüência, a convicção de que vale a pena trabalhar para mantê-la e melhorá-la. Reconhecimento da sociedade por seus membros e conseqüente adesão por parte destes aos projetos comuns são duas faces da mesma moeda que, ao menos como pretensão, compõem esse conceito de cidadania que constitui a razão de ser da civilidade. (133)

O que é proposto na Ética Cívica não é preservar as diversas culturas “como se fossem espécies biológicas e fosse preciso defender a ‘biodiversidade’” (134). Reconhece-se como necessária a conscientização de que nenhuma cultura traz consigo todas as soluções para os principais problemas e que, portanto, é possível – e necessário – aprender com as demais, tanto para se chegar em soluções antes não alcançadas como para uma melhor compreensão de si mesma.

Sobre a educação, expõe-se que os valores morais atuam como integradores de outros valores (estéticos, religiosos, intelectuais) e, portanto, devem estar presentes na educação. Sociedades “monoístas”, compostas por somente um único código moral, não têm muitas dificuldades para determinar quais princípios morais

devem estar presentes na educação, mas em sociedades pluralistas, a identificação de quais são os valores morais que devem ser transmitidos na educação pública, se apresenta como um desafio (135).

Para Cortina, os valores morais são aqueles que dependem da liberdade humana – cabendo aos seres humanos realizá-los –, que não podem ser atribuídos a animais, plantas ou objetos inanimados e que sem sua presença, a vida careceria de humanidade, ou seja, todos devem realizá-los para não perderem sua humanidade (136). Como valores morais próprios do cidadão, valores que compõem a Ética Cívica, são apresentados: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respeito ativo e o diálogo como ação para resolução de problemas comuns. Porém, afirma que essa não constitui uma seleção imutável, mas que deve ser composta pelos valores fundamentais que são indispensáveis para a cidadania.

Trata-se de valores que qualquer escola, pública ou privada, deve transmitir na educação, porque são os que durante séculos tivemos que aprender e que já fazem parte de nosso tesouro. Que sem dúvida os avanços técnicos são valiosos, mas podem ser dirigidos em diferentes sentidos, podem ser encaminhados para a liberdade ou para a opressão, para a igualdade ou para a desigualdade, e é a direção que lhes damos que os converte em valiosos ou rechaçáveis. Por esse motivo podemos afirmar que nosso 'capital axiológico', nosso patrimônio em valores, é nossa maior riqueza. Um capital que vale a pena investir em nossas escolhas, porque gerará lucros substanciais em matéria de humanidade. (137)

3 OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar as correlações da Educação Inclusiva e da Bioética, e se é possível observar a aplicação de tais princípios correlatos em escolas do Distrito Federal.

Os objetivos específicos são:

1. Identificar, por meio de análise documental comparativa, as possíveis convergências e divergências entre categorias da Bioética de Intervenção e da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos e os documentos da Educação Inclusiva, da forma como a mesma é proposta no mundo, na América Latina, no Brasil e no Distrito Federal.
2. Investigar a realidade da implementação da política de Educação Inclusiva no Distrito Federal.
3. Observar a aplicação dos conceitos convergentes entre Bioética e Educação Inclusiva na realidade de escolas do Distrito Federal.

4 METODOLOGIA

4.1 NATUREZA DO ESTUDO

Denomina-se de triangulação a ampliação do desenho de uma pesquisa ao se utilizar de diferentes abordagens metodológicas para o estudo de um mesmo fenômeno (138). Denzin apresenta diversas formas possíveis de triangulação: a) de dados – significa o uso de diferentes dados em um mesmo estudo (139); b) de investigadores – empregar diferentes observadores ou entrevistadores para revelar e diminuir vieses vindos do pesquisador individual (140); c) de teorias – realizar a abordagem dos dados tendo em mente múltiplas perspectivas e hipóteses (141); d) de métodos – fazer uso de diferentes métodos em um mesmo estudo de forma a buscar superar as limitações de cada procedimento fazendo uma combinação de mais de um deles (142).

A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, é uma alternativa à validação. A combinação de diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo deve ser vista como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação. (143)

O presente estudo, de natureza quanti-qualitativa, caracteriza-se por utilizar a triangulação de dados, de teorias e de métodos.

A triangulação de teorias pode ser verificada pela pluralidade epistemológica dos referenciais teóricos selecionados. Enquanto a Ética Cívica propõe o estabelecimento, por meio do diálogo e do consenso, de valores morais mínimos, representantes dos mínimos de justiça existentes dentro de uma sociedade pluralista, a Ética da Libertação defende a construção de uma pedagogia humanizadora, que rejeite toda forma de discriminação, que respeite a dignidade humana e que, por meio do diálogo e pelo exercício de sua autonomia, todos os envolvidos no processo educativo sejam libertos, tornando-se cidadãos responsáveis e conscientes. A Pedagogia da Libertação vai ao encontro do estabelecimento de mínimos de justiça no ambiente escolar e, por conseguinte, ao formar sujeitos libertos, que compartilham valores morais mínimos e respeitam os máximos felicitantes, é favorecida a construção de uma sociedade em que a

convivência da diversidade pode ser possível, objetivo da Ética Cívica.

A Bioética de Intervenção contribui com a forma como tais modificações educacionais irão alcançar a realidade: é dever ético do Estado intervir para combater situações de injustiça, porém, em sua intervenção, ele deve considerar os princípios da equidade, corporeidade e dos direitos humanos fundamentais. E, ressaltando-se que a proposta de inclusão, tal como defendida neste trabalho, irá aprimorar a qualidade educacional não só de um grupo minoritário de alunos, mas potencialmente de todos os envolvidos, valida-se a premissa utilitarista, constituinte da teoria da Bioética de Intervenção, de que as intervenções devem ser feitas para realizar o maior bem para o maior número possível de pessoas.

A Figura 1 apresenta um esquema com a articulação dos três principais referenciais teóricos que serão utilizados neste trabalho, explicitando a triangulação de teorias.



Figura 1 – Esquema explicativo da triangulação teórica

Essa abordagem foi eleita por se entender que, dessa forma, seria possível obter uma complementação entre as diferentes propostas bioéticas anteriormente apresentadas (Bioética de Intervenção, Ética da Libertação e Ética Cívica), o que irá fortalecer e enriquecer a discussão dos resultados obtidos.

A triangulação de dados e de métodos pode ser observada na constituição de dois momentos metodológicos distintos:

- 1) Análise documental comparativa, utilizando-se da análise de conteúdo como a ferramenta para realização de busca de convergências e divergências entre o conteúdo dos documentos relacionados à Educação Inclusiva (EI) e categorias da Bioética de Intervenção e da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos.
- 2) Visitas a escolas públicas e entrevistas com sujeitos envolvidos com a EI, com a realização de entrevistas semi-estruturadas, visando a verificação da aplicação de tais princípios convergentes na realidade de escolas do Distrito Federal e execução do mesmo procedimento de análise de conteúdo, proposto no momento 1), nos Planos Político-Pedagógicos de cada uma das escolas visitadas.

A seguir, cada um dos momentos metodológicos será detalhadamente descrito.

4.2 ETAPA 1: ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARATIVA

4.2.1 Análise de Conteúdo

Ainda que pouco utilizada na pesquisa qualitativa, a pesquisa documental pode ser uma fonte bastante valiosa de informações, especialmente quando aliada a outras técnicas, complementando ou evidenciando fatos novos (144). A análise de conteúdo (AC) ganhou destaque no início do século XX, devido a uma grande preocupação por buscar recursos metodológicos que validassem, por meio de objetivação e sistematização, as descobertas obtidas em pesquisa com textos.

(145).

Nascida como um método de análise de texto, a AC faz uma “ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais” (146). Bardin (147) define o termo “Análise de Conteúdo” como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ela foi eleita como a técnica utilizada para a realização da análise documental comparativa pois é sistemática, pode lidar com grande quantidade de dados e oferece um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados (148). Ademais, o analista de conteúdo tem a liberdade para desenvolver “um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver” (149).

Geralmente a AC utiliza-se de determinado texto como “documento restrito a ser compreendido e como ilustração de uma situação, limitada a seu próprio contexto, (...) ela parte da estrutura do texto para interpretá-lo” (150). A abordagem da AC pode ser tanto quantitativa como qualitativa: caso seja traçada a frequência das características presentes no texto, adquire um carácter quantitativo; caso sejam considerados e analisados os motivos de presença ou ausência de determinada característica, passa a ter uma posição qualitativa (151). Neste estudo, ambas as abordagens serão realizadas, tal como será descrito posteriormente.

Considerada uma ferramenta útil para se reduzir a complexidade de uma coleção de textos, por meio de uma classificação sistemática e contagem de unidades de texto, com a realização da AC é possível analisar uma grande quantidade de material produzindo uma descrição curta de algumas de suas características. Ela é uma técnica indicada “para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (152). Sem objetivar ser uma “leitura verdadeira” do texto, sua validade deve ser avaliada pela sua fundamentação nos materiais pesquisados, pela sua coerência com a teoria do pesquisador e pelo seu objetivo de pesquisa (153).

De acordo com Minayo, a análise de conteúdo “parte de uma leitura de primeiro plano de falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (154). Os procedimentos da AC

enfocam o estudo do texto em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. A investigação destas dimensões permitem ao pesquisador fazer conjecturas fundamentadas sobre o conteúdo do texto, admitindo a inferência de valores, atitudes, conceitos, princípios, símbolos de um texto sobre o qual pouco se sabe. A AC pode trabalhar tanto com textos produzidos durante a pesquisa, como aqueles obtidos por meio da transcrição de entrevistas, como com textos já existentes, produzidos para outros fins (155). Os materiais mais utilizados são documentos que já foram utilizados para outros propósitos e que podem ser empregados “para fornecer respostas às perguntas do pesquisador” (156).

4.2.2 Definição da amostra

As considerações sobre o tamanho da amostra estão relacionadas à sua possibilidade prática: uma amostra pequena, selecionada sistematicamente é melhor do que uma grande amostra de materiais escolhidos ao acaso (157). Para garantir a viabilidade do trabalho com relação ao tempo, foram eleitos, no máximo, três documentos de cada uma das esferas regionais (mundial, latina, nacional e distrital). Recomenda-se que, na definição da amostragem, três fatores principais devem ser considerados: “a representatividade, o tamanho da amostragem e a unidade de amostragem e codificação” (158). A representação, o tamanho da amostra dependem do objeto da pesquisa, o que irá determinar, também, qual será o referencial de codificação.

Neste trabalho, como material para realização da análise documental comparativa foram selecionados documentos relacionados à Educação Inclusiva (EI), devido à sua importância e representatividade em quatro âmbitos distintos: mundial, da América Latina, nacional e do Distrito Federal. Dessa forma, ao utilizar-se de textos representativos em diferentes setores, objetiva-se produzir uma análise que forneça o conhecimento de como a EI é particularmente trabalhada e entendida em diferentes abrangências geográficas.

Representando documentos de âmbito mundial foram selecionados: a Declaração Salamanca, a Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência e o documento Educação para Todos: O compromisso de Dakar; como documento

representativo da EI na América Latina selecionou-se a Convenção da Guatemala/ Decreto Nº 3.956/2001 e o documento Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional; para o Brasil, foram eleitos a Política Nacional de Educação Especial/ Decreto Nº. 6.571/2008 e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/ Decreto Nº. 6.094/2007; e do Distrito Federal, a Resolução nº. 01/2009 do Conselho de Educação do Distrito Federal. A extensão dos documentos variou de 2 até 47 páginas.

Os conceitos de importância e representatividade também foram utilizados para estabelecer o referencial teórico bioético: a Bioética de Intervenção será utilizada como representativa de uma proposta teórica nacional, específica de países periféricos, e a Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos (159), como um documento que traz diretrizes bioéticas internacionais, de ampla abrangência e aceitação.

4.2.3 Referencial de codificação

O referencial de codificação é um modo sistemático de comparação. O pesquisador deve determinar um conjunto de questões (códigos) para tratar os materiais, por meio do qual ele irá obter respostas dentro de um conjunto pré-definido de alternativas. Ainda que o *corpus* do texto permita inúmeros questionamentos e inferências distintos, o uso da técnica da análise de conteúdo (AC) permite que o mesmo seja interpretado analisado apenas “à luz do referencial de codificação, que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa” (160). A AC não pretende ser “a última palavra em nenhum texto, mas um encontro objetivado através da sistematicidade e referenciação para além de si, em direção a outros textos e atividades de pesquisa” (161).

Os códigos devem ser independentes e implicar em um valor teórico. A coerência entre os códigos selecionados é um dos fatores que interferem na qualidade da AC. Segundo Bauer (162):

(...) um referencial de codificação gracioso é aquele que é internamente coerente e simples, de tal modo de todos os códigos fluem de um único princípio, ao invés de estarem enraizados na meticulosidade de um empiricismo que codifica tudo que vem a cabeça. Coerência na construção de um referencial de codificação provém de idéias superiores, que trazem

ordem ao referencial de codificação.

É recomendado que sejam elaborados módulos na construção de um referencial de codificação de forma a aumentar a complexidade do referencial, sem aumentar o esforço para sua codificação, e garantir tanto a eficiência quanto a coerência (163). Portanto, para a realização da verificação de convergências e divergências entre as categorias da Bioética de Intervenção e da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos com os textos relacionados à EI.

A Bioética de Intervenção, compondo o quadro de fundamentação teórica desta pesquisa, já foi apresentada no Capítulo 2. Assim, na constituição do referencial de categorização, além ressaltar a representatividade da utilização da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, são apresentados os princípios e/ou artigos que constituem uma das “lentes” nesta etapa do trabalho. A Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos foi primeiramente publicada em outubro de 2005, na Conferência Geral da UNESCO. Conforme descrito em seu prefácio, a Declaração enuncia regras que norteiam o respeito pela dignidade humana, pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A partir desta publicação deste documento, a Bioética passou a ser incorporada, pela primeira vez na história, aos direitos humanos internacionais, dando reconhecimento oficial à relação existente entre ética e direitos humanos. Ainda que a Bioética seja um campo do conhecimento com diversas correntes teóricas distintas, é possível afirmar que os princípios expressos nesta Declaração têm representatividade e alcance mundial e figuram como códigos estabelecimentos por meio do consenso internacional.

Esta Declaração é documento bioético de natureza mais abrangente e traz princípios que foram discutidos, aceitos e adotados por aclamação pela unanimidade de todos os Estados-membro das Nações Unidas. Para a realização da análise comparativa com os documentos representativos da EI, como categorias da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, foram selecionados os princípios:

- Dignidade humana e direitos humanos (Artigo 3º): a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser plenamente respeitados e que os interesses e o bem-estar do indivíduo devem prevalecer sobre o interesse exclusivo da ciência ou da sociedade.

- Autonomia e responsabilidade individual (Artigo 5º): a autonomia de cada um deve ser respeitada quanto à de tomada de decisões, desde que respeite a autonomia dos demais e seja realizada com responsabilidade. É apresentada uma consideração especial relacionada aos indivíduos que são incapazes de exercer sua autonomia, no sentido de que sejam tomadas providências para proteger seus direitos e interesses.

- Respeito pela vulnerabilidade humana e integridade pessoal (Artigo 8º): os indivíduos e grupos especialmente vulneráveis devem ser protegidos, sendo sempre preservada a integridade pessoal dos indivíduos e no avanço dos conhecimentos científicos, da prática médica e suas tecnologias, deve ser sempre considerada a vulnerabilidade humana.

- Igualdade, justiça e equidade (Artigo 10º): A igualdade fundamental em dignidade e direitos humanos deve ser respeitada para que todos os seres humanos sejam tratados de forma justa e equitativa.

- Não discriminação e não estigmatização (Artigo 11º): A dignidade, os direitos humanos e as liberdades fundamentais de nenhum indivíduo ou grupo deve, em circunstância alguma, ser submetido a discriminação ou estigmatização.

- Respeito pela diversidade cultural e pluralismo (Artigo 12º): A diversidade cultural e o pluralismo devem ser considerados, porém não devem ser invocados para com isso infringir a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais ou demais princípios desta Declaração, nem para limitar o seu alcance.

Estes princípios foram eleitos por serem os que possuem maior aplicabilidade para a educação, dado que, por exemplo, não teria sentido buscar-se convergências entre o princípio “Consentimento” (Artigo 6º) – relacionado estritamente a participação em pesquisas e procedimentos médicos – e a Educação Inclusiva (EI).

Desta forma, foram desenvolvidos e utilizados dois módulos de codificação, como apresentados nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Módulo de Codificação B – Códigos das categorias da Bioética de Intervenção

Bioética de Intervenção (Módulo B)	
Código	Categoria
B1	Equidade
B2	Corporeidade
B3	Direitos Humanos Contemporâneos

Tabela 2 – Módulo de Codificação D – Códigos das categorias da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos

Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos (Módulo D)	
Código	Categoria
D1	Dignidade humana e direitos humanos
D2	Autonomia e responsabilidade individual
D3a	Respeito pela vulnerabilidade humana
D3b	Respeito pela integridade individual
D4	Igualdade, justiça e equidade
D5	Não discriminação e não estigmatização
D6	Respeito pela diversidade cultural e pelo pluralismo

Como regras de enumeração para contagem das unidades de registro encontradas serão utilizadas a presença (ou ausência) e a frequência com que elas aparecem. A identificação dos códigos supracitados demonstrou convergências e a presença de informações contrárias ao conteúdo de tais códigos, divergências. A ausência implicou na conclusão de que tal princípio bioético não estava presente no documento analisado. Bardin define que um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes características (164):

1. A exclusão mútua: estipula que nenhum elemento textual pode ser classificado em mais de uma categoria;
2. A homogeneidade: um único princípio de classificação deve governar a organização da análise;
3. A pertinência: as categorias devem ser adaptadas ao material de análise

eleito e pertencer a um quadro teórico definido;

4. A objetividade e a fidelidade: diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma forma, mesmo quando submetidas a diferentes análises;

5. A produtividade: um conjunto de categorias deve produzir resultados férteis (índices de inferências, hipóteses novas e dados exatos).

As categorias desenvolvidas neste projeto podem parecer estar em posição conflitante com a primeira condicionalidade apresentada por Bardin, de exclusão mútua, dado que a categoria B1 – Equidade e a categoria D4 – Igualdade, justiça e equidade apresentam conteúdos semelhantes. Cumpre esclarecer que, como objetivou-se buscar pontos em comum entre a teoria da EI e duas diferentes propostas bioéticas, manteve-se a aparente repetição categorial para que tanto as consonâncias com a Bioética de Intervenção quanto aquelas com a Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos sejam identificadas. Ademais, tal repetição é somente parcial, pois códigos B1 e D4 trazem sentidos distintos: o primeiro remete somente a elementos textuais que impliquem em, tendo sido reconhecida uma diferença, atitudes no sentido de reduzi-la; o segundo traz um sentido mais amplo e abarca tanto elementos textuais com sentido equitativo, tal como descritos acima, quanto aqueles que remetam à idéias de igualdade e de justiça.

Para se atender o princípio de homogeneidade todas as categorias, de cada um dos módulos, foram fundamentadas em uma mesma teoria. A pertinência foi alcançada ao relacionar as categorias e os documentos com os objetivos do presente trabalho. A objetividade e a fidelidade foram garantidas ao definir claramente o conteúdo de cada uma das categorias e com a atitude de repetição da AC: a pesquisadora responsável realizou dois processos analíticos em cada um dos documentos analisados, sendo que tais análises foram separadas por um período de cerca de 15 dias. Dessa forma, possibilitou-se a revisão da ação analítica e da pertinência da categorização primeiramente realizada. A produtividade foi verificada após a realização da AC nos primeiros documento analisados, constatando-se a presença de diversos resultados significativos.

Considerou-se uma sentença com significado equitativo e, portanto, pertencente à categoria Equidade (B1) aquela que apresentava ações ou atitudes equitativas para se reduzir desigualdades, fazendo ou não uso da palavra equidade

e seus termos derivados. Para a definição de convergências do código B2 (categoria Corporeidade), foram identificadas sentenças que referenciavam às condições físicas de todos os sujeitos como um fator a ser considerado. Ademais, aquelas sentenças que tratavam de acessibilidade também foram consideradas como convergentes à categoria Corporeidade, pois, ainda que a acessibilidade seja discutida nestes documentos devido a necessidades derivadas de diferenças e especificidades corporais, tais necessidades particulares estão relacionadas ao corpo dos indivíduos, e, portanto, também é possível se identificar o fator unificador da presença de um corpo e da capacidade de sentir prazer e dor ao se debater a acessibilidade. Os Direitos Humanos Contemporâneos (código B3) foram identificados quando feita menção direta aos direitos humanos ou quando um desses direitos era descrito.

As convergências com os códigos D1 (Dignidade humana e direitos humanos), D2 (Autonomia e responsabilidade individual), D3a (Respeito pela vulnerabilidade humana), D3b (Respeito pela integridade individual), D4 (Igualdade, justiça e equidade), D5 (Não discriminação e não estigmatização) e D6 (Respeito pela diversidade cultural e pluralismo), foram determinadas por sentenças que semanticamente trouxessem o significado de cada categoria, fazendo ou não uso de suas palavras-chave e termos derivados (por exemplo, a frase “a educação deve ser para todos”, seria considerada como convergente com o código D4, pois mesmo sem trazer os termos “igualdade”, “igualitário”, “justiça”, “justo”, “equidade”, “equalizar” etc., remete as idéias de igualdade e justiça).

Os códigos D3a e D3b, são referentes ao Artigo 8º da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos (Respeito pela vulnerabilidade humana e integridade pessoal) e eles foram assim divididos, ao invés de apresentados em uma mesma categoria, pois entendeu-se que se tratam de âmbitos distintos: o respeito pela vulnerabilidade humana implica em uma preocupação abrangente, inerente à todos seres humanos, enquanto que, o da integridade pessoal, implica em um cuidado individual, particular a cada um. Os demais códigos foram mantidos tal como apresentados e descritos na Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos.

As principais críticas à AC são que ela pode produzir erros interpretativos, dado que citações fora do contexto podem ser enganadoras e ao buscar localizar a presença e frequência de códigos pode não considerar ausências relevantes presentes no texto (165). Tais fatores foram considerados durante a realização do

presente estudo e implicaram em uma codificação semântica detalhada, que, além de verificar a presença literal das categorias representativas de cada código, privilegiou os significados e a interpretação dos textos.

4.3 ETAPA 2: OBSERVAÇÃO, ENTREVISTAS E ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DO DF.

Foi obtida autorização para realização do presente estudo emitida pelo Núcleo de Monitoramento Pedagógico (NMP) da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (SEGDF), e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília (UnB). O presente projeto recebeu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 0103.0.012.000-10, registro no CEP número 090/10 e parecer de aprovação emitido em 23/08/2010 (Anexo A).

4.3.1 Definição dos locais e sujeitos de pesquisa

Para a determinação de quais escolas públicas do Distrito Federal seriam visitadas, foram realizadas consultas aos órgãos competentes de forma a se identificar escolas que se destacassem no processo inclusivo. Foi solicitada, ao NMP da SEGDF, a indicação de uma escola considerada como bem estruturada e desenvolvida no processo de inclusão e outra que apresente maiores dificuldades e limitações. Realizando uma análise comparativa entre tais instituições, foi possível identificar diferenças entre as escolas na aplicação dos conceitos convergentes entre as categorias da Bioética de Intervenção e a Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos e a EI.

Além disso, devido à parceria formalizada por meio do Projeto Pró-Saúde, que busca a articulação e a integração dos cursos da área de saúde da UnB com o Sistema Único de Saúde (SUS), conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em Saúde e a Política de regionalização do ensino

e atenção à saúde da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, por meio da Diretoria Regional de Saúde do Paranoá, foi visitada, também, uma escola localizada no Itapoã.

A Região Administrativa (RA) do Itapoã iniciou-se como uma invasão irregular e em 2005 passou a constituir a RA XXVIII. Devido a sua proximidade à RA do Paranoá e ao fato de que o Itapoã, juntamente com a RA da Estrutural, apresenta um padrão definido por baixa qualidade de vida, precárias condições de moradias e equipamentos sociais, com os piores indicadores sociais, demográficos e econômicos do DF (menor renda *per capita* mensal; menor porcentagem de domicílios ligados à rede geral de água, à rede geral de esgotamento sanitário, com coleta de lixo urbano e ligados à rede de água pluvial; maiores taxas de analfabetismo e piores taxas de escolaridade; menores taxas de acessos à equipamentos culturais – telefone fixo, computador, assinatura de internet, TV por assinatura e assinatura de jornais) (166), a RA do Itapoã tem sido priorizada na realização do projetos do Pró-Saúde. A gritante diferenciação socioeconômica entre as duas regiões estudadas (Plano Piloto e Itapoã) é nitidamente delineada: enquanto a primeira apresenta os melhores indicadores com uma rede de infra-estrutura altamente privilegiada, a outra tem uma infra-estrutura insuficiente, que tem determinado diferenciais intra-urbanos que trazem como consequência grandes iniquidades sociais (167).

