

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE BECKER

**UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A PARTIR DE BUBER**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE BECKER

**UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A
PARTIR DE BUBER**

Porto Alegre
2019

CAROLINE BECKER

**UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A
PARTIR DE BUBER**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

B395o Becker, Caroline

Um olhar para as relações na introdução da educação inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre : reflexões a partir de Buber / Caroline Becker . – 2019.

161p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Educação inclusiva. 2. Colégio Militar. 3. Docentes. 4. Diálogo. 5. Pesquisa-ação. I. Guilherme, Alexandre Anselmo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

CAROLINE BECKER

**UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A
PARTIR DE BUBER**

Tese apresentada como requisito para a obtenção
do título de Doutora pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Aprovada em: 14 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme -PUCRS
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Bettina Steren - PUCRS

Prof.^a Dr.^a Marília da Costa Morosini - PUCRS

Prof.^a Dr.^a Pricila Kohls - UCB

Porto Alegre
2019

Dedico esta tese aos Donatos da minha vida:

Donato Júnior, meu marido e

Donato Neto, meu filho...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à energia que organiza o universo, Deus, que conspira a favor dos que ousam encarar novos desafios. Agradeço aos meus amores, Donato Júnior e Donato Neto, por todo o amor, pela compreensão, pelo apoio e por simplesmente existirem. Agradeço também aos meus pais, Celmo e Vera, pelo amor incondicional, aos meus sogros, Zuleica e Donato, por todo o apoio e confiança e a todas as pessoas pelas quais cruzei durante a minha trajetória, que produziram a minha história, nos encontros da vida.

Agradeço ao meu orientador, Alex Guilherme, pela inspiração, orientação e por me mostrar novas possibilidades enquanto pesquisadora. Agradeço à minha amiga e comadre Tatiana Fruscalso pela parceria que construímos ao longo da nossa vida acadêmica, tornando-se uma amizade para a vida toda.

Agradeço ao *team*, amigos do doutorado, que foram muito mais do que colegas e que estarão para sempre nas minhas melhores memórias da PUCRS.

Agradeço a StMary's University pela acolhida e pelas orientações para que meu período de doutorado sanduíche em Londres fosse tão significativo.

Agradeço ao Exército Brasileiro pela oportunidade e abertura para que a minha pesquisa pudesse ocorrer na Instituição.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“[...] o entre permitiria como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem.”

Martin Buber, 2001, p.51.

RESUMO

O tema educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, permeia diversas pesquisas acadêmicas, no âmbito nacional e internacional, principalmente após o Warnock Report, de 1978. Contudo, no contexto da Educação Militar essas discussões começam a ser constituídas somente agora. Assim, este volume apresenta a tese de Doutorado em Educação a qual aborda as percepções dos profissionais envolvidos no processo de introdução à educação inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), considerando as premissas educativas e militares do Sistema Colégio Militar do Brasil. Para tanto, investiga a introdução à educação inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre e apresenta a reflexão sobre a questão: quais as percepções dos profissionais e docentes sobre o processo de implementação da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre? Como objetivo geral compreender as percepções dos profissionais e dos docentes que atuam no Colégio Militar de Porto Alegre, em relação à introdução da Educação Inclusiva na Instituição. Enquanto objetivos específicos pretende analisar as mudanças, consequentes do início da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre, na ação dos docentes e dos profissionais envolvidos no processo educativo, compreender o processo à introdução da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre e elaborar orientações baseadas nos resultados obtidos pela pesquisa, para que auxiliem na sistematização do processo de Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre. Essa proposta está sustentada numa abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação (Thiollent, 2009). Como referencial teórico, o principal autor utilizado é o filósofo Martin Buber. Como resultados, apresenta a importância das relações dialógicas, propostas por Buber, para a promoção da acessibilidade física, social e institucional da educação inclusiva em uma escola tradicional.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva; Colégio Militar; Docentes; Diálogo; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

EXPLORING THE IMPORTANCE OF RELATIONS IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE MILITARY SCHOOL OF PORTO ALEGRE: SOME REFLECTIONS FROM BUBER.

The theme Special Education, from the perspective of Inclusive education, permeates several academic researches, in the national and international sphere, especially after the Warnock Report. However, in the context of Military Education these discussions started to be constituted only now. Thus, this volume presents the Doctoral thesis in Education which addresses the perceptions of professionals involved in the process of introduction to inclusive education in the Military School of Porto Alegre (CMPA), considering the educational and military premises of the Military School system of Brazil. Therefore, it investigates the introduction to inclusive education in the Military School of Porto Alegre and presents the reflection on the question: what is the perception of professionals and teachers about the implementation process of Inclusive Education at the Military School of Porto Alegre? As a general objective it aims to understand the perception of professionals and teachers who work in the Military School of Porto Alegre regarding the introduction of Inclusive Education in the Institution. While specific objectives are to analyze the changes resulting from the beginning of Inclusive Education in the Military School of Porto Alegre, in the action of teacher and professionals involved in the educational process, to understand the process to the introduction of the Inclusive Education in the Military College of Porto Alegre and to develop guidelines based on the results obtained in the research, so that it supports the systematization of the Inclusive Education in the Military School of Porto Alegre. This proposal is based on a qualitative approach with emphasis in the research-action (Thiollent, 2009). As a theoretical reference the main author is the philosopher Martin Buber. As result, it presents the importance of relations, proposed by Buber, for the collective pursuit for solutions that promote the physical, social and institutional accessibility of inclusive education in a traditional school.

Keywords: Inclusive Education; Military School of Porto Alegre; Teachers; Dialogue; Research-action.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| <i>Imagem 1 – Colégio Militar de Curitiba</i> | 56 |
| <i>Imagem 2 – Regulamento dos colégios militares (R-69)</i> | |
| <i>Imagem 3– Mapa da distribuição dos Colégios Militares no Brasil</i> | 61 |
| <i>Imagem 4 – Sistema Colégio Militar do Brasil</i> | 62 |
| <i>Imagem 5– Organograma dos Colégios Militares</i> | -- |
| <i>Imagem 6 – Pintura Colégio Militar de Porto Alegre</i> | 67 |
| <i>Imagem 7–Torreão central do prédio (1912-1917)</i> | 69 |
| <i>Imagem 8 – Sala de aula CMPA</i> | 69 |
| <i>Imagem 9 – Capas das revistas HYLOEA</i> | 71 |
| <i>Imagem 10 – João José Pereira Parobé</i> | 72 |
| <i>Imagem 11 – Revista do Globo</i> | 75 |
| <i>Imagem 12 – Diploma de legionário</i> | 77 |
| <i>Imagem 13– Boina Garançã</i> | 79 |
| <i>Imagem 14–Formatura militar no CMPA</i> | 80 |
| <i>Imagem 15–Folder CMPA</i> | 101 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----------|
| <i>Tabela 1 – Sistema Colégio Militar do Brasil</i> _____ | 60 |
| <i>Tabela 2 – ENEM - CMPA</i> _____ | 74 |
| <i>Tabela 3 – Perfil dos participantes do grupo de pesquisa-ação</i> _____ | 97 |
| <i>Tabela 4 – Cronograma de pesquisa-ação em educação inclusiva – PARTE 1</i> | 98 |
| <i>Tabela 5 – Cronograma de pesquisa-ação em educação inclusiva – PARTE 2</i> | 99 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACV – Associação Amigos do Casarão da Várzea
AFA – Academia da Força Aérea
AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras
CEAD – Coordenadoria de Educação a Distância
CF – Constituição Federal
CM – Colégio Militar
CMB - Colégio Militar de Brasília
CMBEL – Colégio Militar de Belém
CMBH - Colégio Militar de Belo Horizonte
CMC - Colégio Militar de Curitiba
CMCG - Colégio Militar de Campo Grande
CMF - Colégio Militar de Fortaleza
CMJF - Colégio Militar de Juiz de Fora
CMM - Colégio Militar de Manaus
CMPA - Colégio Militar de Porto Alegre
CMR - Colégio Militar de Recife
CMRJ - Colégio Militar do Rio de Janeiro
CMS - Colégio Militar de Salvador
CMSM - Colégio Militar de Santa Maria
DE – Divisão de Ensino
DECEX – Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA - Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
EFOMM – Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante
EN – Escola Naval
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESA – Escola de Sargento das Armas
ESAEX – Escola de Administração do Exército
ESFCEX – Escola de Formação Complementar do Exército
EsPCEX – Escola Preparatória de Cadetes do Exército
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IME – Instituto Militar de Engenharia

INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OTT – Oficial Técnico Temporário
PP/SCMB – Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil
PROPEN - Projeto de Potencialização e Enriquecimento
PTTC – Prestação de Tarefa por Tempo Certo
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
R-69 – Regulamento dos Colégios Militares
RW – Relatório de Warnock
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil
SEAD/CMM – Seção de Educação a Distância do Colégio Militar de Manaus
SEDUC/AM – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO | 9 |
| ABSTRACT | 10 |
| LISTA DE FIGURAS | 11 |
| LISTA DE TABELAS | 12 |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | 13 |
| SUMÁRIO | 15 |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 OBJETIVOS | 19 |
| 1.1.1 Objetivo Geral | 19 |
| 1.1.2 Objetivos Específicos | 20 |
| 2. INCLUSÃO | 21 |
| 3. AS RELAÇÕES NA PERSPECTIVA DE MARTIN BUBER | 41 |
| 3.1 O DIÁLOGO DE BUBER PARA A EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DO SUJEITO: UM CONSTANTE TORNAR-SE. | 46 |
| 4. COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE. | 56 |
| 4.1 SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL | 56 |
| 4.2 COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE | 67 |
| 5. METODOLOGIA | 85 |
| 5.1 SUJEITOS DA PESQUISA | 93 |
| 5.2 FASES DA PESQUISA | 94 |
| 5.2.1 Primeira fase da pesquisa | 94 |
| 5.2.2 Segunda fase da pesquisa | 94 |
| 5.2.3 Terceira fase da Pesquisa | 95 |
| 5.2.4 Quarta fase da Pesquisa | 95 |
| 5.2.5 Quinta fase da Pesquisa | 95 |
| 6. CAMINHOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS - PESQUISA-AÇÃO: ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO | 96 |
| 6.1 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO | 102 |
| 6.2 ACESSIBILIDADE: FÍSICA, SOCIAL E INSTITUCIONAL | 109 |
| 6.3 DESAFIOS DA ESCOLA TRADICIONAL PARA A MUDANÇA DE PARADIGMA | 116 |

| | |
|--|------------|
| CONCLUSÃO | 124 |
| REFERÊNCIAS | 132 |
| APÊNDICE A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICO ACADÊMICA | 136 |
| APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 137 |
| APÊNDICE C: RELATÓRIO DA PESQUISA-AÇÃO: ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO | 139 |
| APÊNDICE D: FOLDER CMPA | 161 |

INTRODUÇÃO

O tema educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, permeia diversas pesquisas acadêmicas, no âmbito nacional e internacional, principalmente após o Warnock Report, de 1978. Contudo, no contexto da Educação Militar, em que as premissas de padrão de excelência no desempenho intelectual e físico são tradicionalmente reconhecidos, essas discussões começam a ser constituídas somente agora. Assim, a presente Tese de Doutorado em Educação investigou as percepções dos profissionais envolvidos no processo de introdução à educação inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), considerando as premissas educativas e militares do Sistema Colégio Militar do Brasil. A escolha desta temática, emerge de uma demanda pessoal e profissional de estudar sistematicamente as relações que se estabeleceram e que ainda poderão emergir após processo, com foco nos profissionais do Colégio Militar de Porto Alegre e suas implicações na efetivação na introdução à educação inclusiva, a qual, justifico por atuar como profissional Adjunto da Seção Psicopedagógica na instituição, na função de orientadora educacional, tenente do Exército Brasileiro e na minha caminhada na educação inclusiva, em instituições civis, desde o período da minha formação no curso de magistério, há 20 anos.

A elaboração e a constituição desta Tese de Doutorado emergiram de questionamentos pessoais e profissionais, que me provocaram a investigar de forma científica e com sustentação acadêmica, de modo a contribuir tanto para a minha formação profissional/pessoal, quanto para a produção de conhecimento no campo da Educação.

Minha trajetória profissional iniciou há 20 anos, como docente nos anos iniciais, na rede pública municipal de Novo Hamburgo. Desde então, tive a oportunidade de lecionar nos diferentes níveis de ensino. Neste mesmo período, tive minha primeira experiência com a inclusão, em uma turma de classe especial, formada por alunos com síndrome de *down*, em caráter voluntário, onde lecionava dança e música. Na época, ainda na condição de aluna do curso de Magistério.

Alguns anos depois, já graduada em Pedagogia, tive a oportunidade de trabalhar na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, onde vivenciei intensamente a inclusão por 6 anos. Como docente, acompanhei, estudei e

pesquisei a cada novo desafio que se apresentava. Aprendi que um laudo serve apenas como um norte, mas que todo caso requer dedicação, envolvimento, persistência, superação, pesquisa e, por vezes, tolerância para as limitações diante das nossas expectativas. E compreendi, mais do que nunca, que somos todos diferentes, limitados e, ao mesmo tempo, capazes, dentro do que cabe a cada um de nós.

Com a conclusão do Mestrado em Educação, em que me debrucei a analisar as relações (intra)interpessoais e da Especialização em Psicopedagogia abordagem Clínica e Institucional, abracei novos desafios e iniciei uma caminhada na Orientação Educacional. Atualmente sou Orientadora Educacional do Colégio Militar de Porto Alegre e, conseqüentemente, Tenente do Exército Brasileiro. Atuo na Seção Psicopedagógica do colégio como responsável pelo acompanhamento dos alunos quanto às questões de aprendizagem, orientação educacional e orientação profissional. Desde meu ingresso na instituição, concluí mais uma especialização: Neurocognição e Aprendizagem. Além do trabalho que realizo no CMPA, anualmente a Diretoria do Sistema Colégio Militar do Brasil me solicita para ministrar formações aos monitores que ingressam nos colégios militares.

Em tese, o Colégio Militar de Porto Alegre não tinha alunos de inclusão, tendo em vista que o Colégio só iniciaria esta prática em 2019, conforme previsto em documentação específica, na legislação regente do Sistema Colégio Militar do Brasil. Por se tratar de Organização Militar que atua como estabelecimento de ensino, o Colégio Militar de Porto Alegre possui toda a estrutura de um quartel, baseados nos mesmos códigos e princípios do Exército Brasileiro: a hierarquia e a disciplina.

Enquanto ex-civil, se assim posso me denominar, vivi o processo de padronização ou “desvernização”, como mencionado no meio militar, para a adaptação à caserna¹. Pessoalmente, precisei apresentar todos os exames possíveis que comprovassem uma inquestionável condição de saúde, após disputar cognitivamente a vaga com outros concorrentes. Fui testada na resistência física e avaliada psicologicamente. Todo esse contexto objetiva selecionar um padrão para compor a tropa, mesmo os profissionais que atuam no quadro técnico, como eu, pois antes de ser uma Orientadora Educacional, preciso ser militar. Assim somos

¹Qualquer das partes de um quartel.

orientados durante toda a formação. Neste relato, busco expressar o senso comum no meio militar quanto ao padrão de desempenho e na busca de resultados. Sem mencionar juízo de valor, deixo clara a visão de dentro da corporação.

Diante de um sistema que prioriza o padrão e de um ensino que objetiva a formação da elite pensante do país, também, por já ter vivido experiências tão distintas em relação à inclusão, procurei questionar, a cada etapa desse processo, como se dará o processo de inclusão no Colégio Militar de Porto Alegre. Como será lidar com o diferente, com as limitações, com a subjetividade, com aquilo que foge do padrão para os profissionais envolvidos neste processo. Aos poucos, alguns questionamentos foram sendo respondidos e a cada etapa, num trabalho coletivo, as diretrizes foram sendo constituídas, as mudanças estruturais foram aparecendo e um desejo foi tomando os participantes dessa pesquisa.

Deste modo, para responder esses questionamentos, sustento essa tese numa abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação (Thiollent, 2009), e para a análise dos dados, foi empregada a análise de conteúdo (Bardin, 2009), buscando responder o problema: quais as percepções dos profissionais e docentes sobre o processo de implementação da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre? E na busca para responder essa questão utilizei-me da teoria do filósofo Martin Buber, como principal referencial teórico.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender as percepções dos profissionais e dos docentes que atuam no Colégio Militar de Porto Alegre, em relação à introdução da Educação Inclusiva na Instituição.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a. Analisar as mudanças, consequentes do início da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre, na ação dos docentes e dos profissionais envolvidos no processo educativo;
- b. Compreender o processo à introdução da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre.
- c. Elaborar orientações baseadas nos resultados obtidos pela pesquisa, para que auxiliem na sistematização do processo de Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre.

2. INCLUSÃO

A Educação Inclusiva tem sido tema de diversos movimentos na perspectiva de uma educação para todos, a qual considere a diversidade, reconheça as demandas e busque equidade em suas práticas e políticas. Um dos documentos mais importantes sobre a inclusão social, em âmbito mundial, é a Declaração de Salamanca, produzida em 1994, pelas Nações Unidas, com o intuito de discutir sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, a partir da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. A Declaração de Salamanca surge de uma tendência mundial para a consolidação da educação inclusiva e tem balizado as ações de diversos países na estruturação e prática acerca da educação inclusiva. Nela, as Nações Unidas acordaram e declararam acreditar que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • 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, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01)

Cabe ressaltar que a Declaração de Salamanca teve inspirações em outro importante documento internacional sobre Educação Inclusiva, o Relatório Warnock / Warnock Report (1978). Elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, a qual estudou o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Escócia, Inglaterra, e País de Gales, pelo período de setembro de 1974 a março de 1978. A importância de tal documento fica enfatizada, sobretudo, em dois aspectos: o primeiro versa sobre o fato de o relatório propor que se abandone o paradigma médico - classificação pela deficiência- e que se assuma o paradigma educativo (mapeamento das necessidades educativas especiais), buscando estratégias nas escolas regulares para o pleno desenvolvimento de todas

as crianças, com necessidades de caráter permanente ou temporário, seja por meio da adaptação curricular, ou de materiais, ou de instrumentos avaliativos, na oferta de apoio pedagógico, nas modificações arquitetônicas, na redução do número de alunos por turma e na formação dos professores, dentre outros aspectos relevantes para a efetivação plena do processo inclusivo.

A segunda contribuição de destaque do Relatório é a introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), pela primeira vez, no intuito de buscar uma educação efetiva não só para alunos com deficiências, mas, inclusive, para aqueles que possam, ao longo da sua vida escolar, apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. Ao buscar-se refletir sobre as NEE de um sujeito com necessidades específicas, pretende-se abandonar a ideia de pensá-lo como deficiente, termo este que o coloca em situação de marginalização, por não estar dentro dos parâmetros considerados normais para a vida em sociedade. O termo deficiente é associado a uma ideia pejorativa que, ao invés de provocar e produzir o acesso ao que lhe é de direito, fomenta o sentimento de compaixão, colocando-o em lugar de desvalia, o que fere seu direito à dignidade.

Outro aspecto relevante do Relatório de Warnock (1978) é a importância apresentada quanto à intervenção precoce, fundamental para as crianças menores de três anos, com idade pré-escolar, que possuam necessidades especiais. A estimulação precoce pode ser determinante no desenvolvimento destas crianças e se torna tão importante quanto o suporte necessário aos pais, seja emocional, estrutural, profissional, dentre outros necessários, conforme cada situação apresentada. No Relatório evidencia-se, também, a necessidade de atenção aos jovens com necessidades especiais, que já não se encontram em idade escolar, porém não desenvolveram plenamente as competências necessárias para a autonomia, a fim de que se busque alternativas de permanência na escola, ou em espaços educativos, para a efetivação da autonomia destes jovens, para a integração social e a orientação de carreira. Quanto aos docentes, o Relatório propõe uma sólida formação em educação especial, de modo que a não haja discriminação entre nenhum tipo de educação, entendendo que toda criança tem o direito de ter suas necessidades amparadas, consideradas e seu pleno desenvolvimento objetivado. O texto traz, conforme trecho transcrito a seguir, que o objetivo da educação para todos os alunos, que apresentem ou não necessidades

educativas especiais, é o pleno desenvolvimento – as estratégias que se diferem, conforme as necessidades apresentadas, para que cada um possa, a seu modo, desenvolver-se:

The purpose of education for all children is the same; the goals are the same. But the help that individual children need in progressing towards them will be different. Whereas for some the road they have to travel towards the goals is smooth and easy, for others it is fraught with obstacles. For some the obstacles are so daunting that, even with the greatest possible help, they will not get very far. Nevertheless, for them too, progress will be possible, and their educational needs will be fulfilled, as they gradually overcome one obstacle after another on the way². (RELATÓRIO DE WARNOCK, 1978, p. 5)

Talvez, das diversas reflexões importantes apresentadas no RW, a principal seja que a Educação Inclusiva não pode estar em posição de desvalia em relação à formação comum, pois é parte integrante do processo formativo da sociedade. Ao pensarmos diferente disto, incorremos no risco de subjugar a diversidade humana e as necessidades específicas apresentadas, também, por quem não possui um diagnóstico médico. Sendo assim, propõe-se pensar a educação inclusiva para todos, com respeito às diferenças, às necessidades e às diversidades, sem a marginalização daqueles que fogem do padrão considerado normal, segundo as regras sociais, que são elaboradas com base em uma maioria, mas não na totalidade. Ressalta-se que tal contribuição pode ser basal para um olhar mais atento à humanidade dos alunos, pois as necessidades que surgem em uma sala de aula certamente vão além de comprometimentos físicos e biológicos. Se a educação tem como pretensão a formação integral do sujeito, para o desenvolvimento de um ser humano autônomo e que contribua para a sociedade na qual está inserido, não pode ignorar o aluno que não se adegue à “normalidade”, visto que a sociedade é composta por todos e o direito não pode ser excludente. Todavia, a educação especial tem a mesma importância que a educação não especial para o desenvolvimento da sociedade: “special education must be seen as a form of education all activity no less important, no less demanding and no less rewarding

²TRADUÇÃO DA AUTORA: O objetivo da educação para todas as crianças é o mesmo; os objetivos são os mesmos. Mas a ajuda que as crianças individualmente precisam para progredirem em relação a elas mesmas será diferente. Considerando que, para alguns, a estrada que eles têm para viajar em direção aos objetivos é suave e fácil, para outros está repleta de obstáculos. Para alguns, os obstáculos são tão assustadores que, mesmo com a maior ajuda possível, eles não chegarão muito longe. No entanto, para eles também, o progresso será possível, e suas necessidades educacionais serão cumpridas, pois gradualmente superam um obstáculo após o outro no caminho.

than anyother, and teachers, administrators³". (RELATÓRIO DE WARNOCK, 1978, p. 335)

Para a concretização destas propostas, o Relatório traz como ponto crucial o desenvolvimento de equipes multifuncionais de apoio para o atendimento pleno aos alunos com NEE. As equipes devem ser responsáveis tanto pelo acompanhamento dos alunos, quanto dos profissionais que o atendem no espaço escolar e das famílias – orientação e acompanhamento à família é fundamental, já que o preconceito e o desconhecimento também circulam por este espaço. As funções dos serviços da equipe multifuncional seriam de avaliar as necessidades dos alunos com NEE, realizar o registro dos alunos com NEE, a fim de garantir a melhor intervenção possível, além de acompanhar o processo educativo dos alunos de forma a garantir a máxima eficácia. Aos docentes que atuam nas escolas, propõem-se uma formação sólida e contínua na área da Educação Especial, cabendo a eles acompanhar o desenvolvimento do aluno, produzir relatórios durante o ano escolar e realizar/sugerir propostas que visem o desenvolvimento pleno, com principal atenção ao desenvolvimento da autonomia.

Quanto às avaliações dos alunos com NEE, o RW (1978) sugere cinco níveis: primeiro - o docente do ensino regular deve avaliar constantemente as dificuldades e potencialidades de todos os alunos. Aqueles que começarem a apresentar indícios de déficit no acompanhamento das demandas escolares, a família deverá ser chamada para uma tomada de decisão coletiva, quanto às estratégias que deverão ser empregadas e, se necessário, devem ser encaminhados para a avaliação, para a intervenção com enfoque na prevenção, preferencialmente, do que na ação terapêutica. Segundo nível: adaptação da escola para atendimento das demandas apresentadas pelo aluno. Terceiro nível: tratando-se de uma situação que necessite intervenção profissional externa à escola, o aluno deverá passar por uma avaliação multiprofissional, a qual estabelecerá, junto com a escola, um planejamento dentro das potencialidades e dificuldades apresentadas pelo aluno com NEE. Quarto nível: toda a implementação e operacionalização das medidas a serem tomadas devem ser implementadas por agentes locais da escola.

³ TRADUÇÃO LIVRE: A educação especial deve ser vista como uma forma de atividade educacional não menos importante, não menos exigente e não menos gratificante do que qualquer outra, pelos professores, pelos administradores.

Por fim, como quinto nível: este processo de adaptação escolar, inclusão e integração, deve considerar o aluno de forma integral, de modo que além das avaliações dos docentes e dos profissionais externos, haja a participação efetiva da família, das pessoas que participam da formação da criança e fundamentalmente do próprio aluno. Ressalta-se ainda que todos os dados obtidos são sigilosos e devem ser resguardados no espaço escolar.

É importante destacar que os níveis de avaliação propostos no RW destinam-se a todas as crianças do ensino regular que possam apresentar NEE, não restringindo este atendimento exclusivamente às crianças com necessidades especiais permanentes, a fim de pensar a inclusão de uma forma que abranja e reconheça o direito de toda criança ao pleno desenvolvimento – e que este direito, que é um dever do estado, seja cumprido. Portanto, o RW apresenta mais do que ideias, ele traz possibilidades reais de intervenção e de mudança, não só da perspectiva educacional, mas do lugar que a criança com NEE ocupa na sociedade. O relatório traz aspectos a serem debatidos e descortinados para além da ação educativa, propondo uma mudança do conceito da deficiência portada pelo sujeito, por uma deficiência que é da sociedade a qual não contempla, respeita e reconhece a diversidade. Mais do que políticas educacionais, mais do que ações pautadas em laudos, o Relatório propõe a garantia à humanidade de cada sujeito aprendente. É a transição do modelo médico para o modelo social, enfoque que pretendo dar a este capítulo⁴.

Segundo Rosek (2009) a educação inclusiva, enquanto conceito e proposta institucional, apresentou avanços significativos na última década do século XX, também motivados pela Declaração de Salamanca e pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, diferentemente da história anterior que a constitui. Para a autora, a ciência moderna, no intuito de justificar todas as causas dos fenômenos naturais, buscando explicação para tudo

⁴ Destaca-se o período de doutorado sanduíche realizado de janeiro à março de 2019 em Londres, pela St Mary's University, momento no qual a autora desta tese teve a oportunidade de conhecer a prática inglesa, para a promoção da educação inclusiva na perspectiva do modelo social, nas escolas regulares de Londres, realizando visitas a escolas de ensino fundamental II, ensino médio e graduação, além de realizar entrevistas e a análise de documentos. A referida experiência contribuiu para a análise dos dados da pesquisa realizada no Brasil, para a elaboração das orientações para a promoção da educação inclusiva no CMPA e resultará na produção de artigos científicos.

pelo saber científico, empoderou o homem sobre o outro que, em nome da ciência, colocou em situação de inferioridade aquele que desviasse do padrão de normalidade, tornando o ser deficiente incapaz e inferior, nesta perspectiva. Sendo assim, a sociedade classificava seus membros conforme pertencentes à normalidade, ou não, e ao diferente era oportunizado o isolamento. Neste sentido, a deficiência como desvio da normalidade, era precedida de isolamento e vigilância, resultando em preconceito e discriminação. Endossando este ponto de vista, Marques e Marques (2003) corrobora com a seguinte afirmação:

A Modernidade, descrita por Foucault (1989) e Bauman (1998) como sociedade disciplinar ou normalizadora pode ser compreendida como um ambiente de sucessivos confinamentos, cada qual com suas próprias leis e sanções disciplinadoras. A instituição da norma absolutiza atitudes e pensamentos e o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normas. Assim, no cenário do mundo moderno, “a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 227).

Desta forma, ao utilizarmos o termo inclusão, trazemos, de forma implícita, a ideia de excluir. Essa relação dialética não é recente na história da Educação. Carvalho (2004) cita que na Grécia antiga, a educação era um privilégio dos homens livres. Naquela época, guerreiros e escravos eram excluídos do processo educacional “acadêmico”, pois constituíam classes inferiores. Carvalho (2000) afirma ainda que somente após o advento, com base em movimentos que seguiam a mensagem de amor cristã, é que surgiram as primeiras instituições com caráter assistencial, as quais atendiam a crianças com deficiências. Essas instituições serviram de alicerce para as primeiras escolas especiais.

O acesso à educação formal, também para as crianças do povo, assegurou-se apenas com o início da obrigatoriedade escolar na Europa. Beyer (2005) afirma, entretanto, que mesmo com a introdução da obrigatoriedade escolar, os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima, enquanto os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio e a formação superior era reservada apenas à elite social. O mesmo autor destaca ainda que na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. Para ele, as escolas sempre mantiveram algum tipo de seleção.

Müller e Roveda (2007) afirmam que, no curso da história, os fatos avançam muito devagar, contudo, nos últimos anos, passamos por transformações significativas em relação à inclusão, passando pela integração à inclusão das pessoas com necessidades especiais, tanto na escola como na sociedade. No Brasil, a educação inclusiva foi sofrendo um processo de amadurecimento, adequando-se aos momentos históricos e diferentes realidades. Para Sasaki (1997), a educação inclusiva passou por quatro fases: a exclusão, a segregação, a integração e, por fim, a inclusão. Atualmente, tem-se a visão de que todas as pessoas são diferentes e, portanto, podem compartilhar do mesmo espaço, no caso, a sala de aula, demandando uma adequação pedagógica às diversas condições, seja física, cognitiva ou social.

Inspirada pelas diretrizes fornecidas pela C.F de 88, foi instituída a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, definindo que o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, havendo, quando for necessário, serviço de apoio de pessoas especializadas para atendê-los. Diante disso, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial, assumiu o compromisso de apoiar os estados e os municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade, de modo a “incluir a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais dentro dos problemas educativos gerais e não, como se faz habitualmente fora deles e quanto mais longe melhor”. (SKLIAR, 1997, p. 9) Neste ponto, o Relatório de Warnock (1978) faz coro ao trazer reflexões sobre a educação de alunos com NEE acontecer, historicamente, longe da escola formal, aliás, preferencialmente bem longe para não prejudicar a “normalidade” dos demais, resultando na falta de integração à sociedade e, tampouco em um processo real de inclusão.

Desta forma, pensar em sociedade inclusiva implica primeiramente pensar em educação inclusiva. Para a reflexão em educação, deve-se colocar em foco a formação dos profissionais, de forma a constituir a cultura do respeito às diferenças, para que seja possível educar também de forma diferenciada, de acordo com as necessidades dos educandos. Aos educadores é primordial ofertar formação que não vise somente às habilidades técnicas para a realização do trabalho escolar. O educador necessita um processo reflexivo sobre as suas próprias crenças,

preconceitos e exclusões, pois um olhar pode ser tão ou mais limitador do que uma palavra. É direito de a criança ter um profissional que o oriente em sua formação e que acredite no seu desenvolvimento, não apenas no seu discurso, mas na sua ação. Portanto, não basta um discurso que atenda uma perspectiva social da inclusão, para que o professor sinta-se apenas cumprindo a lei. É preciso realmente compreender o direito à dignidade, ao convívio social e ao pleno desenvolvimento sem restrições. A escola não é o único espaço para que se inicie um verdadeiro processo de inclusão, mas é nela que as crianças também experienciam a vida em sociedade e desenvolvem-se pelo olhar do outro e pelas relações com o meio, muitas vezes mediadas pelo professor. Deste modo, Montoan corrobora a ideia ao afirmar que “(...) a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional (...) que propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos” (MANTOAN, 2006, p. 19). A equipe diretiva, os docentes, os funcionários e demais membros da comunidade precisam de formações que produzam reflexão sobre a inclusão, sobre direitos e deveres, mas, acima de tudo, sobre humanidade e aprendizagem.

É porque o que está em causa não é a adoção do método A, ou do método B. o que está em causa é a necessidade de as escolas reconfigurarem as suas práticas para atenderem à diversidade. É urgente ajustar a gestão do espaço e do tempo escolar à medida de cada criança no ofício do aluno. Sem risco de redundância, repito: de cada criança! Não me preocupa poder ser considerado enfático, pois é preciso reafirmar que cada deve poder ser cada qual. Cada ser humano é único e irrepetível. “Quando cada for cada qual” e os professores deixarem de ensinar a todos como se fossem um só, quase todas as causas do insucesso estarão erradicadas. (PACHECO in GOMES (ORG.), 2012, p. 31)

O trecho apresentado reforça a ideia de que todos têm direito a serem respeitados, estimulados e validados em sua singularidade, porém construir esse pensamento no senso comum não é tarefa simples. Para Carvalho (2012), as mensagens implícitas e explícitas denotam as relações de poder na sociedade, colocando o sujeito deficiente em situação de desvalor. Afirma ainda que para a deficiência, no sentido de anormalidade, é atribuído um sentido negativo, que pode ser identificado em textos, imagens, novelas, prédicas de diferentes cultos religiosos, nos diversos contextos sociais, econômicos, inclusive entre os próprios familiares da pessoa com deficiência:

As diferenças decorrentes da manifestação de doença acabam sendo introjetadas pejorativamente, em cada um de nós, levando-nos a perceber as limitações do sujeito, em vez de suas potencialidades, mesmo quando as práticas narrativas em relação ao “respeito” às diferenças encaixam-se no “politicamente correto” e são aplaudidas. (CARVALHO, 2012, p. 25)

Ainda para Carvalho (2012), os significados negativos e a condição de permanência da deficiência suscitam diversas emoções, que por vezes são manifestadas em sentimentos como repulsa e pena, inspirados no modelo de normalidade aceita e desejada socialmente. Até mesmo a caracterização das doenças decorre de esquemas comparativos em relação à faixa de normalidade, colocando a deficiência como situação de desvantagem. Somos classificados por duas formas de modelos, ambos baseados na normalidade e com o objetivo de categorizar a incapacidade: o modelo médico e o modelo social. No modelo médico, a ênfase fica na patologia e nos agentes mórbidos, podendo ser sintetizado em etiologia/patologia/manifestação. No modelo social, “a deficiência não é em atributo do indivíduo e sim um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive” (CARVALHO, 2012, p. 26).

Desta forma, a patologia, enquanto fator limitador do sujeito, pode ser potencializada ou não, conforme as condições propiciadas socialmente ao indivíduo deficiente. A perspectiva médica, ao identificar o déficit, apresenta um olhar pontual e determinista; foco na deficiência. A perspectiva social (assim como a educativa) precisa ver o sujeito de forma integral, com limitações que podem ser superadas, dependendo das condições propiciadas a este sujeito; foco nas potencialidades. Desconsiderar a diversidade humana é produzir condições ambientais que fortaleçam a visão de que pessoas com deficiência são incapacitadas – não por suas características, mas pelas barreiras de toda ordem a elas impostas. Ignorar e rotular o diferente pode ser mecanismos para não encarar a própria deficiência em aceitar a diversidade. Em um processo de sociedade inclusiva é primordial o questionamento dos discursos que subestimam e que fortaleçam práticas discriminatórias. Portanto, a preocupação com as narrativas da inclusão é de extrema relevância sobre a construção do imaginário acerca das deficiências e incapacidades.