Após a definição das escolas participantes da pesquisa, foram realizadas visitas e solicitadas anuências da direção para que o estudo fosse iniciado em tais instituições. É importante ressaltar que o recrutamento dos sujeitos de pesquisa somente teve início após aprovação do projeto pelo Sistema CEP-CONEP.

Para garantir tanto sigilo das escolas como dos sujeitos participantes, as escolas serão identificadas por cores: a primeira escola visitada será doravante chamada de escola Laranja, a segunda de escola Amarela e a terceira, escola Lilás. Tal denominação não possui qualquer tipo de caráter meritório.

As escolas Laranja e a Amarela são localizadas no Plano Piloto, atendem a alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º Ciclo – do primeiro ao quinto ano) e já trabalham com a Educação Inclusiva (EI) há, no mínimo, dez anos. A escola Lilás se localiza na região administrativa do Itapoã, atende a alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental (2º Ciclo – do sexto ao nono ano), e é uma escola muito nova, que foi inaugurada no início do ano de 2010.

A partir da apresentação do projeto à direção, a pesquisadora responsável solicitou que esta indicasse quem, em sua instituição, seria a pessoa mais indicada para participar do estudo por ser quem tem mais contato com os procedimentos da EI. Tais sujeitos poderiam ser membros da própria direção, da coordenação pedagógica ou professores. Os mesmos foram buscados por entender-se que são estratégicos por fazerem a tradução das políticas públicas nas diversas realidades escolares. Antes de qualquer coleta de dados foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e todo e qualquer esclarecimento necessário sobre o estudo foi fornecido.

Os critérios de inclusão neste estudo foram:

1. Ter sido indicado como sujeito estratégico na tradução das políticas públicas inclusivas em cada uma das escolas visitadas, podendo este exercer a função de professora/ professor, membro da direção ou coordenação;
2. Concordar livremente em participar do estudo e assinar o TCLE.

Como critérios de exclusão, definiu-se:

1. Não ser indicado pela direção da escola por não exercer função estratégica relacionada à EI;
2. Não aceitar participar do estudo e/ou não assinar o TCLE.

4.3.2 Entrevistas Semi-Estruturadas e Análise de Conteúdo Temática

Os sujeitos incluídos no estudo foram entrevistados, seguindo o roteiro semi-estruturado apresentado (Apêndice B). As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Conforme definição de Britten (168):

As entrevistas semi-estruturadas são conduzidas com base em uma estrutura flexível, consistindo em questões abertas que definem a área a ser explorada, pelo menos inicialmente, e a partir da qual o entrevistador ou a pessoa entrevistada podem divergir a fim de prosseguir com uma idéia ou resposta em maiores detalhes.

As entrevistas apresentaram, em média, uma duração 01 hora e 30 minutos. As visitas às escolas ocorreram durante o mês de setembro de 2010, após recebimento do parecer de aprovação emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília.

A técnica de análise de conteúdo (AC) pode ser também utilizada como uma “ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais” (169). Assim, para tratar os dados obtidos com as entrevistas, foi realizada uma Análise de Conteúdo Temática (ACt). Bardin determina que “fazer uma análise temática consiste em descobrir o ‘núcleo de sentido’ que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (170). Portanto, após transcrição das entrevistas, foi realizada uma leitura flutuante das mesmas, e, a partir dessa leitura, foram estabelecidas categorias de significação relevantes na interface entre a EI e a Bioética com uma abordagem qualitativa.

Diferentemente da Etapa 1, o processo de categorização se deu de forma mista. Na descrição inicial foram identificadas categorias previamente definidas e, depois, foram construídas categorias oriundas do material empírico. De posse dessas categorias-núcleos de sentidos, com sucessivas leituras e descrições do material, foram sendo delineadas as inferências e realizadas as interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos.

4.3.3 Análise de Conteúdo do Plano Político-Pedagógico

Em cada uma das instituições participantes foi solicitada uma cópia de Plano Político-Pedagógico (PPP) – documento que norteia todas as ações educativas da escola e que foi proposto com o intuito de descentralizar e democratizar as decisões pedagógicas (171) – para realização de análise documental comparativa entre os mesmos, buscando identificar convergências e divergências entre o conteúdo de tais documentos e a Bioética. A metodologia utilizada para tanto seguirá os mesmos procedimentos descritos para realização da análise de conteúdo (AC) das outras fontes documentais relacionadas a EI, tal como apresentado anteriormente, na seção 4.1 deste trabalho.

A criação do PPP está prevista pelo artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina que “as escolas deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica” (172). Os artigos 13 e 14 definem que

a construção do PPP deve ser realizada por meio de uma participação conjunta, incluindo os docentes e, também, a comunidade em que a escola está inserida.

O PPP é um instrumento que a escola possui para melhorar o seu desempenho educativo, já que este, além de instituir a dinâmica de organização e funcionamento da escola, procura considerar o desenvolvimento sociopolítico dos educandos. Esse é o desafio do cotidiano escolar, de forma refletida, sistematizada e científica, é a oportunidade que as escolas têm de fazer o seu próprio destino de acordo com suas especificidades, necessidades e seu perfil de aluno. (173)

Para apresentar uma síntese sobre as diferentes etapas metodológicas e seu período de realização, relacionando-as aos objetivos específicos do estudo, foi criado o Quadro 1

Quadro 1 - Síntese das etapas do estudo segundo objetivos específicos e período de realização

ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>PRIMEIRA ETAPA</p> <p>Técnica: Análise documental</p> <p>Período de realização: maio-setembro 2010</p> <p>Análise de dados: Análise de conteúdo com Abordagem Quantitativa</p>	<p>- Identificar, por meio de análise documental comparativa, as possíveis convergências e divergências entre categorias da Bioética de Intervenção e da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos e os documentos da Educação Inclusiva, da forma como a mesma é proposta no mundo, na América Latina, no Brasil e no Distrito Federal.</p>
<p>SEGUNDA ETAPA</p> <p>Técnica: Entrevista Semi-Estruturada</p> <p>Período de realização: setembro 2010</p> <p>Análise de dados: Análise de conteúdo com Abordagem Qualitativa</p>	<p>- Investigar a realidade da implementação da política de Educação Inclusiva no Distrito Federal.</p> <p>- Observar a aplicação dos conceitos convergentes entre Bioética e Educação Inclusiva na realidade de escolas do Distrito Federal.</p>

Fonte: A autora (2010)

5 RESULTADOS

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL COMPARATIVA

Foram encontradas convergências entre todos os documentos analisados e as categorias bioéticas definidas e apresentadas anteriormente. A frequência de tais categorias em cada documento pesquisado pode ser observada no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de convergências entre cada categoria e documento analisado

Código das Categorias	Documentos								
	Declaração de Salamanca	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Educação para Todos: Compromisso de Dakar	Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional	Convenção da Guatemala	Decreto Nº. 6.094/ 2007	Decreto Nº. 6.571/ 2008	Resolução Nº. 01/ 2009	
B1	24	103	48	20	09	01	08	09	
B2	02	30	03	-	02	-	05	-	
B3	03	12	05	01	01	-	-	-	
D1	03	11	03	02	01	-	-	03	
D2	07	05	06	08	02	-	-	02	
D3a	-	-	04	08	-	-	-	-	
D3b	-	10	06	-	02	-	-	-	
D4	22	126	57	21	09	01	08	09	
D5	05	38	07	03	07	-	-	02	
D6	09	05	10	10	-	02	-	05	
Total	75	340	149	73	33	04	21	30	

Fonte: A autora (2010)

Não foram observadas divergências entre os princípios bioéticos e o conteúdo de nenhum dos documentos examinados, sendo que para tal resultado considerou-se que uma divergência seria a presença de qualquer informação oposta a algum dos conceitos das categorias de análise. Os fragmentos transcritos dos documentos analisados se caracterizam por se enquadrarem em uma das seguintes classificações: 1) Princípios/valores; 2) Objetivos; 3) Propostas; 4) Reconhecimento do contexto em que cada documento se encontra.

Será apresentado, a seguir, o resultado da Análise de Conteúdo (AC) de cada um dos documentos pesquisados, de modo a proporcionar uma descrição aprofundada de seus resultados.

5.1.1 Declaração de Salamanca

Foram observadas convergências em todas as categorias da Bioética de Intervenção (B1 – Equidade; B2 – Corporeidade; B3 – Direitos Humanos Contemporâneos). Dentre tais categorias, o maior número de pontos consonantes foi com o conceito de Equidade (B1), sendo verificada a presença de 24 afirmações com significados equitativos. Ao todo, 75 pontos convergentes foram observados. Este documento possui, ao todo, 17 páginas.

Devido ao grande número de pontos convergentes com as três categorias da Bioética de Intervenção, aqueles fragmentos considerados mais significativos foram selecionados e apresentados para exemplificar as categorias observadas. Ressalta-se que, ainda que o trecho possa apresentar convergências com códigos de outras categorias, para melhor ilustração dos resultados deste documento, foi destacada, e posteriormente identificada, uma única categoria por sentença:

- “(...) desenvolvimento de estratégias que procuram promover a equalização de oportunidades.” (B1);
- “(...) no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado de matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos.” (B1);
- “(...) objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências” (B1);

- “(...) o princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação para todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram” (B1);
- “(...) manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, (...) no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las” (B1);
- “(...) uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme a necessidade” (B1);
- “Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. (...) deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências atrás da educação a qual, por sua vez, reduziria a incidência e prevaecimento de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.” (B1).
- “(...) escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras” (B2).
- “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (B3).

Com relação aos códigos das categorias da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, não foi verificado nenhum ponto em comum com a categoria D3a Respeito pela vulnerabilidade humana ou com a D3b Respeito pela integridade individual.

Porém, com todas as demais categorias (D1 – Dignidade humana e direitos humanos; D2 – Autonomia e responsabilidade individual; D4 – Igualdade, justiça e equidade; D5 – Não discriminação e não estigmatização; D6 – Respeito pela diversidade cultural e pelo pluralismo) foram localizados trechos convergentes. O maior número códigos foi o da categoria D4, relacionado a trechos que exprimem conceitos relacionados à igualdade, à justiça e/ou à equidade.

Da mesma forma como foram apresentados os resultados de convergências com as categorias da Bioética de Intervenção, devido ao grande número de pontos em comum com categorias da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, aqueles considerados mais expressivos foram selecionados e serão apresentados a seguir, sendo que, ainda que se possa relacionar mais de um código, somente aquele considerado como mais significativo está sendo destacado em cada um dos exemplos:

- “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (D1);
- “Aos vários parceiros na comunidade (...) deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa.” (D2);

- “O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento.” (D2);
- “Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia (...)” (D2);
- “(...) construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.” (D4);
- “(...) todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” (D4);
- “Atenção especial deveria ser dada à igualdade de acesso e oportunidade (...)” (D4);
- “Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho” (D4);
- “Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias (...)” (D5);
- “Uma abordagem não-categorizante que abarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida (...)” (D5);
- “Superando preconceitos e má-informação e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência.” (D5);
- “Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.” (D6);
- “Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.” (D6);
- “(...) incluïrem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.” (D6);

Ademais, ainda que não pertençam a nenhuma das categorias de análise, é interessante destacar que verificou-se: a presença de um trecho que destaca a importância da construção de solidariedade entre crianças com necessidades especiais e seus colegas, sendo que a EI é proposta como o modo mais eficaz para tanto; quatro períodos que ressaltam a desigualdade entre gêneros, no sentido de se enfatizar a necessidade de mulheres participarem de programas educacionais, de se promover atenção especial à garantia de acesso e oportunidade para meninas e mulheres e de se identificar a educação de meninas portadoras de deficiências como uma área prioritária, devido ao fato de as mesmas se encontrarem em dupla desvantagem.

5.1.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 186/2008)

Neste documento, composto por 32 páginas, foi encontrado o maior número de convergências com os códigos analisados, ao todo foram observadas 340, sendo que pontos em comum com todas as categorias de ambos os módulos de análise. As categorias que mais se destacaram foram as categorias Igualdade, justiça e equidade (código D4) com 126 pontos convergentes e Equidade (código B1) com 103 incidências.

A maior parte dos fragmentos anuncia a presença de pontos em comum com mais de uma categoria, por isso, decidiu-se por apresentar todas as convergências identificadas. Devido à elevada quantidade de fragmentos, somente aqueles entendidos como mais significativos foram selecionados e apresentados para exemplificar as consonâncias localizadas:

- O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo (B1) de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (B3, D1) por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (D1);
- “Os princípios da presente Convenção são: a. O respeito pela dignidade inerente, (D1) a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas (D2); b. A não-discriminação (D5); c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade (D4); d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e humanidade (D6); e. A igualdade de oportunidades (D4); f. A acessibilidade (B2); g. A igualdade entre o homem e a mulher (D4); e h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência (D3b) e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.” (B1, D4);
- “(...) promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência (D1) prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos.” (B1, D4);
- “Incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível (B1, D4) com os propósitos da presente Convenção.”;
- “(...) tomarão medidas apropriadas e efetivas para assegurar às pessoas com deficiência o igual direito (B1, D4) (...);”
- “Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas (B1, D4) para a acessibilidade das instalações (B2) e dos serviços abertos ao público ou de uso público;”;
- “(...) promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência (...)” (B3, D4);

- “Apóiem a participação e inclusão na comunidade e em todos os aspectos da vida social (...)” (D2);
- “Proteger os direitos das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas, às condições justas e favoráveis do trabalho, incluindo iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor (B1, D4), condições seguras e salubres de trabalho, além de reparação de injustiças e proteção contra o assédio no trabalho;” (D3b);
- “Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não serão mantidas em escravidão ou servidão e que serão protegidas (D3b), em igualdade de condições com as demais pessoas (...)” (B1, D4);
- “Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei (D4) e que fazem jus, sem qualquer discriminação (D5), a igual proteção e igual benefício da lei.” (D4);
- “Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência (B1, D4), a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;” (B2);
- “Incentivando entidades que produzam ajudas técnicas de mobilidade, dispositivos e tecnologias assistivas (B1, D4) a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.” (B2);
- “Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas (B1, D4) em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.”;
- “Assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar;” (B1, D4);
- “Os membros do Comitê serão eleitos pelos Estados Partes, observando-se uma distribuição geográfica equitativa, representação de diferentes formas de civilização e dos principais sistemas jurídicos, representação equilibrada de gênero e participação de peritos com deficiência.” (B1, D4);
- “Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação (D5) baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;”;
- “Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas (D5) em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;”;
- “(...) pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima (D1), além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos (B3), pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;” (D6).

Assim como verificado na Declaração de Salamanca, foram observadas menções às questões de desigualdades entre homens e mulheres, ressaltando a necessidade incorporar a perspectiva de gênero para se garantir o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

5.1.3 Educação para Todos: Compromisso de Dakar

Igualmente à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, neste documento foram identificadas convergências com todas as categorias de ambos os módulos analíticos e a maior parte delas foi com as categorias B1 (Equidade) e D4 (Igualdade, justiça e equidade). Ao todo, neste documento composto por 27 páginas, 149 pontos convergentes foram identificados.

Assim como apresentado nos documentos anteriores, devido à grande quantidade de convergências, somente serão apresentadas a seguir aquelas consideradas como emblemáticas e mais significativas:

- “A educação é um direito humano fundamental e constitui chave para o desenvolvimento sustentável (...)” (B3);
- “Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória e gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;” (B1, D4);
- “Promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;” (B1, D4);
- “Começando na primeira infância e estendendo-se por toda a vida, os educandos do século XXI terão necessidade de acesso a oportunidades educacionais de alta qualidade, que atendam as suas necessidades, sejam equitativos e levem em conta os gêneros. (B1, D4) Essas oportunidades não devem excluir ou discriminar.” (D5);
- “A todos os jovens e adultos (D4) deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e continuar aprendendo.” (D2);
- “A alfabetização e a educação permanente são essenciais para a outorga de poder às mulheres e para a igualdade entre os gêneros. (B1, D4) Devem ser fomentadas ligações mais estreitas entre abordagens formais, não-formais e informais da aprendizagem para atender às diversas necessidades e circunstâncias dos adultos.” (D6);
- “A discriminação com base no gênero continua a ser uma das restrições mais intoleráveis à concretização do direito à educação.” (D5);
- “Os programas de educação bem sucedidos exigem: (1) alunos saudáveis, bem nutridos e motivados;” (B2, D3b) (...) (8) respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento com elas.” (D6);
- “Em vez disso, deve o governo, em todos os níveis de tomada de decisão, criar mecanismos regulares de diálogo, que permitam que os cidadãos e as organizações da sociedade civil contribuam para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação da educação fundamental.” (D2);
- “Deve-se atentar às necessidades dos meninos, nos casos em que eles estejam sendo desfavorecidos.” (B1, D4)

- “Para oferecer educação de boa qualidade, as instituições e os programas educacionais devem receber recursos adequados e equitativos, (B1, D4) sendo exigências essenciais: instalações seguras, acolhedoras como ambiente e facilmente acessíveis;” (B2);
- “Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente financiados que levem à excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos.” (B1, D4).

5.1.4 Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional

A análise de conteúdo do presente documento, composto por 8 páginas, revelou convergências com a maior parte das categorias analisadas, sendo que somente com as categorias B2 (Corporeidade) e D3b (Respeito pela integridade individual) não foram observados pontos consonantes. Assim como observado no documento Educação para Todos: Compromisso de Dakar, a maior parte das convergências foi com as categorias B1 (Equidade) e D4 (Igualdade, justiça e equidade). No total 73 pontos em comum foram observados e, a seguir, aqueles mais significativos serão transcritos:

- “Garantir o acesso e a permanência de todos os meninos e as meninas na educação fundamental, reduzindo substancialmente a repetência, a deserção escolar e a idade acima da regular.” (B1, D4);
- “(...) assegurar melhores resultados nas aprendizagens futuras e redução das desigualdades educacionais e sociais.” (B1, D4);
- “(...) estabelecendo padrões nacionais consensuais e flexíveis que considerem a diversidade;” (D6);
- “Por educação fundamental entende-se a satisfação das necessidades de aprendizagem para a vida, entre as quais os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes para que as pessoas desenvolvam suas capacidades, vivam e trabalhem com dignidade, (D1) participem integralmente do desenvolvimento e melhora da qualidade de vida, tomem decisões com informações suficientes, e continuem aprendendo durante toda a vida.” (D2);
- “A outorga de poder aos educandos, a promoção de sua participação e a responsabilidade repartida com as famílias, as comunidades e as escolas são condições básicas para conservar os resultados conseguidos e enfrentar novos desafios.” (D2);
- “Identificar grupos ainda excluídos da educação fundamental por razões individuais, de gênero, geográficas ou culturais, e projetar e implementar programas (B1, D4) flexíveis, pertinentes e intersetoriais que respondam as suas condições e necessidades específicas.” (D6);
- “Nas estratégias de melhoria de qualidade, atribuir lugar central à escola e à sala de aula como ambiente de aprendizagem caracterizados: - pelo reconhecimento da

diversidade e heterogeneidade dos estudantes e a flexibilidade para dar respostas pertinentes às necessidades educativas especiais dos alunos; (D6) (...) - pelo desenvolvimento das capacidades para uma gestão escolar com autonomia e responsabilidade por seus processos e resultados.” (D2);

- “A não-discriminação por motivos culturais, lingüísticos, sociais, de gênero e individuais (D5) constitui direito humano irrenunciável (B3, D1) e que deve ser respeitado e fomentado pelos sistemas educacionais.”;
- “Formular políticas educacionais de inclusão, que dêem lugar à definição de metas e prioridades de acordo com as diferentes categorias da população excluída em cada país e a estabelecer os marcos legais e institucionais para tornar efetiva e exigível a inclusão como responsabilidade coletiva.” (B1, D4).

5.1.5 Convenção da Guatemala (Decreto N° 3.956/2001)

Durante a análise do presente documento, composto por 5 páginas, foram verificadas 33 consonâncias, sendo que a única categoria com que não foi observada convergência foi a de código D6 (Respeito pela diversidade cultural e pelo pluralismo). Assim como nos documentos anteriores, a maior quantidade de convergências foi observada nas categorias Equidade (código B1) e Igualdade, justiça e equidade (código D4), sendo 09 pontos em comum com cada categoria. O segundo maior número, foi na categoria Não discriminação e não estigmatização (código D5), com um total de 07.

Serão apresentados, a seguir, os trechos mais significativos em que se identificaram convergências com as categorias de análise:

- “Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos (B3) e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação (D5) com base na deficiência, emanam da dignidade (D1) e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;” (D4);
- “Preocupados com a discriminação (D5) de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiência;”;
- “Não constitui discriminação à diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.” (B1, D4);
- “Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação (D5) contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar sua plena integração à sociedade.” (B1, D4);

- “Tomar as medidas de carácter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação (D5) contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (...)” (B1, D4);
- “Medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação” (D5);
- “Medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios (B1, D4) facilitem o transporte, a comunicação e o acesso (B2) das pessoas portadoras de deficiência;”;
- “Medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam (B1, D4), com a finalidade de facilitar o acesso e uso (B2) por parte das pessoas portadoras de deficiência;”;
- “Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas: a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis; (D3b) b) deteção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; (D3b) e c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos (D5) e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.” (B1, D4);
- “(...) contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação (D5) contra as pessoas portadoras de deficiência.”;
- “Colaborar de forma efetiva no seguinte: a) pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção de deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas portadoras de deficiência (B1); e b) desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a auto-suficiência e a integração total (D2), em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência.” (B1, D4).

5.1.6 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto Nº 6.094/2007)

O presente documento, composto por 4 páginas, foi aquele em que se observou o menor número de convergências dentre todos os documentos analisados: somente quatro, sendo uma com a categoria Equidade (código B1), uma com Igualdade, justiça e equidade (código D4) e duas com Respeito pela diversidade cultural e pelo pluralismo (código D6). Tais pontos convergentes serão apresentados a seguir:

- “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede (D6), pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;”;
- “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;” (B1, D4);
- “envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;” (D6).

5.1.7 Política Nacional de Educação Especial (Decreto Nº 6.571/2008)

Com um total de 21 pontos convergentes, a análise deste documento, composto por um total de 2 páginas, revelou o segundo menor número total de convergências. Destes, oito foram relacionados à categoria Equidade (B1), oito à categoria Igualdade, justiça e equidade (código D4) e cinco à categoria Corporeidade (código B2). Todos os pontos convergentes observados no presente documento estão apresentados abaixo:

- “Prover condições de acesso (B2), participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;” (B1, D4);
- “Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;” (B1, D4);
- “Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.” (B1, D4);
- “Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;” (B1, D4, B2)
- “Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;” (B1, D4, B2);
- “Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.” (B1, D4, B2);
- “A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem (...) e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.” (B1, D4, B2);
- “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.” (B1, D4).

5.1.8 Resolução Nº 01/2009 – Conselho de Educação do Distrito Federal

Neste documento de 47 páginas foram localizados, ao todo, 30 pontos convergentes. Dentre as categorias da Bioética de Intervenção somente foram encontradas convergências com a categoria Equidade (código B1). Com relação às categorias de análise da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos, a única que não apresentou nenhum ponto em comum foram as categorias Respeito pela vulnerabilidade humana e Respeito pela integridade individual (códigos D3a e D3b).

As categorias Equidade (código B1) e Igualdade, justiça e equidade (código D4) apresentaram o maior número de convergências, com um total de 09 em cada categoria. Todas as convergências localizadas neste documento serão apresentadas a seguir:

- “Respeito a individualidade de cada ser (D6), solidário e comprometido da construção do projeto coletivo de vida e da história dos seus contemporâneos;”;
- “Respeito à pessoa do educando (D1), considerando o centro de toda a ação educativa como ser ativo e participante, construtor de seu presente e futuro, visando seu pleno desenvolvimento;”;
- “Co-participação, pela qual família, instituição educacional e comunidade envolver-se-ão efetivamente na discussão e na definição de prioridades, estratégias e ações do processo educativo, como instrumento essencial de defesa da dignidade humana e da cidadania;” (D1);
- “(…) o sistema de ensino contribuirá para a discussão das finalidades do homem na terra, firmada em um sistema de valores éticos livre de quaisquer sectarismos e preconceitos.” (D5);
- “A parte diversificada do currículo, de escolha da instituição educacional, deve estar em consonância com a sua proposta pedagógica, (...) coerentes com o interesse da comunidade escolar com o contexto sociocultural e econômico o qual se insere.” (D6);
- “No desenvolvimento dos diversos componentes curriculares são abordados temas transversais de relevância social, respeitados os interesses do estudante, da família e da comunidade (...)” (D6);
- “O poder público deve assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos.” (B1, D4);
- “O Sistema de Ensino do Distrito Federal oferece educação de jovens e adultos na forma de cursos e exames supletivos, (...) habilitando o estudante ao prosseguimento de seus estudos.” (B1, D4);
- “A educação especial deve considerar os objetivos e fins de cada nível, (...) de modo a assegurar: I – dignidade humana (D1) e observância do direito de cada um, evitando-se quaisquer tipos de discriminação (D5); II – busca da identidade, reconhecimento e valorização das diferenças e potencialidades (D6); III –

desenvolvimento da autonomia para exercício da cidadania (D2); IV – inserção na vida social e no mundo de trabalho com igualdade de oportunidades.” (B1, D4);

- “Aos estudantes com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos matriculados nos centros de ensino especial deve ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades individuais, em dias e horários alternados.” (B1, D4);
- “Currículo funcional, instrumento educacional que viabiliza a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais ao meio social, tem o objetivo de desenvolver habilidades básicas (B1, D4) que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas.” (D2)
- “O Poder Público propiciará programas de iniciação e qualificação profissional, bem como de inserção no mercado de trabalho, para os estudantes com necessidades educacionais especiais a partir dos quatorze anos, com vistas a sua integração na vida produtiva e na sociedade.” (B1, D4);
- “Os alunos de altas habilidades e os superdotados podem ser atendidos de acordo com seus interesses e necessidades específicas nas próprias instituições educacionais em que estudam ou em outras instituições, por meio de complementação do atendimento que já recebem em classes comuns.” (B1, D4);
- “A estrutura do currículo e da proposta pedagógica, para atender às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, deve observar a necessidade de constante revisão e adequação da prática pedagógica (...)” (B1, D4);
- “O Poder Público promove a oferta de atendimento educacional especializado aos que dele necessitem em instituições educacionais de atendimento regular.”(B1, D4);
- “A gestão democrática tem por finalidade possibilitar maior grau de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, de forma a garantir o pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas (D6) e a qualidade da educação e ensino.”

5.2 OBSERVAÇÃO, ENTREVISTAS E ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DO DF.

A Análise de Conteúdo Temática realizada com o material transcrito das entrevistas demonstrou a presença de diversos pontos em comum entre as falas das participantes e aspectos relevantes na interface entre a EI e a Bioética que está sendo explorada no presente estudo. Dentre essas convergências, destacaram-se seis núcleos de sentido, que foram transformados em cinco categorias de significação mais relevantes. Tais resultados se encontram apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Resultados da análise de conteúdo temática das entrevistas segundo escolas participantes (continua)

Categorias	Transcrições das entrevistas		
	Escola Laranja	Escola Amarela	Escola Lilás
O que é a educação inclusiva	<p>“Educação inclusiva, o que eu entendo, é que é aquela que inclui realmente todos que precisam, necessitam de apoio. Seja o apoio no campo da aprendizagem, das relações inter-pessoais, (...) no controle do próprio corpo, da língua, da diversidade como um todo... das diferenças raciais, econômicas – que a gente percebe muito, vê muito essa diferença... a questão religiosa também tem sido uma coisa que a gente percebe entre as crianças.”</p>	<p>“A educação inclusiva, pra mim, ela é assim... quando eu falo de inclusão pra mim não é só o deficiente, eu falo daquele aluno que tá lá e que precisa também ser respeitado, com as limitações ou não dele.”</p>	<p>“A Educação Inclusiva, pra mim, é aquela escola que está aberta pra todo mundo, não só para as pessoas com necessidades especiais, mas para todo mundo, todas as diferentes necessidades...”</p>
Contradições da inclusão	<p>“Quem nunca trabalhou com um ANE, em um primeiro momento assusta, né? Eu já percebi isso nesses 11 anos que eu estou aqui (...) o quanto que pessoalmente, e até profissionalmente, a pessoa cresce e amadurece. Ela começa a perceber, a ver, pela perspectiva do outro. Se coloca no lugar do outro, que o que a gente chama de alteridade, né?”</p> <p>“A gente acaba se envolvendo bastante e isso acaba sendo até um pouco estressante porque lidar com o emocional, com situações de frustração todo dia, lidar com o inesperado todo dia, cansa. (...) Mas a gente sabe que é um caminho, (...) nós fizemos a nossa parte, nós tentamos contribuir com alguma coisa. E eu sinto que nós contribuimos com alguma coisa mesmo.”</p>	<p>Se a Secretaria de Educação não vier aqui pra aprender, essa educação inclusiva não vai acontecer. Porque se os meninos não tiverem um acompanhamento adequado para sentarem e ficarem calmos, eles não vão aprender! (...) Então, essa educação inclusiva ela não é simplesmente o menino cair aqui na minha sala para eu ver com um olhar de inclusão. É amplo. É pra se discutir, pra se ouvir. É pra se ouvir todas as políticas pedagógicas que eram pra acontecer e não acontecem. Esse estudo da realidade deveria acontecer e não acontece. Então, a educação inclusiva não é simplesmente sala de aula.”</p> <p>“É muito pouco o que se tem, isso é nada diante do universo... Mas, assim, eu acho que nós já começamos (...) Só que essa questão da inclusão é muito polemica, é preciso ouvir muito, eu sou uma gotinha só de nada (...) Mas eu penso que nós estamos começando, estamos engatinhando aí nas propostas.”</p>	<p>“[Professora]: Aqui na sala de recursos a gente só atende alunos com deficiências com laudos médicos, com diagnóstico médico... eu não sei te dizer porque é assim não... acho que é o que tá na lei, né? Então a gente só atende eles. (...)”</p>
Corporeidade: conflitos de acesso do corpo	<p>Têm as adaptações de acesso, que foram feitas por iniciativa da comunidade... tem as rampas, a solicitação da placa ao DETRAN, essa aí fora de deficiente, a questão dos banheiros também, não só o alargamento das portas, mas o banheiro individual masculino e um individual feminino, as barras, a rampa também aqui na entrada... e isso tudo quem fez foi a gente! Se estivesse esperando Porque a necessidade é todo dia, toda hora! (...) A gente é que sabe do histórico da criança, que leu, se preocupa e fala ‘Ah, então vamos adaptar isso aqui, então isso ele não pode comer, isso ele pode’, entendeu? (...) muita coisa é a gente que providencia.”</p>	<p>“É muito complicado. Nós aqui temos o banheiro adaptado, que eu fiz fazer, entendeu. Porque eu tinha meninos que tinham que usar. Quando teve uma reforma na escola eu fiz fazerem esse banheiro adaptado para os meninos. Tem a rampa, tem uma série de coisas feitas assim (...) Tanto no pedagógico, os livros da biblioteca todos tem como pra baixa visão como para o braille. Mas foi a escola que correu atrás. Existem algumas coisas feitas pela Secretaria, outras não. Mas assim, por exemplo aqui, as adaptações minhas eu faço todas.”</p>	<p>“Tem rampa, tem banheiro adaptado... as adaptações didáticas e curriculares a gente aqui da sala de recurso que faz. A gente faz em conjunto com alguns professores, ou separadamente e, assim, depois propõe para os professores.”</p>

Quadro 3 – Resultados da análise de conteúdo temática das entrevistas segundo escolas participantes (conclusão)

Categorias	Transcrições das entrevistas		
	Escola Laranja	Escola Amarela	Escola Lilás
Assim fica difícil...	<p>“Porque para funcionar, tem que ter essa rede de apoio. E melhor seria se a gente tivesse essa parceria com a saúde, que eles ouvissem mais e que abrisse mesmo concurso para essa área. (...) Então existe essa demanda, enorme, na SEDF, para psiquiatria, ‘fono’, psicomotricista, e a gente vê que poderia ser melhor, né, se tivessem esses apoios, mesmo.”</p> <p>“também tem a questão de capacitação. Porque eu, por exemplo, eu queria muito, eu sei que eu preciso, fazer mais cursos. (...) E eu queria fazer agora, porque a SEDF ofereceu, mas só a noite. (...) Eu sei que eu preciso, eu quero fazer o curso, mas não tenho condições de ir”</p>	<p>“Então por isso que eu falo pra você, ah, você acha que é fácil fazer a inclusão? Não, não é fácil, mas dá forma como está é completamente errado. Pra mim. Completamente o que eu digo é assim, quando não se trabalhar com sensibilidade, quando não se trabalhar com responsabilidades, como está na lei. Uma delas? Equipe multidisciplinar. Não existe. Nós temos aqui uma pessoa só, que ela fala que ela é uma “equipe”, mas ela não tem psicólogo, não tem...”</p> <p>“Ah sim, a maior parte dos cursos que eu fiz foi por iniciativa minha. Fiz alguns da Secretaria de Educação, mas que eu critico muito. Vou te falar porque. Eu chego lá pra fazer um curso, adianta eu estudar porque nasce uma criança deficiente? Pra mim aqui? Isso é importante pra área de saúde (...) pra mim não. Pra mim eu quero saber: o menino já nasceu deficiente, o que eu faço pra ajudar?”</p>	<p>“Mas aqui na escola a maior dificuldade que a gente tem, com relação a inclusão, é com a falta de participação, de sensibilização dos professores. Tem muito professor que fala que não queria esses alunos aqui, que eles não passaram no concurso para dar aula pra esses alunos. Que eles deviam estar em escolas especializadas. Porque pro professor isso é muito difícil também! Eles não tem nenhum preparo e tem que lidar com esses alunos que são diferentes, que requerem uma atitude diferente...” (Professora A., Escola Lilás)</p> <p>“Não tem apoio de nenhuma equipe multidisciplinar para esse processo inclusivo. (...) Na Secretaria de Educação, para as séries finais, não existe o apoio de uma equipe psicopedagógica. Só existe para as séries iniciais.”</p>
Assim é mais fácil!	<p>“O PPP é o que norteia o trabalho da gente, né? Mas além disso, você tem que fazer os profissionais abraçarem isso, porque não adianta estar só escrito no papel, ter cabeças pensantes, maravilhosas, todo mundo opinou, mas na hora efetivamente da coisa acontecer, nada... então além de você divulgar isso, de todo mundo participar, se sentir co-partícipe, ter um pouquinho seu ali dentro, (...) fazendo a coisa acontecer”.</p> <p>“Então na nossa escola, praticamente há 08 anos a gente vem com isso, assim, é um grupo forte, uma comunidade sempre muito participativa de pais, de moradores também, muito participativa, e os professores também engajados.”</p>	<p>“Ah, então, essa questão do PPP da escola, é, ela é uma questão extremamente complexa também. (...) o que eu percebo todas as vezes que se vai preparar o PPP, você não participa de tudo, a gente divide, cada um participa de um canto, então acaba ficando capenga (...) eu ainda não participei de um Projeto Político-Pedagógico de verdade, que envolva todas as instancias. Por falta de participação de todos.”</p>	<p>“Eu acho que o PPP foi elaborado só com a direção e alguns professores, mas eu não fiz parte. O PPP não é utilizado no dia-a-dia da escola, ele é só um documento que existe, mas a gente não usa no dia-a-dia não... não usa nunca, na verdade.”</p>
Diversidade e discriminações	<p>“(...) não é o preconceito com as diferenças com relação às necessidades educacionais, com os ANE, as crianças portadoras de necessidades. É mais no campo da questão racial, econômica e na questão mesmo de... como é que eu vou te falar, do corpo, sabe? Do gordo, tem esse preconceito do gordo... do magro, também é estigmatizado, que é magro demais... dos apelidos...”</p>	<p>“Tinha um menino com uma pele com melanina muito escura na primeira série... (...) e aí eu sei que eles pegaram esse menino e bateram nele. Então, aí eu fui tentar entender o que tinha acontecido. Catei os meninos e fui conversar e eles falaram “Nós não gostamos dele” “Como não gostam dele? Por que? O que ele fez?” “Não.. é porque ele é negro”.”</p>	<p>“(...) então tem sim muito preconceito com isso... assim, com a condição econômica da pessoa. Eles mesmos tem preconceito com essas coisas de pobreza... muito relacionada com a questão financeira. Por causa da deficiência, na escola, nunca vi nenhum tipo de discriminação.”</p>

Fonte: A autora (2010)

Dentre as categorias encontradas, algumas foram previamente definidas, no sentido de terem sido procurados no material núcleos de sentido relacionados às teorias bioéticas utilizadas neste trabalho (“Diversidade e discriminações”, “Contradições da inclusão” e “Corporeidade: conflitos de acesso do corpo”) e outras

surgiram como relevantes e convergentes entre as entrevistas (“O que é a Educação Inclusiva”, “Assim fica difícil” e “Assim é mais fácil”).

“O que é a Educação Inclusiva” demonstra o que as professoras entrevistadas entendem por Educação Inclusiva (EI). Em “Contradições da inclusão” são apresentadas situações conflitantes e incoerentes que foram relatadas, relacionadas à aplicação da EI. Os trechos das entrevistas que foram identificados como relacionados às diferentes adaptações existentes, sejam elas físicas ou didáticas, para garantir a acessibilidade dos diferentes sujeitos, foram agrupadas em “Corporeidade: conflitos de acesso do corpo”.

As informações sobre fatores que dificultam o processo inclusivo, e não se enquadram em outra categoria, foram classificadas na categoria “Assim fica difícil”. Em “Assim é mais fácil”, se encontram apresentados os fatores identificados como facilitadores do processo inclusivo. A categoria “Diversidade e discriminações” agrupa os relatos de situações discriminatórias, de preconceitos e seus alvos, dentro do ambiente escolar.

A seguir os resultados das observações e análises de conteúdos dos Planos Político-Pedagógicos, obtidos em cada uma das escolas serão descritos detalhadamente.

5.2.1 Escola Laranja

Na escola Laranja a direção indicou duas professoras – identificadas neste trabalho como O. e D. – que trabalham atualmente na sala de recursos da escola. O primeiro contato com as professoras O. e D. consistiu em uma conversa explanatória sobre este estudo, convite para participar do mesmo, esclarecimento de como seria a entrevista, solicitação de uma cópia do Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola, entrega e assinatura do TCLE. Um segundo encontro foi então agendado, em que a entrevista foi realizada, teve seu áudio gravado e transcrito. Uma cópia do PPP foi encaminhada para a pesquisadora responsável, por e-mail.

Ambas as professoras trabalham na rede pública de ensino há, aproximadamente, 15 anos. A professora O. trabalhou desde o início de sua carreira com a educação especial, sendo que nos primeiros anos trabalhou em centros de

ensino especial e depois com experiências inclusivas nas escolas regulares. A professora D. trabalhou nos primeiros anos de magistério em uma escola na zona rural e há cerca de cinco anos trabalha na escola Laranja. Destes cinco anos, passou três como professora regular de sala de aula e há dois anos trabalha na sala de recursos. O trabalho das professoras da sala de recursos é ajudar os professores na adaptação pedagógica, didática e metodológica, visando a inclusão dos alunos.

A escola Laranja possui diversas adaptações, tanto na infra-estrutura física (rampas, banheiros adaptados, mesas e cadeiras adaptadas etc.), quanto nas estratégias didáticas (avaliações preparadas de forma individualizada para os alunos, adaptação dos conteúdos etc.). Segundo a professora O. há onze anos foi feita uma requisição oficial à SEGDF sobre a necessidade de obras para adequação da escola para a acessibilidade, porém, até hoje, não houve resposta ou iniciativa para realização das mesmas.

Todos os segmentos escolares (pais, professores, funcionários, direção) participam da elaboração do PPP, sendo feita uma reunião inicial com todos os segmentos, em que todos contribuem, e, posteriormente, sugestões e críticas são considerados e, caso necessário, é feita uma nova versão do PPP. Segundo as professoras O. e D., ele serve como um documento norteador de suas ações e que suas propostas são, de fato, concretizadas durante o ano letivo.

O PPP da escola Laranja possui 32 páginas. Sua análise de conteúdo demonstrou a presença de 50 convergências, distribuídas da seguinte forma: B1 – Equidade – 13; B2 – Corporeidade – 02; Direitos Humanos Contemporâneos – 02; D1 – Dignidade humana e direitos humanos – 01; D2 – Autonomia e responsabilidade individual – 03; D4 – Igualdade, justiça e equidade – 16; D5 – Não discriminação e não estigmatização – 01; D6 – Respeito pela diversidade cultural e pelo pluralismo – 10. Não foi encontrada nenhuma convergência com as categorias D3a e D3b.

Além disso, é importante ressaltar que existem diversas menções ao conceito de solidariedade e da importância do diálogo e de ações dialógicas, tanto para a construção do PPP como para ações cotidianas da escola. A seguir serão transcritos todos os trechos em foram observadas as convergências mais significativas:

- “(...) garantindo-lhe a construção de seu conhecimento com envolvimento e motivação, visando a oportunidade e igualdade entre todos.”(D4)
- “A proposta de democratização da gestão tem como eixos centrais a valorização da: participação, autonomia, (D2) descentralização, transparência e diversidade.” (D6)

- “(...) deveremos discutir, dentro de limites éticos, prevalecendo a valorização à diferença, (D6) possibilitando um diálogo (...)”.
- “A direção e a coordenação de um trabalho dessa grandeza implicam no exercício da autoridade, da responsabilidade, da descentralização, da autonomia (...)” (D2)
- “(...) outro parâmetro internacional de qualidade da educação refere-se: a pertinência, que está relacionada a acessibilidade (B2), a disponibilidade e a aceitabilidade.”
- “(...) uma educação de qualidade, como direito humano fundamental, (B3) é aquela que garante as condições necessárias à aprendizagem do aluno em seus diferentes níveis.” (B1, D4)
- “Deve-se considerar a valorização das diferenças dos indivíduos, suas historicidades, sua bagagem cultural, social e política.” (D6)
- “(...) em que o convívio com as diferenças é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, proporcionando o exercício do respeito mútuo.” (D6)
- “A realização de suas atribuições com responsabilidade e compromisso, assumindo plenamente seus direitos e deveres. (D2)
- “Buscar a qualidade, eficiência e equidade no ensino público, motivando e efetivando a permanência do educando na escola, evitando a evasão.” (B1, D4)
- “Adequar espaços físicos (B2), equipamentos e materiais didáticos aos educandos com necessidades educacionais especiais.” (B1, D4)
- “(...) promovendo, assim, o desenvolvimento de sua auto-estima, valorizando a si mesmo e o outro como ser humano.” (D1)
- “(...) atendendo as necessidades específicas dos alunos, buscando superar suas dificuldades de aprendizagem.” (B1, D4)
- “(...) transformando-se na aquisição de conhecimentos, atitudes e valores, trazendo para elas uma autonomia para gerenciar problemas enfrentados no mundo que as cerca.” (D2)
- “(...) propor novos caminhos para o acompanhamento da criança, de forma a levá-la ao desenvolvimento de todo o seu potencial, sanando suas dificuldades e incentivando-a a adquirir novas aprendizagens.” (B1, D4)
- “(...) crianças que têm suas historicidades, capacidades e potenciais diferentes, (D6) que podem ser explorados e desenvolvidos de forma singular, com atendimento individualizado, sistemático e de acordo com a necessidade de cada um.” (B1, D4)
- “Conviver com a diversidade traz inúmeros aprendizados.” (D6)
- “Promoção do atendimento individualizado, visando o desenvolvimento humano e social.” (B1, D4)
- “(...) destaca-se como um espaço privilegiado, visando a igualdade entre todos.” (D4)
- “Implementação de ações que consolidam o compromisso social da escola com políticas afirmativas de inclusão racial.” (B1, D4)

5.2.2 Escola Amarela

Na escola Amarela a indicação da direção foi para a participação da professora G., que trabalha em uma sala de integração inversa. Ela é uma sala de caráter transitório, direcionada aos alunos que ainda não possuem indicação para a inclusão total, voltada ao processo de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos.

A professora G. trabalha na rede pública há cerca de 30 anos, e, com a educação especial, há aproximadamente 15 anos. Provavelmente no próximo ano a professora G. vai obter sua aposentadoria e a mesma relata estar ansiosa por tal fato.

Assim como realizado com as professoras da escola Laranja, com a professora G. foi feito um encontro inicial de apresentação do projeto, convite para participação no mesmo, entrega e assinatura do TCLE. Um segundo encontro foi agendado e a entrevista teve seu áudio gravado e transcrito. Foi solicitada uma cópia do Plano Político-Pedagógico (PPP) à direção da escola Amarela, porém, a mesma informou que esta escola não possui um PPP, mas uma Proposta Pedagógica, e que até aquele momento ela não havia sido finalizada e, portanto, não poderia ser disponibilizada.

No início de sua carreira a professora G. trabalhou como alfabetizadora de classes regulares e depois, com o ensino especial, com alunos com deficiência visual e intelectual. Ela tem em sua formação três cursos superiores (História, Filosofia e Pedagogia) e possui especializações na área da educação inclusiva. Atualmente em sua sala de integração inversa a professora G. atende a nove alunos, cada um em um estágio diferente tanto no desenvolvimento social quanto no acadêmico.

A escola Amarela possui adaptações na infra-estrutura da escola (rampas, banheiro adaptado, biblioteca com material em braile) e, segundo a professora G., algumas dessas adaptações foram realizadas por iniciativa dela, em ações conjuntas com os pais e a comunidade, outras realizadas pela SEGDF.

Ao ser questionada sobre a Proposta Pedagógica, a professora G. relatou que ela é desenvolvida pelos professores em conjunto com a direção e que os pais não participam de sua elaboração. Ela afirmou que os pais são convidados à

participarem da reunião de elaboração da Proposta Pedagógica, mas que não comparecem. Afirmou, também, que a Proposta Pedagógica não é utilizada no dia-a-dia da prática escolar e que ele não é elaborada de forma compartilhada, pois o procedimento para sua confecção é dividir a Proposta em partes e cada professor ou grupo de professores participa somente da elaboração de uma dessas partes.

5.2.3 Escola Lilás

A indicação da direção da escola Lilás foi para a participação da professora A., que trabalha na sala de recursos, desde quando a escola foi inaugurada, em fevereiro de 2010. A professora A. trabalha na rede pública há 13 anos, como professora de Língua Portuguesa. A apresentação introdutória ao projeto de pesquisa, o convite de participação no mesmo, a entrega e a assinatura do TCLE, assim como a entrevista que foi gravada e transcrita, ocorreram no mesmo dia. A direção da escola disponibilizou uma cópia do Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola e os resultados da Análise de Conteúdo deste documento serão apresentados posteriormente.

A escola Lilás possui adaptações como rampas, banheiros adaptados e identificações em braile nas portas das salas.

Com relação ao PPP, a professora A. relatou que não participou da elaboração do mesmo e que ele foi criado pela direção em conjunto com alguns pelos professores. Ela afirmou que o PPP não é utilizado no dia-a-dia da escola e que, em sua opinião, ele somente preenche uma finalidade burocrática, de que toda escola tem que ter um PPP.

O PPP é bastante longo, 91 páginas, e apresenta, em detalhes, todos os projetos que são desenvolvidos na escola. Em especial, destaca-se a presença de um projeto denominado “Grupo de Elite”, de autoria da diretora da escola, que consiste em selecionar, no início do ano, três alunos de cada sala que receberão treinamento para atuarem, em turno contrário, junto à escola, como agentes de combate ao desperdício e da depredação do patrimônio público. Tais alunos recebem um uniforme diferenciado e almoço/lanche para permanecer na escola.

Apesar de terem sido observadas algumas menções à solidariedade, tal como encontrado no PPP da escola Laranja, elas foram muito menos frequentes. A EI é apresentada como um projeto separado dos demais, e é direcionada somente aos alunos com necessidades especiais. Na primeira página deste documento consta um texto de apresentação do mesmo aos professores, alunos, servidores e comunidade, sendo assinado pelos membros da direção da escola.