As palavras empregadas ganham importância, no modelo social, não tanto para efeitos de categorização ou por seus sentidos denotativos, quanto pela conotação com que são interpretadas. Entende-se que a revisão semântica

dos termos usados, sob a ótica da justiça social e dos direitos humanos, separa as discussões sobre saúde – com o olhar da medicina -, das discussões sobre sistemas sociais e os mecanismos de exclusão que geram. (CARVALHO, 2012, p.35)

Propõem-se então, pensar a lógica da inclusão de forma invertida: de que modo a sociedade é deficiente para atender a toda a diversidade? Quais ações são fundamentais para a garantia da equidade de todos os indivíduos? Tais reflexões apresentadas, devem servir de base para a criação de políticas públicas que busquem a remoção das barreiras, aqui “entendidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a circulação com segurança das pessoas” (CARVALHO, 2012, p. 37). As barreiras não são somente as arquitetônicas. As barreiras são também as de comunicação, de rejeição, da falta de aceitação, da falta de respeito, que não promovem a garantia de direitos e da dignidade das pessoas com deficiência. As políticas públicas devem prever a melhora na qualidade de vida da pessoa com deficiência, porém, o que costuma acontecer é o endosso das dificuldades, diante das barreiras, produzindo a baixa autoestima do sujeito com limitações. Ele é forçado a adaptar-se a uma sociedade planejada para o padrão, que ignora a diversidade e exclui as “anormalidades”. Nesse sentido, a deficiência passa a ser pensada não apenas como consequência de doença, mas como determinadas pelo contexto físico, social e político que o sujeito deficiente está inserido, pela disponibilidade, ou não, dos serviços a ele acessíveis, por leis que garantam e assegurem, ou não, seus direitos enquanto cidadão, entendendo a deficiência como resultado de situações individuais de vida, mas também dos impactos ambientais. É a interação das características de saúde com o contexto social do sujeito que produz a incapacidade. Mittler (2003) corrobora ao afirmar que o modelo social da deficiência está baseado na ideia de que a sociedade e suas instituições é que são discriminadoras, opressivas e incapacitantes. Portanto, é necessário buscar a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de deficiências na vida em sociedade, conseqüentemente, para a mudança institucional, de regulamentos e de atitudes que produzem e mantêm a exclusão.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo

corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25)

O papel do diagnóstico na vida do sujeito com deficiência apresenta posições positivas e negativas, segundo Beyer in Skliar, 1997. Como aspectos positivos, o autor traz que a identificação da deficiência auxilia na intervenção precoce e subsidia pesquisa posterior em etiologia, prevenção e terapia, além de desenvolver a legislação quanto à educação especial e organiza o atendimento ao deficiente, oportunizando ganhos positivos aos familiares e envolvidos com o sujeito. No entanto, há também o viés negativo da categorização na educação especial, tais como: o diagnóstico poder servir mais como um rótulo, do que como base para a elaboração de programas diferenciais de tratamento; o diagnóstico incorreto pode prejudicar o desenvolvimento do sujeito com deficiência; o foco no indivíduo pode atrasar a reforma social necessária, em relação às condições sociais e ecológicas; a permissão de práticas e procedimentos políticos que depreciam a individualidade e a diversidade de experiências culturais; tira de muitas crianças a oportunidade de vivenciar experiências comuns da infância e a vida saudável em comunidade. (BEYER in SKLIAR, 1997, p. 51)

Em relação a dicotomia do modelo médico em relação ao modelo social e a perspectiva pedagógica, Skliar endossa a fala de Carvalho, conforme apresentado no trecho a seguir:

Mas por acaso existe uma contradição evidente entre modelos educativos e modelos clínicos-terapêuticos? É claro que sim: a concepção do sujeito, a imagem de homem, a construção social da pessoa, etc..., desenvolvem-se em linhas opostas ao contrastar a versão incompleta de sujeito que oferece o modelo clínico-terapêutico e a versão de diversidade que oferece – ou melhor, que deveria oferecer – o modelo sócio antropológico da educação. Disso resultam, por outro lado, consequências futuras bem diferentes: uma questão seria a do aprofundamento dos aspectos comuns próprios da diversidade cultural. (SKLIAR, 1997, p. 7)

Para Beyer in Gomes (org) 2012, a definição de deficiência pode ser feita por outros modelos teóricos, como o sócio-histórico de Vygostky. Segundo Beyer, o russo Lev Vygotsky (1896-1934) afirmava que uma deficiência não pode ser definida pelas ausências funcionais e exemplifica mencionando que o cego não tem como obstáculo somente o fato de não enxergar. Os maiores impedimentos de um

deficiente são as barreiras sociais, sendo assim, a deficiência visual, antes de ser uma deficiência orgânica é uma deficiência social. (BEYER, 2012, p. 247)

Para contextualizar as contribuições de Vygotsky para a educação especial, em 1917, período pós-revolução, Vygotsky recebeu uma proposta do governo soviético para elaborar propostas educacionais para crianças em condições de vulnerabilidade, sendo grande parte delas, crianças que apresentavam alguma deficiência. Para esta finalidade, criou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, no qual foram desenvolvidas pesquisas sobre os “defeitos” e sobre a aprendizagem de sujeitos “anormais”. A expressão defectologia, associada às dificuldades de aprendizagem, à educação especial, englobava também o estudo dos métodos e dos processos avaliativos no ensino de crianças deficientes. Para ele, *a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma.* (Vygostky, 1989, p. 3)

Segundo Vygotsky (2011), o homem é um ser histórico-cultural, determinado pelas interações que estabelece com o outro e com o mundo. Essa interação é primordial para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois, para o autor, a cultura possibilita caminhos indiretos de desenvolvimento quando o caminho direto está impedido, o que torna o desenvolvimento cultural a principal via de compensação da deficiência (VYGOTSKY, 1989). São os chamados processos compensatórios, o qual dependerá do meio em que o sujeito está inserido. É nesse sentido que reforço o papel fundamental dos profissionais da escola que estão inseridos, envolvidos, comprometidos com a efetivação do processo de inclusão.

Para que este processo ocorra, Vygotsky (1989) sugere que as limitações das crianças não sejam motivo de desmotivação ou piedade, mas de percepção de que existem limitações, mas também existem possibilidades, de forma que os problemas sejam encarados como meios de superação e não de estagnação. Desse modo, para o autor:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que

compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade”(VYGOTSKY, 1989).

Ao afirmar que a aprendizagem pode ocorrer por outros caminhos, Vygotsky endossa a capacidade de transformação, adaptação e de superação inerentes ao ser humano. Ressalta também que essa capacidade de superação depende da associação de fatores internos e externos, na adaptação tanto do sujeito ao meio, quanto do meio ao sujeito, na busca por estratégias que possibilitem a autonomia e a aprendizagem. Como exemplo, pode-se citar a comunicação em braile para o deficiente visual, ou o uso da LIBRAS para o surdo, ou ainda o uso de teclado colmeia, ou software de acessibilidade para sujeitos com paralisia cerebral, com espasmos motores, ou outras patologias que demandem uma reorganização dos processos de aprendizagem, e também dos processos de socialização e desenvolvimento da autonomia.

Deste modo, o que se apresenta como dificuldade passa a ser um fator motivacional para a busca de outras formas de desenvolvimento pleno. Para o autor, o que se apresenta como defeito, gera estímulos para a formação da compensação ou superação, o que se aplica tanto ao sujeito deficiente, quanto ao sujeito que tenha apenas dificuldade em seu desenvolvimento, revelando uma condição criativa, por meio do processo de superação e transformação. Porém, ressalta-se o papel fundamental do contexto sociocultural. Tal processo não se desenvolve sozinho, já que o desenvolvimento humano é um produto social e depende, também, das relações que se estabelecem. Um contexto social rico em estímulos e possibilidades, certamente oportunizará adaptações e superações mais significativas aos sujeitos.

Sendo assim, olhar para a inclusão, na perspectiva Vygotskyana, é investir mais nas potencialidades do que nas limitações, acreditando que o aluno com NEE pode sim se desenvolver, possivelmente por outras vias, na medida em que se reconheça que a inteligência não é estática, não é inata e que somos dotados de um sistema complexo, capaz de se adaptar às adversidades, na interação com o meio, em trocas constantes:

Sempre e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de

construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base de reorganização de todas as funções de readaptação, da formação de novos processos, quer dizer, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias de acesso para o desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1989, p. 7)

Vygotsky (1989) ainda apresenta como mais um aspecto associado à deficiência, o sentimento de menos valia, por ele compreendido como a realização social da deficiência, sentimento produzido nas relações sociais e culturais, considerando que o meio estabelece suas relações e oportuniza a acessibilidade com base na normalidade, colocando o sujeito com NEE à margem. Para o autor, a escola deve ser pensada tanto para o aluno típico, quanto para o aluno com NEE. A sociedade precisa olhar para a diversidade e oportunizar que todos tenham possibilidades de desenvolver-se, seja por um caminho comum, seja por um caminho desafiador. O aluno com NEE não precisa adaptar-se a um sistema *normal*, a sociedade é que precisa adaptar-se a ele.

Vygotsky (2007), afirma que a aprendizagem da criança ocorre muito antes dela ingressar na escola, por isso, a cada aprendizagem escolar, há um conhecimento prévio, já estabelecido pela criança. Segundo o autor, é por meio da aprendizagem que a criança desenvolve a inteligência. Este processo ocorre entre o que a criança já sabe e o que já pode dar conta de aprender, a partir do seu desenvolvimento, é o que Vygotsky nomeou de zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Para o autor, se uma criança é capaz de realizar uma tarefa sozinha, isso significa que tais funções já estão amadurecidas para ela. Porém, as atividades em que necessitar de mediação do professor, ou de outro mais capaz para solucioná-las, significa que dependem de processos que ainda irão amadurecer. Este conceito é bastante importante para a compreensão dos processos de aprendizagem e dos diferentes ritmos que se estabelecem. Com base em referências de desenvolvimento em crianças típicas, as estruturas curriculares são planejadas, porém, é fundamental reconhecer que as crianças possam encontrar-se em níveis diferentes de aprendizagem e que, portanto, demandem diferentes tipos de

intervenção, para que possam transitar entre o nível de desenvolvimento real para o potencial. A partir deste conceito que Vygotsky investiu no desenvolvimento de sujeitos com alguma deficiência, como deficientes mentais, crianças com Síndrome de Down, crianças cegas, crianças surdas, com lesões cerebrais, etc. Acreditar na potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças com NEE é um dos aspectos relevantes da obra de Vygotsky: *Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental* (VYGOTSKY, 1989).

Portanto, o olhar para a diversidade nada mais é do que o respeito ao desenvolvimento de cada sujeito. Todos podem aprender, porém o ensino precisa estar alicerçado em um planejamento que considere possibilidades e potencialidades dos sujeitos. Enquanto o ensino for visto de forma padronizada, estará sendo oportunizado para um grupo seletivo, que se enquadra dentro do que se considera normal socialmente. Cabe ressaltar que este ensino planejado com base na realidade apresentada, não pode ser uma opção, ou uma generosidade da instituição de ensino, e sim, um direito previsto à toda criança de aprender e de se desenvolver. Novamente retoma-se a importância de que para pensar uma escola inclusiva é necessário pensar uma sociedade inclusiva.

Ainda que se pretenda a inclusão no espaço escolar, as práticas atuais têm apontado caminhos que se definem mais como integração do que como inclusão, pois às crianças, aos adolescentes e aos jovens com necessidades especiais são oportunizados direitos pontuais, como se não tivessem o direito à educação como qualquer outra criança, com a garantia do atendimento no ensino regular e o apoio especial como complemento e não como substituição. Por outro lado, crianças que não possuem nenhuma patologia e sim uma conduta considerada inadequada à escola regular, também são encaminhadas à classe especial, por não se enquadrarem dentro da normalidade. Esta ideia reforça o caráter de marginalização das crianças que apresentam NEE, neste caso, incluindo o aluno que demande, talvez, inclusão com base em aspectos não físicos, mas emocionais e cognitivos do seu desenvolvimento. Tais alunos, costumam ser rotulados como “repetente”, “aluno com mal comportamento”, “marginal” e *passam a frequentar instituições de ensino especial simplesmente porque a escola não sabe o que fazer com eles. Muitas*

vezes, essa passagem se dá com o aval de profissionais da área de Saúde. (VIVARTA, 2003). Eis mais um aspecto que consolida a necessidade de um pensamento com base no modelo social, em detrimento do modelo médico. Crianças em vulnerabilidade social, emocional e econômica também deveriam ter suas necessidades educativas especiais consideradas e seu desenvolvimento pleno almejado, como garantido em lei, mas, que na prática, são direitos muito longe das ações. Entretanto, a escola segue sendo pensada para o grupo que se insere em uma normalidade aceita e pretendida. Torna-se mais fácil promover garantias paralelas aos alunos que não se enquadram, do que alterar uma lógica que há muito não tem promovido a garantia de direitos e, neste sentido, a criança tem os direitos à integração e ao convívio social violados, em prol do bem-estar dos demais, poupados do desconforto de experimentar outras formas de relação, fora de um padrão.

Sendo assim, pensando sobre a prática para o atendimento de alunos com NEE, com base na teoria de Vygotsky, faz-se necessário identificar o que há em comum entre os objetivos da educação especial e da geral, mapear as peculiaridades dos meios necessários à educação do aluno com NEE e favorecer/estimular o caráter criador que torna a educação especial uma forma de transformação social, como foco na superação das limitações e não do desmerecimento da criança com deficiência. Neste sentido, a educação transitaria de uma pedagogia terapêutica, com foco na patologia, no déficit, para uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, sem desconsiderar suas necessidades educativas especiais, mas com pretensão de ir além, com olhar também para o social, o qual não pode compor a limitação e sim promover estruturas para a superação – respectivamente modelo médico e modelo social. Para Vygotsky (1989), a deficiência, o defeito ou o problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do aluno e sim as mediações que podem ser limitadoras:

O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si.

Por mediação, compreende-se o que estabelece a ligação entre a aprendizagem já constituída e a aprendizagem a ser construída. A mediação pode ser realizada por outro mais capaz: adulto, professores, colegas que já tenham tal aprendizagem consolidada. Mediação nos remete à ideia de intervenção. Esta intervenção precisa ser adequada, com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal, como citado anteriormente, para que a intervenção seja efetiva e que possibilite o desenvolvimento do sujeito, por meio de trocas com o objeto de conhecimento, explorando, estabelecendo relações, levantando hipóteses. O papel de mediação é necessário para que as ações sobre os objetos não se esgotem em si mesmas, não se reduzam apenas ao treino de habilidades motoras. Portanto, é preciso ter a clareza de que o propósito da intervenção é estimular o desenvolvimento cognitivo e, para se ter êxito, é fundamental conhecer as necessidades do sujeito, seu desejo, seu conhecimento prévio, de modo a coordenar com a intenção do mediador e o fim a que se propõe a intervenção. Tendo clareza da intencionalidade e do contexto, é possível definir meios e instrumentos mais efetivos para a aprendizagem.

O contexto educacional, pensado para atender a um público homogêneo, baseado em demandas de discentes típicos, encara o aluno com NEE como limitado e incapaz, considerando a deficiência como fator estaque para o não desenvolvimento do sujeito. Essa perspectiva de incapacidade fica estendida às situações de déficit intelectual, atraso de desenvolvimento, dificuldade de aprendizagem, limitações físicas, emocionais, sociais e econômicas. A escola acaba por ser pensada para um público restrito, podendo ser muito mais, neste caso, potencializadora das diferenças e da exclusão, do que agregadora e inclusiva. Em suma, a associação das dificuldades a não aprendizagem, colocou o sujeito com NEE no lugar de quem não pode aprender, por não ser capaz. Por isso, pensar a inclusão, em nas dimensões tanto educativa, quanto social, apresenta-se como possibilidade de mudança de paradigma, a fim de que se contribua para ressignificações necessárias, capazes de implicar no olhar sobre potencialidades, oportunidades e não somente limitações. Mais do que apenas promover o desenvolvimento cognitivo, a escola é um espaço rico em experiências de vida em sociedade, espaço este do qual o aluno com NEE não pode ser privado, pois tem o direito de conviver e desenvolver-se com seus pares, experienciando a vida em

comunidade. Por outro lado, não basta inseri-lo sem reconhecê-lo como sujeito aprendiz, negando-lhe a oportunidade de se desenvolver, pois, desta maneira, não há inclusão e sim a ratificação da exclusão. Todo aluno, digo, TODO aluno precisa ter seu direito à educação garantido, sendo a escolarização mais do que aprendizagem de conteúdos – é a oportunidade de vivenciar experiências que impliquem em desenvolvimento global do sujeito.

Na garantia desse processo pleno de inclusão, é necessário avançar pós diagnóstico e, com base no perfil da patologia, olhar para a subjetividade do aluno e elaborar, conforme suas demandas, possíveis intervenções que promovam, ou oportunizem o seu desenvolvimento integral, desse modo, a psicologia ultrapassa definitivamente o papel meramente classificatório que teve no passado e chega a uma posição dinâmica, comprometida com a emancipação, a autonomia e a cidadania dos estudantes. Da mesma forma, reconhece as transições de desenvolvimento que são mediadas pelas aprendizagens, com a proposição intencional de estratégias de empoderamento do estudante com deficiência, de forma que as novas conquistas possam exceder a escola e alcançar outros contextos.

Um dos pontos nevrálgicos da Educação Inclusiva é que, apesar da legislação garantir a matrícula do aluno com NEE, conforme Resolução nº 2 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, em seu art. 2º, que diz: *os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*, a permanência deste aluno não é assegurada. Alguns dos fatores que promovem a não permanência do aluno são: a falta de suporte para atendimento especializado; a resistência das escolas para tornarem-se escolas inclusivas; o pensamento ainda com base no modelo médico, determinando mais restrições do que possibilidades aos alunos. Assim, passados mais de quinze anos da Resolução, ainda que se tenha sido prevista a implementação de suas diretrizes em um ano, seguimos longe da oferta plena de uma Educação Inclusiva, de uma educação planejada para todas as crianças e adolescentes.

Ainda hoje, no Brasil, tanto a escola especial quanto a escola regular geram e incentivam a segregação. São, obviamente, formas mais ou menos sutis

de ação, algumas difícilimas de serem denunciadas como tal. Defender o conceito e a prática da educação inclusiva, portanto, não é propor uma guerra entre o “modelo especial” e o “modelo regular” torcendo para que vença o melhor. Não há o melhor, pois a história prova que ambos têm sido incompetentes na formação de brasileiros aptos e dispostos a não discriminar com base em qualquer diferença. Por séculos, aprendemos a discriminar. Agora, mesmo desejando mudar, sabendo que é preciso mudar, temos enorme dificuldade em abandonar práticas educacionais segregadoras e abraçar outras, inusitadas, promissoras. (VIVARTA, 2003, p. 80)

O trecho apresentado foi produzido em 2003, mas pode ser considerado extremamente atual, no contexto brasileiro. Romper com a prática segregadora tem sido o objetivo de diversas políticas públicas, as quais pretendem a garantia de ações que transcendam o processo de integração social, para o de inclusão. Deste modo, no processo de transição da escola inclusiva, é preciso reconhecer que nenhuma turma é homogênea, que laudos não são determinantes e que é preciso ir além do diagnóstico, buscando estratégias e possibilidades para o desenvolvimento de todos. Nesta perspectiva, com base no Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001 e na Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, Garcia (2006) declara que:

a organização do trabalho pedagógico na educação especial na educação básica apóia-se em duas premissas complementares: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular. A primeira apóia-se na concepção das “necessidades educacionais especiais” para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial. A segunda premissa completa a primeira e defende o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos ao contrapor-se à homogeneização praticada pelas escolas do ensino regular (GARCIA, 2006, p.301).

Por outro lado, não se pretende o abandono da avaliação médica, fundamental para nortear o planejamento e a ação pedagógica de alunos com NEE que possuam alguma patologia – este é um risco que ocorre na Educação: o de renegar qualquer prática anterior, em detrimento de uma nova tendência. O que se propõe é pensar, a partir do conhecimento das NEE, de que modo é possível viabilizar o desenvolvimento, conforme dificuldades e possibilidades (Relatório de Warnock, 1978). O modelo social transcende o modelo médico, pois visa um olhar integral do sujeito. A escola, enquanto espaço também de desenvolvimento social, emancipatório, de autonomia, precisa possibilitar oportunidades para que todos os alunos encontrem/construam sua identidade e seu lugar no meio social. Carvalho (2012), endossa a ideia de a educação inclusiva envolver o todo, no trecho a seguir:

a proposta de Educação Inclusiva como remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação tem como pressuposto que todos são capazes de aprender. Todos. (CARVALHO IN GOMES – ORG-, 2012, p. 44)

Portanto, a promoção da escola inclusiva pressupõe uma mudança que transcende o espaço escolar, implica em mudar uma sociedade. Mais do que uma tendência, ou uma demanda legal, garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de todos, é reconhecer a diversidade e oportunizar a dignidade. Neste sentido, o modelo social busca contemplar essa necessidade: refletir sobre direitos, promover um olhar atento à diversidade, educar para a humanidade e transcender o modelo médico, para que se possa olhar mais para as possibilidades do que para as limitações. Sendo assim, ao se refletir sobre educação inclusiva é preciso refletir sobre as relações que estabelecemos enquanto seres humanos, enquanto sociedade. Diante disso, o próximo capítulo aborda as relações humanas na perspectiva de Martin Buber e a importância do diálogo nos processos de formação.

3. AS RELAÇÕES NA PERSPECTIVA DE MARTIN BUBER

Vivemos tempos de profunda angústia. Relatos de falta de tempo, de crises de ansiedade, de dívidas intermináveis em missões a serem cumpridas para ontem, são cada vez mais recorrentes. Toda essa demanda tem nos tomado um tempo precioso de viver com plenitude e com real atenção neste tempo transitório que compreende a nossa existência. Para o sociólogo contemporâneo Sigmunt Bauman (2007), vivemos tempos de relações líquidas, de relações superficiais, estabelecidas para não durar. Para o autor, “o conhecimento de que estamos aqui por um breve período, e de que se estabeleceu um limite inegociável para o nosso tempo esperado pode até ser necessário como incentivo para numerar nossos dias e fazê-los contar” (2005, p. 119), em uma perspectiva de vivermos de forma intensa e consciente, entretanto, o desejo da satisfação e do prazer imediato, tem banalizado as relações e pode incidir no erro de transformar seres humanos em objetos de consumo, fazendo com que a intensidade e instantaneidade das relações ofertem pouca significação e sentido ao viver.

Ainda para Bauman, “todos nós somos pacientes no que diz respeito à doença sociocultural que nos afeta” (2011, p. 164) e somente um pensamento para a plenitude do coletivo – e não para a individualização, conforme a realidade do nosso tempo – pode indicar novos caminhos. Reforça ainda que, como metáfora para pensar as relações sociais, o engajamento dos *pacientes*⁵ é indispensável para o tratamento eficaz da doença, portanto, apenas a tomada de consciência e a reflexão sobre as ações, no âmbito individual para o coletivo, podem promover mudanças, já que “a modernidade líquida é uma civilização do excesso, da superfluidade, do refugio e de sua remoção” (2005, p. 120). A fala a seguir endossa esse ponto de vista:

As emoções extraídas desse mundo faminto de tempo das relações enfraquecidas, sendo reinvestidas em coisas consumíveis. [...] As pessoas talvez tenham sido recicladas em mercadorias de consumo, mas estas não podem ser transformadas em pessoas. Não no tipo de pessoas que inspiram nossa busca desesperada por raízes, parentesco, amizade e amor. (BAUMAN, 2005, p. 160)

⁵ Grifo da autora

A ideia apresentada por Bauman corrobora com o que pensamento de Schopenhauer. Para o filósofo, vivemos para satisfazer os prazeres de forma contínua e cíclica. O desejo e a busca por si só produzem dor, expectativa e angústia. O prazer da conquista é efêmero e, após atingido, procura sentido em uma nova busca, em uma nova conquista, fazendo do viver um processo triste e de sofrimento:

Entre querer e alcançar flui sem cessar toda vida humana. O desejo, por sua própria natureza, é dor; já a satisfação logo provoca saciedade: o fim fora apenas aparente: a posse elimina a excitação, porém o desejo, a necessidade aparece em nova figura. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 404)

Para o autor, a plenitude só pode ser alcançada quando nos deparamos com arte, pois a contemplação artística eleva a mente do homem e possibilita a contemplação da verdade, sem a influência da sua vontade. Promove o contato com o mais profundo de seu ser, de modo a esquecer, através da arte, do eu individual e do interesse material. É como se o homem se libertasse da escravidão de seus desejos por aquele momento, movido por uma harmonia interior, levado ao mais íntimo de seu ser.

A arte expressa e objetiva a essência das coisas. E, precisamente por isso, ajuda-nos a nos afastarmos da vontade. O gênio capta as idéias eternas e a contemplação artística mergulha nelas, anulando aquela vontade que, tendo optado pela vida e pelo tempo, é somente pecado e dor. (REALLE, 2003. p. 232).

Diante disso, evidencia-se que as pessoas seguem em suas buscas incessantes por preencher um vazio de amor e vínculos que jamais poderão ser preenchidos por relações superficiais, que como uma droga, diminuem seus efeitos a cada nova breve dose. Neste sentido, o presente artigo pretende apresentar uma reflexão acerca das contribuições do filósofo Martin Buber que, apesar de ter produzido a sua obra em outro período e contexto histórico, apresenta considerações e possibilidades para o estabelecimento de relações e experiências mais profundas, enquanto seres humanos e relacionais que somos, extremamente atuais. Essas contribuições serão focadas nas relações que se estabelecem na educação, para uma formação que privilegie a condição humana e o desenvolvimento pelo diálogo. Martin Buber teve por objetivo levar os homens a

descobrirem a realidade vital de suas existências e a abrirem os olhos para a situação concreta que estavam vivendo. É possível afirmar que tanto Bauman, quanto Buber, propõe a tomada de consciência e a ação reflexiva para um viver com plenitude na condição social, inerente aos seres humanos, ideia expressa no trecho a seguir:

A grande maioria de nós alcança somente em raros momentos a plena consciência do fato de que não conseguimos degustar a realização da existência, de que a nossa vida não participa da verdadeira e realizada existência, como se a vida passasse à margem da existência genuína. Apesar disso, sentimos, constantemente, a sua ausência. De alguma maneira esforçamo-nos para encontrar em algum lugar, aquilo que nos falta. (BUBER, 1973, p. 736).

Para compreender a filosofia de Martin Buber é importante conhecer o contexto histórico no qual ela foi construída. Martin Buber viveu entre 1878 e 1965, tendo nascido em Viena, falecido em Jerusalém, defendeu durante toda a sua vida o emprego do diálogo na resolução de conflitos. Pensar a teoria de Buber, conhecendo e contextualizando ao *Zeitgeist*⁶ em que foi elaborada, aprimora o conhecimento acerca da perspectiva do diálogo, revelando que o pensamento de Buber permanece relevante para os nossos tempos, em particular, ao empregar o diálogo como ferramenta educacional para a resolução de conflitos e para a promoção da paz, fazendo de sua filosofia uma reflexão atemporal.

Sua história se deu em meio à Revolução Industrial, à acentuação de diferenças de classes e do domínio de uma perspectiva capitalista. Guilherme e Morgan (2010), relatam que na Alemanha, nas primeiras décadas do século XX – realidade vivida por Martin Buber - o contexto de guerras e disputas fortaleceu a união das comunidades e fragmentou o povo alemão, por meio da supervalorização da cultura germânica e do desejo de purificação da raça, resultando na perseguição de “raças impuras”, como, por exemplo, os judeus. Foi neste contexto que Buber se colocou a pensar sobre as mais profundas questões do ser humano: a relação humana com a realidade e a relação humana com a natureza. O diálogo apresentou-se como ferramenta fundamental na formação do sujeito e na mediação das relações, em um espaço de conflito étnico/racial intenso. Para Zuben, “a concepção buberiana do diálogo é atípica porque se recusa a tratá-lo como simples processo

⁶Zeitgeist: espírito da época.

psicológico ou mero meio de comunicação” (2003, p. 167), já que o diálogo, nessa perspectiva, pretende uma prática baseada no encontro genuíno de inter-humanos, portanto trata-se de um encontro profundo da condição humana. A visão de Buber foi e é bastante influente, servindo como uma das bases para a filosofia da Educação. Buber preocupou-se em não apenas refletir sobre as relações, mas apontar caminhos para o estabelecimento do diálogo, já que para ele, filosofar é um ato de abstração – é preciso cuidar para não se afastar da concretude da existência humana. “Sua voz ecoa exatamente numa época que paulatina e inexoravelmente se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: a sua humanidade” (BUBER, 2001, p. 7).

Nessa perspectiva, para repensar as relações em sua teoria, Buber (2001) distingue três esferas onde acontece a relação: a relação com os seres da natureza, a esfera dos homens e a esfera dos seres espirituais. Para o autor, estabelecemos relação EU-TU e relação EU-ISSO. A Relação EU-TU salienta a mútua e completa existência de duas entidades. Um encontro de reconhecimento mútuo. É um diálogo em sua plenitude. Qualquer tipo de preconceito, de expectativa, ou sistematização impede a relação EU-TU decorrente. MORGAN E GUILHERME (2010) apresentam como exemplos da relação EU-TU no dia a dia dois amantes, dois amigos, um estudante e um professor. Para que uma relação seja pautada na perspectiva EU-TU, ela precisa ser plena, baseada no real encontro de duas pessoas, que se reconhecem como sujeitos e se encontram abertas para receber o outro, seja da forma como ele for. Nessa perspectiva, o Tu é o que desperta no Eu algo capaz de transformar, de encantar, de causar impacto, de modificar: “o mundo do Tu fundamenta o mundo da relação” (BUBER, 2001, p.6). A relação EU-TU é o que fundamenta a existência humana, é o que dá sentido e promove o desenvolvimento por meio das relações estabelecidas. São os reais encontros da vida que dão sentido a ela. Ao nos afastamos do Tu, entramos no campo do Isso.

Na relação EU-ISSO, há diversos modos de existência. Buber (2001) os define em dois conceitos: experiência (*Erfahrung*) e a utilização ou uso (*Gebrauchen*). Para Hegel, *Erfahrung* pode ser definido como “esse movimento dialético que a consciência exercita em si mesma, tanto em seu saber como em seu objeto, enquanto dele surge o novo objeto verdadeiro para a consciência, é justamente o que se chama experiência” (2002, p.80). Na relação EU-ISSO não há o

estabelecimento de reconhecimento mútuo e sim de objetificação do outro. Para atendermos algumas necessidades, precisamos dispor deste tipo de relação para atingirmos um objetivo. Para Morgan e Guilherme (2010) o outro na relação EU-ISSO se torna um meio para atingirmos um fim, como, por exemplo, a relação com o taxista que nos conduz a um determinado lugar. A relação EU-ISSO é necessária para a existência humana e a compreensão de mundo, não devendo ser considerada ilegítima, sendo por ela que se dá a compreensão das aquisições científicas e técnicas da humanidade.

Essas duas formas de se relacionar não representam um dualismo. Não se caracterizam por ser ou isso ou aquilo, já que acontecessem em oscilações constantes entre uma e outra. Ou seja, têm-se momentos de EU-TU que acontecem intercalados a momentos de EU-ISSO, sendo o contrário também recíproco. A tomada de consciência dos tipos de relações é que alteram a perspectiva de novos encontros com o outro. Buber (2001) afirma que o EU só existe ao estabelecer relação com o outro TU ou ISSO. Na relação EU-ISSO corre-se o risco do desgaste e da acomodação nas relações, ao considerarmos que quando o ser humano se aliena da fonte do Tu, perde a plenitude do encontro que se encontra no Tu. Desta forma, reforça-se a ideia de que o homem não pode viver sem o ISSO, porém, ao viver somente com o ISSO, pode perder a sua essência humana. Para Buber, nem o capitalismo, nem o comunismo permitem uma verdadeira relação EU-TU. O capitalismo ignora o TU, em uma perspectiva mais individualista. O comunismo ignora o EU, ao ignorar o que é individual.

Nas relações EU-TU e EU-ISSO, na perspectiva de Buber, ao objetificar o outro, imponho-lhe apenas deveres e o torno um meio para um fim de meu interesse. Ao não reconhecer o TU no outro, não reconheço o meu próprio EU. Para Morgan e Guilherme (2010), quando isso acontece, o grupo não reconhecido como humano fica marginalizado e suscetível a ser vítima da criminalidade legitimada, como se não tivesse direitos, tal qual em equidade com outros seres humanos. Os autores citam como exemplo os genocídios ocorridos no século XX – verdadeiras atrocidades. Deste modo, a relação EU-TU – relação de reconhecimento mútuo-garante relações com base na moral e na ética. Ainda nesta perspectiva, extremismo e radicalismo são muito complicados aos olhos de Buber, já que a polarização nos coloca em total oposição ao outro como negativa e não

reconhecimento. Para o autor, a alternativa para a verdadeira relação EU-TU é o diálogo, com respeito às diferenças, em uma relação horizontal. O homem só se constitui através do outro. É nas relações que nos forjamos como pessoa: “O eu se torne eu em virtude do tu”. (BUBER, 2001, p. 49). É no entre, é no espaço do EU e do TU que experienciamos o mundo e a nós mesmos. Para Buber (2001) a aprendizagem ocorre no “entre”. É na diferença que construímos soluções e estratégias para conhecer o mundo e aprimorá-lo. “A natureza do homem não é contida somente na comunidade, na unidade do homem com o homem, mas numa unidade que repousa exclusivamente sobre a realidade da diferença entre eu e tu” (BUBER, 2001, p. 25)

Já na relação EU-ISSO, os seres humanos estão presos aos objetos, em relações diretivas, que buscam o seu interesse, suas perspectivas, suas expectativas, marcados pela parcialidade e pela exterioridade, o que acaba por negar a plenitude do EU do outro. Talvez, a falta de tempo do momento histórico que vivemos, conduza-nos a relações mais objetificadas do que relações plenas, podendo ser uma justificativa para o vazio existencial por tantas vezes relatados.