A análise de conteúdo do PPP da escola Lilás revelou um total de 18 convergências (B1 – Equidade – 04; B2 – Corporeidade – 01; D1 – Dignidade humana e direitos humanos – 01; D2 – Autonomia e responsabilidade individual – 04; D4 – Igualdade, justiça e equidade – 04; D6 – Respeito pela diversidade cultural e pelo pluralismo – 04). As categorias Direitos humanos contemporâneos (B3), Respeito pela vulnerabilidade humana (D3a), Respeito pela integridade individual (D3b) e Não discriminação e não estigmatização (D5) não foram identificadas no documento. As convergências mais significativas serão apresentadas a seguir:

- “Possibilitar a aquisição de hábitos necessários ao bem estar dos alunos estimulando a formação de atitudes de aceitação, de responsabilidade respeitando limites e ritmos;” (D6);
- “Ao longo do ano letivo, tendo como fio condutor a formação cidadã do educando, serão desenvolvidos projetos interdisciplinares, envolvendo atividades que despertem o prazer pela leitura e escrita e para o reconhecimento da importância de aprender a aprender, com autonomia e criticidade.” (D2);
- “Os alunos com dificuldades na aprendizagem recebem atenção diferenciada, assim como os que apresentam comportamentos atípicos.” (B1, D4);
- “Respeitar a diversidade dos alunos, como pessoas e como membros de um determinado grupo étnico-cultural e socioeconômico.” (D6);
- “Estimular o desenvolvimento da autonomia do aluno (...)” (D2);
- “A Pedagogia de Projetos valoriza a participação do educando e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.” (D2);
- “Gerar relações de amizade e respeito às diferenças (D6), uma vez que o espaço destinado a horta foi criado para dar oportunidade de acesso aos alunos cadeirantes;” (B2);
- “Proporcionando ao aluno superar e desenvolver competências que lhe possibilitem autonomia em sua situação de vida diária (D2) e, também em situação de trabalho que lhe favoreça resgatar a dignidade de vida e o exercício pleno da sua cidadania.” (D1);
- “Oferecer a este aluno adaptação curricular, de acordo com suas necessidades, atendimento psicopedagógico adequado a sua condição, compreendendo a concretização do direito de toda a educação básica, estabelecido pela LDB.” (B1, D4).

6 DISCUSSÃO

Para uma melhor orientação das discussões, elas serão organizadas em torno de cada um dos objetivos específicos deste trabalho, conforme apresentado a seguir.

6.1 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE AS CATEGORIAS BIOÉTICAS E OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A análise documental comparativa apontou diversas convergências entre os documentos da Educação Inclusiva (EI) e os princípios da Bioética de Intervenção e da Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos. A ausência de divergências também é um resultado significativo, sendo importante ressaltar que considerou-se como uma divergência uma informação contrária a qualquer um dos princípios bioéticos analisados. Estes resultados demonstram a existência de uma ampla e vasta interface de interseção entre a EI e a Bioética.

Foi observada uma grande variação tanto com relação a quais foram as categorias convergentes em cada documento, quanto na frequência com que elas foram identificadas. O maior número de convergências foi encontrado nos documentos internacionais, tanto de âmbito mundial como da América Latina. A baixa quantidade de convergências com princípios bioéticos em documentos do nacionais, quando comparados aos documentos de âmbito mundial, reflete uma situação incongruente, dado que as diretrizes internacionais, com que o governo brasileiro se comprometeu ao ser signatário dos documentos internacionais, deveriam estar presentes nos documentos nacionais.

Outro resultado interessante, foi o fato de terem sido encontradas mais convergências com a Resolução Nº. 01/2009, publicada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, utilizada como documento representativo do DF, do que com os

documentos de abrangência nacional (Decreto Nº. 6.094/2007 e Decreto Nº. 6.571/2008). Essa diferença entre os documentos nacionais e distritais pode ser explicada pelo fato de que há, na Resolução Nº. 01/2009, logo no início de seu texto, especificamente em seu Artigo 3º, uma definição de princípios em que a educação deve se fundamentar. Tais princípios são apresentados como complementares àqueles apresentados na legislação federal em vigor e foram postulados por iniciativa do Conselho de Educação do Distrito Federal.

A necessidade de uma complementação é, em por si mesma, uma indicação da carência de direcionamentos éticos nos textos legais de âmbito nacional, que deixam à mercê da iniciativa de cada uma das Unidades Federativas a tarefa de acrescentar, caso assim julguem necessário, uma orientação ética à educação em seus territórios.

Alguns dos documentos internacionais aqui estudados – sejam eles de âmbito mundial, a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ou da América Latina, a Convenção da Guatemala – foram elaborados devido a uma preocupação fundamental sobre a inclusão de pessoas com deficiências. Porém, foi perceptível em tais documentos uma tendência não restritiva, ao não se restringir quais deficiências devem ser priorizadas e não se determinar que somente pessoas com deficiências devem ser o escopo da proposta inclusiva. Nestes documentos também foi significativa a ausência de orientações pragmáticas e atitudinais, sobre como deve ser realizada a implementação do movimento inclusivo, o que caracteriza um cenário de liberdade e amplitude procedimental e concede aos países signatários a possibilidade de adaptação da proposta para o seu contexto socioeconômico e cultural.

Ao estabelecer preceitos centrados no respeito pela diversidade e dignidade inerente ao ser humano, na não-discriminação e na necessidade de agir para se combater situações de iniquidade, nenhum dos documentos internacionais aqui utilizados como representantes do movimento inclusivo limita a inclusão às pessoas com deficiências. Eles abrangem, também, outras questões, igualmente causadoras de desigualdades, e que, portanto, devem ser consideradas no processo inclusivo, como a desigualdade entre gêneros e as disparidades socioeconômicas. Observa-se que a proposta inclusiva, em seu caráter internacional, apresentada de maneira mais abrangente do que a observada no âmbito nacional, se encontra em consonância

com os princípios bioéticos, sendo extremamente permeada, fundamentada e estruturada sobre valores morais.

A baixa quantidade de convergências, nos documentos nacionais relacionados à EI, especificamente com os princípios bioéticos de dignidade humana inerente, autonomia e responsabilidade individual, respeito pela vulnerabilidade humana e integridade individual e de não-discriminação e não estigmatização, é um fato extremamente significativo e que pode ser vinculado a diversos problemas existentes na tradução das leis para a realidade das escolas. Ao reduzir a EI ao ensino especial e demarcar quais são as deficiências que devem ser incluídas, priorizadas e trabalhadas nas escolas regulares, o Estado age de forma discriminatória, incoerente e contrária àquilo que se comprometeu nos tratados internacionais, como no respeito pela diversidade humana. Para Cortina esta situação pode ser atribuída ao fato de que (174):

A tarefa mais urgente, atualmente confiada ao pensamento humano e que deve ser empreendida 'com paixão e estudo', é a de fundamentar racionalmente a moralidade, estabelecendo a base de uma moral universal. (...) Por um lado, a necessidade de uma moral universal, vinculante para toda a humanidade, nunca foi tão urgente, dadas as conseqüências planetárias das ciências em uma civilização unitária; as conseqüências das técnicas da ciência têm tantas repercussões para o agir humano que já não é mais possível contentar-se com normas regulatórias da convivência em pequenos grupos. Contudo, ao distinguir, com relação aos efeitos de agir, entre microâmbito (família, cônjuges, vizinhança), mesoâmbito (política nacional) e macroâmbito (destino da humanidade), comprovamos que as normas morais ainda enfatizam o âmbito íntimo. Na política nacional, predominam os egoísmos de grupo e as decisões consideradas como 'Razões de Estado' moralmente neutras, nas quais intervêm fundamentalmente o possibilismo e a eficácia.

Ainda que a presença de uma política nacional de EI, tal como a mesma está sendo aplicada, responda à urgência de se combater a um quadro de injustiça social historicamente agravado pelos diversos anos de exclusão sofridos pelas pessoas com deficiências, a forma como ela está sendo imposta pode ser eticamente questionada. De acordo com a Bioética de Intervenção, é eticamente aceitável que o Estado intervenha para preservar a todos os seres humanos os direitos de primeira geração, relacionados à sobrevivência física e social dos seres humanos (175), o que argumentaria favoravelmente ao governo em adicionar o caráter inclusivo à política educacional. Porém, o modo com que a intervenção é realizada é de

importância crucial, não sendo suficiente a presença de orientações restritas ao “possibilismo e a eficácia” da EI.

Ao estabelecer, no Artigo 1º do Decreto Nº. 6.571/2008, uma inclusão somente direcionada a uma parcela da população (“aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”), o Estado age de maneira inequânime e contraditória à própria idéia de inclusão, tal como apresentada pelos documentos internacionais aqui analisados. Age de maneira inequânime, pois estabelece que somente devem ser tomadas ações para que as injustiças realizadas a um determinado grupo específico, às pessoas com deficiências, sejam combatidas, enquanto é omissa às injustiças sofridas por tantos outros segmentos, igualmente, ou talvez, ainda mais carentes de apoio. E age de forma contraditória à própria idéia de inclusão, pois ao estabelecer a inclusão de somente um determinado grupo, diretamente institui a exclusão de tantos outros e, dessa forma, propaga uma situação de desrespeito às diferentes – e iminentes – necessidades resultantes da diversidade humana.

Mesmo considerando que os textos nacionais analisados são de natureza jurídica, dado que são aqueles que regulamentam a educação no Brasil, verificou-se que eles têm um caráter extremamente reducionista e legalista, contendo somente as diretrizes práticas para sua realização. Tais diretrizes estão baseadas, fundamentalmente, nos preceitos éticos de igualdade e justiça, implícitos na prerrogativa de que a educação é para todos. Estes preceitos, apesar de corretos e extremamente válidos, são insuficientes para a garantia de estabelecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, que de fato permita e estimule o aprendizado de todos os alunos. Por exemplo, de acordo o Artigo 2º do Decreto nº 6.094/2007 deve-se garantir “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

A garantia de “acesso e a permanência”, ainda que esteja de acordo com os princípios de igualdade e justiça, não é uma ação que pode ser entendida como verdadeiramente equitativa, pois não implica em garantia de aprendizado, em uma boa qualidade de ensino, ou mesmo na garantia de que os todos os alunos serão respeitados em sua diversidade e assistidos conforme suas necessidades individuais.

A preocupação em se garantir que todos os alunos sejam inseridos nas escolas não pode desconsiderar a forma como essa ação será realizada. Não é suficiente se pensar no quantitativo, é preciso, também, se instaurar uma preocupação qualitativa que deve sempre ser acompanhada do cuidado para que todas as “necessidades especiais” de ensino e aprendizagem sejam respeitadas. É injusto, incoerente e discriminador agir de forma favorável a inclusão de alunas/ alunos com algumas necessidades específicas e de forma negligente para as dificuldades de outras/ outros. A inclusão não pode ser restrita às pessoas com deficiências ou a qualquer outro grupo. Por princípio, se uma escola é inclusiva, ela deve o ser para todos os alunos/ todas as alunas. Para Cortina (176):

Todo diálogo coletivo ou nacional que não leve em consideração os interesses dos mundialmente afetados, que não aceite em seu seio como interlocutores igualmente válidos todos os que sofrerão as conseqüências da decisão, é imoral, inumano por natureza, e expressa uma forma de vida imoral e inumana por natureza.

A inclusão excludente que está atualmente estabelecida é reflexo de como a mesma é proposta. Para que se proporcione a libertação dos indivíduos, tal como proposto por Freire, por meio do efetivo desenvolvimento de suas potencialidades, o respeito à autonomia, ao pluralismo e à dignidade de cada um devem ser apresentadas tais diretrizes éticas conjuntamente àquelas relacionadas às práticas da educação. Orientações de não-discriminação e de priorização de atitudes equitativas, que objetivem acabar com toda e qualquer forma de injustiça e desigualdade – desigualdade aqui entendida como situação prejudicial e não como as diferenças inerentes e salutares entre os alunos – deveriam constar em todos os documentos nacionais da EI.

A introdução de princípios bioéticos nos documentos nacionais regulamentadores da EI é uma ação que pode auxiliar para propiciar a libertação de todos os envolvidos no processo educativo e legitimar a intervenção do Estado nessa alteração na forma como a educação é garantida no Brasil, podendo promover, em última instância, uma melhoria geral no bem-estar e na formação de seus cidadãos. A intervenção passa a ser eticamente aceitável por garantir uma otimização de um maior bem-estar para um maior número de pessoas, ao se estabelecer a inclusão para todos, não só para aqueles alunos com deficiências, e a propagação de princípios morais humanizadores, conforme a nomenclatura utilizada

por Freire, e cívicos, de acordo com a proposta de Cortina. Nesse sentido, a introdução de valores morais nos documentos nacionais relacionados à educação, e por conseguinte, na realidade educacional pública, configura a materialização de uma proposta bioética que pode permitir a conciliação das exigências irrenunciáveis de justiça com a pluralidade dos projetos de vida felicitantes.

O reconhecimento da dignidade da pessoa é a premissa irrenunciável de qualquer raciocínio em torno dos direitos e deveres (177), e, portanto, tal reconhecimento e suas implicações diretas – como o respeito pela diversidade, a não discriminação e a tomada de atitudes equitativas para a remediação de situações em que as desigualdades são utilizadas como justificção para injustiças – devem constar nas regulamentações de tais direitos e deveres. Ainda que haja espaço dentro da sociedade plural para que cada indivíduo escolha seu projeto felicitante, não pode haver espaço para que se escolha quais orientações de justiça cada um irá seguir.

6.2 A REALIDADE DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

As duas escolas participantes deste estudo situadas no Plano Piloto foram indicadas pelo Núcleo de Monitoramento Pedagógico da Diretoria Regional do Plano Piloto da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal como sendo escolas emblemáticas de duas situações opostas: uma delas é bem avançada e outra apresenta maiores dificuldades no processo inclusivo. Após contato, entrevista e análise, verificou-se que a escola identificada neste trabalho como Laranja é a escola mais desenvolvida e a escola Amarela é a que passa por mais problemas, os possíveis motivos e as diferenças identificadas entre elas serão apresentadas a seguir. A terceira escola participante, a escola Lilás, foi incluída estar localizada no Itapoã, região que, em oposição ao Plano Piloto, apresenta os piores valores em todos os indicadores sociodemográficos, e devido à participação da Faculdade Ciências da Saúde (FS) da Universidade de Brasília (UnB) no projeto Pró-Saúde.

Cada uma das seis categorias de significação, derivadas da Análise de Conteúdo temática (ACt) das transcrições das entrevistas, será aprofundada a seguir.

6.2.1 O que é a Educação Inclusiva

Todas professoras participantes do estudo já realizaram, ou estão atualmente participando, de cursos de capacitação na área do ensino especial e da Educação Inclusiva (EI), por iniciativa própria. Além disso, são professoras da rede pública de ensino há mais de dez anos. Caracterizam-se, portanto, como profissionais experientes e qualificadas.

Ambas as professoras da escola Laranja entendem que a EI é aquela que deve estar aberta para todos os alunos, tanto aqueles que são “tradicionalmente” classificados como alunos com deficiências (em referência aos deficientes visuais, auditivos, intelectuais, físicos, com deficiências múltiplas, com transtorno global do desenvolvimento e/ou com altas habilidades e superdotação), como aqueles que apresentam qualquer tipo de necessidade diferenciada em sua educação.

Assim como as professoras da escola Laranja, a professora G., da escola Amarela, e a professora A., da escola Lilás, entendem que a EI não é restrita somente ao aluno com deficiências, mas que ela deve englobar todos os alunos, respeitando-os em sua diversidades, de acordo com suas limitações.

Verifica-se, de tal modo, que há um consenso entre todas as entrevistadas sobre a concepção da EI; de forma geral pode-se afirmar que para as entrevistadas ela é: uma educação que garanta que as escolas que estejam abertas e sensíveis para as dificuldades de todos os alunos, não somente aqueles classificados como Alunos com Necessidades Especiais (ANE). Portanto, a compreensão individual de cada uma delas, sobre o que é a EI, não foi um fator diferenciador entre as escolas.

Dada a existência de um panorama de tão vasta polissemia de sentidos sobre o que é a EI, o fato de que todas as participantes comungam de um mesmo conceito é um resultado bastante significativo. Ao mesmo tempo, dado que elas foram

indicadas para participar deste estudo por entender-se que são atuantes no processo inclusivo, e, como foi verificado após as entrevistas, possuem capacitação na área, este resultado poderia ter retratado maior variedade de concepções caso fossem entrevistados sujeitos não qualificados ou que não trabalham diretamente com a inclusão.

Ainda que conceitualmente estejam em concordância, foram verificadas contradições relacionadas à EI em cada uma das escolas, demonstrando que ainda que no plano teórico exista um consenso, de que a inclusão não pode ser reduzida somente aos alunos com deficiências e de que, portanto, deve-se agir sem discriminar determinadas categorias, de forma justa e igualitária, respeitando a pluralidade humana, ao observarmos a prática, este consenso não está presente e se verificam diversas contradições.

6.2.2 Contradições da inclusão

Conflitos e contradições permeiam a realidade da Educação Inclusiva (EI) em todas as escolas visitadas. A primeira contradição, relatada por todas as entrevistadas, se caracteriza pela dualidade do processo inclusivo: inicialmente é assustador e os profissionais não sabem como lidar com ele, depois, é classificado gratificante e valioso, uma oportunidade de crescimento para todos os envolvidos.

Só para você ter uma idéia, eu já tive um aluno que... ele não falava, não se comunicava, ele não sente dor... então ele não falava e não aceitava que pegasse nele, pegasse na mochila, nada. No começo isso assusta mesmo! Você pensa 'Como que eu vou trabalhar com esse menino?! Mas depois você consegue. Então foram experiências excelentes. Eu tenho meninos lá na frente. Tenho meninos na faculdade. Tem uma menina que está fazendo Direito. Tenho uma aluna que não avançou no acadêmico, mas que pinta maravilhosamente bem, e foi por iniciativa minha. Então são coisas que eu acho que me deixam muito feliz, mas ao mesmo tempo no ensino especial você trabalha muito com a sensação de não avanço, porque é diferente. É muito pra ele, mas é tão pouco comparado com o que você está acostumado a ver que dá a sensação de que eu não fiz nada. E isso é muito ruim. Mas eu tive experiências maravilhosas. (Professora G., Escola Amarela)

Às vezes me perguntam porque eu estudei tanto para ficar aqui nessa classe, porque eu poderia estar dando aula de sociologia, filosofia, história, geografia... e porque você fica aqui? Eu acho que foi fantástico, porque me permitiu muito, entendeu? E mais, eu acho que eu cresci muito mais como ser humano, como gente, e profissionalmente, aqui nessa sala. (Professora G., Escola Amarela)

Antigamente, quando eu via uma pessoa cadeirante, eu não sabia nem se eu olhava pra pessoa ou não olhava, porque ficava com medo de ela achar ruim de eu estar olhando, se eu perguntava se ela queria ajuda, ou se ela ia ficar ofendida “porque você tá querendo me ajudar, eu sei fazer tudo!”, sabe!? Eu não sabia como me colocar diante de uma pessoa que tivesse alguma necessidade especial! Um cego, um surdo... eu não sabia se eu podia ir lá falar com a pessoa ou se ela ia se ofender, né? Faltou isso na minha formação escolar... essa convivência com o diferente. E com a convivência, na escola inclusiva, eu adquiri! Pra mim foi muito bom isso. (Professora A., Escola Lilás)

Por iniciativa das professoras da escola Laranja, todos os alunos, que assim necessitam, recebem atenção por meio de ações específicas e particulares da sala de recursos para superar as dificuldades que estão vivendo no meio escolar. Elas ressaltam que a orientação da Secretaria de Educação do Distrito Federal é de que a sala de recursos somente atenda aos alunos com as deficiências denominadas pelas professoras O. e D. como “tradicionais”, conforme definido no sub-capítulo anterior. A escola Amarela possui, além da sala de integração inversa da professora G., uma sala de recursos que fornece apoio às professoras/ aos professores das salas regulares, porém, ela é direcionada exclusivamente ao atendimento dos alunos com deficiências.

A gente atende assim: precisou da gente, isso em todos os níveis, tá na hora da entrada, você tá lá fora e vê alguma situação de conflito, entre uma criança e outra, ou uma situação de aprendizagem também, de dificuldade de aprendizagem... porque quando você entra para atender uma criança a gente não consegue ter essa visão, porque se a gente entra só para atender os nossos alunos (com deficiências), aí já é a própria exclusão. Você tá ali só por causa daquele aluno? Não, você está ali para ajudar quem precisar, temos até esse discurso, “olha gente, nós estamos entrando aqui, quem precisar da nossa ajuda, nós estamos aqui”. Mas a gente recebe outra orientação para o trabalho aqui na sala de recursos... qual o motivo de a gente estar aqui? A gente está aqui para atender as crianças – assim, pela Secretaria de Educação, né? – as crianças com deficiência intelectual, auditiva, visual, transtorno global do desenvolvimento, deficiência física... (Professora D., Escola Laranja)

Então a gente realmente tem que fazer esse acompanhamento para que o próprio Estado possa dar uma ajuda. Então já teve também a questão de a mãe estar em casa agressiva, desempregada, depressiva, batendo nos filhos... então é uma questão social mesmo, econômica, então vamos pro Conselho Tutelar, porque é uma das obrigações do Conselho, arrumar um emprego, dar cesta básica, acompanhar se a família tem bolsa, porque são questões que fogem para gente, né? Então é um trabalho de incluir, porque você vê... eu falei e falei e quase não falei do Ensino Especial! Então é uma

questão de incluir o cidadão dentro do espaço escolar (Professora O., Escola Laranja)

Então nós temos aqui sala de apoio para visual e intelectual. Pros alunos da inclusão tudo é preparado. Pros cegos tudo é feito em braile e pros deficientes intelectuais tem uma adaptação feita entre a sala de recurso e os professores. (Professora G., Escola Amarela)

Na escola Lilás foi observada uma situação bastante contraditória: apesar de a professora A. afirmar que entende por “Educação Inclusiva” aquela que está aberta para todos os alunos, não somente para os alunos ANE, na sala de recursos, local onde ela trabalha, somente são atendidos os alunos com deficiências diagnosticadas e comprovadas por um laudo médico. A escola Lilás possui cerca de 1800 alunos, e a sala de recursos atende somente 08 alunos. Ademais, dado que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (178), existe desde 2003, o fato de a escola Lilás ser a primeira escola que ela trabalha, durante os 13 anos em que é professora, que possui uma sala de recursos é outro ponto contraditório. Tal situação não foi verificada no relato das demais entrevistadas.

Essa é a primeira escola que eu trabalho que tem sala de recursos, nesses 13 anos que eu sou professora! O primeiro contato que eu tive foi em 2000 – assim, que eu recebi aluno mesmo, diagnosticado – porque a gente com a experiência vai percebendo que o aluno tem um problema de aprendizagem aqui, outro ali, mas às vezes ele não tem um diagnóstico, não tem um laudo. Em 2000, me marcou muito, porque eu tive um aluno surdo, dois alunos na verdade... e, assim, eu não fui preparada, assim, pela Secretaria, para lidar com aquela situação. Então, você dava aula e de repente você percebia que o menino era surdo porque ele não tava fazendo a atividade! Mas não tinha apoio nenhum! Não tinha sala de recursos, não tinha... você tinha que se virar para ajudar aquele menino! Ou prejudicar, né? Você ficava a mercê do que você conseguisse fazer... (Professora A., Escola Lilás)

O distanciamento existente relatado entre o nível central da SEGDF e a escola, implica em uma situação contraditória em que a Secretaria figura quase como uma entidade independente e separada da instituição escolar no nível local. A falta de aproximação entre a vivência escolar e dos gestores responsáveis por estabelecer suas diretrizes de funcionamento, induz à constituição de uma realidade contraditória: o aluno está “incluído”, mas não tem um ambiente preparado para acolhê-lo. Este é um dos fatores que pode ter contribuído para a ocorrência da situação acima descrita pela Professora A., da Escola Lilás. Outras consequências de tal conflito podem ser percebidas na situação existente quanto ao número de alunos por sala, que não está de acordo com a redução entendida pelas

entrevistadas como necessária para garantia de desenvolvimento de um bom trabalho na escola.

Quanto mais aluno, se tiver 35 alunos para um professor, eles preferem. É o que eles querem, é quantidade, não é qualidade. (...) é fazer de conta que você está incluindo, né? Tá incluindo socialmente, no espaço aqui. Mas e na aprendizagem? E na cidadania? E a participação efetiva dessa criança? Porque fica muito fácil, o professor deixa ele quietinho no canto dele lá e ele vai ficar lá parado, não vai efetivamente trabalhar, porque com 35 alunos é humanamente impossível. (...) Ainda mais se você tem um cronograma para cumprir, você tem os conteúdos que você tem que trabalhar, um mínimo necessário, e com 35 alunos diferentes, que trazem uma diversidade muito grande, aí é fazer de conta. Não é inclusão. (Professora D., Escola Laranja)

(...) a nossa escola é um centro pelo número de alunos da “inclusão” (...) e nós não temos o atendimento de centro. Centro você teria que ter ‘trocentos’ monitores. Você pode ir ali visitar o centro de deficientes visuais. (...) É praticamente um professor e um monitor por aluno. E aqui nós somos, depois eu posso até confirmar, nem sei mais quantos, uns 50 alunos e aí temos 01 monitor. Então você vê a incoerência das coisas, né? (...) É uma questão só financeira, financeira, financeira sempre. Passou pela Secretaria é financeiro, entendeu? (...) Eles querem diminuir custos. Isso que pra Secretaria – quando eu falo Secretaria eu falo o Estado de forma geral (...) ela trabalha com números (...) porque se cada turma, cada aluno for tratado como uma inclusão, nós temos uma quantidade muito maior de alunos pra respeitar (...) então a inclusão, pra mim, pra falar de educação inclusiva pra mim, realmente não dá pra falar de como ela está. (Professora G., Escola Amarela)

Porque pro professor isso é muito difícil também! Eles não têm nenhum preparo e têm que lidar com esses alunos que são diferentes, que requerem uma atitude diferente... e os professores falam que em uma sala com tantos alunos não dá pra você parar, assim, só para atender um aluno e deixar o resto, porque senão vira uma confusão... (Professora A., Escola Lilás)

A falta de diálogo e flexibilização também foi relatada como um fator contraditório, pois ao mesmo tempo em que é exigido das escolas e professoras/professores que em suas funções dentro do processo inclusivo eles atuem de forma flexível, desenvolvendo adaptações e estabelecendo uma comunicação que estimule a participação dos alunos e da comunidade no processo educativo, tal cenário não é estabelecido entre a SEGDF e a escola.

Deveria ter uma flexibilidade maior não só na questão dos conteúdos, na adaptação do currículo, mas na carga horária, nos dias letivos, na quantidade de horas dentro de sala... enfim... tem muita coisa! (Professora O., Escola Laranja)

Em especial, na sala da professora G., da Escola Amarela, foi relatada uma grande contradição, pois existe uma diferença de idade superior àquela permitida por lei: em sua sala há uma aluna de seis e um aluno de catorze anos, constituindo

uma variação de oito anos entre as idades máxima e mínima. De acordo com a professora, a variação máxima permitida entre as idades de alunos de uma mesma sala de aula é de três anos. Ainda que ciente de tal problema, a professora G. diz que é omissa em denunciar tal situação por acreditar que os alunos irão receber um ensino de melhor qualidade em sua sala do que se forem transferidos para outros locais desconhecidos.

A Secretaria de Educação ela mesmo sendo uma entidade, ela é como sendo várias diferentes. O núcleo bandeirante é uma regional que trabalha de um jeito, não sei onde trabalha de outro e não sei onde de outro. As equipes não falam uma linguagem única. (...) Nós temos que falar a mesma língua. Por que? Porque vem a equipe daqui, por exemplo, eu tinha uma aluna aqui que foi agora transferida para vivência em outra sala, uma sala regular. Essa aluna sabia muito, mas nunca deixavam ela ir. Ou se você pegar outro aluno meu, que tava na inclusão. Como? Ele não sabe nada, não tem noção nenhuma, não sabe comer, não sabe se comportar, faz xixi na roupa, como é que ele tava na inclusão e eu tenho uma menina pronta, descolada, e não tava? Equipes diferentes. Então não tem que ser o que eu penso. O que a Secretaria de Educação entende de prontidão pra uma criança estar aqui ou acolá? Entendeu? Essa linguagem pra mim tem que ser única dentro da mesma entidade. Tem que ter mais diálogo entre todos estes que trabalham juntos, porque todos influenciam – e muito! – a vida de um aluno. (Professora G., Escola Amarela)

Verifica-se, assim, a necessidade exposta de maior diálogo entre os níveis ou âmbitos administrativos, aqui representados pelos níveis central e regional da Secretaria de Educação, e os atores locais do cotidiano escolar. No cenário apresentado é possível verificar um conflito vivido pelas professoras participantes, que têm sua autonomia cerceada ao viverem em uma situação de opressão, pois não têm liberdade para desenvolver o trabalho tal como elas entendem, já que as determinações vêm de uma esfera superior e ausente. E quando desenvolvem, sabem que estão agindo de forma contrária ao que lhes foi determinado.

A realidade relatada pelas participantes demonstra uma situação que se caracteriza como uma pedagogia bancária, tal como definida por Freire (1979). Há uma “política educacional bancária”, em que os professores/ as professoras e os/ as demais profissionais nas escolas são tidos como recipientes a serem preenchidos com diretrizes e normas, sobre como agir dentro de suas instituições, de forma verticalizada, sem participarem de tais decisões e sem poderem agir de forma “oficial”, havendo espaço para o desenvolvimento de sua autonomia em ações informais e clandestinas. A imposição não garante o respeito, a legitimidade ou a eficiência de diretrizes atitudinais, sendo somente possível estabelecer normas que

todos de um grupo devam cumprir se elas forem estabelecidas por meio consensual, em que todos os envolvidos estão participando e são ouvidos em um patamar de igualdade.

A construção de um espaço dialógico, em que os alunas/ alunos, professores/ professoras e todos os/ todas as demais profissionais sejam respeitadas e ouvidas/ respeitados e ouvidos, é um dos fundamentos para que caminhe na direção da libertação. Ademais, este espaço deve estar adequado para receber e abrigar as diversas necessidades decorrentes da diversidade corporal e cultural.

6.2.3 Corporeidade: conflitos de acesso do corpo

Todas as escolas visitadas possuem uma boa infra-estrutura física. Tal fator está possivelmente relacionado com a sua localização – no Plano Piloto, área de alto poder aquisitivo e desenvolvimento socioeconômico, com diversas adaptações como rampas, banheiros com barras, computadores – e com o fato de que ambas as escolas localizadas no Plano Piloto são inclusivas há mais de 10 anos. A escola Lilás, por ter sido construída recentemente e inaugurada a menos de um ano, já foi entregue à comunidade com as adaptações físicas necessárias. A acessibilidade incorpora todas as características que são necessárias para o acesso, permanência e atuação, não somente as adaptações físicas.

(...) coloca-se a necessidade de se pensar a acessibilidade também nesta direção, promulgando não somente o acesso destes sujeitos ao ambiente escolar, através de reestruturação, modificações, adaptações arquitetônicas e urbanísticas (as quais se sabe o quanto também são relevantes e necessárias), como também adaptações curriculares, de atitudes e de organização do processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, estar-se-ia pensando na acessibilidade de uma maneira mais global, envolvendo demais elementos que compõem o acesso e a permanência destes alunos no contexto escolar. (180)

Todas as adaptações na infra-estrutura da escola Laranja foram realizadas por meio de parcerias com os pais dos alunos, comunidade e/ou empresas que auxiliaram financeiramente as reformas. A professora O. acredita que caso a

comunidade não fosse participativa e presente na vida escolar, até hoje a escola não possuiria adaptações para garantir a acessibilidade dos alunos. Na sala de recursos dessa escola todos os alunos são atendidos, não somente aqueles com as necessidades especiais “tradicionais”, como pode ser visto no relato das professoras D. e O.

Adaptações, ou flexibilizações são um conjunto de ações que se adéquam àquela criança, né? O que é que ela precisa? Seja da parte física de mobiliário, de acesso ou seja no dia-a-dia, material de aprendizagem, a metodologia, um software educativo de alfabetização fônica, porque tem criança aqui que aprende desse método, outras não... então existem diferentes necessidades... a gente tem um documento aqui de adequação curricular (...) um conjunto de medidas, de ações, de procedimentos e todo mundo assina ele, desde a direção, coordenação, até os pais... a gente elaborou (o documento de adequação curricular) junto com o professor regente. E tem tudo ali: a avaliação, como deve ser a avaliação, o tempo previsto... tem criança que precisa de adaptação do tamanho da letra, da fonte, ampliação do material mesmo. Então tem toda essa orientação pros professores e esse olhar diferenciado. O que deveria ser para todas as crianças, não só para os ANE. E é isso que a gente fala: adequação curricular, formalmente e legalmente, estão só os ANE, mas todo mundo tem direito e tem que ser adaptado para cada um! Se você percebe que aquele menino aprende de forma diferente, que ele precisa desse ou de outro apoio, como é que não vai fazer?! Vai esperar!? (Professora O. – Escola Laranja)

E essa nossa realidade aqui, é diferente da realidade da Secretaria de Educação, a gente aqui se organiza para receber cada criança. Então todo ano, por exemplo, agora no final do ano eu já sei a listagem de alunos, já fui lá... mas oficialmente eu vou lá de novo, vou no Jardim, para conhecer as crianças que estão chegando para a gente e a gente já se prepara, já sabe se tem que ter uma turma assim, mobiliário adaptado, vai precisar dessa rampa aqui assim, o banheiro... por isso que tem lá banheiros com duas barras, porque uma é para uma criança maior, outra para um tamanho menor de criança... então a gente já se prepara para receber, mas não é assim a realidade da Secretaria. (Professora D. – escola Laranja)

Na escola Amarela algumas adaptações foram feitas pela SEGDF, outras pela própria professora G.:

Nós temos aqui sala de apoio para visual e intelectual. Pros alunos da inclusão, os ANE, tudo é preparado. Pros cegos tudo é feito em braille e pros deficientes intelectuais tem uma adaptação feita entre a sala de recurso e os professores. Mas aqui, na minha sala, eu trabalho sozinha. Eu faço adaptação. Por exemplo, nós tentamos adaptar os meninos mais novos, mas como a sala aqui é pequena, reduzida, não dá pra utilizar dois tipos de material muito distintos. É muito complicado. Mas nós aqui temos o banheiro adaptado, que eu fiz fazer, entendeu? Porque eu tinha meninos que tinham que usar. Tem a rampa, tem uma série de coisas feitas assim... até porque aqui na escola não tem como, sempre aqui a tarde nós temos cadeirantes, então nós temos tudo. Tanto no pedagógico, os livros da biblioteca todos tem como pra baixa visão como para o braille. Então têm sim... adaptações têm sim. Existem algumas coisas feitas pela Secretaria, outras não. (Professora G. – Escola Amarela)

As adaptações didáticas eu que faço. Até mesmo o material. Aqui, todo o material que você está vendo é meu. Desde aquele quadro, até aquilo ali. É meu. Eu que fiz, eu que criei pra facilitar o meu trabalho. (Professora G. – Escola Amarela)

Percebe-se que, ainda que existam adaptações, elas são voltadas exclusivamente para os alunos classificados como ANE que estão nas salas regulares, e a professora G. faz um trabalho de adaptação para os seus alunos por iniciativa própria, sem apoio de outras equipes ou da comunidade.

Na escola Lilás, ainda que existam diversas adaptações físicas visando a acessibilidade e inclusão dos alunos, a professora A. alerta que nem todas são funcionais do modo como foram entregues à comunidade.

Aqui nas portas de todas as salas têm os nomes em braile, né? Mas isso não é usado... tem aqui porque é uma estrutura da escola inclusiva, né? Mas segundo o que me falaram, de gente entendida no assunto, que isso daí é só um... uma maquiagem, porque na verdade, para quem usa isso a sério, se for passar a mão na porta, não vai conseguir ler, porque não é bem dessa forma aí... assim, tá relacionado direito, aqui tá escrito teoricamente escrito em braile “sala de recursos”, mas a pessoa não consegue identificar. (Professora A. – Escola Lilás)

Aqui tem a rampa, tem o banheiro, que assim, fisicamente, é o que mais impede quando não tem isso... mas aqui tem o problema da escrivadinha, a carteira! Não tem a carteira para um aluno com necessidades especiais, aqui só tem carteiras universitárias, e um aluno com necessidades especiais precisa, dependendo dessa necessidade dele, de uma mesinha! Que é uma coisa simples, mas que demorou muito a chegar, quase 06 meses! E agora, como a escola se tornou uma escola com salas ambientes, é um transtorno, porque ainda hoje não tem uma mesa em cada uma das salas, então, assim, é uma coisa simples, uma carteira... Mas não tinha! E isso causou muito estresse, porque o professor ficava sem a mesa, porque o aluno tinha que usar a mesa do professor... alguns deixavam ficar na mesa, outros não. Porque realmente, né? O professor chega ali com livros, com um monte de materiais, tem que ter um espaço pra colocar as coisas dele. O menino chega, joga as coisas dele, porque ele precisa de muito espaço, então fica um transtorno! (Professora A. – Escola Lilás)

Não tinha nem carteira pra canhoto! Chegou um dia desses, algumas... que é uma coisa assim, que dificulta pra quem é canhoto, ter que escrever ao contrário, né? Então a gente esbarra muito assim, nessas coisinhas que aparentemente são mínimas, mas que juntando tudo dá um problemão, né? Acho que é uma questão de política mesmo. Porque faz uma escola assim, grande bonita, todo mundo vê. Mas as mínimas coisas ninguém se atenta pra isso, só quem está aqui dentro. O prédio é bonito, todo mundo vê e fala “nossa, que escola linda”, mas é desse jeito. (Professora A. – Escola Lilás)

Partindo-se do conceito de corporeidade, tal como categoria componente da Ética de Intervenção, a acessibilidade deveria ser garantida para todos os alunos, de acordo com as especificidades individuais, dado que o corpo é um marco unificador, todos/ todas são capazes de sentir prazer e dor. Porém, para que sejam atendidos/

atendidas e respeitados/ respeitadas em suas particularidades devem ser tomadas medidas interventivas equitativas que garantam a adequação da acessibilidade do ambiente escolar em diversas esferas. Ainda que possam existir algumas barreiras que, inicialmente, pareçam mais sérias e intransponíveis, como uma escola sem rampas ou portas com largura suficiente para passagem de uma cadeira de rodas, é necessário atentar-se para as várias barreiras “invisíveis” que permeiam o cotidiano escolar.

A falta de móveis adequados, de materiais didáticos adaptados pode passar despercebida para espectadores externos à realidade escolar, porém sua ausência pode causar uma exclusão tão limitante quanto aquela decorrente da falta de estruturas físicas adaptadas, dado que a inclusão e a acessibilidade não são limitadas à capacidade de acesso ao espaço físico. Essas exclusões “invisíveis”, que implicam diretamente no não-acolhimento do aluno/ da aluna dentro do ambiente escolar, são extremamente nocivas, pois, normalmente, se perpetuam por muito tempo pela sua “não-urgência” e “não-visibilidade”. Para que essas situações possam ser modificadas é necessário que seja discutida a questão de descentralização político-administrativa, considerando aqui a necessidade de autonomia financeira e/ou co-responsabilidade da instituição escolar para reconhecer, gerenciar e solucionar os conflitos presentes em seu cotidiano.

6.2.4 Assim é difícil...

Como uma das maiores dificuldades relacionadas à EI, todas as entrevistadas relataram a ausência de uma equipe multidisciplinar, em especial a ausência de profissionais da área da saúde que estejam presentes no dia-a-dia da escola, trabalhando conjuntamente aos professores/ às professoras.

Na escola Laranja, as entrevistadas relataram como maior problema a falta de uma equipe multidisciplinar que acompanhe os alunos em seu desenvolvimento na escola. Em especial, ressaltam a falta de profissionais da saúde (psicólogos,

psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, médicos) e da dificuldade que sentem na tentativa de suprir tal ausência. A professora O. enfatiza que acredita que atualmente o sistema de ensino público não é capaz de incluir todos os alunos na rede regular de ensino, sendo, em sua opinião, necessária a manutenção dos centros de ensino especial para os alunos que apresentam necessidade de atenção mais individualizada, pois as escolas regulares não possuem, atualmente, a infraestrutura e o pessoal necessário para garantir uma educação de qualidade para tais alunos.

A falta dessa equipe multidisciplinar é o pior problema! Porque, por exemplo, falta um fonoaudiólogo aqui também. A gente percebe que muita coisa na escrita está relacionada com a fala da criança. (...) Então tem alguns trabalhos que a gente faz aqui, como profissional da área de educação, que a gente faz tentando ajudar.... mas a gente percebe que só alguém da área da saúde mesmo, uma “fono”, que poderia fazer esse trabalho bem feito, com um resultado bom para aquela criança. E não adianta aqui só a gente detectar... tem uma equipe aqui, de saúde e diagnóstico, da Secretaria, que eu acho que não adianta só eles detectarem, porque aí eles botam lá “Sugestão: encaminhar para atendimento com fono”, mas a própria rede não fornece! A Secretaria de Saúde não tem esse profissional. Aí tem lá “Avaliação psiquiátrica”, procure dentro da rede quantos psiquiatras infantis tem? Até mesmo para adultos, para a comunidade aqui do DF não tem esses profissionais. Nem no Plano Piloto! Não estou dizendo nem do entorno... Nós temos o COMPP <Centro de Orientação Médico Psico-Pedagógico> com uma psiquiatra que está se aposentando no final do ano e não sabe o que vai acontecer até lá. Isso para todo o Plano Piloto. E como que a gente faz para atender a toda uma demanda, que é uma demanda crescente, assustadoramente crescente... (Professora O. – Escola Laranja)

Então, assim, são questões sérias que eram pra estar sendo trabalhadas, porque essas crianças poderiam estar aqui, como elas estão, mas sendo melhor assistidas! Porque tem coisas que a gente não vai e nem é para dar conta, porque não é da nossa área. É uma questão profissional específico, de áreas específicas. De psiquiatras. (...) Então devia ter uma preocupação com a inclusão de todos os cidadãos também, os que não tem uma necessidade de aprendizagem, não tem deficiência intelectual, mas de comportamento, tem um transtorno de comportamento! Então a gente sinaliza muito, manda documentos para a regional, casos de crianças que não se encaixam em nenhuma das modalidades da estratégia de matrícula! Mas a gente tá sempre mandando. E o que eles mandam, retornam pra gente é que eles estão cientes, estão sabendo. Tá, mas e aí? E a própria estratégia não prevê uma redução para um menino com problemas comportamentais! (Professora O. – Escola Laranja)

Você perguntou “você têm algum apoio, alguma coisa?”, não tem. A gente vai pela experiência. A gente tem muito isso de ler muito, estudar muito. Agora mesmo estou lendo um livro sobre crianças com comportamento explosivo, porque a gente tem muita situação aqui. Então é uma questão mesmo de a gente estar se capacitando, correndo atrás. (...) O nosso foco aqui deveria ser especificamente, praticamente, só a educação formal, mas a gente não consegue isso, porque as outras questões influenciam demais no aprendizado das crianças. Porque para funcionar, tem que ter essa rede de apoio com a saúde. E melhor seria se a gente tivesse essa parceria com a saúde, que eles nos ouvissem mais e que se abrisse mesmo concurso para essa área. Nós não temos “fono” na área de saúde. Mas existe essa

demanda, enorme, na Secretaria, para psiquiatra, “fono”, psicomotricista, então a gente vê que poderia ser melhor, né, se tivessem esses apoios, mesmo. (Professora D. – Escola Laranja)

Assim como as professoras O. e D., a professora G. ressalta a necessidade de profissionais da saúde trabalhando dentro das escolas para dar suporte diário aos alunos. Enfatiza que existem vários problemas causados pela ausência de uma equipe multidisciplinar atuando na escola.

Então por isso que eu falo pra você, ah, você acha que é fácil fazer a inclusão? Não, não é fácil, mas da forma como está é completamente errado. Completamente o que eu digo é assim, quando não se trabalhar com sensibilidade, quando não se trabalhar com responsabilidades, como está na lei. Uma delas? Equipe multidisciplinar! Não existe! Nós temos aqui uma pessoa só, que ela fala que ela é uma “equipe”, mas ela não é psicólogo! Ela é pedagoga! Nós não temos psicólogo. O psicólogo tem que estar aqui dando suporte. Até existem equipes, mas como: para resolver os pepinos. E não é disso que eu estou falando. Eu to falando psicólogo para ajudar a ver a criança e falar “com criança assim, você trabalha assim”. O psicomotricista podia falar “Faça isso, que vai ajudar assim e assim”. O terapeuta ocupacional! A “fono”! Que venha que fale “Professora, você pode trabalhar assim, assim e assim...”. Então o Estado não oferece esse atendimento lá e aí a gente não tem ele aqui e como eu não sou nenhuma dessas coisas, como é que a criança que não tem coordenação motora fina vai conseguir desenvolver aqui? Ou o psicólogo quando ele está com problemas... (Professora G. – Escola Amarela)

Na escola Lilás, que atende alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, foi relatado uma grande dificuldade não somente pela falta de uma equipe multidisciplinar, com profissionais da Saúde, mas de uma equipe psicopedagógica, que conforme informado pela professora A., não é disponibilizada pela SEGDF para escolas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Não existe apoio de nenhuma equipe multidisciplinar e eu vejo que se tivesse um apoio a mais, assim, de alguém da saúde, de algum profissional dessa área, que facilitaria muito.... e tem outro ponto que eu não tinha lembrado: que na Secretaria de Educação, para as séries finais, não existe o apoio de uma equipe psicopedagógica! Só existe para as séries iniciais. Então os alunos de séries iniciais, eles até tem um atendimento assim, com um pedagogo, com um psicólogo, com um orientador... mas a partir de quinta série não. Não tem mais essa equipe. Eu não consigo entender! Não tem o menor sentido! Inclusive nós temos muitos problemas com relação a isso, porque nós temos alguns alunos que os professores vêem claramente na sala que têm uma necessidade diferente, que têm algum tipo de transtorno. Aí eles vem pra cá conversar com a gente e a gente não tem pra onde encaminhar! Eles fazem laudos geralmente só até quarta série. O aluno passou pra quinta ele, geralmente, não tem mais laudo. (...) As series finais ficam meio que jogadas assim, até porque é bem recente essa coisa de sala de recursos para séries finais. Então agora que eles estão se atentando pra isso, né? Mas é incrível... (Professora A., Escola Lilás)

E ainda tem mais, porque, assim, por exemplo o nosso aluno cadeirante aqui... por lei ele tem o direito de um monitor, que acompanhe ele aqui na

escola, mas a escola não tem monitor! A Secretaria fez um concurso, daí chegou um monitor aqui em Julho, mas ele já saiu no mês passado, então, assim, o aluno fica muito vulnerável, né? Como que ele faz para ir no banheiro sem ajuda? Se o irmão dele não estudasse aqui também, porque o irmão é que ajuda para ele sair da cadeira e ir no banheiro, não ia ter como atender esse aluno aqui... depende da boa vontade dos outros, e não devia ser assim, porque ele tem esse direito, mas não tem isso garantido pra ele aqui na escola. E os professores ficam com medo de começarem a se envolver mais com o aluno e depois terem que fazer muito mais coisa além daquilo relacionado com o próprio trabalho, tipo começar a ficar responsável por levar o aluno no banheiro... é muito difícil para os alunos e é difícil para os professores também. E isso acontece muito, de o professor ou o monitor vir e ficar pouco tempo... tem muita gente que não aguenta ficar aqui muito tempo, porque é muito trabalho e não tem muito recurso para fazer esse trabalho, daí a pessoa se desgasta, não aguenta e quando arranja alguma outra coisa sai mesmo... e, assim, o aluno fica na mão, né? (Professora A. – Escola Lilás)

Comprova-se, portanto, a presença de uma estreita relação de interdependência entre Educação e Saúde. A falta de equipe multidisciplinar, em especial de profissionais da área da Saúde, interfere prejudicialmente no processo inclusivo de todas as instituições visitadas. Ainda que, desde 2008, exista o Programa Saúde na Escola (PSE) que deveria constituir “estratégia para a integração e a articulação permanente entre as políticas e ações de educação e de saúde, com a participação da comunidade escolar, envolvendo as equipes de saúde da família e da educação básica” (181), observou-se somente a falta de integração e articulação entre as escolas e equipes de saúde. Esse cenário se caracteriza por falta de respeito à integridade humana e individual, à corporeidade, à dignidade humana, implicando em injustiça e vulnerabilidade para aqueles que dependem do sistema público educacional. É encontrado aqui, durante a observação da realidade escolar, aquilo que não foi visto nos documentos sobre a educação inclusiva: divergências entre o analisado e os princípios bioéticos. É possível inferir que uma das causas de presença das divergências é o esvaziamento ético dos documentos nacionais relacionados a educação.

Outro problema identificado foi a falta de qualificação para os professores, o que gera, além de um despreparo para lidar com a EI, grande desestímulo, aumento de estresse e, conseqüentemente, diminuição na qualidade do ensino.