3.1 O DIÁLOGO DE BUBER PARA A EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DO SUJEITO: UM CONSTANTE TORNAR-SE.

Talvez o diálogo seja a palavra/ideia chave da obra de Buber. Para o autor, somente pelo diálogo podemos estabelecer relações plenas e promover a paz. Buber defende a promoção de comunidades dialógicas, que possibilitem a coexistência para a promoção da paz, do respeito e para a busca de soluções conjuntas. Para Morgan e Guilherme (2010), uma sociedade estabelecida no diálogo permite que as pessoas se desenvolvam intelectualmente, eticamente, politicamente, porque neutraliza a ameaça do conflito, removendo incertezas e perturbações, apesar de ser um processo difícil, sobretudo pela diferença cultural e pela hostilidade nas relações. Ainda assim, em sua obra, Buber apresenta algumas diretrizes para a efetivação das relações dialógicas. Para o autor, o ponto de partida é a identificação de problemas comuns e a aceitação da necessidade de resolvê-los conjuntamente. Somente pelo diálogo permanente, constante e incansável que as disputas podem ser superadas e a possibilidade de viver em paz realizada. Outro

aspecto a ser ressaltado na filosofia Buberiana é a valorização da integração, com a preservação da subjetividade; é a garantia da autenticidade individual, empenhada em propósitos coletivos, que garantam o reconhecimento mútuo e não a catequização:

É de suma importância para a filosofia do outro de Buber, a irredutibilidade do tu a um objeto que a minha atitude determina a experiência, sobre o qual pode falar e anunciar juízos predicativos. Em hipótese alguma o outro pode ser um objeto. Se isto acontecer, e aí está o destino do homem, o Tu já não é mais senão um Isso, uma soma de qualidades, útil a um propósito realizável. O Tu não pode ser representado, já que a apresentação aqui é essencialmente presença, instante único do diálogo; a representação sugere de algum modo a independência do sujeito com relação ao representado. (BUBER, 2001, p. 58)

Na relação EU-TU destaca-se uma abordagem de mutualidade, onde o EU participa da abertura ontológica no qual o TU mostra-se de forma independente do pré-julgamento. A relação EU-ISSO é o oposto, sendo o ISSO um meio para um fim, sendo necessária para o cumprimento das nossas necessidades básicas. Entretanto, Morgan e Guilherme (2009) destacam que, para Buber, não há um dualismo acentuado para as duas formas de relação. Elas ocorrem simultaneamente, ao invés de ou uma ou outra. Desse modo, é a tomada de consciência dessas relações que transforma, que é transformadora: “o ISSO é a crisálida e o TU a borboleta. Porém, não como se fossem sempre estados que se alternam nitidamente, mas, amiúde, são processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade”. (BUBER, 2001, p. 20)

Ainda sobre o diálogo, Buber (2001) aponta que “a palavra é princípio (EU-TU), é fundamento da pessoa humana. A palavra diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano” (P. 42). Sendo assim, Buber apresenta uma ideia de que nos tornamos pessoa a partir do outro, uma vez que para existir o EU é preciso que exista o TU. A partir dessa ideia princípio, surgem as relações, nas quais devem ter seu enfoque no entre – premissa para o estabelecimento de relações dialógicas: “o entre permitiria como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem”. (BUBER, 2001, p. 51) Vygotsky corrobora com a ideia ao afirmar que:

[...] a constituição do sujeito não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos ou interpsicológicos, mas no processo dialético de ambos,

e ainda, o que é mais expressivo, a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica. (MOLON, 2003, p. 57).

Na teoria de Vygotsky (1996), a inter-relação desempenha papel estruturante na constituição do sujeito. É por meio dela que internalizamos a cultura, em um movimento constante de equilíbrio das relações intrapessoais e interpessoais. Dessa forma, o sujeito elabora o mundo em que vive, na mesma medida em que constrói sua identidade, pelas diferenças e semelhanças na relação com o outro. Com destaque para o que se passa no “entre” das relações, Bartholo, Tune e Taca (2010) estabelecem a relação entre a teoria de Vygostky e a teoria Buberiana, ressaltando que, se para Vygotsky a experiência anterior é a base para novas aprendizagens, o caminho para a construção de novos conhecimentos precisa ser mediado, dentro da perspectiva da zona proximal de desenvolvimento, por meio do diálogo – ao considerar o diálogo como peça central deste processo, Vygotsky estaria em consonância com Buber. Para os autores, Buber e Vygostky apresentam afinidades em suas teorias ao apresentarem as relações como fundamentais para o desenvolvimento humano, a comunicação como ação concreta dessas relações e a aprendizagem ocorrendo no “entre”, na troca, em relações de EU-TU.

Bartholo, Tune e Taca (2010), destacam o papel do professor, na perspectiva Vygotskyana, de ofertar possibilidades e caminhos para que a aprendizagem ocorra, sem jamais assumir uma prática de moldar a essência de outro ser humano:

A principal responsabilidade do educador é ser um filtro do mundo para o aluno que vai além do simples processamento, transmissão e armazenamento de informação. Significa que a relação pedagógica dialógica EU-TU deveria ter assimetria intrínseca. Ser um filtro, significa permitir o fluxo de certos tipos de interação com o mundo e, ao mesmo tempo, desencorajar outros. Enquanto o aluno busca experimentar o mundo, tanto quanto possível, sem limites, o educador esforça-se para selecionar experiências⁷. (BARTHOLLO, TUNE E TACA, 2010, p. 872, tradução nossa)

⁷ The educator's main responsibility is being a filter of the world to the learner, which goes beyond simple information processing, transmission and storage. It means that in the pedagogical dialogical *I-Thou* relation (as well as in therapy), there should be intrinsic asymmetry. Being a filter means allowing the flow of certain types of interaction with the world and discouraging others at the same time. While the learner seeks experience the world as much as possible without any limits, the educator endeavours to select experiences.

Sendo assim, o professor ocupa no processo de ensino e de aprendizagem, o lugar de alguém atento às necessidades desse aluno, capaz de mediar o caminho para seu desenvolvimento, sem desrespeitar sua subjetividade. Os autores reforçam a ideia do diálogo genuíno, de entrega mútua, no qual o professor deva estar realmente atento à realidade e a compreensão de mundo apresentada pelo aluno, para que a construção do conhecimento seja significativa. O professor deve ter uma ideia de proposta para mediar o processo de ensino e de aprendizagem, mas jamais amarrá-la de modo que a sua atuação favoreça a conclusão de um cronograma preconcebido e ignore o contexto e as reais necessidades dos alunos. Para os autores, de acordo com Buber e Vygotsky, o professor precisa despir-se de seus preconceitos e possibilitar que os alunos apresentem diferentes formas de significar o seu mundo. O diálogo, neste sentido, não pode servir de ferramenta para a imposição de crenças e valores do professor e sim, como ferramenta de uma troca de pontos de vista que promova a reflexão e o pleno desenvolvimento do aluno. Neste sentido, os autores afirmam que esta seria mais uma afinidade entre Vygotsky e Buber: professor e aluno ocupam papéis de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem, no qual é preciso que ocorra um real encontro para que cada um realize sua função de forma genuína, possibilitando que o resultado neste processo seja o produto de aprendizagem dessa relação, com respeito às diferenças, potencialidades e singularidades. Para Buber, (2001) a garantia de relações legítimas, com respeito à subjetividade dos envolvidos, por meio de relações dialógicas, demandam algumas características fundamentais, tais como ratificadas no trecho a seguir: “as principais categorias desta vida em diálogo são as seguintes: palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão-liberdade, inter-humano”. (BUBER, 2001, p. 43)

Sendo fato que o desenvolvimento humano ocorre na relação com o outro, o diálogo encontra aqui papel fundamental na formação do sujeito. Em Vygotsky (1996), o eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência. Essa perspectiva se opõe a crença de que o conhecimento é transferido de uma pessoa que o detém, a outra que nada sabe. Na relação com o outro, elabora-se a

percepção da realidade e se desenvolve as habilidades mais aprimoradas da condição humana, enquanto seres racionais e relacionais. O desenvolvimento humano pressupõe a interação, por meio da linguagem. Morgan e Guilherme (2010) ressaltam que, para Buber, o diálogo deve ser o núcleo da Educação. O filósofo criticava a educação centrada no professor “address on education”, pois dificulta a relação EU-TU, colocando professor e aluno em uma relação EU-ISSO, na qual o professor fornece fatos e informações aos alunos, mas não estimula a criatividade.

Também, Buber, segundo Morgan e Guilherme, (2010), critica a educação baseada no aluno. Para ele, uma educação baseada no diálogo coloca peso adequado tanto no papel do professor quanto no papel do aluno. O papel do professor é de definir o currículo, a estrutura dos conteúdos e disciplinas, de modo a promover a criatividade de forma atenta às necessidades dos alunos. O professor é o mediador para que o aluno conheça e domine seu mundo, mas também é quem o incentiva a aperfeiçoá-lo – a ideia de aperfeiçoar o mundo é um conceito chave do judaísmo e significa melhora física e social do mundo. É claro que o que importa na educação não é a liberdade sem direção, mas a comunhão tendo ambos um sentido e um propósito. Comunhão e diálogo são palavras-chave na filosofia da Educação de Buber.

Reforça-se também que ensino e aprendizagem não deve ser uma relação de exclusiva empatia, assumindo a perspectiva do outro e anulando a diferença. A aprendizagem acontece na diferença e não no que é igual. A ideia não é de anulação e sim de validação – é incluir, é aceitar o ponto de vista do outro. É o professor poder identificar aspectos através do olhar do aluno, sem perder o controle da sua perspectiva como professor. Para Buber, a relação EU-TU entre aluno e professor não é totalmente mútua, já que a relação educativa não permite, pois professor e aluno ocupam papéis distintos neste processo, o que pode não garantir a plenitude da reciprocidade, mas deve ter a premissa da genuinidade.

Martin Buber contribuiu significativamente à Pedagogia com conceitos e procedimentos empregados na manutenção da paz. Para o autor, o processo educativo deve privilegiar o diálogo e a cooperação entre alunos e professores, considerando que, em sua opinião, estamos sempre em uma relação, já que o individual não existe sem estar numa relação. Para Guilherme (2016), *estamos sempre em uma relação com os outros seres humanos, com o mundo e com Deus.*

E por virtude de sermos seres humanos, só somos capazes de dois tipos de relações: a relação EU-TU e a relação EU-ISSO (p.231). Na relação EU-TU estabelecemos uma abertura ao outro, sem interesses, permitindo que o outro se manifeste como realmente é. Na relação EU-ISSO, o outro é o meio para algum fim, vendo o outro como/ objeto e não como um igual. Ainda para Guilherme (2016), a educação envolve os dois tipos de relação. A escolha de currículo, de tópicos, pode ser um exemplo de relação EU-ISSO, numa perspectiva da educação como instrução, o que os alemães nomeiam de *Erziehung*, podendo ser comparada com a expressão “Educação bancária” de Paulo Freire. Nesta forma de educação, o professor transfere informações ao aluno, desconsiderando-o em suas potencialidades, criatividade e subjetividade.

Para Guilherme (2016), a relação professor-aluno precisa ser a mais simétrica possível, para que se possa estabelecer a relação EU-TU. É nessa abertura de espaço para que o outro se manifeste como realmente é que ocorre a transformação do EU:

Quando levamos o processo de educação a esse nível, trabalhamos dentro daquilo que os alemães chamam de *Bildung*– educação do caráter. O outro não pode nos questionar se não abrimos espaço para ele e vice-versa. É através dessa abertura, desse questionamento, que nos transformamos mutuamente. (GUILHERME, 2016, p. 233)

Para que a educação no sentido *Bildung* ocorra é preciso que o professor assuma o papel de construtor e mediador de um espaço que garanta a possibilidade de estabelecimento de relações EU-TU. Apesar da necessidade de uma relação que busque a simetria entre aluno-professor, Guilherme (2016) ressalta que essa relação não pode virar uma relação de amizade sob pena de destruir a relação educacional entre professor e aluno, sob pena de prejudicar o processo educativo. Por outro lado, esse processo deve sempre estar pautado na perspectiva humana, em busca de relações que não coisifiquem⁸ o sujeito, conforme citado por Parreira:

⁸ Coisificação é um conceito apresentado por Paulo Freire que se assemelha a ideia de objetificação apresentada por Buber. Refere-se à concepção de educação de Paulo Freire, apresentada na teoria antidialógica (educação bancária), contraposta à dialógica (educação libertadora) que, assim como para Buber, aposta na relação dialógica autêntica para o desenvolvimento pleno.

Essas questões impelem o professor e o aluno a relações cada vez mais coisificadas e desnaturadas, dando espaço à indiferença, ao individualismo e a racionalidade excessiva. Relações em que o interpessoal é perdido por intermédio do esgotante exagero de conteúdos, da falta de tempo, da intolerância, do desencontro, da insatisfação, da decepção, do descaso, da indisciplina, do desânimo, da ausência de reconhecimento e da falta de diálogo; descaracterizando, em primeiro lugar a escola enquanto ambiente de interações vívidas e, em segundo lugar, os seus membros como seres humanos(2013, p. 1).

Para tanto, o papel da escola encontra-se muito além de ser apenas quem ensina. É no espaço escolar que a criança experimenta suas primeiras relações em comunidade, fora do seu núcleo familiar. Neste espaço, a criança deve ser desafiada a buscar estratégias no entre, nas diferenças, que possibilite a convivência no coletivo, em uma aprendizagem muito maior do que a aquisição de conteúdos - *Bildung*. É por meio do diálogo que a criança estrutura seu pensamento, expressa-o, escuta o pensamento do outro e reelabora o seu, numa perspectiva de formação integral, pois mais do que adquire conteúdo a criança constrói conhecimento e se instrumentaliza para a vida em sociedade - premissa da condição humana. Talvez esse seja o grande desafio e a grande contribuição do pensamento de Buber para a educação plena: a escola não é espaço de formatação de alunos e sim de formação, de reconhecimento das diferenças, de mediação de relações e de validação dos sujeitos. É na singularidade das experiências mais profundas com o outro e com o mundo que nos desenvolvemos como pessoas, autores e atores da própria história, carregada das significações e sentidos singulares da existência de cada um.

A relação não é uma propriedade do homem, assim como a intencionalidade não significa algo que está entre a consciência e o mundo ou o objeto. Sendo assim, a relação é também um evento que acontece entre o homem e o ente que se lhe defronta. (BUBER, 2001, p. 46)

Para Buber, o valor da vida humana está em conhecer as pessoas e, na medida do possível, mudar alguma coisa no outro, ao mesmo tempo em que se permite mudar alguma coisa em si mesmo. O processo de aprendizagem é exatamente isso: mediar uma mudança no outro, que também implica em ser implicado, modificado. Modificamos nas relações, no encontro com o outro, em um processo infindo, na busca por um tornar-se. Ninguém passa ileso pelos encontros da vida e é no diálogo que encontramos a plenitude da nossa condição humana. MASSCHELEIN, corrobora com a ideia ao afirmar que:

Trata-se de um olhar sobre o mundo em relação ao mundo e à sua verdade. Este movimento não é um movimento além do que é visível, mas um movimento em direção ao seu trabalho ou poder, não apenas para conhecê-lo, mas para torná-lo "real" ou "presente". O que já foi dado deve ser oferecido novamente para que se torne realmente entregue: ele deve ser recebido e recriado para ser o que é. Oferecer novamente é "realizá-lo", para marcar, insistir no seu presente e na sua presença. Não se trata apenas de uma visão ou representação simbólica de um conteúdo cognitivo ou cultural (uma história ou uma moldura). O presente não é o que aparece na nossa frente (como um objeto de conhecimento ou uma questão de interpretação), mas o que é experienciado quando estamos atentos ou quando estamos "presentes no presente"⁹. (2010, p 276, tradução da autora)

A teoria de Buber discorre sobre aceitar e confirmar o indivíduo na sua potencialidade. Enxergá-lo, ter possibilidades quanto a ele, pois inevitavelmente, enquanto seres humanos, estamos em constante vir a ser. Confirmar é reconhecer, aceitar, validar, surpreender-se. É comum categorizarmos as pessoas e é sobre isso que Buber provoca nosso olhar: não devemos categorizar, ter preconceitos ou expectativas em relação ao outro. O autor propõe uma abertura plena e legítima ao outro, sem o desejo de catequização, de colonização do outro em relação a nós mesmos, mas de uma mudança possível no encontro, nas diferenças, no reconhecimento do outro enquanto ser humano. Como contribuição da filosofia buberiana para o espaço escolar, pode-se salientar o estímulo para desenvolver a capacidade de perceber o outro e o validá-lo, para que possamos estabelecer mais relações EU-TU, do que EU-ISSO. A relação Eu-Tu requer reciprocidade. A experiência de ouvir, responder, dialogar, acolher a diferença é a essência do "entre", da reciprocidade. "Presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece diante de nós. Objeto não é duração, mas estagnação, parada, interrupção, enrijecimento, desvinculação, ausência de relação, ausência de presença". (BUBER, 2001, p. 14) A educação, enquanto processo de formação do sujeito, ocorrerá, na perspectiva buberiana, quando se promover espaços e experiências de relações plenas. É preciso educar para uma escuta atenta, para um

⁹It is rather about a look at the world as a regard for the world and its truth. This movement is not a movement beyond what is visible, but a movement towards its work or power, not only to make it known, but to make it 'real' or 'present'. The given must be given again in order to become really given: it must be received and recreated to be what it is. To give again the given is to 'realize' it, to make it impress, to insist on its present and presence. Which is not a mere matter of vision or the symbolical representation of a cognitive or cultural content (or a story or a frame). The present is not what appears as such and before us (as an object of knowledge or an issue of interpretation), but what is experienced when we are attentive or when we are 'present in the present' .

real interesse na humanidade do outro e, por consequência, na sua própria condição humana.

Ao pensarmos em processos de formação, de educação, naturalmente refletimos sobre dois papéis: o de aprendiz e o de ensinante. Em uma relação de aprendizagem, esses papéis se alternam constantemente, pois não há como ensinar sem constituir aprendizagem e não há como aprender sem de alguma forma também estar ensinando. Nessas relações que se estabelecem no processo educacional é o que ocorre no entre que promove o desenvolvimento. "O 'entre' que se constrói entre o sujeito aprendiz do aprendiz e o sujeito ensinante do ensinante é um espaço de produção de diferenças" (FERNÁNDEZ, 2001: p 56). É nas diferenças que ampliamos conhecimentos acerca do mundo que vivemos. É na diferença que é preciso se instrumentalizar para superar desafios e lidar com o que não é habitual. Portanto o "entre" subsidia a formação do EU e do TU e por isso que o diálogo é basal no processo educacional e ferramenta fundamental, endossada na filosofia buberiana.

O referido "entre" se dá nas relações EU-TU e EU-ISSO, as quais se apresentam como meio para conhecer e vivenciar o mundo. Ambas são inerentes à condição humana, mas somente pela relação EU-TU é possível obter um encontro genuíno com a humanidade que há no outro e é por isso que o diálogo recebe merecido destaque na obra de Martin Buber. Sua filosofia se apresenta extremamente atual e relevante para a educação, em tempos regidos pela falta de tempo, pelo individualismo e pela distância entre as pessoas.

Educar para a consciência, para a validação do outro e de si mesmo são funções a serem assumidas pelos espaços de educação. Saber conviver, ampliar a consciência de mundo, desenvolver autoconhecimento, tolerância e respeito às diferenças são práticas a serem ensinadas, para a instrumentalização em prol do diálogo. Saber ouvir com real atenção é uma habilidade a ser desenvolvida, assim como argumentar e suportar a argumentação alheia, sem a pretensão de subjugar o outro, são atitudes que exigem reflexão profunda e o reconhecimento de que estamos todos sempre em processo de vir a ser.

Inegavelmente a teoria de Buber é estruturante na ação educacional e aponta aspectos atemporais para o pleno desenvolvimento humano, para a vida em sociedade. Buber criticava a filosofia sem ação e por isso propôs possibilidades

práticas para o diálogo autêntico. Com mais de um século de suas contribuições, percebemos que ainda é preciso fazer muito para que a prática educativa seja pautada na teoria do diálogo autêntico, para que a educação exerça sua função de forma plena, em busca da humanização das relações.

Deste modo, assumir a proposta dialógica de Buber nas práticas pedagógicas dos espaços de formação é mais do que educar para a aquisição de informações e de competências curriculares. É reconhecer a complexidade dos seres humanos, suas individualidades, seus direitos de coabitarem em um espaço que garanta e promova relações de respeito e de plenitude. Mais do que isso, é humanizar as relações em tempos de objetificação do outro e esse movimento só será possível por meio do diálogo autêntico. Tais ações, aqui apontadas no âmbito educacional, apresentam-se fundamentais para a vida em sociedade, na garantia dos direitos individuais, mas também coletivos. Ações concretas, que se apresentam necessárias, mas também possíveis no contexto atual podem e devem ser empregadas nos mais diversos espaços de formação. O diálogo, como principal ferramenta da perspectiva buberiana, deve ocupar uma perspectiva de mediação que promova o desenvolvimento individual, mais consciente e humanizado, resultando na qualificação das relações sociais e interpessoais, na garantia de respeito às singularidades e na formação plena dos seres humanos, para que se promovam mais relações EU-TU do que relações EU- ISSO ao tratarmos de educação.

Com base neste referencial teórico e para se pensar as relações estabelecidas no espaço que será objeto desta pesquisa, faz-se necessário compreender o contexto do Colégio Militar de Porto Alegre, suas tradições e cultura organizacional. Para tanto, o próximo capítulo apresenta o histórico da instituição e sua trajetória até os dias atuais.

4. COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE.

Para compreender o histórico do Colégio Militar de Porto Alegre é necessário conhecer o Sistema Educacional do qual ele faz parte. A seguir, apresenta-se a origem do Sistema Colégio Militar do Brasil, os princípios educacionais do Exército Brasileiro, para, posteriormente, apresentar características, histórico e tradições do Colégio Militar de Porto Alegre.

4.1 SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL

Imagem 1 – Colégio Militar de Curitiba



Acesso em: <http://www.cmc.eb.mil.br/> Disponível em: 13/11/2017.

O desejo por parte dos militares de criarem uma instituição com o propósito de educar os filhos dos servidores das Forças Armadas, manifestou-se desde o período em que o Brasil passou a ser independente, tendo inclusive surgido em 1840, no período regencial, com Araújo Lima, a proposta de criar o "Colégio Militar do Imperador". Acreditava-se que os militares tendo seus filhos amparados, enquanto se dedicavam à defesa da Pátria, influenciaria no ânimo dos combatentes. Tal fato teria sido identificado por Duque de Caxias, na Guerra do Paraguai, ao compreender que, além da pensão para a garantia do sustento, a educação formal reduziria a possibilidade de indigência dos dependentes de militares, caso o responsável morresse em combate, além de fazer crescer a moral da tropa e,

consequentemente, o poder de combate destas, ao estarem cientes de que os filhos estariam amplamente amparados. Todavia a ideia não chegou a se tornar realidade.

Sem desistir do propósito e abraçando a causa, Caxias deixou o Comando do Exército e elegeu-se Senador do Império, para em 1853, apresentar um projeto ao senado para a criação de um Colégio Militar na Corte. Por não conseguir convencer seus pares, a iniciativa não prosperou. Novamente, em 1862, Caxias propôs a criação de uma Escola no intuito de amparar os órfãos, filhos de militares que participaram da guerra na defesa da Independência e da Pátria, mas novamente sua iniciativa não teve êxito. Segundo Bento e Giorgis (2009), somente ao final do Império, o Conselheiro Tomás Coelho - ex Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria- conseguiu a criação do Imperial Colégio Militar (Decreto Nº 10.202, de 9 de março de 1889), localizado na cidade do Rio de Janeiro, destinado a atender o seguinte propósito estratégico:

Proporcionar aos filhos de militares ativos, inativos e honrários do Exército e da Marinha, e aos civis que desejem seguir a carreira milita, os meios de receberem instrução que em poucos anos lhes abram as portas das Escolas Militares do Império. (BENTO et GIORGIS, 2009, p. 128)

Em pouco tempo, o educandário encontrou lugar de destaque no cenário educacional do País, resultando na criação de mais dois Colégios Militares em 1912: o de Porto Alegre e o de Barbacena.

Apesar do investimento de anos em tentativas para a criação dos estabelecimentos de ensino, nem todos concordaram com a ideia e reações,contrárias aos novos colégios aconteceram. Em 1915 e 1916, foram apresentadas emendas nos orçamentos, no intuito de extinguir os já existentes três colégios militares. Porém, o Senador pelo Piauí, Abdias Neves, colocou-se em defesa daquelas instituições e com base no parecer do Chefe do Estado-Maior do Exército, General Bento Manoel Carneiro Monteiro, a não extinção foi aprovada integralmente pelo então Ministro da Guerra, General José Caetano de Faria, o qual determinou o arquivamento da proposta. Após esse resultado, o Governo Federal propôs a criação do Colégio Militar do Ceará (Lei nº 3674, de 07 de janeiro de 1919). Porém, em 1925, por questões políticas, o Colégio Militar de Barbacena foi extinto e os seus servidores distribuídos por outras organizações militares. Novamente, em

1938, houve nova extinção de dois Colégios: Colégios Militares do Ceará e de Porto Alegre, restando apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Dezessete anos depois, o Ministro da Guerra - General Henrique Teixeira Lott – criou o Colégio Militar de Belo Horizonte e dois anos depois, em 1957, nascia também o Colégio Militar de Salvador, já idealizado pelo então Ministro Ciro do Espírito Santo Cardos. No ano seguinte, foi criado o Colégio Militar de Curitiba e em 1959, o Colégio Militar de Recife. Os antigos Colégios de Porto Alegre e de Fortaleza foram transformados em Escolas Preparatórias de guerra. Entretanto, retomaram sua proposta inicial em 1962, quando voltaram a funcionar como Colégios Militares. Alguns anos se passaram e na década de 70, foram criados os Colégios Militares de Manaus (1971) e de Brasília (1978). O Colégio Militar de Brasília foi previsto em despacho pelo então presidente Juscelino Kubitschek, no ano de 1959.

Para coordenar as atividades, planejamento e conduzir a ação desses Colégios, criou-se a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA¹⁰ – no ano de 1973 (Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973), um importante passo na estruturação do SCMB. Neste período, os Colégios Militares ganhavam reconhecimento pelos serviços prestados na área da educação, mas mesmo assim, houve novamente o fechamento de alguns Colégios: em 1988, foram fechados o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar do Recife. Os Colégios Militares somente voltaram a crescer quando o General Zenildo de Lucena assumiu a Pasta do Exército e reativou, em 1993, os Colégios Militares de Curitiba, Salvador, Recife e Belo Horizonte. Neste mesmo ano, foram criados os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande. Em 1994, o Rio Grande do Sul passou a contar com dois Colégios Militares: além do já existente Colégio Militar de Porto Alegre, foi criado o Colégio Militar de Santa Maria.

Os Colégios Militares inicialmente admitiam apenas alunos do seguimento masculino. Apenas um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, em 1989, foi admitido o ingresso de meninas, podendo realizar as mesmas atividades

¹⁰Grande parte das informações referentes ao histórico do Sistema Colégio Militar do Brasil estão presentes no link HISTÓRICO do site da DEPA e do CMPA, conforme mencionado nas referências deste projeto.

que os meninos. A primeira turma de alunas formadas no Colégio Militar foi de 1995. Atualmente, é permitido o ingresso tanto de meninas quanto de meninos, que disputam as vagas disponíveis, seja por concurso público, ou por amparo aos filhos de militares, em igualdade de condições. Enquanto instituição assistencial, os Colégios Militares dão amparo aos órfãos e dependentes de militares, de acordo com os critérios estabelecidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), regulamento este que estabelece preceitos e regula as ações de todos os Colégios Militares, legitimado por meio da portaria nº 42 de 6 de fevereiro de 2008, com a seguinte finalidade:

Imagem 2 – Regulamento dos colégios militares (R-69)



Disponível em: <<http://www.cmr.eb.mil.br/index.php/aj-do-ca/legislacao?download=1187:1-regulamento-dos-colegios-militares-r-69>>. Acesso em: 13/11/2017.

Com o ensino voltado também à preparação para as escolas de formação militares, os Colégios Militares se destacam na preparação para ingresso à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), ao Instituto Militar de Engenharia (IME), à Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), à Academia de Força Aérea (AFA), ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), além da preparação para vestibulares das instituições de ensino superior, conforme

No ano de 2001, criou-se a possibilidade de ensino a distância (CEAD), atendendo à legislação conforme previsto na LDB, em seu art. 80: “O Poder Público

incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e, no §3º, “As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas”. O sistema de ensino a distância é coordenado pelo Colégio Militar de Manaus, no intuito de oportunizar o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano para os dependentes de militares da Região Amazônica. Em 2004, o ensino a distância passou a ser oferecido também aos dependentes de militares em missão no exterior e em 2006 foi ampliado para o Ensino Médio. Ainda em 2006, a Seção de Ensino a Distância do Colégio Militar de Manaus (SEAD/CMM) também passou a atender à comunidade civil dos Pelotões Especiais de Fronteira, resultado de uma parceria estabelecida com o MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC/AM.

Hoje, o Sistema Colégio Militar do Brasil conta com 13 (treze) Colégios Militares em todo o território nacional, conforme quadro abaixo:

Tabela 1 – Sistema Colégio Militar do Brasil

| SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL | | |
|--|--------------|---------------------|
| INSTITUIÇÃO | SIGLA | LOCALIZAÇÃO |
| Colégio Militar de Belém | CMBEL | Belém – PA |
| Colégio Militar de Belo Horizonte | CMBH | Belo Horizonte – MG |
| Colégio Militar de Brasília | CMB | Brasília – DF |
| Colégio Militar de Campo Grande | CMCG | Campo Grande – MS |
| Colégio Militar de Curitiba | CMC | Curitiba – PR |
| Colégio Militar de Fortaleza | CMF | Fortaleza – CE |
| Colégio Militar de Juiz de Fora | CMJF | Juiz de Fora – MG |
| Colégio Militar de Manaus | CMM | Manaus – AM |
| Colégio Militar de Porto Alegre | CMPA | Porto Alegre – RS |
| Colégio Militar de Recife | CMR | Recife – PE |
| Colégio Militar de Salvador | CMS | Salvador – BA |

| SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL | | |
|--|-------|---------------------|
| INSTITUIÇÃO | SIGLA | LOCALIZAÇÃO |
| Colégio Militar de Santa Maria ¹¹ | CMSM | Santa Maria – RS |
| Colégio Militar do Rio de Janeiro | CMRJ | Rio de Janeiro – RJ |

Autora (2017)

Os 13 Colégios Militares do Sistema Colégio Militar do Brasil são distribuídos por todo o território nacional, conforme ilustrado no mapa a seguir:

Imagem 3– Mapa da distribuição dos Colégios Militares no Brasil



Autora (2017)

O Sistema é gestado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do

¹¹Realiza também a supervisão pedagógica da Fundação Osório.

Exército – DECEX. O Sistema Colégio Militar do Brasil tem por finalidade oferecer o ensino preparatório e assistencial aos filhos dos militares das Forças Armadas. O caráter assistencial se refere ao suporte dado ao filho de militar, já que alguns militares da ativa são movimentados de tempo em tempo, ou por motivo de morte, separação, ou por meio de vagas destinadas aos filhos de militares da própria guarnição. Devido ao padrão dos Colégios Militares, até mesmo no que tange currículo, os alunos podem mudar a qualquer tempo de uma unidade a outra, *sem prejuízo*, à sequência de conteúdos e à adaptação, pois em princípio, todos os Colégios Militares caminham no mesmo ritmo, cumprindo um currículo comum a todos os Colégios, atendendo à mesma legislação e utilizando o mesmo uniforme.

Imagem 4 – Sistema Colégio Militar do Brasil



Autora, (2017)

Em relação ao caráter preparatório, os Colégios Militares visam despertar a vocação militar nos alunos, para ingresso nas escolas de formação e/ou prepará-los para o ingresso nas universidades. Por se tratarem de Organizações Militares que atuam como estabelecimentos de ensino, os Colégios Militares possuem toda a

estrutura de um quartel, baseados nos mesmos códigos e princípios do Exército Brasileiro: a hierarquia e a disciplina.

No cenário atual, os Colégios Militares vêm apresentando resultados de excelência nas principais avaliações nacionais. O Sistema Colégio Militar do Brasil é um sistema de ensino único, pertencente ao Exército Brasileiro, sob gestão de oficiais militares, sendo um dos subsistemas de ensino do Exército e tem a seu cargo ministrar a educação básica, nos níveis fundamental (6º ao 9º ano) e médio. Os 13 Colégios Militares, distribuídos por todo o território nacional, atendem a um efetivo de aproximadamente 15.000 (quinze mil) alunos. As práticas didático-pedagógicas dos Colégios Militares estão subordinadas às normas e orientações do sistema de ensino do Exército e, também, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A referida lei menciona a autonomia do ensino militar e prevê regulação própria em seu art. 83: *“o ensino militar é regulamentado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”* (LDB, 1996). Ressalta-se ainda, segundo a LDB, que todos os estabelecimentos de ensino do país devem possuir uma proposta pedagógica própria, na qual constem os objetivos e princípios da orientação que baliza a ação educacional. Nessa perspectiva, o Sistema Colégio Militar do Brasil prioriza princípios e práticas de um ensino baseado no ensino preparatório e assistencial, a partir da hierarquia e disciplina, pilares do Exército Brasileiro:

Os Colégios têm como meta levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadãos, educados conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (BRASIL, 1988).

Se inicialmente o SCMB atendia estritamente meninos dependentes de militares, hoje o público atendido se amplia também às meninas e aos alunos filhos de civis, que ingressam por meio de concurso público, no 6º ano do Ensino Fundamental e, eventualmente, no 1º ano do Ensino Médio, condicionado à disponibilidade de vagas, conforme cada CM. O SCMB baliza a ação dos 13 Colégios Militares por meio de dois documentos: o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército – R-126 e o Regulamento dos Colégios Militares – R-69, já mencionado anteriormente e, embora o sistema proponha a uniformização do funcionamento dos CM, cada unidade possui certa

autonomia para proporem, desde que recebam o aval da DEPA, para estabelecer ações em relação à disciplina, ao trabalho pedagógico e à avaliação.