Tanto a professora O. quanto a professora D. realizaram diversos cursos para capacitação pessoal relacionados à EI. Porém, nenhum desses cursos foi oferecido pela SEGDF. Elas informam que a Secretaria oferece cursos, porém o horário dos mesmos, normalmente no período noturno, dificulta muito a adesão aos mesmos.

Segundo a professora D., ela realizou uma tentativa de participar de um desses cursos de formação, porém, por ele só ser oferecido no período noturno e por ela possuir filho pequeno e também precisar se dedicar ao mesmo, não foi possível realizá-lo.

(...) também tem a questão de capacitação. Porque eu, por exemplo, eu queria muito, eu sei que eu preciso, fazer mais cursos. (...) E eu queria fazer agora, porque a SEDF ofereceu, mas só a noite. Eu trabalho 08 horas direto aqui, na minha área só abriram a noite, eu tenho um bebê e quando dá 19hs minha empregada vai embora. (...) Eu sei que eu preciso, eu quero fazer o curso, mas não tenho condições de ir (...) Então aí fica a desejar, assim como muitas vezes para o professor regente é oferecido, mas em um horário que não contempla, aí fica difícil. É brincadeira, né? Porque aí é aquele velha questão 'Ah, mas a gente investe em capacitação', ok, investem, mas quem é que vai a noite fazer esse curso? Uma minoria. (...) Então se você quer oportunizar realmente um quadro com competência técnica e formação continuada, você tem que oferecer dentro do horário da grade do sujeito, nem que seja uma vez por semana ou de 15 em 15 dias. Que possa oportunizar efetivamente. Porque a noite muitas vezes a pessoa quer ir e não pode. (Professora D., Escola Laranja)

Assim como foi relatado pelas professoras da escola Laranja, a professora G. já realizou diversos cursos de aperfeiçoamento pessoal voltados para a educação especial, todos por iniciativa própria. Informa que já realizou alguns cursos oferecidos pela SEGDF e os critica muito por os mesmos serem extremamente teóricos, sem que haja a divulgação de informações que de fato ajudem o professor/ a professora em como lidar com os alunos no seu dia-a-dia.

Dentre as maiores dificuldades relacionadas à EI, a professora A. relata a falta de interesse, participação e preparo dos professores. Sua própria formação é deficitária com relação às qualificações relacionadas à inclusão. Apesar de já ser professora da rede pública há 13 anos, somente neste ano, após ter iniciado seu trabalho na sala de recursos, a professora A. iniciou cursos de capacitação. Atualmente ela atende a um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a um curso específico para capacitá-la nas funções desempenhadas por professores atuantes em salas de recurso.

Estão promovendo mais cursos de formação dos professores, mas grande parte dos professores, perto de 80% daqui da escola, são contrato temporário, e eles não podem fazer os cursos... as vagas são destinadas para os concursados, aí só se não preencher tudo é que eles vão poder fazer. Aí o que acontece, o professor não se interessa muito, poucos se interessam por esse assunto, e... tem também a questão da distância, não dá tempo de você ir lá fazer o curso e chegar a tempo pra dar aula! (...) Foi até uma coisa que nós debatemos muito na conferência da educação, (...) colocar um pólo para formação em cada cidade satélite, né? (...) Mas eu vejo que a princípio, muitos professores não se interessam. (Professora A., Escola Lilás)

E a gente não recebia apoio nenhum sobre como trabalhar com ele. Não tinha ninguém que chegasse e falasse, “olha, se você fizer assim, pode ajudar, se fizer assado é melhor”. Então é uma situação muito difícil. O professor fica muito desamparado. E não tinha nenhuma comunicação com essa sala de recursos, assim, dos professores com ela, então eu acho que não adiantava muito... porque eu acho que a sala de recursos tem que trabalhar não só com os alunos, mas com os pais e também com a família, né? Se deixar algum desses de fora não funciona. (Professora A., Escola Lilás)

A falta de preparo e apoio que as docentes participantes relataram demonstra uma situação opressiva tanto para os alunos – que no ambiente escolar se encontram dependentes da capacitação dos professores para que tenham acesso a uma educação que lhes garanta o desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidade de libertação –, quanto para os professores, que se encontram em posição de vulnerabilidade tendo que trabalhar, sem terem recebido uma formação adequada, com alunos que exigem essa capacitação diferenciada. Esta situação, de falta de apoio do Estado, é, às vezes, contornada ao se constituir uma relação de parceria e solidariedade entre a escola, as/ os profissionais da educação, as alunas/ os alunos e a comunidade que ela está inserida. Assim, percebe-se que a participação de diferentes setores, compondo uma equipe “multisetorial e informal”, é um dos fatores que auxilia o processo inclusivo.

6.2.5 Assim fica mais fácil!

A estruturação e o uso do Plano Político-Pedagógico (PPP) foi um dos pontos observados como fator facilitador do sucesso do processo inclusivo. O PPP funciona como um guia norteador das atividades escolares e, quando formulado conjuntamente, reflete os princípios mínimos compartilhados por determinado grupo. Não se trata, portanto, de simplesmente estabelecer princípios que estejam de acordo com interesses setoriais, mas da adesão de todos que sejam afetados pelas normas estabelecidas, que após terem participado do processo de estabelecimento das normas, concordem que elas são corretas (182).

Na escola Laranja o PPP é desenvolvido, debatido e revisto diversas vezes, sempre de forma conjunta. Ele apresenta diversas convergências com todas as categorias de análise, com exceção das categorias B3 a) e b), relacionadas ao respeito pela vulnerabilidade humana e integridade individual.

O PPP é usado. A gente usa e aí todo mundo tem acesso a ele, tem o blog da escola, tem... todo mundo, os pais, todo mundo, tem acesso. (...) Ele é o que norteia o trabalho da gente, né? Mas além disso, você tem que fazer os profissionais abraçarem isso, porque não adianta estar só escrito no papel, ter cabeças pensantes, maravilhosas, todo mundo opinou, mas na hora efetivamente da coisa acontecer, nada... então além de você divulgar isso, de todo mundo participar, se sentir co-participe, ter um pouquinho seu ali dentro, não adianta só isso... aí a gente tem que continuar aquele trabalho mesmo de sensibilização, de conscientização. (Professora O. – Escola Laranja)

A realidade da escola Amarela é que sequer existe um PPP estruturado, mas sim um documento que não foi construído por todos os participantes do ambiente escolar e que não é utilizado durante o ano letivo.

Ah, então, essa questão do Projeto Pedagógico da escola... é, ela é uma questão extremamente complexa também. Por quê? O que eu percebo todas as vezes que se vai preparar um Projeto Pedagógico, é que você não participa de tudo, a gente divide, cada um participa de um canto, então acaba ficando capenga... quando você lê a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), você fala da liberdade que a escola tem hoje de desenvolver o PPP, e aí o que acontece? Você, em parte, está na realidade, mas você tem que ter todo mundo! Você chama os pais, mas aí, assim, você recebe meia dúzia de gato pingado e para desenvolver esse projeto... não funciona! Na minha concepção, eu ainda não participei de um PPP de verdade, que envolva todas as instâncias. Por falta de participação de todos. Então o Projeto Pedagógico geralmente é preparado por alguém e a gente vai e discute, mas mal e mal... Um dos grandes problemas que eu vejo do professor é que ele não conhece direitos e deveres reais dele. (Professora G. – Escola Amarela)

A ausência do PPP – e de sua conseqüente não utilização – foi identificada como uma das grandes diferenças entre as escolas e pode ser um dos fatores que prejudicam o processo inclusivo na escola Amarela. A existência de um documento embasado tanto em orientações práticas como em princípios bioéticos parece ser de grande valia e utilidade para o norteamento das ações da escola Laranja. Além disso, o fato de toda a comunidade escolar participar de sua elaboração pode ser um fato que fortalece e auxilia a concretização dos projetos previstos no PPP e na propagação de valores que foram estipulados em comum acordo pelos participantes do processo educativo, e ao estimular atitudes embasadas pelos conceitos de

equidade, igualdade e justiça, respeito pela diversidade humana, pela dignidade inerente do ser humano, de não discriminação e não estigmatização, autonomia e responsabilidade individual.

O PPP da escola Lilás possui um número bem menor de convergências (18) quando comparado ao total observado com o da escola Laranja (50). Assim como observado no PPP da escola Laranja, não há nenhuma convergência com as categorias B3 a) e b) e é marcante o fato de que não há nenhuma convergência com a categoria D5 (Não discriminação e não estigmatização).

De acordo com a professora A., o PPP da escola Lilás não é utilizado no cotidiano escolar e não foi elaborado de maneira participativa com todos os segmentos escolares. Um indicativo fortalecedor do relato da professora A. é o fato de o PPP ter, em sua primeira página, um texto de autoria da direção da escola, apresentando o mesmo para os pais, professores e a comunidade. Ademais, verificou-se a presença de alguns projetos cuja eticidade é questionável, como o “Grupo de Elite” em que, por iniciativa da direção da escola, autora do PPP, alguns alunos são selecionados para integrarem tal grupo e serem tratados distintamente, portando uniforme especial e recebendo um lanche no turno inverso ao que estudam.

A solidariedade e o engajamento de todos os envolvidos com a escola são fatores muito influentes na realidade da escola Laranja. O relato da professora O. demonstra que ela tem a consciência de que as modificações no patrimônio público, sem a observância das formalidades legais ou regulamentares aplicáveis, podem ser caracterizadas como improbidade administrativa e acarretar em penalizações, mas que, ainda assim, para suprir uma necessidade iminente, participou das obras visando adequação do ambiente escolar para garantir o bem-estar dos alunos que lá ingressam.

E até hoje, pro Sistema, a gente manda memorando e mais memorando e nada! Então foi assim, os pais em solidariedade se juntaram ao conselho e a gente fez. Foi uma iniciativa que a gente até pode levar uma bronca depois, porque aqui tudo é patrimônio, então tudo tem que depender do Estado, o Estado é que tem que aprovar, tem que passar por um crivo... mas se a gente ainda estivesse esperando, como é que faz?! 11 anos esperando! Não tem... não tem como! Porque a necessidade é todo dia, toda hora! (Professora O., Escola Laranja)

Os pais daqui, a direção, o conselho escolar, a APM, já tem essa articulação toda, essa organização. Então a gente já se prepara para receber. O que não é regra na SEDF. E é uma coisa da escola, dessa escola, e da direção

que apóia muito, que respalda muito, e dos pais, da comunidade e dos pais. (Professora O., Escola Laranja)

A direção também faz muita diferença! É bom quando você tem um grupo te apoiando. Quando você divide, tem um peso? Tem. Mas ele é compartilhado, né? Ele pesa menos. E aí você também tem mais vontade de continuar fazendo, porque aí você tem apoio da direção que você sabe que se der alguma coisa, ela tá junto com você, não é você nadando sozinho, de braçadas sozinhas, porque aí você vai cansar rapidinho. (...) Porque essa rede de apoio existe entre a gente, esse é um dos trabalhos da inclusão, é a gente poder acionar, saber que todo mundo que está aqui faz parte, que todos somos educadores. Da porteira ao merendeiro, a merendeira. Todo mundo aqui tem uma parcela de responsabilidade. O aluno não é meu ou da professora regente. Ele é da escola. Então todo mundo aqui é responsável, um pouquinho. (Professora D., Escola Laranja)

A professora G. da Escola Amarela, entende que, ainda que não exista uma participação adequada da comunidade em sua escola, este é um fator com grande caráter social, extremamente complexo e importante para o bom funcionamento da mesma.

Uma questão super social. Mas não dá pra ser uma coisa só... ela é social porque são os problemas que toda família, como na sua família, na minha família tem. Por exemplo, se você não tem uma estrutura, se você não se alimenta bem, uma coisa está puxando a outra. Essa desestrutura familiar ela parte disso aí também, quando a família não tem condição vai puxando outras coisas.. então pra mim, a questão holística, o ouroboros que vai a cabeça engolindo a cauda, não tem como ser diferente, ela é contínua, entendeu? (Professora G., Escola Amarela)

O fato de que a escola Laranja foi identificada como aquela indicada pela Secretaria de Educação por apresentar o melhor desenvolvimento no processo inclusivo é uma evidência extremamente emblemática ao se considerar que suas adaptações foram inteiramente realizadas por iniciativas próprias, não pelo Estado. Isso demonstra que, na atual conjuntura, sem qualquer tipo de direcionamento ético na implementação das práticas inclusivas, a escola vista como bem-sucedida pela Secretaria de Educação é aquela que possui um corpo escolar responsável e uma comunidade engajada, cujo planejamento, expresso nas informações do PPP, possuem várias convergências com princípios bioéticos.

A responsabilização individual dos envolvidos no processo educacional ocasiona uma grande discussão quanto à moralidade das ações do Estado. Dado o caráter de direito humano fundamental, de dever do Estado, com garantia de acesso universal à educação, parece posto um claro conflito entre princípios de justiça social e da autonomia individual, tal como já observado e discutido na questão da saúde

pública (183, 184).

A participação da comunidade deve ser sempre valorizada e estimulada, porém o bom desempenho e a qualidade do ensino público não pode estar diretamente vinculada a presença de tal ação. Não é eticamente aceitável que somente alunos pertencentes a uma comunidade engajada tenham acesso a uma educação de qualidade ou que a comunidade seja responsabilizada pela qualidade do ensino. Esse cenário contribui para a opressão que vêm sofrendo as camadas vulneráveis da população, que se vêm condicionadas a aceitar o lhes é imposto (185).

As exigências de justiça confrontam-se, assim, com uma experiência de cidadania que apresenta múltiplas combinações e arranjos possíveis. Privilégios e particularismos afloram em uma realidade de profundas carências sociais. A falta de um entendimento público e compartilhado das regras que orientam a redistribuição dos benefícios sociais cria, permanentemente, padrões precários de sociabilidade e noções frouxas de igualdade. Neste cenário, porém, tanto o receituário liberal voltado à garantia da eficácia econômica a despeito do acirramento das desigualdades sociais, como o paradigma de intervenção estatal que orienta a defesa dos direitos adquiridos, não conseguem forjar novas saídas. Cada vez mais, as questões da pobreza e da miséria em nossa sociedade, impõem uma nova atuação do Estado e a descoberta de respostas locais e flexíveis capazes, sobretudo, de articular múltiplos atores sociais e diferentes parcerias. (186)

Para se agir equitativamente, visando diminuir as desigualdades sociais, aquelas comunidades menos capacitadas deveriam receber os maiores auxílios do Poder Público e não serem responsabilizadas por não estarem inseridas em uma comunidade participativa. A libertação depende do respeito da autonomia e da dignidade, mas para que eles possam exercer sua autonomia e ter sua dignidade preservada, em que sujeitos dialógicos cresçam e aprendam na diferença (187), é preciso que lhes seja fornecido um mínimo de apoio e proteção, para que cada um possa obter desenvolvimento pessoal e, assim, contribuir para o fortalecimento de seu grupo. Um ambiente de discriminação e preconceito somente contribui negativamente para a libertação de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo.

6.2.6 Diversidade e discriminações

Com relação às situações discriminatórias dentro do ambiente escolar, há um consenso entre as professoras entrevistadas de que elas estão principalmente relacionadas a fatores socioeconômicos, culturais ou raciais, relacionados à aparência física. A discriminação com os Alunos com Necessidades Especiais (ANE), por sua deficiência, é extremamente rara, dentro de todas as escolas.

As professoras O. e D., da Escola Laranja, afirmam que na maior parte dos casos elas estão relacionadas à questões sócio-culturais (por exemplo, alunos que tem atitudes “não-higiênicas”, fora dos “padrões do bons modos”, ou alunos que pertencem à famílias de baixa renda) e/ou a características físicas não relacionadas às deficiências “tradicionais” (por exemplo, alunos muito acima ou muito abaixo do peso e/ou da altura padrão). Informam que, em todos os anos como professoras, presenciaram poucos casos de discriminação devido às deficiências “tradicionais”.

O que a gente tem percebido muito também na nossa comunidade, não é o preconceito com as diferenças com relação às necessidades educacionais, com os ANE, as crianças portadoras de necessidades. É mais no campo da questão racial, econômica e na questão mesmo de... como é que eu vou te falar, do corpo, sabe? Do gordo, tem esse preconceito do gordo... do magro, também é estigmatizado, que é magro demais... dos apelidos... então nesse momento, nessa comunidade aqui é o que sucinta mais esse preconceito. (Professora D. – Escola Laranja)

E também se mora assim, se mora na Ceilândia, se mora... e a nossa comunidade é bem mista, bem heterogênea. Tanto tem moradores que são aqui da quadra, crianças que os pais trabalham no Senado, como nós temos moradores do Entorno, das próprias cidades satélites... então a gente tem um público que é muito heterogêneo. E isso pra gente, entre as crianças, já foi uma coisa que não tinha que ser trabalhada, era uma coisa natural, agora nos últimos tempos é que tem tido essa discriminação sim... e principalmente uma das que tá surgindo muito é a da estética, da beleza, e eu acho que reflete muito o que a sociedade está vivendo, sociedade como um todo. O culto ao corpo, o magro é o belo, quem tem cabelo liso é que é bonito, com essa história de todo mundo fazer escova progressiva, né? Então eu acho que é essa veneração por um padrão de beleza... isso a gente percebe muito. Muitas das questões que a gente vê aqui, tem a ver com essa questão mesmo do cultuar a estética, a beleza. (Professora D. – Escola Laranja)

A questão religiosa também tem sido uma coisa que a gente percebe entre as crianças. Por exemplo, se uma criança chegar... a maioria das crianças que são espíritas elas tem vergonha de chegar e revelar isso, então dentro de uma sala de aula elas têm dificuldade de assumir isso, né? Que a família frequenta o centro espírita, existe um pouco desse preconceito religioso

também, então fica mais fácil ela dizer que ela é católica ou que é evangélica, sabe? Então a gente percebe muito essa coisa. (Professora O. – Escola Laranja)

A professora G., da Escola Amarela relata que já presenciou diversas cenas relacionadas à discriminação de alunos. Até hoje a experiência que mais lhe marcou foi uma em que os seus alunos (que são alunos com as deficiências “tradicionais”) agiram de forma discriminatória com um aluno de outra sala por ele ser negro. Informa que já observou situações discriminatórias motivadas pelas deficiências, porém foram em menor frequência e normalmente motivadas pelo estranhamento inicial dos primeiros contatos entre alunos com e sem deficiências “tradicionais”.

Há uns anos atrás. Aconteceu com 06 alunos meus, alunos ANE. Tinha um menino com uma pele com melanina muito escura na primeira série... não pode falar mais nada das coisas de cor, né? E ele assistia um programa no Silvio Santos, que era espanhol, de umas crianças em uma escola, lembra? Eu sei que as crianças lá no programa não gostavam de uma criança, de um menino que era negro também... e aí eu sei que eles pegaram esse menino e bateram nele. Então, aí eu fui tentar entender o que tinha acontecido. Catei os meninos e fui conversar e eles falaram “Nós não gostamos dele” “Como não gostam dele? Por que? O que ele fez?” “Não.. é porque ele é negro.” E aí, o que eu descobri depois, que no fundo os pais eram racistas. Eu tive que fazer um trabalho todo com os pais, até falei que ia fazer denúncia... pra mim foi uma das piores experiências. (...) Eu acho que o problema é social, por ‘não-responsabilidades’ políticas e por não fazer valer os direitos, fica toda essa desordem que está no nosso país e todo o desrespeito que a gente vive, entendeu? E me preocupa muito, se aqui em Brasília, no Plano Piloto, é assim, eu imagino o resto, entendeu, como é que não é. (Professora G. – Escola Amarela)

Com relação à discriminação, a professora A., da Escola Lilás, afirma que ela é, principalmente, relacionada às questões socioeconômicas, sendo que os próprios alunos demonstram constrangimento ao afirmarem que são moradores do Itapoã. Ela informa que, relacionada ao ambiente escolar, nunca presenciou nenhuma cena de preconceito devido às deficiências dos alunos, que, pelo contrário, costuma ver atitudes solidárias dos demais alunos com aqueles com deficiências. Com relação à discriminação por questões raciais ou de homoafetividade, ela diz já ter vivenciado, porém em menor quantidade do que aquelas relacionadas às questões socioeconômicas. Em situações envolvendo as famílias dos alunos, ela já presenciou cenas de discriminação com relação ao atendimento de alunos na sala de recursos.

Essa escola aqui inaugurou em março desse ano, né? E antes ela ficava no Paranoá e tinha a palavra Itapoã no nome da escola, e os alunos pediram

pra tirar, porque eles tinham vergonha de dizer que eles estudavam e moravam no Itapoã... então tem sim muito preconceito com isso... assim, com a condição econômica da pessoa. Eles mesmos tem preconceito com essas coisas de pobreza... muito relacionada com a questão financeira. Por causa da deficiência nunca vi nenhum tipo de discriminação. Pelo contrário, os alunos da sala sempre tentam ajudar, são prestativos com o colega com deficiência. Por questões raciais e de... como é que se fala hoje em dia? De... homoafetividade já presenciei, mas bem menos do que por questões socioeconômicas. (Professora A. – Escola Lilás).

Mas é difícil porque muitas vezes a própria família tem preconceito com o menino... só de dizer que ele está sendo atendido na sala de recursos a família já reage mal. As pessoas tem vergonha, não querem aceitar que o filho tem deficiência... é muito difícil.” (Professora A., Escola Lilás)

Os relatos das professoras demonstram a insuficiência de se tratar a inclusão apenas como sinônimo de inclusão de alunos classificados como ANE. A realidade escolar demonstra que existem diversas outras categorias de “necessidades especiais”, relacionadas à condição socioeconômica, à etnia, à religião, à aparência física. A relação dos alunos com o corpo e suas diversas formas parece ser um dos pontos conflitantes causadores de discriminação. Tais resultados qualitativos vão ao encontro dos resultados quantitativos do estudo citado anteriormente, realizado em 2008, pela Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana (RITLA), em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEGDF) (188), assim como de outros trabalhos já publicados (189, 190, 191, 192, 193, 194) que demonstram que atitudes e sentimentos de preconceito e discriminação estão impregnados na realidade escolar.

A escola poderá ser um espaço de inculcação dos valores dominantes, levando de modo sutil e eficaz à domesticação dos sujeitos aos interesses capitalistas. A negação das questões que envolvem o negro na escola poderá contribuir para a acentuação da exclusão social em outros espaços sociais. Essa perspectiva ideologizante da escola vai de encontro às suas propostas de construção de um sujeito crítico e polido, capaz de modificar a ordem social. Nesse sentido, a escola poderá ser um meio de manutenção das desigualdades sociais pelo uso de métodos simbólicos e indiretos de coerção social. A desconstrução dessas estratégias de dominação pode ser de difícil acesso devido ao crédito atribuído à escola como detentora do saber e da verdade absoluta, tornando-se mais fácil a interiorização e consolidação dos valores que perpetuam as inferioridades sociais. (195)

Ainda que não sejam abordados nos documentos nacionais da EI, os fatores não vinculados às deficiências precisam ser considerados dentro da realidade escolar, pois são prejudiciais à educação de todos os alunos: tanto aqueles diretamente atingidos pela ação discriminatória, como os que passam anos convivendo e aprendendo em um ambiente que ensina que situações

discriminatórias são normais, aceitáveis e que não se age contra isso. Ao se reduzir a inclusão aos alunos com deficiências e ao não haver nenhum direcionamento ético acoplado ao processo inclusivo, a escola ensina, ainda que não intencionalmente, que existem algumas diferenças que devem ser aceitas, respeitadas e incluídas, enquanto outras são mantidas como discriminadas, desrespeitadas e excluídas.

A instituição escolar é a peça chave na mudança de sua situação como conservadora e propagadora de uma violência estrutural, pois ela configura “o ponto de encontro e de embate das diferenças”, podendo ser extremamente eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito. (196). Porém, enquanto a escola permanece como um espaço discriminatório, sem ser norteador por valores morais representativos de princípios mínimos de justiça, será propagada a manutenção de uma sociedade preconceituosa e opressora. É preciso que valores éticos, como o respeito pela pluralidade e pela dignidade humana, permitam que ela funcione como ambiente dialógico de libertação dos indivíduos, sem qualquer tipo de discriminação dentro de seu ambiente.

Cortina defende que o respeito ativo e a tolerância são valores que devem ser transmitidos nas escolas, pois são indispensáveis para a cidadania e sem eles não há convivência possível (197). Para a professora G., da escola Amarela, as leis inclusivas deveriam preconizar o respeito como princípio fundamental. Para as professoras da escola Laranja, a solidariedade aparece como fator determinante no sucesso de sua escola, dado que somente com a solidariedade da comunidade foi possível realizar as adaptações estruturais da escola e o respeito é apresentado como decorrência do processo inclusivo. Na escola Lilás, o respeito e a solidariedade também foram identificados como valores importantes, obtidos por meio da EI.

É questão de respeito. Eu acho que respeito, se tivesse respeito, a palavra respeito no meio dessas todas, não precisava fazer mais nada. É a palavra, pra mim, a palavra-chave. Sabe? Se eu respeito, acontece. Entendeu? Será assim no racismo, com a questão racial. Em qualquer campo. Na questão da opção sexual, o respeito pra mim é a palavra-chave. É ele que vai dar tudo. E é assim nas nossas relações mínimas, né? É assim com o meu marido, com o meu filho... se não tem respeito não adianta, ela não desenvolve. (Professora G. – Escola Amarela).

Então foi assim, os pais em solidariedade se juntaram ao conselho e a gente fez. (Professora O. – Escola Laranja)

Eu acho que para uma sociedade futura, lá pra frente né... as crianças que não tiveram convívio com essas outras crianças com necessidades especiais perderam algo muito rico, essa diversidade mesmo. Essa diferença de perceber que uns demoram mais para escrever, outros são mais lentos para ler, para copiar, que nem todo mundo termina junto com a professora... isso é o normal, né? Com todas as crianças... um aprende ouvindo, outro aprende lendo, outro tem que ler, ouvir e escrever senão não consegue registrar, né? Essas questões são bem importantes! É isso de se ter respeito pela diversidade, pela diferença mesmo, independente de qualquer que seja a diferença. Aqui a gente tem muito isso assim de 'Qual é a sua dificuldade?', a gente faz uma dinâmica e cada um fala da sua facilidade e da sua dificuldade. (...) É um aprendizado! (Professora D – Escola Laranja)

Eu acho que ela (a educação inclusiva) é muito válida para o professor porque, assim, é um aprendizado a mais para o professor. Eu até cito o meu exemplo que o fato de eu ter convivido com alunos com deficiências, isso até me ajudou a descobrir coisas novas, que eu nem sabia que eu gostava, né? Como LIBRAS... e eu acho que sensibiliza mais, assim, o professor, não só no sentido, assim, se ser profissional, como pessoal também, né? Você se torna uma pessoa mais sensível, mais atento às diferenças. Como cidadão de forma geral, não só aqui na escola. (...) Eu acho que os alunos podem descobrir as suas potencialidades aqui na escola. (...) E na sala de aula de um aluno com necessidades especiais, a turma começa a ser mais colaboradora, mais solidária, até de ser cidadão também, sabe? Ajuda e faz com que eles tenham uma reflexão também, das diferentes situações que a gente vive, da diversidade. Eu falava, assim, que antigamente, quando eu via uma pessoa cadeirante eu não sabia nem se eu olhava pra pessoa, ou não olhava, porque ficava com medo de ela achar ruim de eu estar olhando, se eu perguntava se ela queria ajuda, ou se ela ia ficar ofendida "porque você tá querendo me ajudar, eu sei fazer tudo!", sabe!? Eu não sabia como me colocar diante de uma pessoa que tivesse alguma necessidade especial! Um cego, um surdo... eu não sabia se eu podia ir lá falar com a pessoa ou se ela ia se ofender, né? Faltou isso na minha formação escolar... essa convivência com o diferente. E com a convivência, na escola inclusiva, eu adquiri! Pra mim foi muito bom isso. (Professora A. – Escola Lilás)

Em um país tão diverso, cuja riqueza é tantas vezes relacionada à multiplicidade étnica e cultural, é imperativo que seja posta em prática na realidade escolar, ambiente que será em grande parte responsável pela formação dos futuros cidadãos brasileiros, uma cultura de respeito e valorização das diferenças, sejam elas relacionadas às deficiências, à etnia, ao poder aquisitivo, à aparência física ou à religião.

6.3 A APLICAÇÃO DOS CONCEITOS CONVERGENTES ENTRE BIOÉTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ausência de valores morais nos documentos relacionados à Educação Inclusiva (EI) nacional parece estar refletida na realidade das escolas visitadas no Distrito Federal. Ações moralmente direcionadas são resultado de iniciativas individuais das/ dos profissionais envolvidas/ envolvidos, que não aceitam trabalhar de forma discriminadora, que querem se capacitar melhor, que empregam seus valores morais próprios em suas atitudes profissionais. A presença de um Plano Político-Pedagógico (PPP) orientado por valores morais e construído de forma participativa, tal como observado na Escola Laranja, foi um fator identificado como responsável pelo aumento de convergências com as categorias bioéticas na observação da realidade escolar e no relato das professoras que lá trabalham.

A aplicação dos princípios bioéticos convergentes está, portanto, vinculada a modos de agir subjetivos, e não aos direcionamentos públicos. Atitudes equitativas e justas relacionadas à inclusão dentro dos ambientes escolares visitados dependem da iniciativa pessoal ou comunitária, assentando a responsabilidade por uma educação de qualidade no individual, não no Estado. Os relatos de ausência de equipes multidisciplinares, em especial com profissionais da área de saúde, refletiram uma realidade de desrespeito institucional pela pluralidade, dignidade e integridade humanas, em que a acessibilidade está reduzida, vinculada a alunos/ alunas com deficiências diagnosticadas por laudos médicos comprobatórios, porém os médicos/ as médicas – e demais profissionais da saúde – não estão convivendo ou realizando um acompanhamento adequado aos alunos. Tais relatos também reforçam a necessidade de se ampliar e aproximar as relações entre saúde e educação, tendo em vista que a importância de sua interdependência foi verificada durante a observação das escolas participantes.

É importante ressaltar que este trabalho apresenta limitações, pois entrevistou, exclusivamente, professoras funcionárias da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal que atuam diretamente nas escolas. Não foram incluídos gestores da educação ou alunos que vivenciaram a EI na rede pública, que poderiam ter relatado limitações e avanços diferentes dos aqui apresentados. Cumpre também esclarecer que este trabalho não pretende apresentar resultados

generalizantes para a realidade escolar de outras localidades, mas sim aprofundar o conhecimento de como a educação inclusiva está sendo realizada nos locais estudados em diálogo com os documentos que regulamentam e fundamentam sua implementação.

Neste sentido, os resultados da análise documental comparativa, indicando um esvaziamento de valores morais nos documentos nacionais que, de forma ampla, direcionam a educação, são significativos e coerentes com o observado nas escolas: as deficiências de orientações político-administrativas do Estado embasadas em valores morais.

Para se justificar a intervenção do Estado, a iniciativa de modificação do sistema educacional deveria ser aplicada de forma equitativa, de modo a beneficiar o maior número possível de cidadãos/ cidadãs. Porém, da forma como ela é feita, separando, compartimentalizando e categorizando os alvos da inclusão, parece que o problema inicial é somente transferido: se antes as pessoas com deficiências constituíam o principal público que gritava por justiça, agora, com a implementação de uma educação “excludentemente inclusiva”, em que as disparidades socioeconômicas e a discriminação por motivos raciais, culturais, religiosos e de opção sexual passam a constituir o principal catalisador de conflitos. Estes estudantes já se encontravam marginalizados antes da implementação da atual proposta inclusiva e talvez, por uma falta de organização, não foram considerados como alvo do processo educacional inclusivo. No entanto, até que todos/ todas sejam ouvidos, sejam eles/ elas organizados e politicamente representativos ou não, não haverá o estabelecimento de uma sociedade justa.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram algumas das consequências da instalação de um vazio de diretrizes éticas permeando os documentos nacionais relacionados à EI, que demonstraram uma grande vulnerabilidade das instituições escolares: aquelas que apresentam profissionais e famílias participantes e atentos às dificuldades, por meio de um movimento comunitário, conseguem bons resultados; as demais, sofrem com a falta de apoio e flexibilização e pequenos problemas (como a falta de mesas adequadas) que seriam facilmente resolvidos se houvesse um acompanhamento mais próximo caso a caso, ou se a gestão fosse mais descentralizada, possibilitando à escola exercer sua autonomia e responsabilidade para gerenciar e resolver seus problemas. Essa constatação demonstra a importância da presença de princípios bioéticos orientando a realidade

escolar e de como, por exemplo, ações equitativas realizadas constantemente, que objetivam adequar a escola para os alunos que nela irão ingressar, podem trazer melhorias para toda a escola ao impulsionarem a criação de um ambiente participativo, acolhedor e, de fato, aberto e adaptável para todos os alunos.

Não basta que alguns sejam respeitados, que alguns sejam incluídos, que existam algumas escolas públicas com um ambiente inclusivo – aquelas que contam com a presença de uma comunidade participativa e de profissionais preocupados com ações moralmente direcionadas. Deve-se garantir a assistência a todos/ todas e a participação de todos/ todas, conforme sua necessidade e sua capacidade.

A implementação de uma educação realmente inclusiva – aquela para todos os alunos, com respeito a todos os envolvidos, com a capacitação e valorização dos profissionais envolvidos, com a infra-estrutura adequada – traz consigo a garantia de vivência em um espaço que transparece e incentiva a propagação de atitudes equitativas, que valorizam e respeitam a diversidade. Em tal ambiente é possível pensar uma educação realmente dialógica, com sujeitos/ sujeitas livres para exercerem sua autonomia, tornando-se cidadãos/ cidadãs capazes e responsáveis.

7 CONCLUSÃO

Mediante discussão e análise dos resultados, as seguintes conclusões puderam ser estabelecidas.

Existe uma vasta interface entre a Educação Inclusiva e a Bioética, com diversas convergências entre os documentos da educação e princípios bioéticos.

Há uma diminuição na frequência e na diversidade de princípios bioéticos ao se analisar documentos internacionais, da América Latina e nacionais, sendo que os documentos internacionais apresentam os maiores números de convergências e os brasileiros apresentam um esvaziamento de diretrizes morais. O documento educacional representante do Distrito Federal trouxe mais convergências com os princípios bioéticos do que os documentos de âmbito nacional aqui analisados, devido a uma iniciativa do Conselho de Educação do Governo do Distrito Federal de acrescentar valores morais ao seu texto.

As visitas, observações e entrevistas nas escolas pesquisadas neste estudo demonstraram que: ainda que individualmente as professoras tenham uma concepção ampla de Educação Inclusiva, nem sempre sua atuação está de acordo com seu entendimento teórico, pois existem entraves relacionados às contradições presentes na forma como a inclusão é proposta pelo Estado; a insuficiência de intervenções efetivas do Estado e a falta de autonomia econômica das instituições escolares reduzem o número de ações oficiais para solução de dilemas do cotidiano escolar e aumentam o espaço para a atuação de iniciativas pessoais e/ou comunitárias, caracterizando um cenário de grande dependência e responsabilização dos cidadãos pela qualidade do ensino.

Os fatores relatados como aqueles que mais dificultam a Educação Inclusiva são a falta de equipes multidisciplinares, trabalhando cotidianamente dentro das escolas, e a falta de qualificação para as professoras/ os professores. O envolvimento da comunidade e de todos os funcionários da escola, assim como a construção democrática e participativa de um Plano Político-Pedagógico que contenha princípios bioéticos e que seja de fato utilizado como norteador do trabalho, foram os fatores identificados como aqueles que ajudaram o desenvolvimento do processo inclusivo.

As situações de discriminação e preconceito relatadas foram, principalmente, relacionadas a questões sócio-culturais, étnicas e estéticas, com alunos/ alunas de baixa renda, negras/ negros e aqueles/ aquelas que não se enquadram nos padrões de beleza; discriminações relacionadas a pessoas com deficiências foram relatadas como sendo extremamente raras.

A presença de convergências na realidade das escolas visitadas deu-se, principalmente por iniciativas individuais das envolvidas/ dos envolvidos no processo educacional. A ausência de valores morais, representantes dos mínimos de justiça propostos por Cortina, nos documentos educacionais brasileiros estudados e nos Planos Político-Pedagógicos parece ser um ponto influente na forma como a educação inclusiva é trabalhada no ambiente escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Es extraño que en la información del investigador pocas veces se ponga atención en aprender a discernir la posición del autor, como se hace con su posición teórica; tal vez si la sociedad actual y sus instituciones están imbuidas de esa *reflexividad* sobre la verdad del conocimiento, sería también importante incorporar a nuestro "*habitus científico*" la reflexión sistemática de la posición del autor no sólo en cuanto a características estructurales, sino también de experiencias vitales, de su relación afectiva e subjetiva con su objeto. Con ello, ampliaríamos nuestro discernimiento y análisis sobre el objeto desde varias perspectivas, y no sólo en términos teóricos o epistemológicos, sino de una ruptura con esa visión absolutista de que todos los científicos escriben desde la misma posición, y llevar a la discusión que nunca han sido homogéneas, mas sí *uniformadas* como científicas. (198)

A educação sempre foi um assunto que interessou muito a pesquisadora responsável. Os bons professores sempre lhe foram muito marcantes e devido a uma experiência em que teve a oportunidade de dar aulas desta disciplina no laboratório da escola durante o Ensino Médio, optou por fazer a graduação em Ciências Biológicas. Durante três dos quatro anos em que esteve na graduação trabalhou como professora voluntária em uma Organização Não-Governamental que oferecia um curso pré-vestibular para alunos provenientes de escolas públicas. Depois de formada, trabalhou como professora temporária na Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. Assim, quando pensou em continuar sua formação em uma pós-graduação, sua primeira opção era desenvolver um estudo voltado para alguma questão educacional.

De forma geral, nos departamentos de Psicologia somente encontrou espaço para estudos vinculados aos processos cognitivos do ensino e/ou do aprendizado e nos de Educação somente para questões atitudinais, metodológicas, didático-pedagógicas. Deste modo, enfrentou muita dificuldade para encontrar uma área do conhecimento que estivesse aberta para que uma pesquisadora bióloga desenvolvesse um projeto sobre educação em uma abordagem de discussão teórica, ampla e abrangente. Neste cenário, a Bioética surgiu como uma opção acolhedora, uma área nova, em que a multidisciplinaridade é valorizada e bem-vinda.

Durante a especialização em Bioética se aprofundou na teoria da Ética da Libertação, de Paulo Freire e ao ser selecionada para o mestrado teve certeza de que, por a educação se caracterizar como um dilema bioético persistente, os

inúmeros questionamentos éticos envolvendo a Educação Inclusiva (EI) fariam parte de seu projeto de pesquisa.

Por acreditar que é necessário e extremamente importante que pesquisadores latinos tenham maior reconhecimento e abrangência, optou por priorizar o uso de referências bibliográficas de autores nacionais e latinos neste trabalho. Ademais, essa decisão reforça a convicção política da pesquisadora responsável, de se posicionar contra o movimento hegemônico de colonialismo europeu e estadunidense e de se valorizar a produção dos países periféricos. Da mesma forma, por um posicionamento ideológico, houve um esforço no sentido de se incluir ambos os gêneros neste trabalho, por meio do uso dos substantivos masculinos e femininos, sempre que possível, e assim chamar atenção para a necessidade de ações inclusivas constantes, em todos os meios.

Mesmo sem ter apresentado uma revisão histórica do sistema educacional brasileiro, diversos dos resultados obtidos permitem o desenvolvimento de uma reflexão sobre os impactos da conquista do direito de acesso universal à educação sem que o sistema tenha sido adequadamente preparado para tanto. A falta de infraestrutura e de qualificação profissional seguem como dois grandes desafios da educação brasileira.

O desenvolvimento deste trabalho trouxe diversas oportunidades de aprendizado e crescimento, tanto acadêmico como pessoal. A convivência com a diversidade é, certamente, um dos maiores desafios que precisam ser solucionados para o alcance de uma co-existência pacífica “intra e inter-específica” – tomando aqui a liberdade de uso um termo do vocabulário “biológico” herdado pela formação acadêmica da pesquisadora responsável.

Neste momento, ao final do trabalho, as seguintes recomendações podem ser feitas, baseando-se nos resultados anteriormente apresentados e discutidos:

- A Educação Inclusiva não pode ser reduzida aos alunos com deficiências. A diferenciação existente entre uma “Educação Inclusiva” e uma “Educação Especial” é totalmente incoerente e contribui para a propagação de uma “inclusão excludente”.
- É preciso que sejam incluídos valores morais norteadores das ações educativas nos documentos nacionais, de forma a se justificar eticamente a inclusão. Tais valores devem ser aqueles mínimos de justiça já existentes na sociedade, compartilhados pela população, que permitam a convivência dos

diferentes máximos felicitantes. Os valores apresentados nos documentos internacionais, convergentes com os princípios bioéticos aqui estudados, podem servir como uma proposta inicial de conjunto a ser utilizado (Não discriminação e não estigmatização, equidade, justiça e igualdade, respeito pela dignidade e vulnerabilidade humana e respeito pela integridade, autonomia e responsabilidade individual, pela diversidade cultural e pelo pluralismo).

- É necessário que os laços entre Saúde e Educação sejam fortalecidos mediante a definição de territórios comuns de atuação e proposição de projetos intersetoriais, que favoreçam a participação de profissionais da Saúde e de equipes multidisciplinares nas escolas para que a inclusão educacional seja possível. Uma equipe “unidisciplinar” não é suficiente para se trabalhar com a realidade contemporânea multifacetada com problemas de natureza tão complexa.
- Deve-se estimular e valorizar a participação comunitária, sem responsabilizá-la pelo bom desenvolvimento das atividades educacionais.
- É preciso aumentar e melhorar a capacitação dos professores/ das professoras e trabalhadoras/ trabalhadores da Saúde, pois a inclusão ainda é um desafio e uma iniciativa recente, e sem o preparo adequado das/ dos profissionais envolvidos, sua possibilidade de sucesso decresce vertiginosamente.
- Além da capacitação das professoras/ dos professores seria muito enriquecedor o desenvolvimento de projetos voltados para participação das alunas/ dos alunos e suas famílias, assim como de materiais didáticos para as escolas, sobre a valorização das diferenças e de não discriminação com a pluralidade econômica, corporal, cultural, étnica, de gênero, religiosa.
- Com relação ao processo de formação acadêmica tanto no âmbito da graduação quanto da pós, em especial à Bioética, para a valorização da multi-inter-disciplinaridade e da intersetorialidade, devem ser ofertadas disciplinas e projetos de extensão por meio da cooperação de diferentes cursos visando estimular a inserção dos alunos em diferentes departamentos da universidade, assim como em ambientes tradicionalmente “não-acadêmicos” onde residem tantos dilemas bioéticos que precisam ser pesquisados, concretizando a proposta de se valorizar e estimular os ganhos advindos da diversidade e da parceria ensino-serviço-comunidade.

- Certamente são necessários mais estudos sobre as relações entre a Bioética e a Educação, não somente em sua proposta inclusiva, mas de tantas outras questões persistentes geradoras de iniquidades, como o processo de formação dos professores, sua organização político-administrativa, a organização escolar dentro e fora de sala de aula, entre outros.

As propostas relacionadas a modificações na aplicação da Educação Inclusiva em escolas públicas foram agrupadas em um esquema síntese, apresentado na Figura 2.

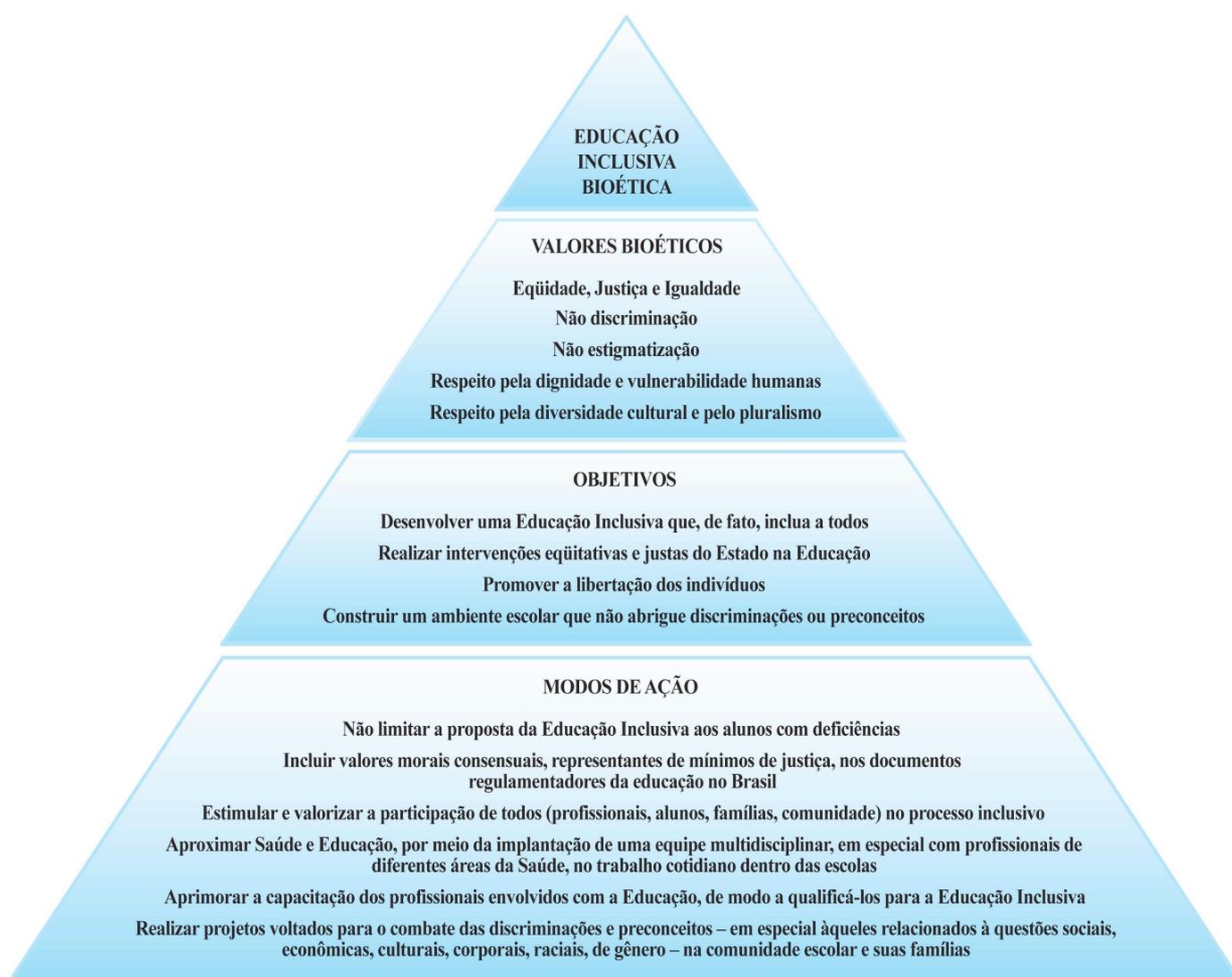


Figura 2 – Esquema síntese representativo das proposições para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva proveniente de debate e valores bioéticos

Por fim, reconhece-se que o sentimento de esperança permeia as linhas finais deste trabalho, com a perspectiva de subsidiar e ampliar as discussões sobre este tema – estreitando os laços entre Saúde e Educação e entre Educação e Bioética –,

e sinalizar a importância de sempre se manter um diálogo entre as diversas áreas e tipos do conhecimento e de se agir de forma flexível e justa, respeitando os limites e potencialidades individuais e coletivas, ao se cobrar e se oferecer a cada um, aquilo que ela/ ele necessita.

A educação do homem e do cidadão deve levar em conta, portanto, a dimensão comunitária das pessoas, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, que deve ser exercida dialogicamente, considerando que a pessoa tem a capacidade de tomar outra como um fim, e não simplesmente como um meio, como um interlocutor com quem construir o melhor mundo possível, demonstra saber que é responsável pela realidade – principalmente pela realidade social. (199)

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
2. Laplane A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*. 2006; 27(96): 689-715.
3. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
4. Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
5. Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996
6. Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001.
7. Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, 24 de abril de 2007.
8. Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, 1990.
9. Unesco. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Unesco, 1994.
10. Onu. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Onu, 2006.
11. Rodrigues D. Desenvolver a Educação Inclusiva dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Rev Educ. Esp*. 2008; 4(2):14.
12. Senna LAG. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*. 2008; 38(133):201.
13. Mantoan MTE. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: Stobaus CD & Mosqueira JJM. (Orgs.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. pp. 27-40.
14. Salvador DSC de O, Moura DH, Silva JA de A, Maia SF. Processo Educacional Inclusivo: das Discussões Teóricas à Necessidade da Prática. *HOLOS [Periódico na Internet]*. 2006 [Acesso em 08/11/2010]; (03):11-23. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/16/15>.