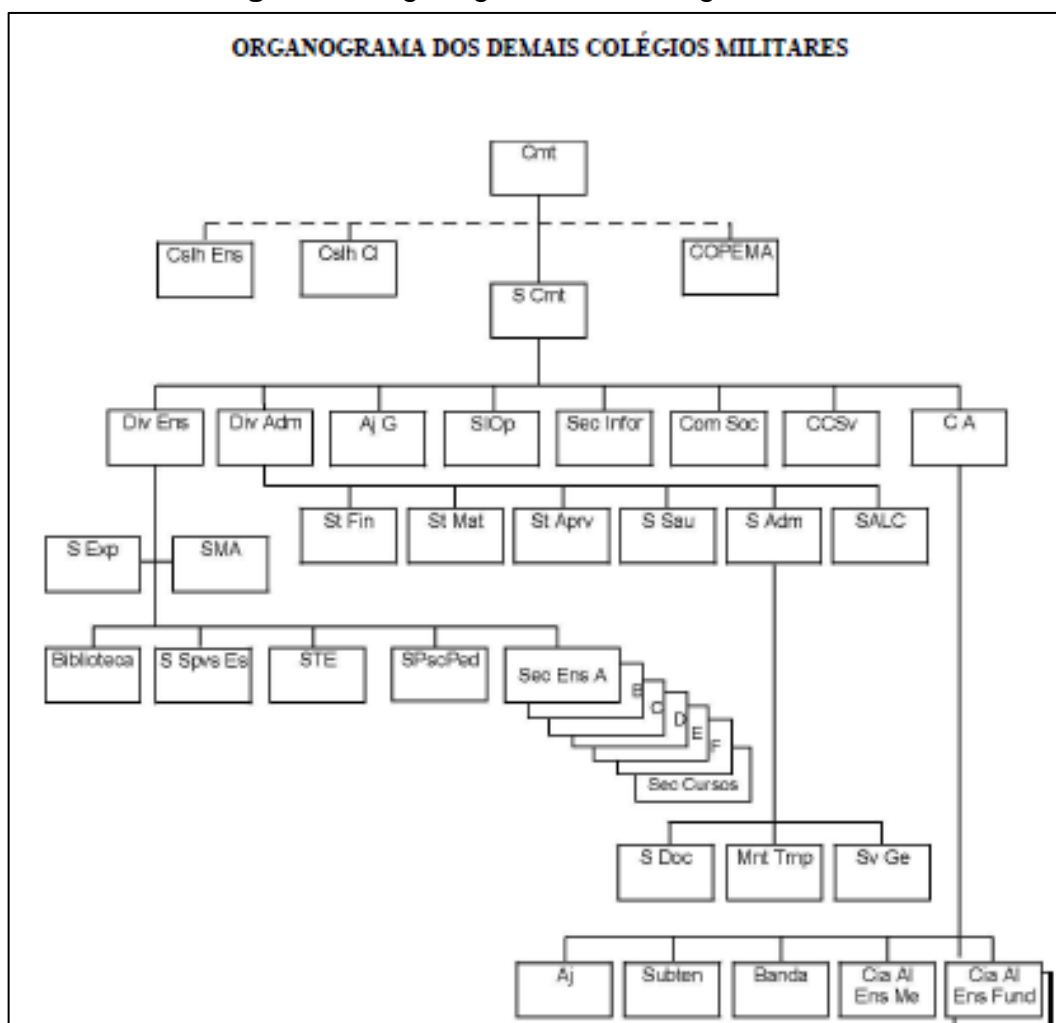
Cabe ressaltar também que os alunos dos Colégios Militares frequentemente apresentam resultados de excelência em avaliações, tais como Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, além de excelentes resultados no IDEB e nos diversos exames vestibulares das mais concorridas instituições públicas ou privadas do país. Outros importantes concursos em que os alunos se destacam são: a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, Olimpíada Nacional em História do Brasil, Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, Olimpíada de Robótica, ou concursos culturais, como a Olimpíada de Língua Portuguesa e o “Desafio National Geographic”. Diversos alunos que concluíram suas trajetórias escolares no SCMB têm garantido ingresso em universidades fora do país, com bolsas de estudos e alto investimento destes locais, considerando que as instituições de educação que formam o SCMB prioritariamente são de caráter assistencial e, portanto, a parte do seu efetivo de alunos que se refere a civis aprovados em exame de seleção pública é bem menor do que o número de alunos filhos de militares - amparados.

Em relação ao quadro docente, o SCMB conta tanto com profissionais civis, quanto com profissionais militares. O ingresso de profissionais civis se dá por meio de concurso público federal. Já os docentes militares podem ser egressos de instituições de formação militar tais como a Escola de Sargentos das Armas – ESA, a Escola Superior de Administração do Exército – ESAEX, AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras, Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEX), professores do quadro de oficiais temporários do exército, denominados Oficiais Técnicos Temporários – OTT e militares na condição de PTTC (prestação de Tarefa por Tempo Certo) – militares da reserva recontratados por tempo determinado, possuidores de reconhecida experiência técnico-administrativa, ou ainda de militares que cursaram licenciatura no meio civil e acabam designados ao exercício da docência.

Os Colégios Militares são divididos em Divisão Administrativa e Divisão de Ensino; cada divisão é composta por diversas seções, sempre chefiadas por militares. Para a função de diretor de ensino, são designados oficiais de alta patente

militar que já tenham comandado uma organização militar anteriormente. Desta forma, pretende-se que o comandante dos Colégios Militares seja um militar experiente na função de gestor. O organograma de todos os Colégios Militares é determinado pelo R-69, no anexo C, conforme a seguir:

Imagem 5– Organograma dos Colégios Militares



(Disponível em: <<http://www.cmr.eb.mil.br/index.php/aj-do-ca/legislacao?download=1187:1-regulamento-dos-colegios-militares-r-69>>. Acesso em: 13/11/2017).

Conforme o organograma acima é possível identificar a relação hierarquia também entre as seções e setores dos Colégios Militares. Ao comandante cabe o poder discricionário da decisão final, que conta com o assessoramento técnico dos demais atores do Colégio, mas ele é a autoridade final sempre no que se refere à tomada de decisão. As questões relativas à educação estão ligadas à Divisão de Ensino e coordenadas pelo subdiretor que está subordinado ao subcomandante e ao

comandante do Colégio. Cabe ressaltar que os Colégios Militares, mesmo sendo instituições de ensino, também são organizações militares, portanto as tropas comandadas se referem a diversas frentes: desde alunos aos soldados que prestam serviço obrigatório. Ainda sobre o organograma dos Colégios, destaca-se a Seção Técnica de Ensino, um setor exclusivamente responsável pelas provas aplicadas nos Colégios, o que evidencia a importância das avaliações formais na proposta pedagógica do SCMB.

Em relação às questões curriculares, similar ao Projeto Político-Pedagógico existente nos colégios civis, o SCMB conta com um documento chamado PROJETO PEDAGÓGICO DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (PP/SCMB), que está dividido em 3 categorias: Marco Conceitual, Marco Situacional e Marco Operacional. Seguem trechos do PP/SCMB explicitando cada um destes marcos:

- a. O Marco Conceitual (ou Filosófico): expressa a opção e os fundamentos teórico-metodológicos do Sistema, ou seja, aquilo que a Instituição (Exército Brasileiro) entende como sendo seu ideal de aluno, conteúdo, recursos diversos (humanos, materiais e simbólicos), corrente pedagógica, etc.
- b. Marco Situacional (ou Referencial): identifica, explicita e analisa os problemas, necessidades e avanços presentes na realidade social, política, econômica, cultural, educacional e suas influências nas práticas educativas da escola.
- c. Marco Operacional: apresenta as propostas e linhas de ação, enfrentamentos e organização da escola para a aproximação do ideal delineado pelo Marco Conceitual. (PP/SCMB, 2015, p. 8)

Assim como o projeto político-pedagógico é revisado periodicamente, PP/SCMB sofre alterações sempre que necessário, a partir de grupos de estudos que envolvem todos os Colégios do Sistema. Por considerar que o SCMB é constituído por unidades diferentes, porém submetidas aos mesmos objetivos, sem desconsiderar as diferenças e a necessidade de trajetórias distintas para cada Colégio Militar, o PP/SCMB contará com único Marco Conceitual, como orientação geral para o desenvolvimento dos CM, *“de um único Marco Situacional que avalia o posicionamento de cada Colégio em relação às expectativas estabelecidas e de treze Marcos Operacionais, os quais são as propostas de cada CM para a missão geral do PP/SCMB”* (PP/SCMB, 2015, p. 8). O Plano Pedagógico atual é de 2015 e *“apresenta o Marco Conceitual discutido pelos CM junto à DEPA ao longo de 2012 – 2013, a versão analítica do Marco Situacional apurado em 2014 e as orientações (premissas) para os Marcos Operacionais de cada CM, os quais estão disponíveis na DEPA”* (PP/SCMB, 2015, p. 8). Anualmente o PP/SCMB é repensado a partir de

discussões sobre o eixo norteador (concepções, prioridades, objetivos) do projeto pedagógico dos Colégios, por meio de reuniões ao longo do ano, que culminam em um grande encontro na sede da DEPA, no Rio de Janeiro, com a presença de todos os gestores e diretores de ensino dos CM do Brasil, juntamente com os chefes da Divisão de Ensino – DE, para discutirem aspectos referentes ao planejamento de ensino e ao currículo escolar. Desta forma, acorda-se processos a serem executados em todos os Colégios Militares, de modo a manter a unidade do Sistema. Além deste encontro, a DEPA realiza visitas de inspeções nos Colégios Militares, a fim de conhecer a realidade e propor ajustes necessários, ou destacar algum trabalho relevante a ser apresentado para os demais Colégios, dentro do Plano Pedagógico de Ensino. Destaca-se que o objetivo de tais ajustes é manter um padrão de atendimento nos 13 Colégios Militares, com respeito às demandas singulares, mas com manutenção da proposta comum a todos: o caráter assistencial e preparatório, pautados na hierarquia e disciplina.

4.2 COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE

Imagem 6 – Pintura Colégio Militar de Porto Alegre



Fonte: Museu do CMPA – obra sem data e sem autor.

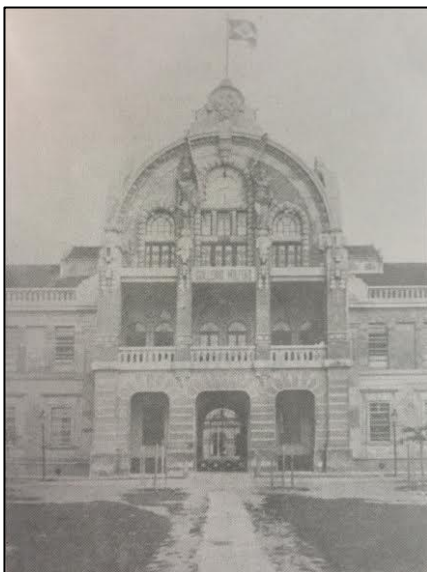
O Velho Casarão da Várzea, prédio no qual o Colégio Militar de Porto Alegre está sediado, faz parte do patrimônio histórico de Porto Alegre desde sua fundação, em 1872. Segundo Bento et Giorgis (2009), o Casarão da Várzea foi projetado para ser um quartel de infantaria e o projeto inicial era do alemão Wilhelm Ahrons. Em 29 de abril de 1872, ocorreu a solenidade de lançamento da pedra fundamental e deu-

se início à construção do Casarão. Segundo o Cel Araújo¹², atual responsável pelo setor de Relações Públicas do CMPA, o prédio foi “constituído, inicialmente, de um quadrilátero térreo e cinco “castelos” de dois pisos, foi aumentado de um piso em três fases distintas: 1914/15, 1936/37 e 1969/70”. As estátuas de Marte/Ares (deus da guerra) e Minerva/Atena (deusa guerreira da sabedoria), presentes na sua fachada, são as maiores estátuas de adorno de Porto Alegre e foram colocadas na primeira ampliação, em 1914/15. No alto do prédio, há o torreão posicionado sobre o Salão Nobre do CMPA, chamado de torre-lanterna, ou simplesmente de lanterna. Simboliza a lanterna do saber com que os antigos Mestres conduziam seus discípulos pelas trevas da ignorância. Em 2006, colocou-se uma iluminação, ressaltando a lanterna, os deuses e a Bandeira Nacional, o que tornou a vista do torreão espetáculo noturno de Porto Alegre.

No dia 28 de fevereiro de 1912, o então Presidente Marechal Hermes da Fonseca decretou a criação do Colégio Militar de Porto Alegre, por meio do Decreto nº 9.397, com a “Ordem do Dia” do seu primeiro comandante, o Coronel Manoel José de Faria Albuquerque, transcrita no Boletim Interno nº 1, de 22 de março de 1912, com os seguintes dizeres: *Distinguido com a confiança do Governo [...] para o cargo de Diretor-comandante do Colégio Militar de Porto Alegre [...] cabe-me iniciar, hoje, os trabalhos de organização desse Instituto de Ensino [...]* Abaixo, imagem do torreão central do prédio no período de 1912-1917:

¹²Cel R/1 PTTC Leonardo Roberto Carvalho de Araújo- Historiador do CMPA, Coordenador do Museu Casarão da Várzea, Chefe do Projeto de Potencialização e Enriquecimento (PROPEN) e Oficial de Comunicação Social.

Imagem 7–Torreão central do prédio (1912-1917)

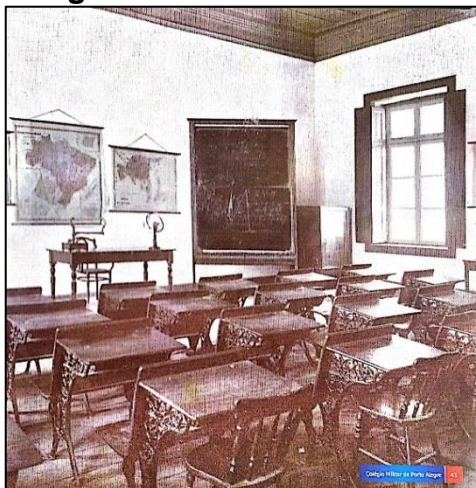


Fonte: MEDEIROS, 1992, p. 83.

Ao longo dos anos, o prédio sediou diversas instituições de ensino: a Escola Militar da Província do Rio Grande do Sul (1883-88), a Escola Militar do Rio Grande do Sul (1889-1898), a Escola Preparatória e de Tática (1898 e 1903-05), a Escola de Guerra (1906-11), o CMPA (1912-1938), a Escola Preparatória de Porto Alegre (1939-61) e, novamente, o CMPA, desde 1962. Segundo o Cel Araújo

as origens da Escola Militar remontam a 1851, quando foi criado o Curso de Infantaria e Cavalaria da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Esta escola passou por várias denominações e sedes provisórias, até se fixar no local então conhecido como Várzea, Campos da Várzea, Várzea do Portão ou Potreiro da Várzea” (Disponível em:<<http://www.cmpa.eb.mil.br/sobre-o-cmpa>>. Acesso em: 15/11/2017)

Imagem 8 – Sala de aula CMPA



Fonte: Museu do CMPA in DEPA, 2016, p. 43.

Grandes nomes da história circularam pelas centenárias arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre, como alunos, oficiais ou praças. Dentre eles, cita-se sete presidentes da república (Getúlio Dornelles Vargas, Eurico Gaspar Dutra, Humberto de Alencar Castelo Branco, Arthur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista de Oliveira Figueiredo), e portanto, justifica o fato do CMPA receber o apelido de "Colégio dos Presidentes". Segundo o historiador, Cel Araújo, o prédio também abrigou um primeiro-ministro (Francisco de Paula Brochado da Rocha), um vice-presidente (Adalberto Pereira dos Santos) e vários heróis militares brasileiros, ministros, governadores e ocupantes de outros altos cargos políticos, um elevado número de oficiais-generais e outros militares de destaque, assim como referências não militares em diversas áreas do conhecimento, como o grande poeta Mário Quintana, o artista plástico Vasco Prado e o escritor Darcy Pereira de Azambuja.

Segundo o historiador, CelAraújo

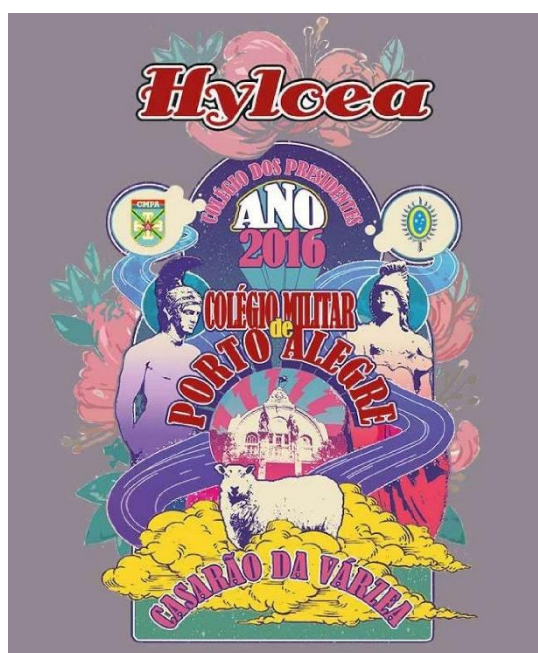
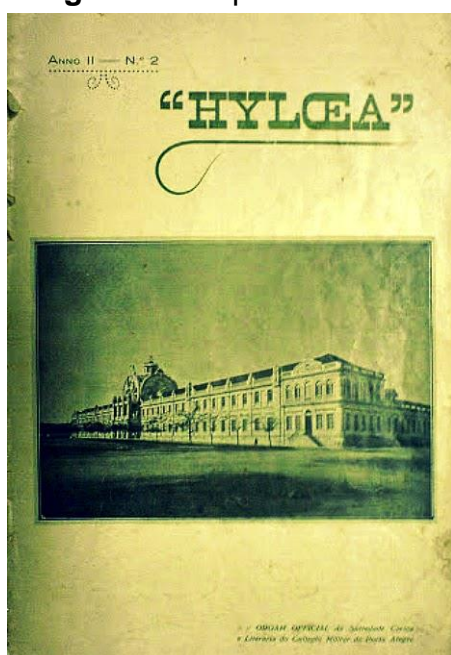
Nas décadas de 70 e 80 do século XIX, "alunos, professores e instrutores da Escola Militar, direta ou indiretamente tiveram participação ativa em questões ligadas à abolição da escravatura e à proclamação da república. Entre estes, mencionam-se: os então Mal. José Antônio Corrêa da Câmara (redator da Lei Áurea), Cel. Fernando Setembrino de Carvalho, Cel. José Simeão de Oliveira, Cel. Dionísio Evangelista de Castro Cerqueira, Ten. Cel. Joaquim de Salles Torres Homem, Maj. Ernesto Augusto da Cunha Mattos, Maj. Frederico Sólon de Sampaio Ribeiro e Cap. Adolfo da Fontoura Menna Barreto.(Disponível em: <<http://www.cmpa.eb.mil.br/biblioteca/63-divisao-de-ensino/82-historico>>. Acesso em: 13/11/2017).

A Revista HYLOEA é um importante registro histórico do CMPA. Publicada anualmente, conta a trajetória do Colégio naquele ano e reserva um espaço de destaque aos alunos do terceiro ano, que concluem sua vida escolar. Sobre a Revista Hyloea, Carmem Lúcia Ferreira da Silva in Bento e Giorgis, 2009, afirma que foi idealizada por um grupo de alunos dos anos finais do Colégio Militar, no ano de 1922. Em 1933, havia disponíveis assinaturas anuais para a capital e para o interior do RS. Ao longo dos anos, a Revista Hyloea foi adquirindo um formato de registro das atividades anuais do CMPA, tornando-se, segundo Carmem Lúcia, "excelente fonte de conhecimento da cidade, do país e do mundo, em diferentes épocas" (BENTO E GIORGIS, 2009, p. 231). A Hyloea - revista literária fundada em 1922 pelos alunos integrantes da então Sociedade Cívica e Literária - é até hoje publicada pelo CMPA. A Sala Histórica do Casarão da Várzea guarda em seu acervo diversos

exemplares da Revista. O mais antigo exemplar é a HYLOEA – Ano I – Setembro 1923 – nº 2, referida como *Orgam Official da Sociedade Cívica e Literária do Collegio Militar de Porto Alegre*. Segundo a pesquisadora, o nome HYLOEA é uma homenagem à Floresta Amazônica, a qual tem como nome científico *Hyloea Brasiliensis*. As capas são verdadeiras obras de arte, utilizando imagens do CMPA, ou com ideias vinculadas. É importante observar que a primeira publicação das poesias de Mario Quintana e das gravuras de Vasco Prado foram feitas nas páginas da revista Hyloea, nos anos de 1922 e 1933, respectivamente.

Nas imagens abaixo, o primeiro exemplar datado de 1923 e o exemplar de 2016, com a capa inspirada no encarte para a promoção do concerto do grupo inglês Led Zeppelin, no Reino Unido, em 1971, desenhado por Steve Hardstaff. O aluno Jônatas Oliveira, do terceiro ano de 2016, baseou-se na obra, adaptando elementos que fazem referência ao Colégio Militar de Porto Alegre:

Imagem 9 – Capas das revistas HYLOEA



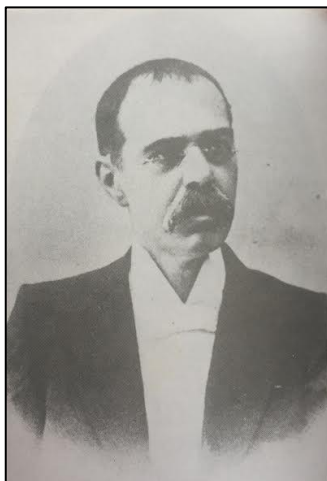
Fonte: Acervo do CMPA.

Destaca-se também que professores da Escola Militar como Antônio Augusto de Arruda, Henrique Martins e Lannes de Lima Costa foram precursores na publicação de livros didáticos de suas disciplinas, na década de oitenta. Outro professor de destaque do CMPA foi o Capitão João José Pereira Parobé. Nasceu em São José do Norte no interior do Rio Grande do Sul, no ano de 1853. Coursou a

Escola Militar da Província do Rio Grande do Sul e, em 1881, como tenente de infantaria, bacharelou-se em ciências físicas e naturais, tornando-se professor interino da Escola Militar da Província do Rio Grande do Sul, em 1882, onde lecionou até 1886. Em 1887, devido a problemas de saúde que impossibilitavam sua permanência no Exército, foi reformado no posto de capitão. Posteriormente, na função de Deputado Estadual e Secretário de Obras do RS, esteve diretamente ligado à fundação da Escola de Engenharia em 1896, que deu origem à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da qual ele foi diretor por dezessete anos. O mesmo Capitão Parobé foi o fundador do Colégio Júlio de Castilhos, da Escola Técnica Parobé (em homenagem ao seu nome) e de vários dos institutos da atual UFRGS. Também da Escola Militar do RS saíram, no ano de 1896, os cinco tenentes professores que fundaram a Escola de Engenharia. Outro destaque foi o primeiro reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) (anteriormente também reitor da UFRGS), Armando Pereira da Câmara, ex-aluno do CMPA.

Abaixo, imagem de João José Pereira Parobé, importante nome na história do Colégio Militar de Porto Alegre, na Política e na Educação do estado:

Imagem 10 – João José Pereira Parobé



Fonte: MEDEIROS, 1992, p. 114.

No ano de 2005, o Colégio Militar de Porto Alegre recebeu do Exército Brasileiro a denominação histórica de “Colégio Casarão da Várzea” como reconhecimento às tradições e glórias. Em 2012, o CMPA completou 100 anos dedicados à Educação. O CMPA subordina-se diretamente à Diretoria de Educação

Preparatória e Assistencial (DEPA), órgão técnico-normativo, diretamente subordinado ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). À DEPA compete dirigir e exercer a ação de comando, a gestão escolar.

Segundo o Cel Araújo in DEPA (2016), atualmente, o CMPA é a única escola de educação básica do País a possuir um observatório astronômico (Observatório Capitão Parobé) que conta com um telescópio robótico de última geração. Através de um convênio com a UFRGS, a USP e a Fundação Vitae, o observatório foi construído em 2002 e “se destina a um ambicioso projeto multidisciplinar nacional que tem na Astronomia o mote para o estímulo ao aprendizado das ciências, da história, da geografia e das artes”. Desta parceria, destacaram-se alunos selecionados para representar o Brasil na VII Olimpíada Internacional de Astronomia (VIII OIA), realizada na Rússia, no ano de 2002. Em 2005, repetiu-se o feito com um aluno participando da X Olimpíada Internacional de Astronomia, realizada em Pequim, na China. Em 2008, novamente alunos foram selecionados, para a 2ª Olimpíada Internacional de Astronomia, em Trieste, na Itália e para a Olimpíada Internacional de Astronomia e Astrofísica em Bandung, na Indonésia. Em 2009, um aluno foi selecionado como um dos cinco brasileiros a compor a equipe olímpica que disputou a 3ª Olimpíada Internacional de Astronomia e Astrofísica, realizada Teerã, no Irã. Ainda salientando a representatividade do CMPA na produção do conhecimento nacional e internacional, foram os alunos do CMPA os únicos gaúchos selecionados para cursarem a Escola do Espaço em 2001, a Escola Avançada de Física em 2003, a 1ª, a 3ª e a 5ª edições da Jornada Espacial em 2005, 2007 e 2009, todas no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Outra iniciativa relevante e pioneira é o Clube de Química, o qual desenvolve o Projeto Biodiesel, que visa produzir biodiesel a partir da utilização do óleo de cozinha.

Os alunos egressos do Colégio Militar de Porto Alegre têm o mais alto índice percentual de aprovação no vestibular da UFRGS, entre as escolas gaúchas (42% em 2005, 44% em 2006, 44,79% em 2007, 61,11% em 2008, 48,70% em 2009 e 57,45% em 2010). No IDEB de 2015, o Colégio Militar de Porto Alegre ficou com a 1ª posição no Rio Grande do Sul e a 10ª em todo o Brasil. Apresenta destaque também na aprovação para ingresso no Instituto Militar de Engenharia (IME), para o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), para a Academia da Força Aérea (AFA) e para

aEscola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM). Há anos vem se destacando dos resultados do ENEM, atingindo índices de excelência na pontuação, conforme quadro abaixo:

Tabela 2 – ENEM - CMPA

| Resultados do ENEM – CMPA | | | |
|---------------------------|-----------|-----------------|---------------------|
| Nº | Pontuação | Colocação no RS | Colocação no Brasil |
| 2006 | ---- | 1 | --- |
| 2007 | 74,9 | 1 | --- |
| 2008 | 70,8 | 2 | 100 |
| 2009 | 667 | 8 | 338 |
| 2010 | 693 | 1 | 82 |
| 2011 | 660 | 1 | 73 |
| 2012 | 650,54 | 2 | 187 |
| 2013 | 646,7 | 2 | 181 |
| 2014 | 646,8 | 3 | 183 |
| 2015 | 639,94 | 5 | 257 |

Autora (2017).

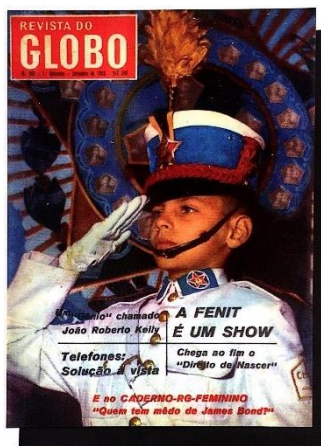
Ao analisarmos o desempenho do CMPA no ENEM em relação aos nove anos em destaque, percebe-se uma queda na posição do ranking. Isso se deve ao perfil da prova do ENEM, que foi sendo alterado ao longo dos anos, para que contemplasse questões contextualizadas e interdisciplinares. Entretanto, o foco principal de aprovação do CMPA é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual possui uma proposta de prova de concurso para ingresso bastante distinta do ENEM. Ainda que o Colégio busque a preparação dos alunos para ambas as provas, por se tratarem de perfis bem diferentes de avaliação, o ensino acaba privilegiando a estrutura para ingresso na UFRGS e, conseqüentemente, destaca-se mais na aprovação na federal, do que no desempenho do ENEM. Outra forma de destaque dos alunos do Colégio é nas olimpíadas intelectuais nacionais e internacionais. Nos últimos anos, diversos alunos foram condecorados com medalhas de ouro, prata e bronze nas olimpíadas intelectuais de Matemática, Física e Química. Por reconhecimento ao brilhante desempenho apresentado pelo CMPA, por suas

tradições e vitórias, o Exército outorgou-lhe, em 2005, a denominação histórica de “Colégio Casarão da Várzea”. Para o Cel Araújo:

São feitos que orgulham os integrantes do Velho Casarão da Várzea, fazendo com que, apesar de todas as adversidades porventura encontradas, continuem a contribuir, através da educação em seu sentido mais amplo, para o engrandecimento do País. Assim, com base em uma tradição de eficiência, disciplina, valores morais, camaradagem, patriotismo e ensino de alto nível, o CMPA procura formar, não só o cidadão do amanhã, como também homens e mulheres aptos e dignos para serem os líderes que conduzirão os destinos da próspera Pátria com que todos sonhamos. Por essa presença marcante na vida regional e brasileira, o Colégio Militar de Porto Alegre, constitui-se hoje não apenas em um patrimônio de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, mas também de todo o Brasil. (Disponível em: <<http://www.cmpa.eb.mil.br/biblioteca/63-divisao-de-ensino/82-historico>>. Acesso em: 13/11/2017).

Como forma de preservar a história do Velho Casarão da Várzea, suas tradições e suas glórias, foi inaugurado em 06 de fevereiro de 2003o Museu Casarão da Várzea, o qual passou a se constituir em importante acervo de referência para a pesquisa do ensino militar no Rio Grande do Sul. Abaixo, um dos itens do acervo do Museu: imagem da capa da Revista do Globo – Nº 906, de setembro de 1965, da qual o CMPA foi capa.

Imagem 11 – Revista do Globo



Fonte: Acervo do Museu do CMPA

Anualmente o CMPA atende cerca de 1100 alunos, entre dependentes de militares e civis, oriundos de concurso público. Deste total de alunos, aproximadamente 57% deles são meninos e 43% são meninas. Há duas formas de ingresso no CMPA: concurso público no 6º Ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio (neste caso, condicionado à existência de vagas) e por amparo aos filhos de militares, conforme previsto em legislação específica. O Colégio Militar é

mantido com verbas do Ministério da Defesa, já que pertence ao Exército Brasileiro, sendo que sua sede também é uma organização militar e, portanto, composta prioritariamente por militares. Apesar de ser uma escola pública de educação básica, sua legislação é diferenciada e específica. Esta especificidade é prevista em lei, dando ao Exército Brasileiro autonomia para gestar e determinar as ações educacionais. Vale ressaltar que o Colégio Militar de Porto Alegre não se dedica ao ensino das artes bélicas e nem visa unicamente à preparação para a carreira militar, sendo esta apenas uma opção de seus alunos. O CMPA é uma escola de educação básica, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A opção por ingresso às escolas de formação militar é posterior à conclusão do Ensino Médio, este sim a ser realizado no CMPA.

Em relação do Corpo Docente do Colégio Militar de Porto Alegre, pode-se afirmar que o mesmo é composto tanto por profissionais civis, quanto por professores de formação militar. Segundo Araújo in DEPA (2016), o Colégio possui cento e quatorze professores, dos quais cinquenta e cinco são civis concursados e cinquenta e nove são militares. Dentre os professores civis que não possuem dedicação exclusiva, vários lecionam também em outros colégios, universidades de Porto Alegre e região, o que promove a vivência em outras realidades escolares. Cerca de 60% dos docentes possuem a titulação de mestres e doutores, sendo a formação continuada um aspecto bastante relevante na característica da Instituição.

A proposta pedagógica do CMPA, assim como os demais Colégios Militares, vem mudando ao longo dos anos. Neste momento, transita do ensino tradicional para o ensino por habilidades e competências, com uma proposta interdisciplinar que busca a predominância da contextualização dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento do aluno crítico, no intuito de preparar o aluno para lidar com situações do seu dia a dia e a ser capaz de resolver problemas reais. Esta é uma tendência educacional, em que o aluno ocupa o papel de protagonista da ação pedagógica, sendo um agente ativo do seu processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a avaliação escolar do SCMB segue em um modelo tradicional, pois encontra lugar de destaque na lógica do sistema, já que a avaliação é responsável pelo ranqueamento, o que resulta em premiações para os alunos nas melhores posições, uma tradição no sistema militar. Para exemplificar, algumas formas de premiar o rendimento escolar no SCMB são: alamar, graduação e legião de honra.

O Alamar é uma peça da vestimenta feita de cordão trançado, concedida aos alunos que apresentam todos os resultados do trimestre acima da nota 8,0, em todas as disciplinas cursadas. O Alamar é entregue em formatura solene, com a presença de familiares e comunidade, com os agraciados em destaque. É concedido trimestralmente, podendo o aluno perder o direito ao uso, caso não mantenha seu desempenho escolar. Também, como forma de destaque dos primeiros colocados no ranking de cada ano, os primeiros lugares, na quantidade prevista, conforme cada ano escolar, recebem graduações que vão de sargento a coronel-aluno. Estes alunos passam a ser chamados de graduados e recebem destaque tanto na vestimenta, quanto na posição em que desfilam nas formaturas militares. Já a legião de honra não conta apenas com o critério de nota, mas premia os alunos indicados por boa conduta, boas notas (inclusive nota de comportamento) e que são vistos como referência de valores para os demais alunos. Estes alunos recebem também um destaque no uniforme, o que os diferencia dos demais alunos e passam a serem chamados de legionários. Abaixo, imagem do diploma concedido ao primeiro presidente da Legião de Honra, o legionário Marco Antônio Longo, no ano de 1964:

Imagem 12 – Diploma de legionário



Fonte: DEPA, 2016, p. 46.

Nesta perspectiva, o CMPA acredita no estímulo do estudo por meio da meritocracia. Para a escola, tão importante quanto uma base sólida de conteúdo e de conhecimento é a conduta do aluno, portanto a Instituição trabalha no propósito de desenvolver o conhecimento intelectual, mas também de construção de valores para a formação do cidadão.

Sobre os valores, costumes e tradições do CMPA, construídos ao longo dos seus anos de existência, baseados nas suas próprias práticas, mas também em práticas do SCMB, cabe ressaltar rituais bastante curiosos e interessantes. Segundo Bento e Giorgis (2009), ao ingressarem no CMPA, os alunos realizam um juramento solene, no qual citam o JURAMENTO DO ALUNO, em formatura militar:

Incorporo-me ao Colégio Militar e perante ao seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado, de cultivar as virtudes morais, para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas e honrado cidadão de minha Pátria. (BENTO E GIORGIS, 2009, p. 245)

A referida formatura militar, ocorre semanalmente e conta com a participação dos alunos, em um momento em que todos os alunos desfilam em homenagem ao seu Comandante. Durante a solenidade, o aluno do 3º ano com melhor desempenho escolar, eleito Coronel-Aluno pelo período de um ano, apresenta o batalhão escolar ao Comandante. Tradicionalmente, todo o batalhão escolar emite o grito de guerra “Zum Zaravalho”, criado, segundo Daróz in DEPA (2016), pelo Tenente Japyr em 1928, no Colégio Militar do Rio de Janeiro, durante um treinamento para uma competição entre colegial. O grito de guerra não tem um sentido explícito. Afirma-se que o grito não é para ser compreendido, mas sentido pelos alunos, que mesmo depois de deixarem as velhas arcadas do Velho Casarão da Várzea, emocionam-se com tais palavras:

E ao Colégio, nada?
Tudo!
Então como é? Como é que é?
Zum Zaravalho, opum
ZarapiZoqué,
Oqué-qué, oqué-qué
Zum!
Pinguelim, pinguelim, pingueli!
Zunga, zunga, zunga!
Cate marimbau, cate marimbau!
Eixau, eixau!
Colégio!
(DEPA, 2016, p. 31)

Outra tradição é a condução de um carneiro, atualmente apelidado como Nicodemus. O primeiro Nicodemus, segundo Daróz in DEPA (2016), foi doado ao Colégio Militar do Rio de Janeiro pela senhora Celina Vairão Branco, em 1922. Hoje, os carneiros estão institucionalizados como mascote dos Colégios Militares e participam das formaturas militares, sendo conduzidos pelos alunos mais jovens do Colégio – um menino e uma menina. Em função do seu crescimento, o carneiro é trocado anualmente por um mais jovem. Ainda sobre as tradições do Colégio, é importante destacar o uso da Boina Garança, de uso obrigatório complementando a farda do uniforme, conforme imagem a seguir:

Imagem 13– Boina Garança



(Disponível em: <<https://www.casadosub.com.br/boinas-gorros/boina-francesa-vermelha-garanca>>. Acesso em: 10/10/2017).

A Boina Garança, instituída por Portaria Ministerial, em 21 de janeiro de 1971, segundo Daróz:

Traz consigo um significado especial, na força de uma das cores heráldicas do Exército Brasileiro. Seu recebimento representa a incorporação do novo aluno ao SCMB. Simboliza não apenas a proteção do corpo jovem, frágil, em formação, mas também a segurança propiciada pela centenária, tradicional e conceituada organização de ensino do Exército que, naquele momento, escolheu o novo aluno. A boina é continuidade, ao unir o jovem de hoje – idealista, esperançoso e confiante – às tradições de honra e patriotismo do CM. (DEPA, 2016, p. 16)

Ainda segundo Daróz in DEPA (2016), é comum ex-alunos dos Colégios Militares guardarem suas boinas garança e a utilizarem em desfiles de aniversário do Colégio, os quais contam com o batalhão da saudade, composto por ex-alunos. Por fim, proposto pelo 2º Oficial João Dias Carneiro, em 1933, da Secretaria do CMRJ, surgiu o estandarte colegial. Aceita a proposta foi encaminhada ao Ministro da Guerra, Augusto Inácio de Espírito Santo Cardoso, o qual recebeu do Chefe do

Governo Provisório Getúlio Vargas, o decreto nº 23.262, de 1 de outubro de 1933, criando o estandarte. Para Daróz in DEPA (2016), tais representações – boina, grito de guerra, estandarte e Nicodemus – “servem como amálgama para unir gerações de alunos e ex-alunos dos CM, conferindo-lhes uma identidade comum baseada no patriotismo e na cidadania” (DARÓZ IN DEPA, 2016, p. 22). Na imagem abaixo, é possível visualizar boina garança, Nicodemus, estandarte e demais artefatos que compõem as tradições do CMPA.

Imagem 14–Formatura militar no CMPA



Fonte: DEPA, (2016, p.50).

Segundo o site do Colégio, existem algumas razões para o sucesso do CMPA em relação ao desempenho acadêmico dos alunos. São elas:

- Cerca 60% de seus docentes são mestres ou doutores. O Colégio busca e incentiva, incessantemente, o aperfeiçoamento profissional de seu corpo docente.
- A estrutura de ensino contempla um criterioso planejamento e organização do ano letivo e das avaliações. A existência de uma Supervisão Escolar, de Seções e Subseções de Ensino, de uma Seção Psicopedagógica e de uma Seção Técnica de Ensino fornece a infraestrutura que suporta o rigoroso planejamento, organização e condução da educação.
- As provas trimestrais são confeccionadas pelos respectivos professores, mas passam por mais cinco crivos: chefe de Subseção (Cadeira), chefe de Seção de

Ensino, Seção Técnica de Ensino, Subdiretor de Ensino e Diretor de Ensino. No final do processo, a prova não é apenas responsabilidade do professor, mas sim do Colégio Militar.

- À semelhança da vida cidadã futura que encontrará após sua formatura, os alunos são submetidos a um sistema meritocrático de merecimento, onde se destacam aqueles que mais se dedicam e estudam, bem como os que melhor se conduzem dentro dos parâmetros exigidos pelo Colégio. Dentro desse contexto é que existe o Batalhão Escolar, onde os alunos têm uma classificação hierárquica de grau, e a Legião de Honra, para a qual são convidados os que mais se destacam em comportamento, procedimentos e aplicação.
- A carga horária anual é superior à mínima estabelecida pelo MEC.
- Além dos conteúdos disciplinares, são oferecidas ao aluno atividades extraclasse, como: diversas modalidades de esporte, xadrez, astronomia, coral, banda de música, teatro, clubes de disciplinas (matemática, história, literatura, ciências, filosofia, etc.) e grêmios sócio-recreativos. É incentivada a participação em olimpíadas educacionais, como: astronomia, física, biologia, matemática, etc., e em projetos sócio-assistenciais de apoio a pessoas carentes.
- A adoção de uniforme para todas as atividades possibilita que os alunos se destaquem apenas pelo que verdadeiramente são, e não pelo que vestem ou ostentam.
- Alunos, profissionais ou grupos que obtenham qualquer tipo de atuação positiva destacada intra ou extra-Colégio, recebem o reconhecimento do CMPA através de destaque em reuniões de alunos, de profissionais ou de ambos, ou ainda a citação em Boletim Interno e/ou no Portal Internet da instituição.
- A educação não se limita aos conteúdos das disciplinas. São também trabalhados e cultuados valores, como: respeito, ordem, organização, honestidade, honra, princípios morais, lealdade e responsabilidade pessoal e social, mas sempre dentro de um clima de amizade e camaradagem. Esse fato motiva uma forte e perene ligação afetiva entre alunos e ex-alunos com o Colégio Militar.
- A educação está baseada na harmonia e interação, profícua e constante, entre três vetores: escola, aluno e família.

- Historicamente, o CMPA trabalha com cerca de trinta alunos em cada sala de aula, admitindo, em casos excepcionais, um máximo de trinta e cinco alunos, possibilitando ao professor controlar e acompanhar o processo individual de ensino/aprendizagem.
- O Colégio possui uma excelente infraestrutura de apoio, alicerçada na administração militar. Como integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil, beneficia-se da troca de experiências e vivências, educacionais e administrativas, entre os doze colégios militares que compõem o sistema.
- A existência da Associação dos Amigos do Casarão da Várzea (AACV), congregando pais, alunos, ex-alunos, professores, funcionários e amigos do CMPA, apoia, de forma decisiva e fundamental, as iniciativas educacionais, sociais e culturais empreendidas pelo Colégio e por seus integrantes.
- O Casarão da Várzea possui anos de tradição como colégio e como escola, tendo um extenso rol de ex-alunos que se destacaram no cenário nacional. Durante esse longo período, forjou-se a tradição de um ensino de excelência, a qual implica em maior responsabilidade para os alunos e profissionais de hoje.
- Muitos dos profissionais são ex-alunos, o que traz uma relação afetiva que potencializa as atividades e relações profissionais.

Ainda segundo o site do CMPA, o Colégio Militar de Porto Alegre tem por finalidades:

- Atender ao ensino assistencial para os dependentes de militares do Exército e de outras Forças.
- Ministrando o ensino fundamental e médio a alunos de ambos os sexos.
- Atender, também, o ensino fundamental e médio para os filhos de civis.
- Desenvolver nos alunos o sentimento de amor à Pátria e o culto de suas tradições.
- Assegurar preparo intelectual necessário à continuidade dos estudos em níveis superiores.
- Aprimorar as qualidades físicas do educando.
- Desenvolver sã mentalidade de disciplina consciente.
- Desenvolver a capacidade de pensar do educando.
- Despertar vocações para a carreira militar no Exército.

- Preparar candidatos para o ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx).

A proposta pedagógica do SCMB (Sistema Colégio Militar do Brasil) e, portanto, do CMPA, tem como meta principal, proporcionar uma educação integral que ofereça aos jovens a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da vida de cidadão brasileiro. Como principais objetivos se destacam:

- Permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhes assegurem um futuro de cidadão cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência;
- propiciar ao aluno a busca e a pesquisa incessante de informações relevantes, desenvolvendo dessa forma, a autonomia, valorizando suas experiências, conhecimento prévio e a relação professor-aluno e aluno-aluno;
- valorizar a interação discente como instrumento de desenvolvimento pessoal, considerando diferenças individuais, contribuições, respeito a regras coletivas e atitudes que propiciem o desenvolvimento da autonomia no grupo;
- desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, objetivando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer provas;
- preparar o aluno para refletir e compreender os fenômenos e não para memorizá-los;
- capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;
- estimular o aluno para a saudável prática da atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando-o à prática habitual do esporte.

Portanto, é possível afirmar que, para o CMPA, a formação do aluno será plena quando ele incorporar atitudes educacionais, de modo a desenvolver valores e a compreensão de que é responsável pelo seu próprio autoaperfeiçoamento, ou seja, tornar-se agente do seu processo de ensino/aprendizagem. O Sistema Colégio

Militar do Brasil acredita que o aluno egresso dele estará preparado para atingir o sucesso em qualquer atividade profissional que escolher, baseado em suas tradições e valores morais, culturais e históricos, praticados no Exército. Para eles, o objetivo final do processo educacional é que o aluno do SCMB aprenda a pensar, tornando-se crítico e capaz de ser agente de mudanças, enquanto cidadão.

5. METODOLOGIA

Essa pesquisa está sustentada numa abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação, compreendida, ao mesmo tempo como, coletiva e individual, teórica e prática, na qual envolve constante ação e reflexão nos grupos de estudos que questionam o seu trabalho e buscam aperfeiçoá-lo e aperfeiçoar-se. A interação que se estabelece entre indivíduo e sociedade encontra-se no núcleo deste processo participativo e colaborativo de autorreflexão. (Carr e Kemmis 1988, p.198).

A pesquisa realizou-se por meio da pesquisa-ação de modo a contemplar as considerações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que versa sobre os aspectos éticos da pesquisa em ciências humanas e sociais, aprovada pelo CNS em sua 59ª Reunião, em abril de 2016 (CNS, 2016). Por se tratar de uma pesquisa realizada exclusivamente com adultos, cujas identidades não serão reveladas e no contexto profissional dos participantes, encontra respaldo nos incisos I e VII do art 1º da referida resolução, o qual determina que não há registros nem avaliação pelo sistema CEP/CONEP a “pesquisa de opinião pública com participantes não identificados” e a “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (CNS, 2016), o que é o caso da pesquisa em questão. Ainda em cumprimento à resolução, aos participantes foram garantidos o consentimento livre e esclarecido, a confidencialidade, esclarecimento sobre sentido e implicações da pesquisa, privacidade e proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz, garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes, compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação, como pode ser observado no Apêndice B.

A pesquisa-ação considera os sujeitos envolvidos e o contexto, valorizando a participação e a autonomia no processo, a fim de propiciar alternativas que possam encaminhar/sugerir uma qualificação na realidade que está sendo investigada.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16)

Para Thiollent (2009), uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando há ação dos integrantes do grupo no problema investigado. Tal problema deve ser complexo a ponto de demandar uma investigação a ser conduzida, com papel ativo dos pesquisadores na avaliação e no acompanhamento em decorrência do problema em questão. Deste modo, toda pesquisa-ação é considerada pesquisa participante, porém a recíproca não é verdadeira, pois em uma pesquisa participante pode não haver a ação do pesquisador, apenas a inserção no contexto de pesquisa, para melhor aceitação por parte dos integrantes do grupo pesquisado. A participação do pesquisador não qualifica pesquisa-ação por si só. Para ser pesquisa-ação, o pesquisador precisa balizar a pesquisa no entorno de uma ação planejada e não ser apenas observador participante. É importante ressaltar que ação do pesquisador não pode substituir a ação e a iniciativa do grupo.

Nesta perspectiva, a pesquisa-ação oportuniza uma investigação para além dos aspectos burocráticos e acadêmicos, “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. (THIOLLENT, 2009, p. 18) Para o autor, a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social com intensa interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas na pesquisa. Desta relação surgem o ordenamento dos problemas de pesquisa, para ações concretas na resolução, sendo o objeto de pesquisa a situação social e não as pessoas. Com a pesquisa-ação pretende-se resolver ou pelo menos esclarecer os problemas identificados na situação analisada, com constante avaliação do próprio grupo em relação às ações planejadas. Destaca-se que a pesquisa-ação é mais do que uma ação ativa, pois propõe o aumento do conhecimento dos pesquisadores acerca do problema e do nível de consciência das pessoas que compõem o grupo em questão.

O autor aponta que a configuração de uma pesquisa-ação depende do contexto em que é aplicada e dos objetivos que apresenta. Dentre os tipos destaca três: da pesquisa-ação realizada por um ator social homogêneo, autônomo e capaz de controlar a pesquisa; da pesquisa-ação realizada dentro de uma organização,

como empresa ou escola, com relações hierárquicas e problemáticas e da pesquisa-ação organizada em meio aberto, como bairro ou comunidade rural. Como a presente pesquisa trata da segunda configuração, por realizar-se dentro de uma Instituição, ressalto alguns aspectos dignos de atenção especial, segundo Thiollent (2009): por se tratar de uma instituição em que as relações e os interesses podem ser contraditórios, o relacionamento dos pesquisadores com o grupo pode ser mais complicado nas questões da ética e da prática, visto que a pesquisa pode vir a ser usada para interesses de um grupo em detrimento de outro. Portanto, os pesquisadores da linha pesquisa-ação não podem aceitar trabalhar em pesquisas manipuladas por uma das partes nas organizações, em particular por aquela que está mais vinculada ao poder. (THIOLLENT, 2009, p. 19) Desta forma, sugere-se que, após a definição dos interessados na pesquisa e das exigências dos pesquisadores, os problemas de relacionamentos entre os grupos devem ser analisados coletivamente, com a representação de todas as partes envolvidas.

Ainda sobre a definição da pesquisa-ação, Thiollent (2009) aborda a importância de identificar os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação e, a partir disso, a relação de ambos os objetivos. O autor define objetivo prático como correspondente a ideia transformadora, que deve ser realista e possível de execução. Como objetivo de conhecimento, sugere que deva ter o propósito do aumento das informações acerca de determinada situação, que seriam difíceis de serem obtidas de outra forma, senão por meio da pesquisa. Para o autor, quanto maior o conhecimento produzido na pesquisa, mais assertiva será a ação que se propõe, ressaltando a importância do equilíbrio entre as duas perspectivas. A pesquisa-ação não é só ação, com ela deve-se alargar o conhecimento da situação, aprofundar os debates e avançar em relação aos problemas apresentados.

Um aspecto de destaque na pesquisa-ação é o caráter do processo argumentativo, o qual permeia toda a pesquisa, seja na colocação dos problemas a serem abordados por participantes e pesquisadores, seja nas explicações ou soluções apresentadas pelos pesquisadores aos participantes, seja na tomada de decisão para a ação, em todos os processos de avaliação. Neste sentido, o pesquisador apresenta um papel fundamental, não podendo aceitar qualquer argumento nas interpretações, especialmente os que forem contrários ao ideal científico, que apresentem parcialidade, engano, colocando em risco a objetividade e

a racionalidade da pesquisa, embora deva sempre existir a flexibilidade, na pesquisa-ação.

Em relação às hipóteses e à comprovação destas, Thiollent (2009) afirma que não é possível aplicar a fórmula de hipótese/coleta de dados/ comprovação ou não das hipóteses na pesquisa-ação, em função do dinamismo de um contexto em movimento, que pretende abordar questões que previamente não podem formular hipóteses, visto que as situações e os problemas surgem na medida em que se produz a pesquisa, com muitas variáveis imprecisas. O autor sugere a adoção de instruções ou diretrizes relativas aos problemas e ao modo de ação identificados na pesquisa, que funcionam como as hipóteses, porém com maior flexibilidade, podendo serem endossadas ao término da pesquisa, ou substituídas no contexto impreciso de uma pesquisa social. O esquema hipotético, pertencente ao experimentalismo, é válido para pesquisas que preveem uma certa regularidade, na qual o pesquisador sempre encontrará os mesmos resultados, com variáveis controláveis concebidas de modo causal e mecanicista, o que não acontece na pesquisa psicossocial.

Na produção da pesquisa-ação, inferências e generalizações precisam ser acompanhadas e analisadas sempre, para que não sejam tendenciosas, tanto por parte dos participantes quanto dos próprios pesquisadores. Como já mencionado anteriormente, o pesquisador não pode aceitar qualquer tipo de raciocínio, nem mesmo assumir uma postura de ingenuidade, perante às colocações do grupo. Deste modo, cabe ao pesquisador *identificar os defeitos da generalização, em particular aqueles que consistem em, a partir de poucas informações locais, tirar conclusões para o conjunto da população ou do universo*(THIOLLENT, 2009, p. 42). É necessário também identificar as formas ideológicas que interferem na generalização, visto que quando a interferência ideológica é em excesso, os resultados da investigação se tornam sem valor.

Uma discussão frequente sobre a pesquisa-ação coloca em dúvida a real possibilidade de contribuições desta na produção de conhecimento. Para o autor, nem todas as pesquisas-ação contribuem com novos conhecimentos, como é o caso de muitas pesquisas de opinião, que resultam em dados numéricos de informações já conhecidas. Deste modo, apresenta os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis na pesquisa-ação:

- a. Coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
- b. A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.
- c. A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas.
- d. A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
- e. Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
- f. Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores. (THIOLLENT, 2009, p. 45)

Enquanto concepção e organização da pesquisa, o autor aborda uma série de temas e itens os quais considera fundamental para a pesquisa-ação. Tais itens são apresentados em forma de roteiro, mas que, em função do dinamismo da pesquisa, não estão determinados na sequência apresentada, podendo alterar a ordem, retomar ou produzir um verdadeiro vai e vem, considerando a flexibilidade inerente à pesquisa-ação. Portanto, a lista apresentada segue uma ordem cronológica com um ponto de partida e um de chegada, mas com ações intermediárias que dependerão dos fatores subjetivos de cada pesquisa. Como ponto inicial apresenta-se a fase exploratória e final, a divulgação dos resultados. A seguir, conceitua cada fase apresentada por Thiollent (2009):

1. Fase exploratória: consiste em estabelecer um diagnóstico da situação, identificar os problemas prioritários e da necessidade de ações. Alguns aspectos podem ser relativizados em função de cada tipo de pesquisa. É comum, nesta fase, surgirem aspectos institucionais e financeiros que possam interferir na pesquisa. Alguns pontos importantes da fase exploratória, segundo Thiollent (2009):

a. Verificar o perfil e a disponibilidade dos pesquisadores para trabalharem de acordo com a pesquisa-ação.

b. Verificar a viabilidade do desenvolvimento da pesquisa-ação ocorrer no meio em questão. Neste sentido, o autor destaca que “trata-se de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas”. (THIOLLENT, 2009, p. 52) Tais aspectos são premissas para que os pesquisadores aceitem desenvolver a pesquisa e a façam sem falsas expectativas.

Neste momento, além do diagnóstico realizado junto aos participantes, os pesquisadores devem coletar toda e qualquer informação disponível em documentos específicos, publicidades, etc. Como produto do diagnóstico surgem os principais objetivos da pesquisa, com foco nos problemas considerados prioritários e no tipo de ação que a pesquisa pretende.

2. Tema de pesquisa: na pesquisa-ação o tema precede o problema de pesquisa e é fruto de um processo de discussão entre pesquisadores e participantes. A partir do tema é possível delinear as áreas de conhecimento envolvidas. A formulação do tema pode ser do tipo descritiva ou normativa. A normativa refere-se à ação e, para a pesquisa-ação, é deste tipo que trataremos. A base teórica é imprescindível nesta fase, pois é por meio do referencial teórico que interpretamos e definimos o tipo de olhar sobre o objeto em questão.

3. A colocação dos problemas: o problema de pesquisa deve estar de acordo com o marco teórico conceitual adotado, sendo que, na pesquisa-ação, os problemas devem ser de ordem prática, pois pretendem provocar uma mudança no contexto analisado. Thiollent (2009, p.58) sugere alguns passos nesta construção:

- a. Análise e delimitação da situação inicial.
- b. Delineamento da situação final, em função dos critérios de desejabilidade e factibilidade.
- c. Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) para (b).
- d. Planejamento das ações correspondentes.
- e. Execução e avaliação das ações.

Pensar na passagem da situação inicial para a final é projetar com objetivos definidos e refletir sobre os meios e soluções que possibilitem a realização da situação. Essa forma de tratar os problemas requer constante reflexão e retomada dos critérios, para que os objetivos sejam alcançados, mantendo a relevância científica da pesquisa e garantindo a sua manutenção.

4. O lugar da teoria: apesar da pesquisa-ação possuir uma forte característica empírica, a teoria ocupa um lugar basal para a elaboração das hipóteses e diretrizes que orientam tanto a pesquisa quanto as interpretações. Cabe ressaltar que nem todos os participantes da pesquisa terão conhecimento técnico para compreender termos da teoria e, por isso, a teoria não deve ser compartilhada

no grupo de forma que fique incompreensível, o que pode acarretar a desmotivação de membros da pesquisa. É preciso buscar constantemente um equilíbrio de teoria e prática na pesquisa-ação, dosando-as de modo que a prática produza material empírico, para que os dados sejam interpretados à luz da teoria.

5. Hipóteses: na pesquisa-ação, as hipóteses assumem um caráter mais flexível e, portanto, são denominadas diretrizes. Tais diretrizes possibilitam a definição de critérios claros que visam balizar a tomada de decisão, a ação e a avaliação dos participantes e pesquisadores acerca dos rumos da pesquisa, sendo que este processo se dá exclusivamente na prática. Também, é através das diretrizes assumidas que pesquisadores e participantes definem quais informações e técnicas serão necessárias para a coleta.

6. Coleta: o seminário é a centralização das informações dos participantes e pesquisadores, o qual consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. *O seminário desempenha também a função de coordenar as atividades de grupos satélites (grupos de estudos especializados, grupos de observação, informantes, consultores, etc.)* (THIOLLENT, 2009, p. 63) Das reuniões são geradas atas, com toda a compilação das informações. No seminário se produz material de natureza teórica e empírica, sendo que cabe aos pesquisadores a coleta de tais dados e informações. Dentre as funções do pesquisador, cabe ainda: dispor aos participantes os conhecimentos teóricos e práticos que permitam a discussão dos problemas; produzir as atas de reunião e os relatórios de síntese; conceber modalidades de ação em parceria com os demais participantes. Como principais tarefas do seminário, o autor apresenta as seguintes:

- a. Definição do tema e dos problemas que geraram a pesquisa.
- b. Elaboração da problemática.
- c. Constituição dos grupos, equipes de pesquisa e coordenações.
- d. Centralização das informações das diferentes fontes.
- e. Elaboração das interpretações.
- f. Busca por definições e diretrizes para a ação.
- g. Acompanhamento e avaliação das ações.
- h. Divulgação dos resultados obtidos.

Outro ponto importante é o fato do seminário pressupor preparo didático de quem o conduz, de forma a controlar tanto o tempo de fala dos participantes, para que a participação não seja restrita a um grupo, contemplando a diversidade, quanto o envolvimento emocional nas participações, que pode custar o sentido de objetividade da pesquisa.

7. Campo: quando o tamanho do campo delimitado é muito grande, faz-se necessário que a pesquisa contemple uma amostragem, uma representatividade. Em campo não tão abrangente deve-se priorizar o caráter qualitativo, para que todos os grupos de ordem cognitiva, sociológica e política estejam representados.

8. Coleta de dados: na pesquisa-ação, os principais instrumentos são entrevista e o questionário. Quanto aos materiais com informações já existentes, pode-se usar diversas técnicas que possibilitem a análise de conteúdo. Técnicas antropológicas como observação participante, diários de campo histórias de vida, assim como técnicas de grupo como sociodrama, também são comumente empregadas na pesquisa-ação. Quando necessário, pode-se dividir os participantes em grupos, para que analisem aspectos pontuais das técnicas. As informações são centralizadas e compartilhadas no seminário.

9. Aprendizagem: há um processo de aprendizagem intrínseco na pesquisa-ação, com papel importante dos especialistas que mediam este processo por meio das discussões, das negociações e do conhecimento que produzem, para a ação a ser realizada e as tomadas de decisão que são demandadas.

10. Saber formal/Saber informal: trata-se de estabelecer uma estrutura entre dois universos: a dos especialistas e dos interessados. Tal diferença pode resultar em dificuldade de compreensão mútua. O saber do participante comum possibilita o conhecimento dos problemas e das situações locais. Não é porque ele não tem conhecimento técnico que seu conhecimento não tem valor. Pelo contrário, ele é fundamental para a pesquisa-ação. O que pode ser comum ao participante sem conhecimento técnico é a generalização e um pensamento carregado de crenças e tradições, podendo dificultar a transição da realidade, com a intervenção da pesquisa. Por outro lado, o conhecimento do especialista também não é suficiente se pautado só na técnica. Deste modo, na busca por solução dos problemas apresentados, pesquisadores e participantes estabelecer uma relação que permita a intercompreensão entre saber formal e o saber informal.

Thiollent(2009) sugere que se use a técnica de comparação que consiste em propor que participante comum e técnico produzam, individualmente, um registro com perspectivas da situação, os dados que considera importante, os problemas identificados e as ações previstas. Posterior aos registros, realiza-se a comparação das informações a fim de identificar as divergências e as convergências, aproximando o diálogo e os objetivos comuns.

11. Plano de ação: para o autor, a elaboração do plano de ação de uma pesquisa-ação consiste em definir os seguintes pontos:

- a. Atores e unidade de intervenção.
- b. Relação entre atores e instituição: conflitos, atritos, convergências...
- c. Identificação de quem toma as decisões.
- d. Objetivos das ações e critérios de avaliação.
- e. Formas de superar as dificuldades para dar seguimento às ações.
- f. Garantias de participação da população.
- g. Formas de controle do processo e de avaliação dos resultados.

Após este levantamento de dados, as informações devem ser deliberadas coletivamente para a definição de um plano de ação consensual.

12. Divulgação externa: para o autor, o retorno da pesquisa é necessário, pois visa promover uma visão de conjunto, considerando que durante o processo nem todos os participantes terão acesso a esse conjunto. Deste modo, poderá promover uma tomada de consciência não só para os participantes, mas para pessoas externas à pesquisa que compartilham realidades semelhantes e podem buscar na pesquisa conhecimento e possibilidades e, talvez, a possibilidade de encontrar um senso de generalização, quando outras pesquisas se assemelharem em contextos distintos, mas com características comuns.

Para Thiollent (2009), a pesquisa participante vem ganhando um espaço crescente na área educacional, contando até mesmo com apoio institucional, já que as metodologias convencionais costumam apenas descrever a situação ou avaliar rendimentos escolares, mas não produzem uma mudança em problemas urgentes da situação atual da educação, como se propõe a pesquisa-ação.

5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa envolve docentes e profissionais do Colégio Militar de Porto Alegre, militares e civis. O processo seletivo destes profissionais foi por adesão voluntária, limitando-se ao número de 12 participantes.

5.2 FASES DA PESQUISA

5.2.1 Primeira fase da pesquisa

Envolveu a sistematização da fundamentação teórica, para sustentação da pesquisa. Esse processo realizou-se com o suporte e a supervisão do orientador. Nesta fase foram esboçadas as bases conceituais da investigação.

5.2.2 Segunda fase da pesquisa

Envolveu a sistematização de todo o processo para o planejamento da pesquisa-ação. Tal planejamento estruturou os seguintes aspectos:

- A organização de critérios para seleção de docentes e profissionais a serem envolvidos na pesquisa.
- A combinação com a instituição quanto à liberação e disponibilidade dos profissionais.
- A identificação do perfil dos mesmos.
- Autorizações pertinentes do local onde ocorreram os encontros.
- A elaboração do cronograma das atividades do grupo com 15 encontros quinzenais de 1h. Na pesquisa-ação, cabe ajustar essa proposta junto ao grupo participante.
- O levantamento de demandas e problemas identificados juntamente com o grupo de participantes.
- Distribuição das funções aos participantes, para a produção dos seminários.
- A organização da coleta de dados: entrevista, questionário, debates e coletas de demais materiais.

5.2.3 Terceira fase da Pesquisa

Envolve a coleta, sistematização e a transcrição dos registros produzidos nos seminários. Nesta fase, cabe a organização de todo o material produzido durante a pesquisa-ação.

5.2.4 Quarta fase da Pesquisa

Propõe a interpretação e produção dos dados da pesquisa, realizada meio da análise de conteúdo, a qual caracteriza-se por é uma leitura profunda e visa a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores, possibilitando a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo (Bardin, 2009). Nesta fase, os dados coletados são triangulados com a fundamentação teórica e com as percepções do pesquisador, para a produção dos resultados, considerando toda a complexidade, a subjetividade e contexto, possibilitando novas perspectivas e, possivelmente, novas indagações. O pesquisador é convocado a assumir a autoria enquanto intérprete não só do material produzido e coletado, mas intérprete das suas próprias interpretações e conclusões, juntamente com o grupo de participantes da pesquisa-ação, conforme detalhado anteriormente.

5.2.5 Quinta fase da Pesquisa

Prevê a produção das orientações com base nos resultados obtidos na pesquisa, para divulgação dos resultados.

6. CAMINHOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS - PESQUISA-AÇÃO: ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO

No intuito de relatar a trajetória estabelecida para a realização da Pesquisa-ação no Colégio Militar de Porto Alegre descrevamos na sequência, de forma cronológica, como se estabeleceu a proposta e os encontros do grupo. No dia dez de abril de 2018, ocorreu uma palestra para todos os docentes e profissionais do CMPA, com o objetivo de contextualizar a proposta de pesquisa, apresentando, de forma sucinta, os autores que a fundamentam. Ao longo da fala, explicitou-se o conceito de uma Pesquisa-Ação, bem como seus objetivos, e realizou-se o convite, com base em uma proposta inicial, dos encontros ao longo do ano. Primeiramente, almejava-se a participação de 12 voluntários, entre docentes e profissionais, dispostos a frequentarem, quinzenalmente, encontros que visavam ao estudo sobre Educação Inclusiva no contexto do CMPA.

Nos dias que se seguiram à fala, quatorze pessoas manifestaram interesse em participar do grupo, porém, por motivos de demandas de trabalho não previstas e redução de efetivo profissional, mantiveram-se no grupo dez voluntários discriminados a seguir, os quais terão a identidade preservada e serão identificados por números ao longo do texto. Dentre os participantes, havia dois professores de Língua Portuguesa, um professor de Biologia, o chefe do Setor de Projetos, uma professora de Língua Inglesa, uma Assistente Social, três monitores de alunos e uma auxiliar do aprovisionamento, os quais reuniram-se quinzenalmente, totalizando 15 encontros, com os seguintes objetivos:

- analisar as mudanças, conseqüentes do início da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre, na ação dos docentes e dos profissionais envolvidos no processo educativo;

- compreender o processo à introdução da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre;

- elaborar orientações baseadas nos resultados obtidos pela pesquisa, para que auxiliem na sistematização do processo de Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre.

Tabela 3 – Perfil dos participantes do grupo de pesquisa-ação

| IDENTIFICAÇÃO | SEXO | IDADE | FORMAÇÃO | TEMPO NO CMPA |
|-----------------|------|---------|---------------------------|---------------------------------|
| Participante 1 | M | 56 anos | Doutorado | 3 anos |
| Participante 2 | M | 37 anos | Doutorado | 2 anos – CMPA 15 anos - SCMB |
| Participante 3 | M | 56 anos | Mestrado | 4 anos |
| Participante 4 | M | 57 anos | Graduação | 8 anos |
| Participante 5 | F | 38 anos | Especialização | 8 anos |
| Participante 6 | F | 40 anos | Graduação | 2 anos |
| Participante 7 | F | 28 anos | Especialização | 3 anos |
| Participante 8 | F | 38 anos | Graduação | |
| Participante 9 | F | 9 anos | Ensino Médio / Técnico | 5 anos |
| Participante 10 | M | 43 anos | Graduação | 1 ano |

Autora (2019).

A partir de reflexões sobre teóricos como Martin Buber: relações e o diálogo, o Relatório de Warnock (1978) e demais legislações acerca da Educação Inclusiva, dentre outros autores, adotou-se a metodologia da Pesquisa-Ação, proposta por Thiollent (2009), para que os objetivos propostos pudessem ser atingidos:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16)

Por se tratar de uma Pesquisa-ação, não cabe ao pesquisador impor as temáticas que serão abordadas, sob o risco de não permitir que as demandas surjam a partir das percepções do coletivo. Deste modo, realizou-se um encontro inicial para que fosse estabelecido um cronograma de trabalho do grupo. Considerando a construção coletiva – e a não possibilidade de manutenção do dia proposto inicialmente pelo comando do colégio – vários ajustes foram necessários nas datas previstas para os encontros. Nos três primeiros encontros, uma série de demandas e de potencialidades, para a implementação da educação inclusiva no CMPA, foram identificadas pelo grupo. A partir destes dados, o grupo estabeleceu linhas de ações, organizando as temáticas emergentes em grupos de trabalho, conforme elencado a seguir:

- **GT1 - ALUNO** (público alvo da Educação Especial/Inclusiva; revisão do manual do aluno; família; comunidade);
- **GT2 - PEDAGÓGICO** (Adaptação curricular; avaliação; desburocratização do processo de inclusão);
- **GT3: FORMAÇÃO** (Formação dos profissionais; formação continuada; grupo de apoio; ciclo de palestras; controle do efetivo);
- **GT4: ACESSIBILIDADE** (Projetos; efetivação; situações do dia-a-dia a considerar);e
- **GT5: SAAE** (Rotinas; profissionais; procedimentos; planejamento).

A partir de reflexões sobre teóricos como Martin Buber: relações e o diálogo, o Relatório de Warnock (1978) e demais legislações acerca da Educação Inclusiva, dentre outros autores, adotou-se a metodologia da Pesquisa-Ação, proposta por Thiollent (2009), para que os objetivos propostos pudessem ser atingidos:

Tabela 4 – Cronograma de pesquisa-ação em educação inclusiva – PARTE 1

| DATA (Encontros quinzenais) | | ATIVIDADE | HORÁRIO | LOCAL |
|--------------------------------|------------|--------------------------------------|------------|-----------------|
| 1º ENCONTRO | 23/05/2018 | Apresentação da proposta e do grupo. | 13h às 14h | Salas especiais |

| DATA (Encontros quinzenais) | | ATIVIDADE | HORÁRIO | LOCAL |
|--------------------------------|------------|--|------------|-----------------|
| 2º ENCONTRO | 11/06/2018 | 1º encontro para levantamento dos problemas e mapeamento das demandas. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 3º ENCONTRO | 25/06/2018 | 2º encontro para levantamento dos problemas e mapeamento das demandas. | 14h às 15h | Salas especiais |

Autora (2019)

Cada grupo de trabalho foi formado por uma dupla de participantes voluntários. A escolha dos grupos foi por adesão, conforme interesse de temática ou até mesmo de atuação do profissional no contexto escolar. O cronograma dos encontros ficou organizado da seguinte forma:

Tabela 5 – Cronograma de pesquisa-ação em educação inclusiva – PARTE 2

| DATA (Encontros quinzenais) | | ATIVIDADE | HORÁRIO | LOCAL |
|--------------------------------|------------|--|------------|-----------------|
| 4º ENCONTRO | 16/07/2018 | 1º encontro dos Grupos de Trabalho (GT). | 13h às 14h | Salas especiais |
| 5º ENCONTRO | 30/07/2018 | 2º encontro GT. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 6º ENCONTRO | 13/08/2018 | 3º encontro GT. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 7º ENCONTRO | 27/08/2018 | 4º encontro GT. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 8º ENCONTRO | 10/09/2018 | Seminário GT 5. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 9º ENCONTRO | 24/09/2018 | Seminário GT 1. | 14h às 15h | Salas especiais |

| DATA (Encontros quinzenais) | | ATIVIDADE | HORÁRIO | LOCAL |
|--------------------------------|------------|--|------------|-----------------|
| 10º ENCONTRO | 08/10/2018 | Seminário GT 2. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 11º ENCONTRO | 22/10/2018 | Seminário GT 3. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 12º ENCONTRO | 05/11/2018 | Seminário GT 4. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 13º ENCONTRO | 19/11/2018 | Elaboração do documento com diretrizes para a implementação da Educação Inclusiva no CMPA. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 14º ENCONTRO | 03/12/2018 | Elaboração do documento com diretrizes para a implementação da Educação Inclusiva no CMPA. | 14h às 15h | Salas especiais |
| 15º ENCONTRO | 17/12/2018 | Encontro de fechamento dos trabalhos. | 14h às 15h | Salas especiais |

Autora (2019)

Como resultado final, os participantes produziram dois documentos: um relatório com orientações/sugestões ao diretor do colégio e um folder, para ampla divulgação de informações fundamentais sobre educação inclusiva, a ser distribuído para toda a comunidade escolar. Ambos encontram-se como apêndice desta tese. Em relação ao relatório, o trabalho baseou-se em três aspectos: demandas; potencialidades; orientações com base nas leis que fundamentam a ação pedagógica na Educação Inclusiva. O relatório foi organizado com os resultados apresentados por cada grupo de trabalho e entregue ao comandante do colégio em janeiro de 2019. Em dois de abril de 2019, o Colégio disponibilizou uma reunião pedagógica com todo o efetivo para que a pesquisa e as suas contribuições

pudessem ser apresentadas aos professores e profissionais do CMPA. Na oportunidade, os grupos de trabalho expuseram o resultado de suas pesquisas e sugestões, atingindo mais um objetivo previsto dentro da pesquisa-ação: o da ampla divulgação.