15. Duek VP & Naujorks MI. Inclusão e Autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. Revista do Centro de Educação [Periódico na Internet]. 2006 [Acesso em 07/11/2010]; 01(01):[Aproximadamente 06 p.]. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a3.htm>>.
16. Senna LAG. Formação docente e educação inclusiva. Cadernos de Pesquisa. 2008; 38(133):195-219.
17. Lopes MC. (Im)Possibilidades de Pensar a Inclusão. Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007.
18. Odeh MM. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério Sul e a integração não-planejada. Implicações para as propostas de integração escolar. Educação on-line [Periódico na Internet]. 2001 [Acesso em 07/11/2010]; [Aproximadamente 10 p.] Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57:o-atendimento-educacional-para-criancas-com-deficiencias-no-hemisferio-sul-e-a-integracao-nao-planejada-implicacoes-para-as-propostas-de-integracao-escolar&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>.
19. Popkewitz T & Lindblad S. Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. Discourse. 2000; 21(01):5-54.
20. Duek VP & Naujorks MI. Inclusão e Autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. Revista do Centro de Educação [Periódico na Internet]. 2006 [Acesso em 07/11/2010]; 01(01):[Aproximadamente 06 p.]. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a3.htm>>.
21. Senna LAG. Formação docente e educação inclusiva. Cadernos de Pesquisa. 2008; 38(133):195-219.
22. Ferreira WB. O desafio de promover Educação para Todos: contribuições da UNESCO no desenvolvimento docente para o uso de práticas de ensino inclusivas. ADAPTA – Revista Profissional da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama), Rio Claro: 2005. p. 05
23. Scliar M. História do conceito de saúde. Physis. 2007; 17(1):29-41.
24. Rodríguez CA, Kolling MG, Mesquida P. Educação e Saúde: um Binômio que Merece Ser Resgatado. Revista Brasileira de Educação Médica. 2007; 31(1):61.

25. Carneiro NP. Educação e Saúde. Webartigos [Periódico na Internet]. 2008 [Acesso em 07/11/2010]: [Aproximadamente 06 p.]. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/5020/1/Educacao-E-Saude/pagina1.html#ixzz11MDfwf00>>.
26. OMS. Constituição da Organização Mundial para a Saúde. In: Conferência Internacional da Saúde. Nova Iorque: OMS; 1946 [Acesso em 08/11/2010]. Disponível em: <www.promocaodesaude.unifran.br/docs/ConstituicaodaWHO1946.pdf>.
27. Scliar M. História do conceito de saúde. Physis. 2007; 17(1):37.
28. Scliar M. História do conceito de saúde. Physis. 2007; 17(1):38-9.
29. OMS. Fomento de la salud a través de la escuela. Série de informes técnicos. Espanha: OMS; 1997. 106 p.
30. Rocha DG. Análise do componente educativo nos Programas Preventivos de Saúde Bucal no Brasil, 1980 1994 [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, USP; 1997. Apud: da Costa Silva CM, Meneghim M de C, Pereira AC, Mialhe FL. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. Cien Saude Coletiva [Periódico na Internet]. 2010 [Acesso em 08/11/2010]; 15(5):2548. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000500028>.
31. Costa Silva CM da, Meneghim M de C, Pereira AC, Mialhe FL. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. Cien Saude Coletiva [Periódico na Internet]. 2010 [Acesso em 08/11/2010]; 15(5):2539-50. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000500028>.
32. Figueiredo TA de, Machado VL, de Abreu MM. A saúde na escola: um breve resgate histórico. Cien Saude Colet [Periódico na Internet]. 2010 [Acesso em 08/11/2010]; 15(2):399. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1413-81232010000200015&script=sci_arttext>.
33. Brasil. Ministério da Saúde. Escolas Promotoras de Saúde: experiências do Brasil. Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2007. 304 p.

34. Figueiredo TA de, Machado VL, de Abreu MM. A saúde na escola: um breve resgate histórico. Cien Saude Colet [Periódico na Internet]. 2010 [Acesso em 08/11/2010]; 15(2):400. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232010000200015&script=sci_arttext>.
35. Silva CS. Escola promotora de saúde: uma nova forma de fazer saúde escolar. In: Lopez FA, Campos Junior D. Tratado de pediatria. Barueri: Manole; 2007. de Figueiredo TA, Machado VL, de Abreu MM. A saúde na escola: um breve resgate histórico. Cien Saude Colet [Periódico na Internet]. 2010 [Acesso em 08/11/2010]; 15(2):400. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232010000200015&script=sci_arttext>.
36. Figueiredo TA de, Machado VL, de Abreu MM. A saúde na escola: um breve resgate histórico. Cien Saude Colet [Periódico na Internet]. 2010 [Acesso em 08/11/2010]; 15(2):400. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232010000200015&script=sci_arttext>.
37. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº. 6.286, de 5 de dezembro de 2007.
38. Figueiredo TA de, Machado VL, de Abreu MM. A saúde na escola: um breve resgate histórico. Cien Saude Colet [Periódico na Internet]. 2010 [Acesso em 08/11/2010]; 15(2):401. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232010000200015&script=sci_arttext>.
39. Rodrigues DA. Dez Idéias (Mal) Feitas sobre a Educação Inclusiva. In: Rodrigues DA (Org.). Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 302
40. Sanches MA & Souza W. Bioética e sua relevância para a educação. Rev. Diálogo Educ. 2008; 8(23):227-87.
41. Garrafa V & Porto D. Bioética: poder e injustiça: por uma ética de intervenção. In: Garrafa V & Pessini L (Orgs.). Bioética: poder e injustiça. São Paulo: Loyola; 2003. pp. 35-44.
42. Sanches MA & Souza W. Bioética e sua relevância para a educação. Rev. Diálogo Educ. 2008; 8(23):227-87.

43. Moura JBVS, Lourinho LA, Valdês MTM; Frota MA; Catrib AMF. Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* [Periódico na Internet]. 2007 [Acesso em 08/11/2010]; 14(2):489-501. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n2/05.pdf>.
44. Gutiérrez F & Prado C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez; 1999. Apud: Moura JBVS, Lourinho LA, Valdês MTM; Frota MA; Catrib AMF. Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* [Periódico na Internet]. 2007 [Acesso em 08/11/2010]; 14(2):490. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n2/05.pdf>.
45. Moura JBVS, Lourinho LA, Valdês MTM; Frota MA; Catrib AMF. Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* [Periódico na Internet]. 2007 [Acesso em 08/11/2010]; 14(2):492. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n2/05.pdf>.
46. Pfeiffer L. Portadores de Deficiências e de Necessidades Especiais Duplamente Vítimas de Violências e Discriminações. In: de Lima CA (Org.). *Violência faz mal à saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 298 p.
47. Oliveira AAS de & Leite LP. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2007; 15(57):511-24.
48. Ribeiro M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação Social*. 2006; 27(94):159.
49. Oliveira AAS de & Leite LP. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2007; 15(57):511-24.
50. Lopes MC. (Im)Possibilidades de Pensar a Inclusão. *Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, 2007.
51. Abramovay M, Cunha A, Calaf P. *Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: violência e convivência nas escolas. Plano de Convivência Escolar na Rede Pública de Ensino*. Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana (RITLA) e Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, 2008. 496 p.
52. Ferreira MEC. The enigma of inclusion: from the intentions to the pedagogical practices. *Educação e Pesquisa*. 2007; 33(03):543-60.

53. Ferreira MEC. The enigma of inclusion: from the intentions to the pedagogical practices. *Educação e Pesquisa*. 2007; 33(03):543-60.
54. Dubet F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa* [Periódicos na Internet]. 2003 [Acesso em 08/11/2010]; (119):29-45. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>.
55. Shimizu A de M, Cordeiro AP, Menin MS de S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. *Revista Brasileira de Educação*. 2006; 11(31):168.
56. Messias TH, dos Anjos MF, Rosito MMB. Bioética e educação no ensino médio. *Bioethikos*. 2007; 01(02):96-102.
57. Gatti BA. Implicações e perspectivas na pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. 2001; (113):71.
58. Gatti BA. Implicações e perspectivas na pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. 2001; (113):69.
59. Lindo AP. Educación para el Desarrollo Humano. In: Tealdi JC (Org.). *Diccionario Latinoamericano de Bioética*. Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) e Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética. 2008. pp. 264-68.
60. Fernandes A & Petri V. O Projeto Político-Pedagógico: Espaço de uma formação discursiva própria da escola? IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009. p. 2.
61. Marques LR. O Projeto Político-Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educ. Soc.* 2003; 24(83):577-97.
62. Unesco. Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Para Todos – O Imperativo da Qualidade. São Paulo: Moderna, 2005. 430 p.
63. Cortina, A. O fazer ético: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003. p.17
64. Meneses RDB de. Princípioalismo e Pedagogia: entre a ética e a educação. *Eikasia – Revista de Filosofia* [Periódico na Internet]. 2007 [Acesso em

- 07/11/2010]; (14):215. Disponível em: <<http://www.revistadefilosofia.com/14-12.pdf>>.
65. Unesco. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994.
66. Onu. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.
67. Onu. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Art. 4.
68. Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, Jomtiem/Tailândia, 1990.
69. Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, Jomtiem/Tailândia, 1990.
70. Unesco. Educação para Todos: O compromisso Dakar. Brasília: Unesco, 2000. 33 p.
71. Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 3.956, 08 de outubro de 2001.
72. Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 3.956, 08 de outubro de 2001.
73. Unesco. Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional. Brasília: Unesco, 2000. 8 p.
74. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
75. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
76. Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
77. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 19.
78. Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
79. Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 37, p. 13.
80. Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001.
81. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

82. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
83. Brasil. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.
84. Brasil. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.
85. Brasil. Ministério da Educação. Decreto n° 6.094, 24 de abril de 2007.
86. Brasil. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação. 2008.
87. Brasil. Ministério da Educação. Decreto n° 6.571, 17 de setembro de 2008.
88. Potter VR. What does bioethics mean? In: The AG Bioethics Fórum [Periódico na Internet]. 1998 [Acesso em 07/11/2010]; 8(1):2-3. Disponível em: <<http://www.bioethics.iastate.edu/forum/jun.96pg2.html>>.
89. Costa SIF, Garrafa V, Oselka G. Apresentando a Bioética. In: Iniciação à Bioética. Brasília-DF: Conselho Federal de Medicina, 1998. p.15
90. Costa SIF, Garrafa V, Oselka G. Apresentando a Bioética. In: Iniciação à Bioética. Brasília-DF: Conselho Federal de Medicina, 1998.
91. Beauchamp TL & Childress JF. Principles of Biomedical Ethics, 6° ed. EUA: Oxford University Press; 2008. 432 p.
92. Porto D & Garrafa V. Bioética de intervenção: considerações sobre a economia de mercado. Bioética. 2005; 13(1):111-23.
93. Porto D & Garrafa V. Bioética de intervenção: considerações sobre a economia de mercado. Bioética. 2005; 13(1):118.
94. Porto D & Garrafa V. Bioética de intervenção: considerações sobre a economia de mercado. Bioética. 2005; 13(1):111-23.
95. Garrafa V & Porto D. Bioética: poder e injustiça: por uma ética de intervenção. In: Garrafa V & Pessini L (Orgs.). Bioética: poder e injustiça. São Paulo: Loyola; 2003. pp. 35-44.
96. Porto D & Garrafa V. Bioética de intervenção: considerações sobre a economia de mercado. Bioética. 2005; 13(1):111-23.
97. Freire P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra; 2007. 148 p.

98. Gadotti M. A voz do Biógrafo Brasileiro – A Prática à Altura do Sonho. In: Gadotti M. (Org.) Paulo Freire. Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora; 1997. pp. 69-115
99. Freire P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra; 2007. 148 p.
100. Dussel E. Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão. Petrópolis: Vozes; 2000. 671 p.
101. Dussel E. Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão. Petrópolis: Vozes; 2000. p. 443
102. Freire P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra; 2007. 148 p.
103. Freire P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987. 184 p.
104. Garrafa V. Inclusão social no contexto político da Bioética. Revista Brasileira de Bioética. 2005; 01(02):122-32.
105. Freire P. Pedagogia da Autonomia. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2007. p. 61
106. Cortina A. Ética sem moral. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. pp. 15-6
107. Cortina A. O fazer ético: guia para uma educação moral. São Paulo: Moderna; 2003. p. 55
108. Souza MGA de & Koner L. Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância [tese]. Rio do Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; 2006. p. 245
109. Souza MGA de & Koner L. Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância [tese]. Rio do Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; 2006. p. 241
110. Cortina A. Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola; 2005. p. 137.
111. Habermas J. Conciencia moral y acción comunicativa. In: Faktizität und Geltung. Frankfurt: Suhrkamp; 1992. pp. 86-117. Apud: Cortina A. Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola; 2005. p. 79.
112. Cortina A. Ética Mínima. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 84.
113. Cortina A. O fazer ético: guia para uma educação moral. São Paulo: Moderna; 2003. p. 14.
114. Cortina A. Ética Mínima. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 40.

115. Cortina A. *Ética Mínima*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 85.
116. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 21.
117. Cortina A. *O fazer ético: guia para uma educação moral*. São Paulo: Moderna; 2003. p. 17.
118. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 23.
119. Cortina A. *Ética Mínima*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 67.
120. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 28.
121. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 39.
122. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 45.
123. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 39.
124. Cortina A. *Ética Mínima*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 158.
125. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 31.
126. Cortina A. *O Fazer ético: guia para uma educação moral*. São Paulo: Moderna; 2003. p. 37.
127. Cortina A. *Ética Mínima*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 157.
128. Cortina A. *Ética Mínima*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 168.
129. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 298.
130. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 299.
131. Cortina A. *Ética sem moral*. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2010. p. 298-99.
132. Cortina A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola; 2005. p. 72.
133. Cortina A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola; 2005. pp. 20-1.
134. Cortina A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola; 2005. p. 143.
135. Cortina A. *Aliança e Contrato. Política, ética e religião*. São Paulo: Loyola; 2008. p. 122.
136. Cortina A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola; 2005. pp. 177-8.
137. Cortina A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola; 2005. p. 181.

138. Flick U. *Qualidade da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2009. pp. 65-6.
139. Denzin NK. *The Research Act*. Chicago: Aldine; 1970. p. 301. Apud: Flick U. *Qualidade da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2009. pp. 63.
140. Denzin NK. *The Research Act*. Chicago: Aldine; 1970. p. 302. Apud: Flick U. *Qualidade da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2009. pp. 64.
141. Denzin NK. *The Research Act*. Chicago: Aldine; 1970. p. 303. Apud: Flick U. *Qualidade da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2009. pp. 64.
142. Denzin NK. *The Research Act*. Chicago: Aldine; 1970. p. 308-10. Apud: Flick U. *Qualidade da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2009. pp. 65.
143. Denzin NK & Lincoln IS. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2000. p. 05.
144. Víctora CG, Knauth DR, Hassen M de NA. Técnicas de pesquisa. In: Víctora CG, Knauth DR, Hassen M de NA (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial; 2000. pp. 61-78
145. Rocha D & Deusdará B. *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória*. Alea. 2005; 7(2):305-22.
146. Bauer MW. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 190.
147. Bardin L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 2010. p. 44.
148. Bauer MW. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 212.
149. Bardin L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 2010. p. 44.
150. Capelle MC, Melo MCOL, Gonçalves CA. *Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais*. Rev Admin UFLA [Periódico na Internet]. 2003 [Acesso em 08/11/2010]; 5(1):83. Disponível em: <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/43563/2/revista_v5_n1_jan-jun_2003_6.pdf>.
151. Caregnato RCA & Mutti R. *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Texto contexto [Periódico na Internet]. 2006 [Acesso em 19/10/2010]; 15(4):679-84. Disponível em:

- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en.
152. Bauer MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 191.
153. Bauer MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. pp. 189-217.
154. Minayo MC de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; 2000. p. 308.
155. Caregnato RCA & Mutti R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto contexto [Periódico na Internet]. 2006 [Acesso em 19/10/2010]; 15(4):679-84. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en.
156. Bauer MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 195.
157. Bauer MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 196.
158. Bauer MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. pp. 189-217.
159. Unesco. Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos. Brasília: Unesco, 2006. 13 p.
160. Bauer MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 199.
161. Lindkvist K. Approaches to Textual Analysis. In: Rosengren KE. Advances in content analysis. Londres: Sage; 1981. p. 27.
162. Bauer MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. p. 203.

163. Bauer MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW & Gaskell G (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. pp. 189-217.
164. Bardin L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2010. pp. 147-8.
165. Kracauer S. The Challenge of Qualitative Content Analysis. Public Opinion Quarterly [Periódico na Internet]. 1952 [Acesso em 08/11/2010]; (16):631-42. Disponível em: <<http://poq.oxfordjournals.org/content/16/4/631.abstract>>.
166. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Brasil). Indicadores de Desigualdade Social no Distrito Federal. Brasília: 2007. 44 p.
167. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Brasil). Indicadores de Desigualdade Social no Distrito Federal. Brasília: 2007. 44 p.
168. Britten N. Entrevistas Qualitativas. In: Pope C & Mays N (Orgs.). Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2009. p. 24
169. Silva CR, Gobbi BC, Simão AA. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Organizações Rurais e Agroindustriais. 2005; 7(1): 80.
170. Bardin L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2010. p. 131.
171. Rostirola CR & Schneider MP. Projeto Político Pedagógico: instrumento de melhoria da qualidade educativa? Unoesc & Ciência – ACHS. 2010; 1(1):74.
172. Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. p. 16.
173. Rostirola CR & Schneider MP. Projeto Político Pedagógico: instrumento de melhoria da qualidade educativa? Unoesc & Ciência – ACHS. 2010; 1(1):73.
174. Cortina A. Ética Mínima. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. pp. 77-8.
175. Porto D & Garrafa V. Bioética de intervenção: considerações sobre a economia de mercado. Bioética, 2005; 13(1):118.
176. Cortina A. Ética Mínima. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 64.
177. Cortina A. Ética Mínima. São Paulo: Martins Martins Fontes; 2009. p. 44.
178. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
179. Freire P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra; 2007. 148 p.
180. Negrini T, da Costa LC, Ortiz LCM, Freitas SN. Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional. Rev. Educ. Espec [Periódico na Internet]. 2010

- [Acesso em 08/11/2010]; 23(37):297. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.
181. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Art. 3.
182. Cortina A. O Fazer ético: guia para uma educação moral. São Paulo: Moderna; 2003. p. 34.
183. Gaudenzi P & Schramm FR. A transição paradigmática da saúde como um dever do cidadão: um olhar da bioética em saúde pública. Interface. 2010; 14(33):243-55.
184. Garrafa V, Oselka G, Diniz D. Saúde Pública, Bioética e Equidade. Bioética. 1997; 5(1):27-33.
185. Freire P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra; 1987. 184 p.
186. Magalhães R. Integração, exclusão e solidariedade no debate contemporâneo sobre as políticas sociais. Cad. Saúde Pública. 2001; 17(3):578.
187. Freire P. Pedagogia da Autonomia. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2007. p. 61
188. Abramovay M, Cunha A, Calaf P. Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: violência e convivência nas escolas. Plano de Convivência Escolar na Rede Pública de Ensino. Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana (RITLA) e Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. 2008. 496 p.
189. Braga PD, Molina M Del CB, de Figueiredo TAM. Representações do corpo: com a palavra um grupo de adolescentes de classes populares. Ciência & Saúde Coletiva. 2010; 15(1):87-95.
190. Marília Pinto de Carvalho. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu. 2004; (22):247-90.
191. Menezes W. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. Fundação Joaquim Nabuco [Periódico na Internet]. 2002 [Acesso em 08/11/2010]; (147):[Aproximadamente 11 p.]. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>>.
192. da Silva LM. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. Rev. Bras. Educ. [Periódico na Internet]. 2006 [Acesso em

- 08/11/2010]; 11(33):424-34. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300004&lng=en&nrm=iso>.
193. Moreira AFB & Candau VM. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ. [Periódico na Internet]. 2003 [Acesso em 08/11/2010]; (23):156-68. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso>.
194. Maggie Y. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. Educ. Soc. [Periódico na Internet]. 2006 [Acesso em 08/11/2010]; 27(96):739-51. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300006&lng=en&nrm=iso>.
195. Menezes W. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. Fundação Joaquim Nabuco [Periódico na Internet]. 2002 [Acesso em 08/11/2010]; (147):[Aproximadamente 11 p.]. Disponível em:
<<http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>>.
196. Menezes W. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. Fundação Joaquim Nabuco [Periódico na Internet]. 2002 [Acesso em 08/11/2010]; (147):[Aproximadamente 11 p.]. Disponível em:
<<http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>>.
197. Cortina A. Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola; 2005. pp. 188-9.
198. Silva LR. La subjetividad del investigador en sus análisis científicos: La construcción de explicaciones a partir de sus experiencias personales. In: Martínez FJM & López TMT (Orgs.). Análisis cualitativo en salud. Teoría, método y práctica. México: Plaza y Valdes, 2000. p. 44
199. Cortina A. O fazer ético: guia para uma educação moral. São Paulo: Moderna; 2003. p. 113.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de um projeto de pesquisa. Este projeto está sendo desenvolvido para que se entenda melhor como a Educação Inclusiva é realizada no Distrito Federal (DF).

Você não terá nenhum benefício direto ao participar do estudo, porém irá ajudar a pesquisadora responsável a conhecer como é a aplicação da Educação Inclusiva no DF, o que pode, no futuro, vir a trazer melhorias para a forma como a educação brasileira é estudada, entendida e realizada.

Caso aceite participar, a pesquisadora responsável irá realizar uma entrevista curta com o(a) Sr(a). Nessa entrevista serão realizadas perguntas sobre o seu trabalho na escola, os materiais didáticos e a infra-estrutura da escola pública em que você trabalha, além de outras questões relacionadas à Educação Inclusiva. O(a) Sr(a) tem total liberdade para não responder à qualquer pergunta ou sair do estudo a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer tipo de prejuízo.

As suas respostas serão utilizadas no estudo e divulgadas, junto com as respostas das outras pessoas que aceitarem a participar deste projeto, na dissertação de mestrado da pesquisadora responsável e/ou em publicações científicas. Tanto a sua identidade, como os seus dados pessoais e quaisquer outras informações confidenciais fornecidas por você, serão mantidas em sigilo e a sua privacidade será garantida.

O risco de participar deste estudo é mínimo, você não terá gastos para participar do estudo e também não receberá qualquer tipo de recompensa financeira por participar.

Caso tenha qualquer dúvida sobre os procedimentos, a metodologia ou outra questão relacionada a este estudo, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável (**Daya Sisson**, telefone fixo: **(61) 32016054**; celular: **(61) 84136054**) ou com sua orientadora (**Prof^a. Dr^a. Dais Rocha**, celular: **(61) 93194652**). A pesquisadora responsável é estudante do curso de pós-graduação em Bioética na Universidade de Brasília (UnB). Ela está desenvolvendo este projeto para obtenção do título de mestre.

Caso tenha qualquer dúvida ou reclamação sobre os seus direitos como sujeito de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que aprovou e é responsável pelo acompanhamento deste projeto:

Faculdade de Ciências da Saúde/ UnB – Comitê de Ética em Pesquisa
Contatos: cepfs@unb.br/ (61) 3107-1947 Site: www.unb.br/fs/cep

Caso aceite participar do estudo, por favor, preencha os campos abaixo e assine este documento. O TCLE se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o(a) Sr(a) e outra para a pesquisadora. O(a) Sr(a) receberá, portanto, uma via datada e assinada deste documento.

Nome do sujeito de pesquisa: _____

 (assinatura do sujeito de pesquisa) Brasília, ____ de _____ de 2010.

 (assinatura da pesquisadora responsável) Brasília, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS

1. Qual é o seu cargo na escola? Quais suas atribuições?
2. A quantos anos você é professor?
3. Trabalha somente em escolas públicas?
4. Você participou da elaboração do Plano Político Pedagógico desta escola?
5. O que você entende por Educação Inclusiva?
6. Você já teve alguma experiência relacionada à Educação Inclusiva?
7. Você já recebeu/ participou/ realizou algum tipo de treinamento ou curso voltado para lhe preparar para a Educação Inclusiva?
8. Você já viu algum aluno ser discriminado na escola? Por que motivo?
9. Existem adaptações objetivando a inclusão dos alunos no material didático utilizado na escola? Em caso afirmativo, quais?
10. Existem adaptações objetivando a inclusão dos alunos nas instalações/ infraestrutura da escola? Em caso afirmativo, quais?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO ESTUDO