Quanto ao folder, entendendo a importância da sensibilização da comunidade escolar para a introdução da educação inclusiva, o grupo estruturou um material intitulado DOZE COISAS QUE TODA PESSOA PRECISA SABER SOBRE INCLUSÃO. Neste material constam doze tópicos com base nas legislações, conceitos e informações relevantes sobre Educação Inclusiva, para aproximar o público interno e externo do colégio ao novo momento que se inicia, com o entendimento do Colégio Militar de Porto Alegre também como uma instituição de ensino que reconhece e contempla a educação inclusiva. Com autorização do comandante, foram impressos 1.500 folders a serem distribuídos para alunos, docentes, profissionais e comunidade escolar.

Imagem 15–Folder CMPA



Criação e direção de arte: Djan Diogo (2018)

Uma terceira ação desenvolvida pelo grupo de Pesquisa-ação foi a visita à Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, instituição com trinta anos de existência, referência em educação inclusiva na Educação Básica, na região metropolitana de Porto Alegre. Além da proposta pedagógica e das práticas apresentadas, o grupo pode visitar o prédio e conhecer a estrutura física totalmente adaptada e com plena acessibilidade. No mesmo dia, o grupo de participantes também teve a oportunidade de visitar o Laboratório de Inclusão e Ergonomia (LABIE) da Universidade FEEVALE. Neste espaço, pesquisadores trabalham criando e adaptando materiais didáticos, pedagógicos e jogos para os mais diversos casos de inclusão, além de elaborarem jogos de realidade virtual e de atenção concentrada. Todas essas experiências vivenciadas foram oportunizadas para que o grupo – que em sua grande maioria não tinha experiência com educação inclusiva – pudesse visualizar novas possibilidades e se inspirar.

Após descrever a trajetória percorrida pelos participantes do grupo de pesquisa-ação, serão apresentadas as análises do conteúdo (Bardin, 2011). Para tanto, todos os 15 encontros foram filmados, com autorização dos participantes, e gravados pela pesquisadora para posterior categorização e análise, a partir dos objetivos propostos para esta pesquisa. Deste processo, surgem as seguintes categorias: A importância do diálogo, Acessibilidade: física, social e institucional e Desafios da escola tradicional para a mudança de paradigma, as quais serão apresentadas na sequência.

6.1 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO

Na teoria de Buber, o diálogo apresenta-se como a principal ideia e, talvez, seja essa a sua grande contribuição para o campo da educação. Para o autor, somente pelo diálogo podemos estabelecer relações plenas e promover a paz. O diálogo, aqui entendido como a ação de falar com o outro e não para o outro, foi recorrente nas falas dos participantes, na medida em que refletiam sobre um espaço escolar capaz de atender à diversidade humana. Ao analisar as falas surgidas nas relações estabelecidas a cada encontro do grupo, evidenciou-se a importância da promoção de oportunidades dialógicas, que possibilitem a coexistência humana para a promoção da paz, do respeito e para a busca de soluções conjuntas, como

proposto por Buber. A temática que mobilizou a criação desse grupo de pesquisa-ação, a educação inclusiva, potencializa o quão fundamental é a garantia de um espaço que reconheça e oportunize o desenvolvimento humano em todos os sentidos. Entretanto, além da percepção dos participantes sobre a importância do diálogo para a construção de uma cultura de educação inclusiva no contexto do CMPA, evidencia-se a necessidade do diálogo no contexto escolar para a manutenção, inclusive, da saúde mental dos professores. A fala a seguir, sugere a relevância da reflexão sobre a necessidade de um espaço de escuta para o docente, entendendo-o na sua condição humana, auxiliando-o a olhar para si mesmo e, assim, ser capaz de olhar para o outro:

Desse tempo que eu estou na escola, a gente sente falta deste grupo de escuta, não só pela questão da inclusão do professor em sala de aula. Quando você verbaliza, tu pensa “eu até sei lidar”. E como às vezes as pessoas ficam com as angústias guardadas, levam para casa, não colocam aquilo, não significam. (Participante 2)¹³

Retoma-se aqui a citação já mencionada nesta tese, mas que contribui para o entendimento desta relação, na qual Morgan e Guilherme (2010), referenciando Buber, afirmam que uma sociedade estabelecida no diálogo permite que as pessoas se desenvolvam intelectualmente, eticamente, politicamente, porque neutraliza a ameaça do conflito, removendo incertezas e perturbações, apesar de ser um processo difícil, sobretudo pela diferença cultural e pela hostilidade nas relações. Cada vez mais as instituições escolares tornam-se espaços em que os professores estão sendo colocados à prova. A ação docente constantemente é questionada e, por vezes, o professor pode se sentir ameaçado em relação a sua prática pedagógica. Garantir um espaço de escuta atenta, de diálogo, oportuniza que o docente sintam-se acolhido ao perceber que compartilha de angústias comuns a outros colegas e que reafirme a sua prática por meio de um processo reflexivo. A busca de estratégias de forma coletiva pode garantir um espaço mais democrático e criativo, sobretudo no período de transição em que a escola se encontra, no qual passará a receber alunos com demandas específicas, contando com profissionais que, em sua maioria, jamais trabalharam na formação de alunos da educação especial:

¹³ As falas dos sujeitos participantes dessa pesquisa-ação serão apresentadas em itálico.

Nos grupos de ano, a gente fala dos alunos. Em que momento será que a gente faz: como assim, professores, como é que vocês estão se sentindo? Como as coisas estão? Pode ter essa troca para ganhar um gasinho de vez em quando e se enxergar enquanto humano. (Participante6)

Aqueles professores que estão recebendo os alunos com algum tipo de deficiência, que eles possam ter um momento para socializar estratégias, socializar angústias também, para quem sabe, daí, ir quebrando o gelo daquele (professor) que é resistente. (Participante 2).

Esta fala também sugere o diálogo como meio de sensibilizar os demais docentes para o trabalho com o aluno da educação especial. Para este participante, a troca de experiências pode contribuir para que a resistência do profissional, em trabalhar com um aluno com demandas específicas, reduza. O diálogo pode contribuir para essa abertura ao novo, aprendendo pela e na diferença, ampliando a percepção do todo pelo o que ocorre no entre. A seguinte fala corrobora essa ideia:

Quando tu estás aberto a... e tu te voluntariou, tu é mais democrático nas tuas angústias. Entendeu? Tu não precisa estar na defesa. Tu vai dizer: olha, eu tentei assim e não deu certo. O que eu tenho que fazer? Certo, me ajuda que estou angustiado, me socorre... do que tu fazer de conta que tá tudo bem. A situação vai sendo, de certa forma, mascarada e quem mais sai prejudicado é aquele que deveria ser incluído. (Participante 2)

Considerando a intensa mudança que o colégio vive neste momento de preparação e viverá na plena efetivação da educação inclusiva, torna-se salutar um espaço de diálogo no qual os professores possam compartilhar suas angústias, dúvidas, experiências, acertos, erros e para que, juntos, possam construir a educação inclusiva, compreendendo-a enquanto processo que envolve toda a comunidade escolar. Neste sentido, destaca-se mais uma fala, não somente sobre o diálogo, mas também sobre coletividade: *O diálogo não tem como não ter. Os profissionais daqui de dentro (SAEE) precisarão dialogar com o colégio inteiro. O aluno é do Colégio. (Participante 5)*

Novamente a teoria de Buber afina-se com as percepções do grupo no entendimento da importância do diálogo, tanto para se estabelecer relações mais profundas, quanto a ser empregado como estratégia para a solução de conflitos. Buber não somente endossa essa importância como apresenta algumas diretrizes para a efetivação das relações dialógicas. Para o autor, o ponto de partida é a identificação de problemas comuns e a aceitação da necessidade de resolvê-los conjuntamente. Somente pelo diálogo permanente, constante e incansável que as disputas podem ser superadas e a possibilidade de viver em paz realizada. Esse

pensamento sugere que a pesquisa-ação seja uma metodologia bastante adequada para que se estabeleça o diálogo na busca de ações efetivas nas soluções de conflitos.

Na relação EU-TU destaca-se uma abordagem de mutualidade, onde o EU participa da abertura ontológica no qual o TU mostra-se de forma independente do pré-julgamento. A relação EU-ISSO é o oposto, sendo o ISSO um meio para um fim, sendo necessária para o cumprimento das nossas necessidades básicas. Morgan e Guilherme (2009) destacam que, para Buber, não há um dualismo acentuado para as duas formas de relação. Elas ocorrem simultaneamente, ao invés de ou uma ou outra. Desse modo, é a tomada de consciência dessas relações que transforma que é transformadora: “o ISSO é a crisálida e o TU a borboleta. Porém, não como se fossem sempre estados que se alternam nitidamente, mas, amiúde, são processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade”. (BUBER, 2001, p. 20)

Ainda sobre o diálogo, cabe evocar novamente a citação de Buber (2001), na qual ele menciona que “a palavra é princípio (EU-TU), é fundamento da pessoa humana. A palavra diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano” (P. 42). Sendo assim, Buber apresenta uma ideia de que nos tornamos pessoa a partir do outro, uma vez que para existir o EU é preciso que exista o TU. A partir dessa ideia princípio, surgem as relações, nas quais devem ter seu enfoque no entre – premissa para o estabelecimento de relações dialógicas: “o entre permitiria como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem”. (BUBER, 2001, p. 51) Vygotsky corrobora com a ideia ao afirmar que:

[...] a constituição do sujeito não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos ou interpsicológicos, mas no processo dialético de ambos, e ainda, o que é mais expressivo, a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica. (MOLON, 2003, p. 57).

Entendendo o CMPA como um espaço que, por tradição e reconhecimento popular, forma um perfil de aluno com base nos princípios do Exército: hierarquia e disciplina, refletir sobre as relações que se estabelecem é algo bastante complexo. No imaginário coletivo, um Colégio Militar não é um espaço com abertura para relações dialógicas, mas um espaço impositivo e com práticas ditatoriais. Desenvolver a habilidade de dialogar sem precisar desconsiderar as relações de

hierarquia e disciplina, inerentes às relações pedagógicas estabelecidas entre aluno e professor, não é um processo simples independente da instituição. Durante os encontros, um participante menciona uma lacuna significativa na formação profissional do docente, para o estabelecimento de relações dialógicas: *O que eu falo para os alunos é que a gente não foi educado, durante a formação acadêmica, para trabalhar em grupo. (Participante 3)*

Destaca-se um ponto importante dessa fala: o reconhecimento de que a prática dialógica, no intuito de estabelecer relação EU-TU, não é inata. É preciso educar-se, promovendo a tomada de consciência para que, intencionalmente, possa-se buscar encontros mais profundos com o outro, em que se anule expectativas, julgamentos e que se possibilite a abertura plena, no sentido que Buber propõe.

Cabe destacar que, como já mencionado ao longo desta tese, que na teoria de Vygotsky(1996), a inter-relação desempenha papel estruturante na constituição do sujeito. Através dela, internalizamos a cultura de forma constante por meio da equilíbrio das relações intrapessoais e interpessoais. Sendo assim, o sujeito constrói sua identidade, pelas diferenças e semelhanças na relação com o outro, ao passo que elabora o mundo em que vive. Buber e Vygostky apresentam afinidades em suas teorias ao apresentarem as relações como fundamentais para o desenvolvimento humano, a comunicação como ação concreta dessas relações e a aprendizagem ocorrendo no “entre”, na troca, em relações de EU-TU. A fala apresentada parece sinalizar a compreensão da teoria de Buber para este participante, de forma a inspirá-lo a buscar conscientemente práticas pedagógicas que primem o estabelecimento de mais relações EU-TU no ambiente escolar e, também, compreender a importância do papel do professor nesse processo:

Dentro desse desafio, a gente trouxe aqui a teoria do Buber, buscar o encontro com esse aluno. Na verdade, a gente precisa buscar um encontro, como o próprio Buber fala, quando fala de encontro, na perspectiva presente. Naquele momento que você está ali, vivenciando com aquele aluno, para que você possa o quê? Desenvolver novas relações com aquele aluno, que vai ser aceito como um ser único, presentificado, afirmado, autônomo. Então é importante a gente pensar que quando eu estou dentro da sala de aula, eu tenho condições de promover esse encontro. (Participante 2)

Deste modo, faz-se necessário que o professor liberte-se dos seus preconceitos, expectativas e possibilite uma relação genuína com os alunos. O diálogo, na função docente, não pode ser empregado como ferramenta para a imposição de crenças e valores por parte do professor para o aluno, mas como ferramenta de uma troca de pontos de vista a fim de promover a reflexão e o desenvolvimento do aluno. Apresenta-se novamente a citação de Buber, em que o autor afirma que a garantia de relações legítimas, com respeito à subjetividade dos envolvidos, por meio de relações dialógicas, demandam algumas características fundamentais, tais como ratificadas no trecho a seguir: “as principais categorias desta vida em diálogo são as seguintes: palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão-liberdade, inter-humano”. (BUBER, 2001, p. 43)

Buber e Vygotsky comungam quanto à importância das relações para o desenvolvimento humano. Quando Vygotsky (1996) afirma que o eu se constitui a partir do outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência, o diálogo parece ser um aspecto relevante do desenvolvimento humano também nesta teoria. Cada sujeito é um universo de experiências singulares e as relações dialógicas que se estabelecem possibilitam que se tenha contato com outros universos e, mesmo que se vivenciem experiências similares, cada sujeito significa a sua história de forma única. Considerando as teorias de Buber e Vygotsky, todo sujeito, seja ele aprendiz ou ensinante, constitui um conhecimento prévio, resultado das suas experiências de vida, que ao estabelecer relações EU-TU ingressam em um processo de abertura ao outro, de aceitação, que possibilita o desenvolvimento no que se processa no entre. A fala a seguir denota o quanto necessária se faz a reflexão sobre as expectativas impostas aos estudantes versus a busca por compreender quem ele é, quais são as suas potencialidades e como desafiá-lo em seu processo de aprendizagem, com vistas a uma abertura legítima à humanidade do outro e não pelo entendimento do sujeito como um produto resultante da ação docente:

Isso não é só nosso. É da educação no Brasil e em muito lugar como um todo. A gente sempre tá pensando na perspectiva da falta, o que é que ele sabe, o que ele... e a gente tem que começar a pensar, principalmente na educação especial, na perspectiva do que ele já tem, o que ele já aprendeu,

*onde ele pode aprender. Isso é quebrar nosso paradigma de formação.
(Participante 2)*

Essa perspectiva reafirma a ideia de que o conhecimento é construído pelas experiências e não transferido de uma pessoa que o detém, a outra que nada sabe, sendo que a posição da pessoa que sabe mais pode ser relativa diante de diferentes contextos e conteúdo em questão. O professor é o mediador para que o aluno conheça e domine seu mundo, mas também é quem o incentiva a aperfeiçoá-lo – destaca-se que aperfeiçoar o mundo é um conceito chave do judaísmo e significa melhora física e social do mundo. Comunhão e diálogo são palavras-chave na filosofia da Educação de Buber. A fala que segue inspira a importância do diálogo para a busca de soluções. Coletivamente pode-se chegar a reflexões mais holísticas, aprimorando o pensamento, por considerar diversas perspectivas e possibilitando estratégias mais criativas:

*Às vezes é algo simples que a gente não consegue pensar em alternativas. E essa troca, essa escuta, entre profissionais, possibilita que a gente... napsico, quando a gente consegue discutir um caso, tipo assim: não vejo alternativas diante disso e às vezes conversando, opa! Quem sabe assim ou assado, parece algo simples. No momento que a gente para para se escutar e colocar as nossas frustrações, é aí que surge uma alternativa.
(Participante 6)*

Durante os encontros, evidenciou-se também a importância do diálogo não somente como sensibilização para abertura ao novo, mas também o entendimento do diálogo como possibilidade de ampliação do conhecimento acerca da temática da educação inclusiva, de modo que mitos pudessem ser desconstruídos e conceitos importantes para essa modalidade de educação elaborados. Na medida em que os sujeitos puderam aproximar-se das legislações, das práticas e das teorias da educação inclusiva, a mudança da ação escolar passou a não ser tão assustadora e até mesmo possível. Essa percepção fica evidenciada pela fala que se segue: *É o medo do desconhecido (...) eu aprendi muito mais nas sessões deste grupo do que no curso de Educação Especial do ano passado. (Participante 6)*

Ressalta-se que Buber contribuiu imensuravelmente à Pedagogia com conceitos e procedimentos empregados para a manutenção da paz. Sua teoria aponta não somente reflexões, mas sugere ações para o emprego de relações dialógicas também no processo educativo, de forma a privilegiar o diálogo e a cooperação entre alunos e professores, considerando que, em sua opinião, estamos

sempre em uma relação, já que o individual não existe sem estar numa relação. Considerando o trabalho realizado pelo grupo de pesquisa-ação, todas as falas apresentadas nesta tese são fruto das relações dialógicas por eles estabelecidas. Por meio do diálogo, os participantes fomentaram as discussões acerca da introdução da educação inclusiva no CMPA e puderam buscar soluções para os conflitos, assim como proposto por Buber em sua teoria. Portanto, o diálogo parece ser a ideia principal quando se pretende promover a experiência de ouvir, responder, dialogar, acolher a diferença. Isto significa o “entre” das relações, as quais foram fundamentais para a realização desta pesquisa, mas também são e serão fundamentais nas relações pedagógicas da instituição escolar, seja para o trabalho com a educação especial, seja para com todo e qualquer aluno, de uma forma geral. Porém, para que se estabeleça um espaço propício para relações dialógicas legítimas, faz-se necessário que o CMPA reflita sobre as mais diversas barreiras, sejam elas arquitetônicas, sociais ou institucionais, para que o colégio se torne um espaço realmente inclusivo e aberto ao diálogo. O aspecto acessibilidade é o tema central da categoria de análise que se segue.

6.2 ACESSIBILIDADE: FÍSICA, SOCIAL E INSTITUCIONAL

A presente categoria de análise surgiu a partir das falas identificadas por mencionarem aspectos que implicam na acessibilidade do CMPA, nas mais diversas formas de compreensão do conceito. Para Carvalho (2012), é preciso buscar a remoção das barreiras entendidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a circulação com segurança das pessoas. A autora complementa ainda que as barreiras não são somente as arquitetônicas, mas também de comunicação, de rejeição, da falta de aceitação, da falta de respeito, que não promovem a garantia de direitos e da dignidade das pessoas com deficiência. Neste sentido, os participantes do grupo de pesquisa-ação manifestaram preocupações diante de situações que precisam ser revistas para que se possa garantir direitos individuais e, também, realizar um trabalho de educação inclusiva na perspectiva do modelo social, no qual se compreende a deficiência não como um atributo do indivíduo e sim um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive (Carvalho, 2012). Deste modo, os participantes levaram diversos aspectos que se apresentam como demanda para o

estabelecimento de estratégias na busca de possibilitar a construção de uma educação inclusiva que seja efetiva no CMPA. A fala a seguir, apresenta a percepção de um dos participantes sobre a importância da legislação na garantia de direitos, de instituição de oportunidades e, por consequência da universalização da acessibilidade:

Cria-se uma lei no Brasil e a gente diz: ninguém nunca vai cumprir essa lei. Mas eu penso assim, por mais que a gente, infelizmente, demore anos para cumprir uma demanda, é importante que exista a lei. Enquanto você não escreve, não dá visibilidade e não legitima (...)por que a gente vê as chamadas minorias brigando tanto para que as coisas sejam oficializadas como lei? Porque só assim você pode ir atrás para que aquilo seja cumprido. Que demore 15, 20 anos para uma escola chegar a esse ponto, a lei é importante. (Participante 2)

No caso do CMPA, a lei surge como aspecto fundamental para que se iniciassem as primeiras discussões sobre educação inclusiva, provocadas pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, no intuito de cumprir a lei que garante o acesso do aluno da educação especial preferencialmente ao ensino regular. Cabe destacar que as políticas públicas pretendem a melhora na qualidade de vida da pessoa com deficiência, considerando que a nossa sociedade é estruturada para atender uma maioria que se enquadra em um perfil, ignorando a diversidade humana e, portanto, sendo excludente. Nesse sentido, a deficiência precisa ser entendida não apenas como consequência de uma patologia, mas por uma série de limitações que são determinadas pelo contexto físico, social e político que o sujeito deficiente está inserido. É a interação das características de saúde com o contexto social do sujeito que produz a incapacidade. Segundo Mittler (2003), o modelo social está baseado na ideia de que a sociedade e suas instituições é que são discriminadoras, opressivas e incapacitantes. Portanto, mais uma vez reforça-se a importância do diálogo na busca de estratégias para a remoção dos obstáculos existentes para a participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade. Também, para uma mudança institucional dos regulamentos e das atitudes que produzem e dão manutenção à exclusão.

Das diferentes formas de não acessibilidade, seguem duas falas sobre a dificuldade no acesso físico ao CMPA: Esse prédio é tombado, prédio histórico. Tem que ver até que ponto pode ser mexido. (Participante 2). Nota-se que nesta primeira fala evidencia-se que as barreiras físicas da instituição são bem significativas, visto que o prédio tem sua fundação com mais de um século de história. Além de possuir

toda uma estrutura que não contempla um fácil acesso, por apresentar diversas escadas, portas estreitas – que não permitem a passagem de cadeiras de rodas -, paredes espessas - as quais dificultam as obras para adaptação -, além de um pátio central em paralelepípedo, existem várias restrições quanto à alteração do prédio original, por tratar-se de patrimônio tombado da cidade de Porto Alegre. Os participantes destacaram que, sendo uma organização militar, é comum a realização de eventos solenes, abertos ao público, nos quais se faz necessário um planejamento cuidadoso para minimizar as consequências da não acessibilidade ao público em geral. O responsável pela grande obra de acessibilidade esclareceu o passo a passo estabelecido, o cronograma previsto e a dificuldade que é a realização de uma obra tão grande e com tamanha restrição.

Portanto, a instituição escolar historicamente foi pensada para um público restrito, podendo ser muito mais, neste caso, potencializadora das diferenças e da exclusão, do que agregadora e inclusiva, começando pela restrição imposta ao sujeito com alguma limitação de locomoção ou sensorial. Em suma, coloca-se o sujeito com deficiência no lugar de incapaz, porém a sociedade é que não lhe garante direitos básicos, como o de ir e vir com autonomia, neste caso. Por isso, pensar a inclusão nas dimensões tanto educativa, quanto social, apresenta-se como necessidade para que se possa vislumbrar uma mudança de paradigma, a fim de que se contribua para ressignificações necessárias, capazes de implicar no olhar sobre potencialidades, oportunidades e não somente limitações, compreendendo a acessibilidade como direito e não como um favor a ser feito ao sujeito com deficiência. Mais do que apenas promover o desenvolvimento cognitivo, a escola também é um espaço rico em experiências de vida em sociedade, em que o aluno com deficiência não pode ser privado do direito de conviver e de se desenvolver com seus pares, experienciando a vida em comunidade.

A fala que se segue nos provoca a refletir que a acessibilidade não está restrita ao aluno com deficiência ou ao familiar com restrição de locomoção, o qual precisa acessar o colégio. A acessibilidade é um fator que implica na realidade de toda a comunidade escolar: Um aluno cadeirante no corredor do 7º ano não passa. Nem a gente passa direito. (Participante 2) Portanto, qualificar o acesso para e no colégio parece ser um ponto que trará benefícios não somente para os que possuem restrições físicas ou sensoriais, mas para toda a comunidade escolar.

Vygotsky (1989) menciona em sua obra um importante aspecto associado à deficiência: o sentimento de menos valia, por ele compreendido como a realização social da deficiência, produzido nas relações sociais e culturais, considerando que o meio estabelece suas relações e oportuniza a acessibilidade com base na normalidade, colocando o sujeito com deficiência à margem. Para o autor, a escola deve ser pensada tanto para o aluno típico, quanto para o aluno com deficiência. A sociedade precisa olhar para a diversidade e oportunizar que todos tenham possibilidades de se desenvolver, seja por um caminho comum, seja por um caminho desafiador, denominado pelo autor como processos compensatórios. O aluno com deficiência não precisaria adaptar-se a um sistema normal, a sociedade é que precisa adaptar-se a ele.

Outro ponto que merece destaque e que parece ser recorrente entre os participantes, quando se levantam demandas para a instituição da escola inclusiva no CMPA, é a falta de efetivo profissional, seja pela restrição no quadro funcional, seja pelas transferências inerentes à carreira militar, como expresso na seguinte fala:

A minha preocupação é essa pessoa dentro da sala de aula ou o monitor no corredor. Hoje em dia, sem a gente ter alunos com algum tipo de deficiência, a demanda é grande para atender (...) e eu com mais alunos, como vou dar conta se não fico só ali. (Participante 8)

As discussões acerca dessa temática não se restringem apenas ao corpo docente. Os monitores, profissionais que acompanham o aspecto disciplinar dos alunos e orientam as rotinas diariamente, já estão em número reduzido, conforme destacado pelos participantes. Considerando as patologias possíveis dos futuros alunos da educação inclusiva, talvez seja necessário um monitor que trabalhe exclusivamente em alguma situação, porém, no presente momento, o CMPA já apresenta déficit no número de profissionais que compõem o corpo permanente. Ao analisar os diálogos do grupo, percebe-se uma angústia por se compreender que o trabalho para uma educação inclusiva exigirá pesquisa, planejamento e avaliação constante o que requer profissionais qualificados e em número suficiente. É um mundo novo que se abre e que exige um olhar atento aos processos de aprendizagem que se estabelecerão com os alunos com deficiência. Vygotsky (1989) destaca que a educação especial engloba também o estudo dos métodos e dos processos avaliativos no ensino de crianças deficientes. Para ele, a criança cujo

desenvolvimento não se estabelece pelas vias comuns, não pode ser considerado menos desenvolvido que seus pares típicos. Para ele, é uma criança desenvolvida de outra forma.

Porém, para que se encontre essa outra forma mencionada por Vygotsky, o trabalho dos profissionais responsáveis pelo processo pedagógico do aluno com deficiência precisa ser de intensa pesquisa, experimentação, avaliação e reestruturação. Corroborando essa ideia, menciona-se novamente o RW (1978) e seus cinco níveis quanto à avaliação dos alunos com deficiência, sendo o primeiro: o docente do ensino regular deve avaliar constantemente as dificuldades e potencialidades dos alunos. Como segundo nível, propõe a adaptação da escola para atendimento das demandas apresentadas pelo aluno. Terceiro nível: tratando-se de uma situação que necessite intervenção profissional externa à escola, o aluno deverá passar por uma avaliação multiprofissional, a qual estabelecerá, junto com a escola, um planejamento dentro das potencialidades e dificuldades apresentadas pelo aluno com NEE. Quarto nível: toda a implementação e operacionalização das medidas a serem tomadas devem ser implementadas por agentes locais da escola. Por fim, como quinto nível: este processo de adaptação escolar, inclusão e integração, deve considerar o aluno de forma integral, de modo que além das avaliações dos docentes e dos profissionais externos, haja a participação efetiva da família, das pessoas que participam da formação da criança e fundamentalmente do próprio aluno.

Para que esse trabalho possa ser realizado, o número de profissionais precisa ser suficiente, sob o risco da inclusão tornar-se apenas integração, por não visar os quatro aspectos previstos na LDBN, lei nº 9394/96 e já citados nesta tese, como direito dos alunos da educação especial: o acesso, a permanência, a integração e o desenvolvimento. Ressalta-se ainda, em mais uma fala, a necessidade de mais profissionais compondo o quadro permanente do CMPA, porém profissionais habilitados para este propósito:

Acho que um ponto bem importante da legislação e que a gente fala, que tá subentendido nas coisas que a gente..., mas legalmente foi explícito hoje que é ter professor capacitado e professor qualificado. Eu achei isso o pulo do gato. Porque o capacitado é aquele que vai entrar em sala, que tem a formação da disciplina, e vai trabalhar com todos. O especializado vai dar suporte para esse capacitado. (Participante 6)

Em se tratando de profissionais habilitados e capacitados para o trabalho com a educação especial, faz-se necessário abordar outro ponto relevante para o grupo de pesquisa-ação: a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Dentre todas as análises feitas pelos participantes e sugestões apresentadas no relatório final ao comando, algumas falas inspiram preocupação e endossam o sentimento de que a falta de efetivo e de profissionais especializados possa prejudicar a qualidade do trabalho do colégio, na perspectiva da educação inclusiva. A pergunta que surge é: como estabelecer relações dialógicas, de abertura legítima, no intuito de priorizar mais relações EU-TU do que EU-ISSO com um volume de trabalho excessivo? “Essa é uma das grandes dificuldades. Primeiramente, falta de pessoal. A gente tem uma sala de recursos – temos a mobília – o que temos de pessoal atualmente para trabalhar lá?” (Participante 7)

Então, este acabou sendo um ponto recorrente na fala dos participantes, por compreenderem a necessidade do estabelecimento de relações de maior abertura no espaço escolar, como proposto por Buber, o que requer tempo e disponibilidade. Ainda sobre a SAEE, outro participante menciona a seguinte fala: “Precisaria de uma equipe para compor a SAEE. Uma pessoa não dará conta”. (Participante 8) e corrobora a fala que se segue:

Eu fico imaginando o seguinte: olha o exemplo que ela deu, de repente ele tem 6 alunos, cada um com uma necessidade diferente. Então, vamos imaginar que precise de um PEI (plano de ensino individualizado) para cada um. Então, a gente precisa que pelo menos, destes alunos, os processos não sejam tão burocráticos (...). Não é que os processos não existam, mas eles precisam ser mais simplificados para que a coisa caminhe. (Participante 2)

Nesta última fala, duas ideias estão presentes e merecem destaque: a primeira é a falta de disponibilidade de profissionais, o que implica na dificuldade da busca por relações EU-TU, já que o dia a dia acaba se tornando uma sequência de atividades a serem concluídas sem tempo de serem vivenciadas. O outro ponto é a falta de acessibilidade institucional, visto que a burocratização dos processos demanda grande tempo dos professores com propósitos mais administrativos do que pedagógicos. Se o foco do trabalho docente precisa ser no aspecto administrativo, é preciso atentar-se para que as relações EU-ISSO não estejam priorizadas no espaço escolar. O diálogo requer tempo e disponibilidade.

Sendo assim, pensando sobre a ação docente no atendimento de alunos com deficiência, com base na teoria de Vygotsky, faz-se necessário identificar o que há em comum entre os objetivos da educação especial e da geral, mapear as peculiaridades dos meios necessários à educação do aluno com NEE e favorecer/estimular o caráter criador que torna a educação especial uma forma de transformação social, como foco na superação das limitações e não do desmerecimento da criança com deficiência. Neste sentido, a educação transitaria de uma pedagogia terapêutica, com foco na patologia, no déficit, para uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, sem desconsiderar suas necessidades educativas especiais, mas com pretensão de ir além, com olhar também para o social, o qual não pode compor a limitação e sim promover estruturas para a superação – respectivamente modelo médico e modelo social, o que pode ser estabelecido com base nas relações dialógicas e nos encontros genuínos.

Também entendido aqui como acessibilidade, ou falta de, algumas premissas militares podem restringir o quão inclusiva a educação poderá ser. Ou seja, o SCMB não pretende atender a toda a gama que envolve o conceito da educação inclusiva, já que, por pertencer às Forças Armadas, carrega em seu propósito as prerrogativas militares, tais como evitar abordar temas que possam causar polêmica e conflitos de ideias. Portanto, a educação inclusiva no colégio estará focada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As implicações destas limitações podem ser melhores compreendidas na seguinte fala:

Só que hoje se discute muito isso assim, tu vai trabalhar com direitos humanos, discutir gênero, discutir racismo, nossa escola tá doutrinando e não, não necessariamente. Em relação à inclusão, muitas vezes, nesse sentido cognitivo, corporal, físico. E não se pensa, às vezes, a inclusão enquanto raça, enquanto gênero, enquanto orientação sexual. Isso se deixa passar. Sobre isso não se fala mais, que seria uma questão ideológica e que, na verdade, tem a ver com inclusão. (Participante 2)

Portanto, a compreensão das barreiras que entram a efetivação da educação inclusiva é imperiosa para que se reflita sobre formas de reduzi-las. Reforça-se que as barreiras aqui mencionadas se referem tanto às físicas, quanto às sociais e às institucionais. Enquanto o ensino for visto de forma padronizada, estará sendo oportunizado para um grupo seletivo, que se enquadra dentro do que se

considera normal socialmente. Cabe ressaltar que este ensino planejado com base nas necessidades peculiares de um aluno não pode ser uma opção, ou uma generosidade da instituição de ensino, e sim, um direito previsto à toda e qualquer criança. Novamente retoma-se a importância de que para pensar uma escola inclusiva é necessário pensar uma sociedade inclusiva.

A próxima categoria analisada não deixa de ser, de certa forma, também uma barreira na acessibilidade para uma perspectiva de educação inclusiva. Refletir os paradigmas de uma instituição tradicional também implica em compreender o quanto há abertura, ou não, para a mudança. É preciso compreender até que ponto a instituição consegue transitar para uma nova compreensão de fazer escola e o quanto suportará as pressões externas e internas para a manutenção da prática já consolidada.

6.3 DESAFIOS DA ESCOLA TRADICIONAL PARA A MUDANÇA DE PARADIGMA

O SCMB, conforme mencionado anteriormente, pertence ao Exército Brasileiro e está sob gestão de oficiais militares, sendo um dos subsistemas de ensino do Exército, com o encargo de realizar a educação básica nos níveis fundamental II e médio. O CMPA, sendo um dos 13 Colégios Militares distribuídos por todo o território nacional, emprega práticas didático-pedagógicas subordinadas às normas e orientações do sistema de ensino do Exército e, também, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A referida lei menciona a autonomia do ensino militar e prevê regulação própria em seu art. 83: “*o ensino militar é regulamentado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino*” (LDB, 1996). Nessa perspectiva, o Sistema Colégio Militar do Brasil prioriza princípios e práticas de um ensino baseado no ensino preparatório e assistencial, a partir da hierarquia e disciplina, pilares do Exército Brasileiro:

Os Colégios têm como meta levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadãos, educados conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (BRASIL, 1988).

A explanação sobre a origem e os objetivos dos Colégios Militares foi evocada novamente, para que se compreenda que até mesmo a legislação reforça a importância da tradição e dos valores do Exército Brasileiro, como balizadores da ação pedagógica nos colégios militares. Resultado disso, a imagem dos colégios militares esta associada à ideia de tradição e da alta exigência em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes. Essa ideia fica evidenciada na fala a seguir:

Nós estamos em uma estrutura que está mudando, de Colégio Militar, mas ainda é uma estrutura muito forte, marcada pelo ensino tradicional. E eu não falo aqui dizendo que uma é melhor ou pior, mas é uma realidade que a gente tem. É uma escola que valoriza muito o mérito, que valoriza muito a questão do conteúdo, de algum tempo para cá, o currículo tem tentado se libertar disso. Eu não vejo demérito na valorização disso. Você pode tentar trabalhar com as duas coisas. Mas o meu receio é justamente esse. É uma angústia que eu tenho: será que vou conseguir que a aprendizagem se efetive? (Participante 2)

Destacam-se algumas características peculiares aos colégios militares cabem serem elencadas, para uma melhor compreensão da complexidade desta transição de paradigma. São eles a meritocracia, o padrão e a excelência. É importante esclarecer que tais componentes têm fortalecido a popularidade dos colégios militares ao longo dos anos e não estão em destaque por se tratarem de características que prejudicam o ensino, mas que podem se apresentar como fatores complicadores na introdução da educação inclusiva no ensino militar, como bem explicitado na fala do participante.

Questionamentos tais como: como os outros alunos lidarão com a flexibilização de conteúdos, objetivos e até mesmo manejo exclusivos para os alunos da inclusão? Como os alunos da educação especial constarão no ranqueamento do colégio? Como os pais aceitarão provas diferenciadas para os alunos da educação inclusiva? Como os alunos responderão às regras disciplinares do colégio, dependendo a patologia? O rendimento geral do colégio não corre risco de baixar em função da chegada dos alunos da educação especial? Portanto, a recorrência destas angústias durante os encontros do grupo de pesquisa-ação parece ter um fundamento e justifica a categoria à parte, ainda que, de certo modo, todas as categorias se entrelacem em uma ideia central: a importância do diálogo, porque apenas por meio da construção de espaços dialógicos é que poderá se estabelecer uma busca efetiva para a solução de conflitos.

Nas pesquisas realizadas pelo grupo de trabalho responsável por investigar demandas e potencialidades da formação docente para a introdução da educação inclusiva no CMPA, evidenciou-se que a maioria dos professores (75% dos entrevistados) não se sente preparado trabalhar com a educação especial. Por outro lado, 55% dos entrevistados afirmaram que têm interesse em aprimorar a sua formação na área da educação inclusiva. Percebe-se uma abertura para a formação menor do que a manifestação do não preparo para o atendimento ao aluno da educação especial. São dados como estes que sugerem que será necessário algum tempo ainda para que a ideia da educação especial passe a ser entendida não mais como uma opção, mas como uma nova realidade no CMPA.

O que é não se sentir preparado. É o receio de não saber lidar mesmo tendo formação? É não ter a formação, por isso que eu não tô preparado? Ou é não enxergar a aula que eu dou com alunos de inclusão? A gente poderia investigar melhor isso, mas pelas conversinhas informais, a maioria tem medo de não saber o que fazer com esse aluno. (Participante 3)

Mais uma vez uma fala reforça o quão necessário é a orientação e a formação permanente do corpo docente. É natural que a mudança se apresente de forma assustadora e que provoque insegurança, porém a informação e o acolhimento desta angústia podem funcionar como um suporte importante aos docentes e cabe à escola criar espaços para o diálogo. Estar aberto para a escuta e para a busca de soluções conjuntas. Esta precisa ser uma postura contínua da instituição, seja com o público interno, seja com o público externo e, assim, mais uma fala corrobora essa ideia:

Na verdade a gente está discutindo um tipo de inclusão, mas nós vamos ter que incluir toda a comunidade neste projeto e isso não se faz de uma hora para outra. A gente tá pensando aqui, pensando e repensando para a inclusão de alguns alunos. Quer dizer, a escola que vende uma determinada visão, inclusive lá fora, vai causar (...) vai ter gente dizendo: oh, vai cair o nível dos alunos no vestibular. Tem tudo isso. Vai haver muito discurso na contramão. (Participante 1)

A fala do participante acima reafirma a ideia de que não há como se fazer educação inclusiva de uma forma isolada. É fundamental integrar a comunidade nessa transição e isso só será possível por meio da orientação e do acesso à informação. Portanto, tanto modelo social quanto o diálogo assumem, mais uma vez, o protagonismo nesta análise. O modelo social no sentido de reforçar o conceito do

entendimento da inclusão para além da patologia, considerando não somente os aspectos médicos, mas também sociais e educacionais do aluno. O diálogo é o meio pelo qual a mudança da cultura pode ocorrer, através de ações que envolvam a comunidade e promovam a compreensão da importância da construção de uma sociedade inclusiva. A forma como o diálogo se estabelecerá – podendo ser entendido como ato de caridade ou como qualificação das relações e da garantia de direitos de coexistência da diversidade humana – determinará se as relações se pautam em relações EU-ISSO ou EU-TU e, neste ponto, a escola terá um papel social crucial no desenvolvimento da comunidade escolar, por estabelecer um espaço de abertura e de validação dos sujeitos ou de reforço da exclusão. E, diante da fala que se segue, parece que o grupo conseguiu perceber a grandiosidade desta transição e da responsabilidade diante de toda a comunidade:

Na verdade a gente está discutindo um tipo de inclusão, mas nós vamos ter que incluir toda a comunidade neste projeto e isso não se faz de uma hora para outra. A gente tá pensando aqui, pensando e repensando para a inclusão de alguns alunos. Quer dizer, a escola que vende uma determinada visão, inclusive lá fora, vai causar (...) vai ter gente dizendo: oh, vai cair o nível dos alunos no vestibular. Tem tudo isso. Vai haver muito discurso na contramão. (Participante 1)

Quando se fala em educação inclusiva, não está em questão apenas a formação do aluno alvo da educação especial, mas de todos aqueles que convivem com este aluno, bem como de toda a comunidade escolar. É uma oportunidade de crescimento para todos como sociedade, ideia expressa na seguinte fala:

Porque a educação inclusiva é mais do que um processo aqui dentro também. É pra gente pensar em uma sociedade inclusiva. A gente não quer só a efetivação da aprendizagem daquele aluno. O que os demais também aprendem com a inclusão... com a diferença. (Participante 2)

Durante os encontros, foi possível identificar que para alguns professores do Colégio existe um perfil de aluno adequado para a instituição e que, em caso de educação especial, a família deveria procurar outra escola. No entanto, o grupo de pesquisa-ação, já apropriado da ideia da educação inclusiva na perspectiva do modelo social, demonstrou o entendimento de que é preciso que a escola se adapte à diversidade, até mesmo enquanto sociedade, para que todos tenham acessibilidade, direito a ter direitos e a se desenvolver dentro de suas

potencialidades, percepção expressa em falas como: *Não é o aluno que tem que se adaptar à escola. A escola é que tem que se adaptar. Pra nós tá bem entendido isso e a gente têm que trabalhar. (Participante 8)*

O diálogo possibilita reflexões a partir do entre que se estabelece nas relações dialógicas que, alienados em um ponto de vista unilateral, jamais teríamos a capacidade de construir o todo de uma situação. Tal importância se evidencia na mudança de posicionamento também dos participantes do grupo: *Mas esse aluno não trabalhará as deficiências de aprendizagem à tarde? (Participante 4)* Observa-se a importância do entendimento do que é ser uma escola inclusiva. Para este participante, os alunos deveriam apenas permanecer em sala de aula, para não atrapalhar os demais e, à tarde, teriam um atendimento individualizado para que seu processo de aprendizagem pudesse ser trabalhado de forma personalizada. Apesar da surpresa inicial ao saber que os alunos teriam uma intervenção específica e adaptada no período de aula regular, gradativamente ele foi compreendendo o que significa incluir e desconstruindo a ideia do aluno ideal, um dos grandes desafios para a realidade do CMPA, conforme exposto na fala a seguir:

Então o primeiro desafio que a gente quer que seja vencido: quebrar o velho paradigma educacional que pensa a educação para o aluno ideal. A gente tem que quebrar esse paradigma. O que é aluno ideal? É aquele aluno quietinho, motivado, comportadinho, todas as perguntas dele na sala são do conteúdo. A gente não chega nesse ideal de aluno, porque ele não existe. Então é pensar esse aluno real. Principalmente em relação ao aluno da Educação Especial é ter em mente que ele tem singularidades. A expectativa que tem que estar no entorno dele não pode ser a mesma expectativa em relação ao aluno típico. Eu penso que da mesma forma que a família vive um luto quando recebe a notícia de que tem um filho com deficiência, a escola de certa forma, claro que em outro nível, vive esse luto porque ela vai ter que lidar com aquele aluno dentro da diferença. Mas isso tem que se tornar para nós um desafio. Eu tenho que pensar então que ele tem potencialidade. (Participante 2)

Destaca-se, novamente, a abertura necessária para a humanidade do outro, sem expectativas e sem julgamentos prévios. Estar aberto para que o outro se revele e para recebê-lo como ele é. Na relação pedagógica, a aprendizagem é viabilizada pelo investimento do professor na potencialidade do aluno. Cabe ao professor, ao colégio como um todo, conduzir o processo pedagógico do aluno sempre considerando as potencialidades e dificuldades do educando, de modo a elaborar medidas que potencializem e possibilitem o desenvolvimento do sujeito.

Esse pensamento vem ao encontro da teoria de Vygotsky (1989) na qual o autor afirma que a aprendizagem pode ocorrer por outros caminhos, endossando a capacidade de transformação, adaptação e de superação inerentes ao ser humano. Ressalta também que essa capacidade de superação depende da associação de fatores internos e externos, na adaptação tanto do sujeito ao meio, quanto do meio ao sujeito, na busca por estratégias que possibilitem a autonomia e a aprendizagem, o que parece validar ainda mais a importância do papel da escola na efetivação da educação inclusiva.

Neste sentido, torna-se imprescindível que os processos da ação pedagógica sejam repensados, sendo esta uma temática bastante delicada pela linha tênue que separa a necessidade da manutenção da tradição e o padrão de excelência, da flexibilização de práticas há muito tempo institucionalizadas, para que se possa ventilar a ideia da adaptação dos procedimentos às novas demandas. Com certa frequência, surgia nas falas dos participantes a necessidade da desburocratização da documentação exigida, considerando o intenso volume de trabalho, conforme identificado na fala a seguir:

Trabalhar no Colégio Militar é trabalhar em uma gincana: a gente tá sempre produzindo material. Eu terminei de produzir a prova de avanço na semana passada, tô terminando de corrigir as AP's, porque semana que vem eu vou dar aula de REC e já recebi um whatsapp do nosso coordenador dizendo que tem que preparar a AE. Então, na verdade, é uma gincana. Imagina essa gincana acontecendo e tu tendo que ir lá conversar com o pessoal (SAEE), passar o caso de cada um. Olha... (Participante 1)

Se o trabalho do professor, restrito a instrumentos padronizados para os alunos, já tem produzido essa sensação de execução de tarefas infundáveis, fica inimaginável a ideia de planejar e produzir o material adaptado para o aluno da educação especial. E, assim, a angústia e a resistência que podem se manifestar nos professores pode até não representar o não desejo de trabalhar com o aluno da educação especial, mas sim de assumir mais uma tarefa a ser cumprida. Mesmo em parceria com a SAEE, em que momento e frequência o professor terá disponibilidade para reunir-se com o profissional responsável por essa parceria de trabalho? Essas questões são bastante relevante, independente do início da educação inclusiva no colégio. Nem toda a tradição precisa ser mantida. É possível

ajustar procedimentos que facilitem a ação docente, sem abrir mão dos valores que o SCMB cultua nos colégios militares.

Além das exigências documentais que podem sobrecarregar o professor, o grupo levantou outros aspectos que seria interessante que o CMPA pudesse atualizar e/ou rever. Por exemplo, conforme já mencionado anteriormente, os colégios militares possuem um código de conduta para o aluno, sendo que as regras e punições são pensadas para um aluno padrão. Já mesmo antes da introdução da educação inclusiva, participantes relatam que algumas regras ficam complicadas de serem cumpridas, dependendo a situação de saúde que o aluno possa estar vivendo. Um exemplo de regra que preocupou os participantes com a chegada de alunos da educação especial e a imobilidade durante a formatura. Como seria tratada a situação na qual o aluno da educação especial não consegue manter-se imóvel durante as formaturas militares? Em caso de aluno típico, os monitores emitem o registro do fato observado e, dependendo a frequência do ocorrido, resultará em punição, podendo até mesmo reduzir a sua nota de comportamento. Alunos com nota de comportamento abaixo de três pontos são desligados do SCMB. Diante disso, apresenta-se a seguinte fala de um dos participantes: *Rever o manual do aluno seria algo saudável para todos. (Participante 7)*

Por outro lado, os participantes compreendem que a inclusão de alunos com deficiência física parece ser mais possível no CMPA, desde que a capacidade cognitiva do aluno esteja preservada, como é possível identificar nessa fala: *O maior desafio de inclusão em um sistema assim é a deficiência intelectual (Participante 6)*. Essa fala surgiu no contexto de análise da necessidade de adaptação curricular e de instrumentos avaliativos para os alunos da educação especial que, inclusive, devem ser avaliados por parecer descritivo e menção, ao invés de nota, previsto em legislação federal. Para se ter uma ideia, o CMPA, assim como os demais colégios militares do SCMB, possui uma seção responsável por analisar, imprimir e resguardar os instrumentos avaliativos. As provas aplicadas, seja avaliação parcial (AP – aplicada durante o trimestre), seja AE (Avaliação de Estudo – aplicada ao final do trimestre e do ano letivo) são documentos tratados com muito cuidado, pois resultam no ranqueamento dos alunos, por meio da avaliação quantitativa e essa colocação resulta em lugares de destaque para os alunos no batalhão escolar, o que sugere a retomada dos três pontos apresentados no início das discussões sobre

aspectos tradicionais no CMPA: a meritocracia, o padrão (na conduta de/com todos os alunos) e a excelência (avaliada, sobretudo pelo critério cognitivo e de forma qualitativa).

Resgatando a teoria para uma reflexão sobre as escolas e a educação inclusiva, a escola acaba por ser pensada para um público restrito, podendo ser muito mais, neste caso, potencializadora das diferenças e da exclusão, do que agregadora e inclusiva. Em suma, a associação das dificuldades a não aprendizagem, colocou o sujeito com NEE no lugar de quem não pode aprender, por não ser capaz. Por isso, pensar a inclusão, em nas dimensões tanto educativa, quanto social, apresenta-se como possibilidade de mudança de paradigma, a fim de que se contribua para ressignificações necessárias, capazes de implicar no olhar sobre potencialidades, oportunidades e não somente limitações. Mais do que apenas promover o desenvolvimento cognitivo, a escola é um espaço rico em experiências de vida em sociedade, espaço este do qual o aluno com NEE não pode ser privado, pois tem o direito de conviver e desenvolver-se com seus pares, experienciando a vida em comunidade. Por outro lado, não basta inseri-lo sem reconhecê-lo como sujeito aprendente, negando-lhe a oportunidade de se desenvolver, pois, desta maneira, não há inclusão e sim a ratificação da exclusão. Todo aluno, digo, TODO aluno precisa ter seu direito à educação garantido, sendo a escolarização mais do que aprendizagem de conteúdos – é a oportunidade de vivenciar experiências que impliquem em desenvolvimento global do sujeito.

CONCLUSÃO

Ao finalizar essa tese, faz-se necessário pontuar os resultados oriundos da pesquisa-ação, com base nos objetivos que nortearam este trabalho e que cabem serem aqui retomados. Como objetivo geral, essa tese pretendeu compreender as percepções dos profissionais e dos docentes que atuam no Colégio Militar de Porto Alegre, em relação à introdução da Educação Inclusiva na Instituição. Já como objetivos específicos, pretendeu analisar as mudanças, consequentes do início da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre, na ação dos docentes e dos profissionais envolvidos no processo educativo, compreender o processo à introdução da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre e elaborar orientações baseadas nos resultados obtidos pela pesquisa, para que auxiliem na sistematização do processo de Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre.

Após as análises realizadas, entendo que a pesquisa atingiu os objetivos propostos e pode contribuir duplamente para a introdução da educação inclusiva no CMPA. Para que fosse possível analisar as percepções dos profissionais e docentes acerca da educação inclusiva, era necessário oportunizar um espaço para que o diálogo pudesse ser registrado e posteriormente analisado à luz da teoria de Buber, autor eleito para fundamentar as relações dialógicas desta pesquisa, primeira contribuição. Deste modo, a metodologia eleita foi a pesquisa-ação, a qual identifico como a segunda contribuição da pesquisa para a temática proposta, porque na medida em que a pesquisa se desenvolvia, o grupo produzia um material muito bem estruturado com orientações baseadas na legislação e na realidade da instituição pesquisada.

Avalio a escolha da pesquisa-ação como metodologia bastante adequada. Uma proposta de pesquisa que nasceu com o intuito de compreender as relações que se estabelecem a partir da necessidade de uma mudança de paradigma acabou por resultar em uma contribuição não somente teórica, mas extremamente prática e significativa para o CMPA. É interessante avaliar como a mobilização de um grupo relativamente pequeno pode disseminar a importância do olhar para o objeto de investigação junto aos pares. Não foram raros os momentos em que foi possível identificar sementes das discussões sendo germinadas em outros espaços, dentro

do próprio colégio. Ainda sobre a metodologia, o protagonismo que se oportuniza com o emprego da pesquisa-ação é essencial para os espaços escolares, pois envolve os maiores interessados e entendidos das reais demandas da instituição, tanto para a reflexão e mapeamento da realidade, quanto na busca por soluções: os professores e profissionais da escola. Felizmente, outro fator que cabe destacar é a heterogeneidade do grupo de voluntários, fazendo com que a diversidade dos olhares enriquecesse a análise dos dados que foram produzidos, por terem sido produzidos por um grupo de pessoas oriundas de distintos setores do colégio. Deste modo, as opiniões ali compartilhadas não se restringiram ao ponto de vista docente, nem tão pouco somente da perspectiva do profissional administrativo. Essa integração potencializou as análises e enriqueceu as sugestões apresentadas ao diretor, por possibilitar um olhar holístico da situação e, mesmo que por representatividade, pode considerar o ponto de vista dos diversos setores do colégio.

Buber, como principal autor de referência da pesquisa, também me pareceu uma escolha bastante assertiva. As relações da teoria proposta pelo autor com as relações dialógicas estabelecidas pareciam se entrelaçar com tamanha fluidez, proporcionando a sensação de que esta era a teoria mais adequada para este momento e para esta pesquisa. Durante as sessões da pesquisa-ação, Buber circulou pelas falas dos participantes, muitas vezes utilizado como justificativa da percepção compartilhada e da ideia da necessidade de novas relações, para o início da educação inclusiva no CMPA. Porém, Buber realmente ganhou destaque durante as análises das gravações dos encontros, momentos nos quais sua teoria pode, inclusive, ser exemplificada pelos próprios participantes, como já mencionado neste trabalho. Sem dúvidas a importância do diálogo protagonizou essa pesquisa e apontou caminhos para uma educação inclusiva pautada no modelo social.

Ao concluir essa pesquisa, faço um levantamento do que foi possível realizar, quais as contribuições apresentadas pelo trabalho e o que fica de sugestão para uma próxima pesquisa. Das contribuições realizadas pela pesquisa, destaco o levantamento das demandas e potencialidades do CMPA para a introdução da educação inclusiva no colégio, resultando no relatório que se encontra como apêndice desta tese e que foi entregue ao diretor do colégio em janeiro deste ano. No referido documento, há um minucioso levantamento do panorama atual do

colégio e uma série de orientações para que a educação inclusiva se efetive, de acordo com a legislação vigente sobre educação especial. Após o relatório ser entregue, os participantes puderam apresentar os resultados da pesquisa para todo o efetivo escolar, o que julgo ter sido um momento importante por três fatores: os participantes puderam mostrar o resultado do trabalho, a realização da última etapa prevista por Thiollent (2009) para a metodologia da pesquisa-ação: a ampla divulgação e por ser um momento de sensibilização dos demais agentes de ensino sobre a introdução da educação inclusiva no CMPA.

Ainda como contribuição do trabalho do grupo de participantes voluntários e contemplando também a última etapa da pesquisa-ação, a da ampla divulgação, destaca-se o folder intitulado Doze coisas que toda pessoa precisa saber sobre inclusão. Elaborado para ser distribuído à comunidade escolar, avalio que o material contribui para a desmistificação dos mitos sobre a educação especial, para a ampla divulgação de conceitos fundamentais sobre a inclusão e, também, para a sensibilização da comunidade em relação à chegada dos alunos da educação especial. O referido material também encontra-se como apêndice deste volume.

Apesar da pesquisa ser realizada em um contexto bastante específico, acredito que as suas contribuições não se findam no CMPA, podendo promover reflexões importantes sobre a educação inclusiva em outras instituições escolares, civis ou militares, que também estejam vivenciando esse processo de transição para uma escola inclusiva. Ainda que a legislação que garante o direito do aluno, alvo da educação especial, estudar preferencialmente na rede regular de ensino exista há mais de 20 anos, a educação inclusiva efetiva, a qual garanta o ingresso do aluno na rede regular, a permanência, o desenvolvimento e a integração dele, ainda está distante de ser uma realidade para muitas instituições. Acredito que alguns pontos levantados nesta pesquisa possam contribuir para reflexões na busca de estratégias também em outros contextos e eles serão apontados na sequência.

A importância do diálogo: inevitavelmente o diálogo fez parte de todas as fases da pesquisa, tanto como fundamentação teórica, como meio para que coletivamente pudéssemos estabelecer trocas e compreender na prática o que é aprimorar-se no entre. Para Buber, “a palavra diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano” (BUBER, 2001, p. 42). Buber, em sua teoria, afirma que somente por meio do diálogo podemos estabelecer encontros genuínos, de forma a mudar algo

em si mesmo e no outro. O conceito de abertura plena para o outro, denominado relação EU-TU pelo autor, segundo a sua teoria, deve ser um objetivo constantemente buscado. Relações EU-ISSO também fazem parte da vida, porém o que pode ser problemático para o autor é quando as relações se desenvolvem apenas na esfera EU-ISSO. Portanto, mais do que compreender o diálogo como prática fundamental na condição de seres relacionais, Buber propõe que os diálogos estejam pautados na intencionalidade das relações EU-TU. Na medida em que as pessoas passam a exercitar a percepção da humanidade no outro e libertam-se dos pré-conceitos e das expectativas pré-concebidas, a diversidade será respeitada e a aprendizagem potencializada. Neste sentido, entendo como contribuição desta pesquisa a teoria de Buber aplicada às práticas escolares com vistas à qualificação das relações.

A sensibilização dos agentes de ensino para o trabalho na diversidade: não há como se efetivar um trabalho de qualidade impondo ações no espaço escolar, sem o envolvimento de toda a comunidade escolar. Deste modo, e não desvinculado da importância do diálogo, é preciso estabelecer um trabalho de sensibilização junto aos agentes de ensino para que compreendam que educação inclusiva não é caridade, nem opcional. É direito de todos, bem como é direito do aluno da educação especial que a escola promova toda e qualquer ação que potencialize a sua aprendizagem. Ter acesso à informação, desconstruindo mitos, é bastante importante para todos os que conviverão com os alunos da educação inclusiva. Neste sentido, acredito que a pesquisa contribuiu trazendo a discussão sobre a educação inclusiva na perspectiva do modelo social e por meio do diálogo aos docentes e agentes de ensino do CMPA. É claro que a educação inclusiva, enquanto processo, necessita de reforço constante na retomada dessas temáticas, pois o processo não se conclui na implementação. É aí que ele começa.

A aprendizagem pela diferença: a introdução da educação inclusiva no CMPA surge como um grande desafio, mas pode ser uma bela oportunidade de crescimento para o colégio como um todo, se considerarmos que o sujeito constrói sua identidade, pelas diferenças e semelhanças na relação com o outro, ao mesmo tempo em que elabora o mundo em que vive. Buber e Vygostky corroboram em suas teorias ao apresentarem as relações como fundamentais para o desenvolvimento humano, a comunicação como ação concreta dessas relações e a aprendizagem

ocorrendo no “entre”, na troca, em relações de EU-TU. Sendo assim, estabelecer relações que privilegiem a diversidade, pode ser uma experiência rica por tornar o entre mais complexo do que o entre de iguais. Portanto, acredito que a contribuição seja entender a educação especial não somente como direito do aluno alvo desta modalidade, mas como uma oportunidade de desenvolvimento para os alunos típicos e demais agentes de ensino poderem se desenvolverem pela diferença e pelas experiências advindas dessas relações.

A busca por soluções de forma coletiva: outra contribuição desta pesquisa são os resultados positivos no emprego da estratégia de busca de soluções de forma coletiva. Envolver os sujeitos que estão inseridos no espaço da pesquisa, para que eles possam apontar os pontos que necessitam de melhorias e os pontos de sugestões para a solução de conflitos, pareceu uma estratégia bastante efetiva, sobretudo no espaço escolar. O propósito da pesquisa-ação está justamente pautado no protagonismo dos participantes, pois o engajamento para ações de melhorias é sempre bem maior do que no cumprimento de ordens nas quais os agentes não participam da tomada de decisão. Reforçando essa ideia, ninguém melhor do que o próprio participante para conhecer a realidade do seu contexto profissional.

Transição do modelo médico para o modelo social: a compreensão de que a deficiência está na sociedade e nas limitações por ela impostas ao aluno com deficiência, compartilha a responsabilidade da efetivação da educação inclusiva com todos os envolvidos. Com o relatório de Warnock (1978), a educação inclusiva ganhou duas grandes contribuições. A primeira delas é a crítica ao emprego do modelo médico, com foco na patologia e na dificuldade, para a proposta da transposição do modelo social, que busca refletir sobre de que modo a sociedade é deficiente para promover a inclusão, atendendo às demandas específicas da pessoa com deficiência. A segunda contribuição é, com base no modelo social, compreender quais são as necessidades específicas desse aluno enquanto estudante e no contexto escolar. Esse mapeamento foi denominado necessidades educacionais especiais (NEE). No mesmo relatório há sugestões quanto aos passos a serem seguidos para elaboração e execução de ações efetivas à aprendizagem. Compreendo que a grande contribuição neste tópico seja as escolas buscarem práticas pedagógicas eficientes para os alunos da educação inclusiva, com base no

modelo social e não no modelo médico. É a transição do olhar sobre o que falta, para um olhar para as potencialidades, responsabilizando o coletivo para a efetivação da inclusão de modo a evitar que a patologia da pessoa com deficiência seja determinante para a sua exclusão. A pessoa com deficiência deve ser reconhecida para além da patologia, pois ela não se resume a sua deficiência. Portanto, é necessário buscar a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade, conseqüentemente, para a mudança institucional, de regulamentos e de atitudes que produzem e mantêm a exclusão.

Redução das barreiras arquitetônicas e sociais: não é por acaso que este tópico aparece como a última das contribuições por mim identificadas. Não quer dizer que não haja mais contribuições, mas neste momento o olhar para essas é o que foi possível. A redução das barreiras arquitetônicas e sociais resulta de uma concepção que valide o modelo social e que estabeleça o diálogo constante, para que todos os envolvidos estejam atentos para a manutenção de uma cultura de respeito às diferenças e com investimento nas potencialidades. Desconsiderar a diversidade humana é possibilitar que as condições ambientais, que fortaleçam a visão de que pessoas com deficiência são incapacitadas não por suas características, mas pelas barreiras de toda ordem a elas impostas, as coloquem à margem da sociedade. O não reconhecimento da diversidade humana e das necessidades específicas da pessoa com deficiência não deixa de ser a deficiência da sociedade, a qual contempla um padrão considerado dentro de uma normalidade e marginaliza aqueles que não estão neste coletivo. Reforça-se que a não garantia de direitos passa pela negligência, mas também pelas ações de intencionalidade na discriminação por meio dos discursos que subestimam e que fortaleçam as práticas discriminatórias. Repensar-se como sociedade, na perspectiva do modelo social, requer mudança desde discursos discriminatórios, do abondando do sentimento de piedade e da percepção de estar fazendo caridade, para um esforço coletivo de garantia de direitos e de reconhecimento da humanidade do outro. Neste sentido, acredito que a pesquisa contribuiu ao oportunizar a reflexão sobre a diferença entre o modelo médico e o modelo social. O relatório proposto com sugestões, as quais consideraram a realidade do CMPA, apresenta resultados planejados com base na realidade do colégio, na legislação atual sobre educação especial na perspectiva da

educação inclusiva, no diálogo autêntico e no modelo social. Portanto, para a efetiva inclusão é preciso mais do que reduzir as barreiras arquitetônicas e tornar a edificação acessível. É preciso tornar-se acessível enquanto pessoa, enquanto sociedade.

Expostas as contribuições que julgo relevante como resultado dessa pesquisa, elenco também o que não foi possível realizar e que, talvez, possa se tornar o objeto de novas pesquisas. Considerando que todos os colégios que integram o SCMB congregam dos mesmos princípios, acredito que a experiência de pesquisa-ação pudesse ser aplicada nos outros colégios, para que houvesse também um mapeamento da realidade e a reflexão acerca das possíveis soluções. Entendendo a diversidade cultural dos colégios militares por estarem distribuídos ao longo de todo o território brasileiro, apesar de pertencerem a um sistema comum, seria interessante que cada organização militar/escolar pudesse refletir ações que considerem eficazes para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, dentro da sua realidade. Porém, independente das contribuições advindas do relatório a ser produzido pelos participantes, acredito que a grande contribuição encontra-se na ideia de disseminar a importância do diálogo autêntico, da aprendizagem pelo entre e do modelo social, como explicitado no parágrafo anterior. Acredito que promover reflexões com base nestes três pontos: diálogo, modelo social e aprendizagem pelo entre, pode ser um movimento importante para uma educação inclusiva eficaz, que garanta a integração, o ingresso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com NEE no contexto escolar.

Entendo também a importância dessas discussões junto aos gestores da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial para que, compreendendo a educação inclusiva pelo diálogo e pelo modelo social, possam produzir diretrizes mais assertivas e repensarem antigas práticas que não favoreçam a inclusão, sem abrir mão das tradições do SCMB. Compreendo que cada decisão tomada carrega um peso significativo pela força do Sistema e pelo receio das consequências advindas de qualquer mudança. Porém, acredito que seja possível tornar-se uma escola inclusiva sem que os colégios militares percam a sua essência.

Por fim, manifesto a ideia de que a pesquisa possa trazer contribuições a qualquer instituição de ensino, sejam civis ou militares, seja em nível de educação infantil, educação básica ou graduação, pois em qualquer realidade os processos

educativos requerem diálogo, abertura e capacidade de aceitação da diversidade. Cada sala de aula é um mundo de histórias, de possibilidades e é a importância desse olhar atento às relações que a pesquisa pretendeu fomentar: de abertura genuína à humanidade do outro, de trabalho conjunto para solução de conflitos e para a vida em sociedade.

Essa tese não trata apenas da educação inclusiva, ela aborda a condição humana e as relações que se estabelecem. Evoco uma citação de Buber, talvez a primeira que me fez sentido de uma forma intensa e que justificou a escolha deste autor como teoria desta pesquisa: “Sua voz ecoa exatamente numa época que paulatina e inexoravelmente se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: a sua humanidade” (BUBER, 2001, p. 7). Se por um momento formos capazes de compreendermos o conceito de humanidade como o de pertencimento, de coletividade, talvez tenhamos entendido o conceito de abertura à humanidade do outro, de qualquer outro, de todos os outros. O eu só existe porque existe o outro. Somos o outro dos outros. Que possamos ser o todo dentro da singularidade de cada um.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARTHOLO, Roberto; TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Vygotsky's and Buber's pedagogical perspectives: some affinities. **Educational Philosophy and Theory**, Oxford, v.42, n.8, p.867*880, 2010.

BAUMAN, Zigmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____, Zigmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENTO, Cláudio Moreira et GIORGIS, Luiz Ernani Caminha. **História do Casarão da Várzea**. Irmãos Drumond: RJ. 2009

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 510 de 7 de Abril de 2016. Brasília, DF. Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> > Acesso em: 12/11/2017.

_____. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone MainieriPaulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06/08/2017.

_____. Lei Nr 9.394, de 20 DEZ 96 (art. 83) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 28/05/2017.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.

BUBER, M. **Das dialogische Prinzip**. 3. ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1973.

_____, Martin. **EU-TU**. São Paulo: Centauro, 2001.

CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza — La Investigación/Acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CARVALHO, RositaEdler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. RositaEdler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 06/08/2017

DEPA. **Sistema Colégio Militar do Brasil**: da gênese ao futuro. RJ: Biblioteca do Exército, 2016.

Diretoria De Educação Preparatória E Assistencial (DEPA). Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/> Acesso em: 28/05/2017.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Decreto Nr 3.182, de 23 SET 99 - regulamento da Lei do Ensino no Exército. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3182.htm Acesso em: 28/05/2017.

_____ Normas de Planejamento e Gestão Escolar para 2017 – NPGE/SCMB – 2017. Disponível em: file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/NPGE_2016.pdf Acesso em: 28/05/2017.

_____ Normas de Psicopedagogia Escolar da Educação Básica (NPEEB/DEPA). Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/images/legislacao/NPEEB.pdf> Acesso em: 28/05/2017.

_____ Normas de Supervisão Escolar da Educação Básica (NSEEB/DEPA). Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/images/legislacao/NSEEB.pdf> Acesso em: 28/05/2017.

_____ Normas para Avaliação da Educação Básica (NAEB/DEPA). Disponível em: file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/NAEB_2016.pdf Acesso em: 28/05/2017.

_____ Portaria Nº 160/Cmt EB, de 20 ABR 04 – ampliação das condições de acesso para os dependentes legais de militares de carreira do Exército. Disponível em: <file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/be9-16.pdf> Acesso em: 28/05/2017.

_____ Portaria Nr 02/DEP, de 10 JAN 03 – Diretriz para Gestão Escolar. Disponível em: http://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/2_educacao_eb-decex/13_port_002_DEP_10Jan2003_Dtz_GestaoEscolar.pdf Acesso em: 28/05/2017.

_____ Portaria Nr 042/ CmtEx , de 06 FEV 08 - Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Disponível em: file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/03_Portaria_042_R69-2008.pdf Acesso em: 28/05/2017.

_____ Portaria Nr 06/DEP, de 07 FEV 06 - Instruções Reguladoras para o Ingresso e a Carreira do Pessoal Docente Civil do Exército incluso no Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (IG 60-01) no âmbito do DECEX (IR 60-32). Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/be_ostensivo/BE2006/be2006pdf/be06-06.pdf Acesso em: 28/05/2017.

_____ Portaria Nr 097/DECEX, de 10 SET 10 – aprova as Instruções Reguladoras da Organização e da Execução do Curso Regular de Ensino a Distância do Colégio Militar de Manaus (IR 60-39). Disponível em: <file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/be37-10.pdf> Acesso em: 28/05/2017.

____ Portaria Nr 293/Cmt EB, de 09 MAI 05 - Instruções Gerais para os Professores Militares (IG 60-02). Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/be_ostensivo/BE2005/be2005pdf/be20-05.pdf Acesso em: 28/05/2017.

____ Portaria Nr 96/DECEX, de 08 JUL 14 - aprova relação de localidades assistidas pelos Colégios Militares. Disponível em: file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/PORTARIA_N_096_DECEX_8JUL14_S_CMB.pdf Acesso em: 28/05/2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p.299-316, set.-dez. 2006.

GOMES, Márcio (org). **Construindo as trilhas para inclusão**. RJ: Vozes, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Histórico CMPA. Disponível em: <http://www.cmpa.eb.mil.br/> Acesso em: 28/05/2017.

Lei Nr 9.786, de 08 FEV 99 – Lei do Ensino no Exército. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm Acesso em: 28/05/2017.

MARQUES, C.A.; MARQUES, L.P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. IN: LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MASSCHELEIN, Jan. The idea of critical e-ducational research: e-ducating the gaze and inviting to go walking. In: GUR-ZE'EV, Ilan (Ed.). **The possibility/impossibility of a new critical language in education**. Rotterdam: Sense, 2010. p. 275-291.

MEDEIROS, Laudelino T. **Escola Militar de Porto Alegre**. POA: Ufrgs, 1992.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. POA: Artmed, 2003.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos / Maria Teresa Egler; Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, (Orgs). - São Paulo: Summus, 2006.

MORGAN, J. W.; GUILHERME, Alexandre. I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times. **Educational Philosophy and Theory**, Oxford, v., n., p., 2010.

____, J. W.; GUILHERME, Alexandre. Martin Buber's philosophy of education and its implications for adult non-formal education'. **International Journal of Lifelong Education**, v. 28, n. 5, p. 565-581, 2009.

PARREIRA, Gisele Geralda. O sentido da educação em Martin Buber e a formação do grande caráter. In: CONGRESSO DE FENOMOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 5., 2013, Goiás. **Anais...** Goiás: PUC-GOIAS, 2013.

REALLE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**:do romantismo até nossos dias. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003. v. 3

ROSEK, Marlene. A Educação Especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias. **Reflexão e Ação**, SC, v.17, n.01, 164-183, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: UNESP, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. POA: Meditação, 1997.

STECANELA, Nilda. Alex Guilherme e o diálogo de e com Martin Buber. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 228-242, jan./abr. 2016.

The Warnock Report (1978). **Special Education Needs**: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HerMajesty'sStationery Office. ISBN 0 10 172120 X.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**.São Paulo: Cortez, 2009.

VIVARTA, Veet (coord). **M629 Mídia e deficiência**. Brasília: Andi ; Fundação Banco do Brasil, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, Lev S. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, Tomo Cinco, Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Martin Buber e a Nostalgia de um mundo novo. In: ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber**: diálogo e cumplicidade. Bauru: EDUSC, 2003.

APÊNDICE A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICO ACADÊMICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICO-ACADÊMICA

Através do presente instrumento, solicitamos ao Sr Diretor deste Estabelecimento de Ensino, autorização para realizar pesquisa científica nas dependências da referida instituição, tendo como participantes profissionais e alunos do Colégio Militar de Porto Alegre – universo de abrangência ainda a ser definido. A pesquisa é integrante do Projeto de Doutorado em Educação da pós-graduanda Caroline Becker, orientada pelo Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme. Destaca-se como objeto dessa pesquisa o processo de inclusão no Colégio Militar de Porto Alegre e no Sistema Colégio Militar do Brasil.

Por meio deste trabalho, pretende-se contribuir para os estudos acerca do processo de inclusão nos Colégios Militares, mais especificamente no CMPA, buscando o aprimoramento das práticas pedagógicas, a orientação e a formação dos profissionais que atuarão neste contexto, a identificação das demandas e os demais aspectos que emergirem no processo.

A coleta de dados será realizada por meio de análises bibliográficas e entrevistas. Prevê-se a realização de grupos focais, para a pesquisa-ação. Pretende-se, ainda, a construção de uma cartilha que norteie as ações do processo de inclusão no contexto militar. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na elaboração de uma tese de doutorado e na publicação de artigos científicos. Salienta-se que, em nenhum dos casos, será divulgada qualquer informação que comprometa o sigilo dos participantes.

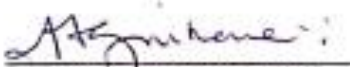
A qualquer momento poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa. A pesquisadora compromete-se a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer inconveniente que possa surgir em decorrência da pesquisa. Caso necessário, a instituição poderá revogar esta autorização, se comprovadas atividades que lhe causem algum prejuízo ou que comprometam o sigilo da participação de seus integrantes. Cumpre destacar, ainda, que não será realizado qualquer pagamento à instituição por esta autorização ou a seus integrantes pela participação.

Nome e contato dos pesquisadores:

Orientador: Dr. Alexandre Anselmo Guilherme / E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br / Fone: (51) 3320-3620.

Orientanda de Doutorado: Caroline Becker / E-mail: carolbecker@gmail.com / Fone: (51) 91143123.

Porto Alegre, 07 de abril de 2016.


Assinatura do Orientador


Assinatura da Orientanda de Doutorado

Deferido

Indeferido


Assinatura e carimbo do Diretor
Colégio Militar
Porto Alegre - RS

Caso haja alguma dúvida sobre direitos ou questões éticas relativas à pesquisa, o senhor poderá entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS – Hospital São Lucas da PUCRS
Av. Ipiranga, 6690, 3º andar, sala 314 – 90610-000 Porto Alegre/RS – Telefone: (51) 3320-3345
Horário de atendimento: de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 horas e das 13:30 às 17:00

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, CAROLINE BECKER, responsável pela pesquisa UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES NA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE: REFLEXÕES A PARTIR DE BUBER, estou fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende compreender as percepções dos profissionais e dos docentes que atuam no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), em relação à introdução da Educação Inclusiva na Instituição. Enquanto objetivos específicos pretende analisar as mudanças, consequentes do início da Educação Inclusiva no CMPA, na ação dos docentes e dos profissionais envolvidos no processo educativo, compreender o processo à introdução da Educação Inclusiva no CMPA e elaborar orientações baseadas nos resultados obtidos pela pesquisa, para que auxiliem na sistematização do processo de Educação Inclusiva no CMPA.

Acredito que ela seja importante porque poderá contribuir com dados diante do início da educação inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre. Para sua realização será feito o seguinte: uma pesquisa-ação durante o ano de 2018, que contará com 12 participantes voluntários, em encontros quinzenais, de 1 hora cada. Sua participação constará de participante da pesquisa-ação.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: sentir-se exposto pela necessidade de compartilhar a sua opinião. Os benefícios que esperamos com o estudo são contribuições e ações efetivas para a introdução da educação inclusiva no CMPA. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com CAROLINE BECKER, (51)99114-3123a qualquer hora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pela pesquisadora.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Será também utilizada imagens para coleta de dados da pesquisadora.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura de uma testemunha

Declaração do profissional que obteve o consentimento

Expliquei integralmente pesquisa ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios.

Data: _____

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)

APÊNDICE C: RELATÓRIO DA PESQUISA-AÇÃO: ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO

Relatório da Pesquisa-Ação: Estudos sobre Inclusão.

O grupo Pesquisa-Ação: Estudos sobre Inclusão nasce vinculado ao projeto de pesquisa de Doutorado em Educação da doutoranda Caroline Becker, desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O coletivo composto por profissionais civis: [REDACTED], professor de Língua Portuguesa; [REDACTED], professor de Língua Português; [REDACTED], professor de Biologia, e militares do Colégio Militar de Porto Alegre: [REDACTED], chefe do Setor de Projetos do CMPA; [REDACTED], professora de Língua Inglesa; [REDACTED], Psicopedagoga; [REDACTED], Assistente Social; [REDACTED], monitor da 3ª CIA de Alunos; [REDACTED], monitora da 3ª CIA de Alunos; [REDACTED], monitora da 1ª CIA e [REDACTED], auxiliar do provisionamento, reuniu-se quinzenalmente, totalizando 15 encontros com os seguintes objetivos: analisar as mudanças, consequentes do início da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre, na ação dos docentes e dos profissionais envolvidos no processo educativo; compreender o processo à introdução da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre e elaborar orientações baseadas nos resultados obtidos pela pesquisa, para que auxiliem na sistematização do processo de Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre.

A partir de reflexões sobre teóricos como Martin Buber: relações e o diálogo, o Relatório de Warnock (1978) e demais legislações acerca da Educação Inclusiva, dentre outros autores, adotou-se a metodologia da Pesquisa-Ação, proposta por Thiollent (2009), para que os objetivos propostos pudessem ser atingidos:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16)

Nesta perspectiva, o grupo estabeleceu linhas de ações, organizando as temáticas emergentes em grupos de trabalho, do seguinte modo: **GT1 - ALUNO** (público alvo da Educação Especial/Inclusiva; revisão do manual do aluno; família; comunidade), **GT2 - PEDAGÓGICO** (Adaptação curricular; avaliação; desburocratização do processo de inclusão), **GT3: FORMAÇÃO** (Formação dos profissionais; formação continuada; grupo de apoio; ciclo de palestras; controle do efetivo), **GT4: ACESSIBILIDADE** (Projetos; efetivação; situações do dia-a-dia a considerar) e **GT5: SAAE** (Rotinas; profissionais; procedimentos; planejamento).

Ao final deste processo, no qual realizaram-se pesquisas bibliográficas, aplicação de questionário, debates e seminários, apresentamos os resultados, por meio do relatório que segue.

GT1: ALUNO

(público alvo da Educação Especial/Inclusiva; revisão do manual do aluno; família; comunidade...)

O Grupo de Trabalho 1 possui quatro eixos norteadores de discussão, são eles: família e comunidade no processo de inclusão escolar, legislações como formas de garantir direitos (criança, adolescentes e pessoas com deficiência), público alvo e manual do aluno.

Principais Leis, Diretrizes e Programas sobre Educação Especial do Brasil

- 1988- Constituição Federal: o artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.
- 1999- Decreto nº 3.298: dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
- 2001-Resolução CNE/CEB nº 2: institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
- 2001-Parecer CNE/CEB nº 17: destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. No item 4, afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.
- 2002- Lei nº 10.436: dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras). Reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados.
- Portaria MEC nº 2.678: aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
- 2007-Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).
- Decreto nº 6.094: implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

- 2008- Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: documento de grande importância, fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”, ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).
- 2009- Resolução MEC/CNE/CEB nº 4: institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
- 2011- Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite): no art. 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê:
 - Implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE;
 - Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva;
 - Programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível;
 - Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país;
 - Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir);
 - Educação bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- BPC na escola: O Programa BPC na Escola tem como objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 18 anos, que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC).
- Decreto nº 7.611 de novembro de 2011: declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.
- Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06: dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do atendimento educacional especializado à identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.

- 2012- Decreto nº 7.750: regulamenta o Programa um computador por aluno (PROUCA) e o regime especial de incentivo a computadores para uso educacional (REICOM). Estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.
- 2014- Plano Nacional de Educação (PNE): define as bases da política educacional brasileira para os próximos dez anos. A meta 4, sobre educação especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição Federal e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.

Da mesma forma que pensamos que as legislações são ferramentas para garantia do acesso à educação integral, entendemos que a família é uma partícula importante nesse processo de acesso, de permanência, de participação e de aprendizagem. É de suma importância o trabalho em parceria entre aluno, família e escola, conforme está descrito nas Normas de Psicopedagogia Escolar no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (NPESCMB) e no Manual do Aluno.

Sugerimos que sejam realizadas palestras de sensibilização e informativas para os responsáveis, sobre a temática da inclusão escolar. Essa atividade pode ser realizada na reunião de responsáveis e mestres.

Colocamos também como sugestão que sejam criadas atividades de sensibilização junto aos alunos, para uma melhor acolhida e envolvimento destes no processo de inclusão do CMPA.

Público Alvo

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB, considera-se público alvo:

- A) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA (FÍSICA, VISUAL, AUDITIVA, INTELECTUAL).**
- B) ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO.**
- C) TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD).**

Atualmente, os alunos com algum desses diagnósticos são atendidos e acompanhados pela Seção Psicopedagógica. É sabido que o colégio receberá, por meio do concurso e por amparo, outros alunos que serão atendidos pela SAEE.

Após discussão, concluímos que TODOS os alunos possuem limitações e potencialidades. Dessa forma, sugerimos que seja oportunizada a participação dos alunos com deficiência em todas as atividades previstas no manual dos alunos, dentro das suas possibilidades.

O propósito não é “facilitar”, mas sim incluir, portanto será essencial a mediação diante de algumas situações que possam surgir. Reforçamos que é o sistema que precisará se adaptar ao aluno e acreditamos que futuramente regras, processos e estímulos já instituídos no CMB, poderão ser revistos e repensados.

Neste primeiro momento, sugerimos a elaboração de uma adaptação do Manual do Aluno, em um processo similar ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), em que serão contemplados aspectos específicos do aluno da Educação Especial, conforme cada demanda. Podemos exemplificar com um caso em que o aluno tenha alguma patologia que o impossibilite de desfilar em forma. Neste caso, o Manual do Aluno poderá ser flexibilizado, quanto a regras neste sentido, que sejam incabíveis de serem aplicadas. Esta elaboração contaria com o profissional da AEE e com um membro do Corpo de Alunos.

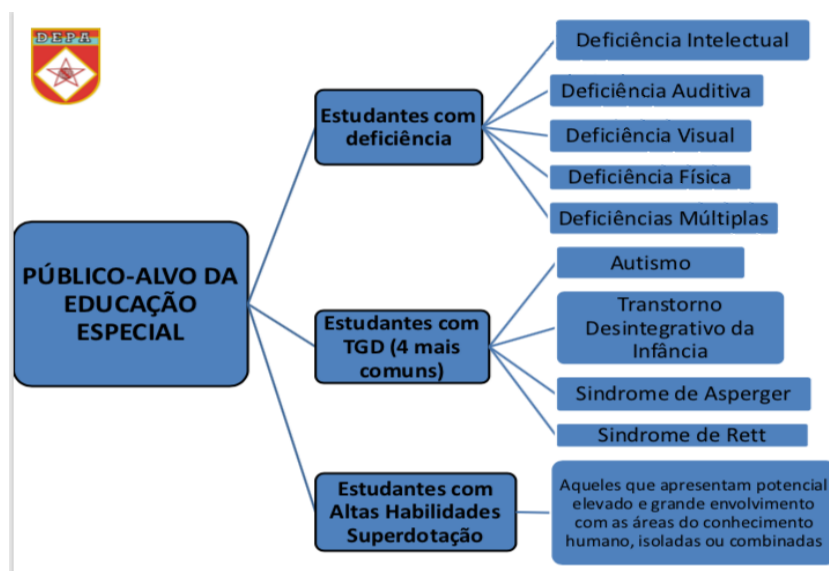
GT2: PEDAGÓGICO

(Adaptação curricular; avaliação; desburocratização do processo de inclusão...)

Para analisarmos os tópicos propostos ao nosso grupo de trabalho, fizemos uma busca na legislação nacional e nos importantes documentos internacionais que influenciam a nossa legislação brasileira e destacamos os seguintes, cronologicamente apresentados:

- 1978: Relatório de Warnock (UK) – propõe que o paradigma médico seja superado pelo paradigma social, para que o sujeito não seja a sua patologia, mas suas possibilidades. Sugere que o ensino de pessoas alvo da Educação Especial ocorra nas classes regulares e que a avaliação seja processual, contínua e em relação ao próprio avaliado.
- 1994: Declaração de Salamanca - orienta que a educação seja um direito garantido a TODOS nas escolas regulares de ensino. Documento de importância internacional que baseou a elaboração de diversas leis sobre a educação inclusiva.
- 1996: LBB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: institui que a educação dos alunos com necessidades especiais deve se dar de preferência na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e a integração dessas pessoas.
- 2000: Lei 10.098: institui normas e critérios para acessibilidade.
- 2001: Plano Nacional de Educação (PNE)
Resolução 02/2001 – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.
- 2008: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.
Decreto 6578, de 17 de setembro de 2008 – AEE
- 2009: Resolução n. 4 – Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- 2014-2024: Plano Nacional de Educação (PNE)
- 2016: Lei 13.146 Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Cabe destacar quem são os alunos do público alvo da Educação Especial, conforme a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA, 2015), endossado pelas leis já apresentadas:



Ressaltamos, também, que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) determina que os Sistemas de Ensino Brasileiros devem garantir, aos alunos da Educação Especial, acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino, entendendo a modalidade Educação Especial como transversal a todos os níveis de ensino. Da mesma forma, deve haver a oferta do Atendimento Educacional Especializado ao aluno da Educação Especial, a formação dos professores para o efetivo trabalho com necessidades especiais, a oportunização da participação da família e da comunidade nas atividades escolares, a acessibilidade (extinção de barreiras arquitetônicas, mas também sociais) e a implantação das políticas públicas para a garantia de direitos.

Com atenção à legislação e no intuito de relacionar as demandas legais as demandas reais do Colégio Militar de Porto Alegre, a fim de apresentar os resultados da pesquisa realizada durante o ano escolar de 2018, chegamos às seguintes conclusões:

- **ADAPTAÇÃO CURRICULAR E METODOLÓGICA:** consiste em adaptar individualmente o currículo regular, no que se refere a conteúdo, objetivos, metodologias e critérios de avaliação, conforme a necessidade de cada aluno. Tais adaptações são registradas no Plano de Ensino Individualizado (PEI), previsto para os alunos integrantes da modalidade Educação Especial. As adaptações podem ser realizadas por meio de priorização de determinados conteúdos ou objetivos que contemplem as deficiências do aluno, suas condutas típicas ou altas habilidades, o que nem sempre implicará no abandono dos objetivos previstos ao ano letivo regular, podendo ser também o acréscimo de objetivos ou conteúdos. Outros exemplos de adaptações são mudanças de temporalidade de objetivos, conteúdos ou avaliações, a variação do período para o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. Ressalta-se que a

supressão ou o acréscimo de conteúdos e objetivos, em relação ao currículo regular previsto para o ano, não deverá causar prejuízo para a escolarização e promoção do aluno da Educação Especial.

ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA O PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS ADAPTAÇÕES:

- Criteriosa avaliação do aluno, a fim de medir a sua competência acadêmica.
- Análise do histórico escolar do aluno e das adaptações já realizadas em outros espaços escolares.
- Análise do histórico familiar do aluno.
- Envolvimento da equipe docente, psicopedagógica e médica do Colégio para a realização do processo avaliativo, bem como a possibilidade de solicitar à Região Militar, sempre que necessário, a presença de outros profissionais na avaliação, tais como fonoaudiólogo, neurologista.
- Realização do registro documental do resultado das avaliações para a realização do PEI do aluno – destaca-se a importância do zelo pelo acervo documental do aluno na sua trajetória escolar.
- Priorizar, sempre que possível, a menor adaptação curricular necessária.

PASSO-A-PASSO PARA O CMPA:

- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PERSONALIZADA a ser aplicada pelos profissionais da Seção de Atendimento Educacional Especial (SAEE), não se limitando à aplicação de prova dissertativa ou objetiva, de modo a contemplar até mesmo no processo avaliativo diagnóstico a necessidade do aluno. **SAEE:** responsável pela recepção e diagnóstico do aluno: entrevista, anamnese, histórico escolar, ficha de acompanhamento, observação das instituições escolares anteriores e avaliação diagnóstica diferenciada – mapeamento do perfil do aluno.
- AVALIAÇÃO DE EQUIPE MULTIFUNCIONAL designada pelo médico do Colégio, conforme cada situação.
- COM BASE NO CURRÍCULO REGULAR, ANALISAR DEMANDAS, POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DO ALUNO PARA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO INDIVIDUALIZADO (PEI) a ser realizado pelo especialista da SAEE (sugere-se que o profissional tenha especialização em Atendimento Educacional Especializado) juntamente com o professor de cada disciplina, em caso de necessidade. Por exemplo: um aluno cadeirante com cognitivo preservado não necessitará de adaptação curricular em todas as disciplinas, necessitando, provavelmente, apenas em Educação Física e dos critérios do Manual do Aluno. Em casos em que sejam necessárias adaptações em várias disciplinas, como em situações de deficiência intelectual, cada professor, de cada disciplina, deverá organizar, juntamente com o especialista, a seleção das habilidades e das competências a serem empregadas.

OBS: a adaptação curricular, bem como o planejamento escolar, devem ser flexíveis para que se possam realizar ajustes necessários ao longo do processo.

As adaptações podem ser consideradas em duas naturezas distintas (MEC, 2003):

| QUADRO I |
|--|
| Adequações Não Significativas do Currículo |
| <p>Organizativas Organização de agrupamentos Organização didática Organização do espaço</p> <p>Relativas aos objetivos e conteúdos Priorização de áreas ou unidades de conteúdos Priorização de tipos de conteúdos Priorização de objetivos Sequenciamento Eliminação de conteúdos secundários</p> <p>Avaliativas Adequação de técnicas e instrumentos Modificação de técnicas e instrumentos</p> <p>Nos procedimentos didáticos e nas atividades Modificação de procedimentos Introdução de atividades alternativas às previstas Introdução de atividades complementares às previstas Modificação do nível de complexidade das atividades Eliminando componentes Sequenciando a tarefa Facilitando planos de ação Adaptação dos materiais Modificação da seleção dos materiais previstos</p> <p>Na temporalidade Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos Previstos</p> |

| QUADRO II |
|--|
| Adequações Curriculares Significativas |
| <p>Elementos curriculares modalidades adaptativas</p> <p>Objetivos Eliminação de objetivos básicos Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos</p> <p>Conteúdos Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos; Eliminação de conteúdos básicos do currículo</p> <p>Metodologia e Organização Didática Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem. Organização Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo</p> <p>Avaliação Introdução de critérios específicos de avaliação Eliminação de critérios gerais de avaliação Adaptações de critérios regulares de avaliação Modificação dos critérios de promoção</p> <p>Temporalidade Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)</p> |

AVALIAÇÃO

- A avaliação, em caso da Educação Especial, é atemporal. Sugere-se avaliação formativa e dialógica. Foco no que o aluno já sabe e na comparação com o seu próprio desenvolvimento. Avaliação por conceito e parecer descritivo.
- Sugere-se que as habilidades e competências sejam avaliadas cada uma com as seguintes menções: A (Atingiu), NA (Não atingiu) e EP (Em processo).
- Por ser atemporal e não objetivar aprovação ou retenção do aluno, mas sim a avaliação do processo; os objetivos ainda não atingidos devem ser novamente elencados para que seja dada continuidade ao processo de aprendizagem. Também, se for o caso, os objetivos podem ser alterados, suprimidos ou acrescidos, conforme a demanda percebida pelos docentes e profissionais que acompanham o aluno.

COMPOSIÇÃO DAS TURMAS

- Absorção de até dois alunos da Educação Especial por turma.
- A cada aluno da Educação Especial sairão dois sem necessidades especiais da turma, podendo ter até 26 alunos em uma turma que atenda a dois alunos da Educação Especial.

TERMINALIDADE ESPECÍFICA

- Segundo a Lei de diretrizes e bases da educação 9.394/96 , Inciso II do Artigo 59, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 , Artigo 16 e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 é prevista a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

DIPLOMA

- Os certificados e diplomas dos alunos da Educação Especial será o mesmo dos demais alunos, porém, no histórico escolar, constará a seguinte mensagem:

Amparado pela CF art. 208. Aluno da Educação Especial conforme previsto na LBD/96 e no Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.

A EQUIPE DO GT2 DESTACA AINDA ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO:

- Por lei, não poderia ocorrer seleção de amparado incluído pertencente à modalidade Educação Especial.
- Há necessidade de aumento do efetivo especializado para atender adequadamente à Educação Especial.
- Pensar a adaptação também para o Manual do Aluno, conforme cada caso.
- Avaliação por conceito: sugere-se ATINGIU (A) / NÃO ATINGIU (NA) / EM PROCESSO (EP) e não ÓTIMO, MUITO BOM, BOM, REGULAR e INSUFICIENTE.

GT3: FORMAÇÃO

(Formação dos profissionais; formação continuada; grupo de apoio; ciclo de palestras; controle do efetivo...)

Este grupo de trabalho teve como tema a formação dos profissionais do CMPA. Os principais aspectos abordados foram a situação atual dos profissionais quanto à formação específica em educação inclusiva, o interesse e a disponibilidade destes para participarem de cursos de capacitação, quais as ações já efetuadas pela instituição neste sentido e quais os desafios a serem enfrentados em um futuro próximo.

No quesito formação dos profissionais da instituição, primeiramente foi realizado um levantamento da legislação pertinente ao assunto. Leis, resoluções e decretos embasam a necessidade de capacitação dos profissionais para a atuação junto aos alunos, atuais e futuros, que se enquadrem como alunos com necessidades especiais, quer no campo físico como no cognitivo.

Dentre as leis, resoluções e decretos, destacamos a LEI Nº 9394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL), no seu artigo 59, item III; a resolução Nº 2/01 do CEB/CNE, no seu artigo 7º; o decreto Nº 8752 de 9 de maio de 2016, capítulo I, artigos 1º, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2º, sobre os Princípios para a formação de educadores, 3º, sobre os Objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; capítulo II, seção II, artigo 11º, sobre o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação nos cursos de formação inicial dos profissionais; o decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, no seu artigo 3º, sobre a inserção de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

O Plano Nacional de Educação cita que, sempre que possível, crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares. Assim sendo, a necessidade de preparação do corpo docente e do corpo técnico e administrativo aumenta enormemente. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.

Embora o quadro atual de profissionais da instituição já capacitados para atuação em educação inclusiva seja restritivo, uma pesquisa interna revelou grande interesse e disposição dos demais quanto à capacitação na área. Todavia, a mesma pesquisa indicou uma grande apreensão quanto ao modo de atuação do profissional junto aos alunos de inclusão. A pesquisa aplicada e os resultados obtidos podem ser observados abaixo, ao final do texto.

A segunda questão da pesquisa, que visava a levantar se os profissionais possuem capacitação na área, revelou que a maioria dos profissionais não possui curso na área da inclusão escolar, embora haja quem tenha trabalhado com alunos com necessidades educacionais e demonstre interesse em participar de cursos de formação promovidos pelo colégio.

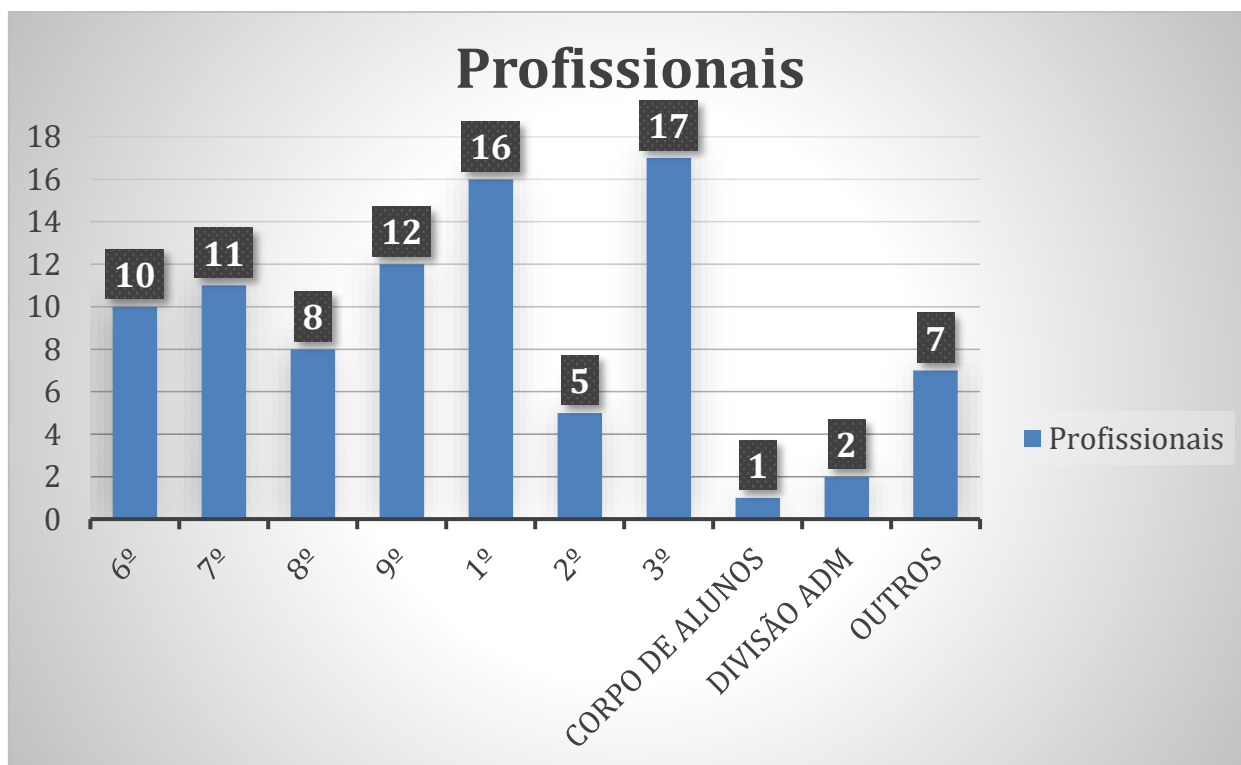
Nos últimos três anos, a instituição vem investindo na capacitação dos seus profissionais por meio de cursos de curta duração, participação em simpósios, palestras e cursos de especialização. Todavia, o número de profissionais atingidos ainda é bastante pequeno em relação ao número de professores da escola.

Finalmente, como desafios tem-se:

1. a necessidade da promoção de práticas de sensibilização,
2. a instrumentalização para a atuação junto aos alunos com deficiências,
3. a garantia da presença de profissionais capacitados e totalmente dedicados a SAEE,
4. a formação permanente dos professores que atuarão com esses alunos.

Abaixo seguem os dados coletados com a pesquisa realizada entre os profissionais do Colégio Militar de Porto Alegre:

1 – Ano escolar de atuação em 2018



2 – Você possui curso na área da educação inclusiva?



3 - Você tem interesse em aprimorar sua formação na área da educação inclusiva?



4 - Você já teve ou tem experiência no trabalho com alunos com deficiência?



5 - Você se julga preparado/desafiado para atuar junto a alunos com deficiência?



GT4: ACESSIBILIDADE

(Projetos; efetivação; situações do dia a dia a considerar...)

Este grupo de trabalho teve como foco de investigação o Projeto de Acessibilidade do Colégio Militar de Porto Alegre, a fim de atender as demandas do início da Educação Especial e Inclusiva no CMPA, de analisar as atuais condições de acessibilidade para o atendimento a Educação Inclusiva, de analisar o projeto da Acessibilidade no CMPA em execução e de relacionar as demandas pendentes a serem implementadas para melhor atender nosso Público-Alvo. Tal projeto encontra amparo legal nos seguintes documentos:

- Plano Estratégico do Exército para o período 2015/2018. (PEEx 2015/2018)
 - Objetivo Estratégico nº 13 - FORTALECER A DIMENSÃO HUMANA;
 - Estratégia 13.1 - Desenvolvimento de Ações de Apoio à Família Militar;
 - Ação Estratégica 13.1.4 - Revitalizar o SCMB;
 - Atividades Impostas:
 - 13.1.4.3 - Prosseguir no Projeto da Educação Inclusiva;
 - 13.1.4.4 - Prosseguir no Subprojeto de Acessibilidade.

- Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) – 2014
- ABNT 9050 – Edição 2015 (Associação Brasileira de Normas Técnicas) - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos;
- Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB da DEPA;
- DIExNr 208-SGP/DEPA, de 04 Jul 2016, define o ano de 2019 para o CMPA se tornar “inclusivo”, conforme imagem abaixo:



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXERCITO BRASILEIRO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL

DIEx nº 208-SGP/DEPA - CIRCULAR
EB: 65339.025826/2016-81

Rio de Janeiro, RJ, 4 de julho de 2016.

Do Subdiretor de Educação Preparatória e Assistencial

Ao Sr Comandante do Colégio Militar de Belém, Comandante do Colégio Militar de Brasília, Comandante do Colégio Militar de Campo Grande, Comandante do Colégio Militar de Curitiba, Comandante do Colégio Militar de Fortaleza, Comandante do Colégio Militar de Juiz de Fora, Comandante do Colégio Militar de Manaus, Comandante do Colégio Militar de Porto Alegre, Comandante do Colégio Militar de Recife, Comandante do Colégio Militar de Santa Maria, Comandante do Colégio Militar do Rio de Janeiro, Comandante do Colégio Militar de Salvador, Comandante do Colégio Militar de Belo Horizonte

Assunto: ano de ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais

Anexo: Alunos_com_necessidades_educacionais_especiais_por_CM_2016

1. Esta Diretoria tem a necessidade de estabelecer parâmetros conclusivos sobre quando o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) poderá, efetivamente, se considerar "inclusivo".

2. Atualmente, o SCMB conta com cerca de 255 alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação.

3. O Projeto Educação Inclusiva no SCMB está faseado. Inicialmente previsto para 2016, o projeto foi postergado em dois anos, tendo os CMBH e CMB como colégios pilotos.

4. Desta forma, o planejamento do projeto passou a considerar o seguinte: CMB e CMBH - 2018; CMRJ, CMPA e CMC - 2019; CMF e CMR - 2020; CMJF e CMCG - 2021; CMS e CSM - 2022; CMM e CMBel - 2023.

5. É fato que a demanda pode definir as estratégias específicas e que esse objetivo de plenitude ainda não foi alcançado em nenhum sistema educacional das redes federal, estadual e municipal do País.

Para contextualizar o histórico do prédio no intuito de dimensionar a complexidade de torná-lo uma edificação acessível, seguem algumas considerações importantes:

1. O pavimento térreo da edificação e as quatro torres dos cantos (Museu, Banda, Informática e STE) foram construídas em 1872, época da sua fundação.

- Em 1914/15 foi a construção do torreão principal.
- Em 1936/37 foi acrescido o pavimento superior das ruas Santana e Vieira de Castro.
- Em 1969/70 foi construído o pavimento superior da Av. Venâncio Aires.



(Imagem do acervo histórico do CMPA)

2. A sede do Colégio Militar, conhecida como Velho Casarão da Várzea, tem sua arquitetura predominantemente em estilo neoclássico e faz parte do patrimônio histórico da cidade de Porto Alegre desde sua fundação, em 1872, segundo fonte do IBGE, constando no Inventário do Patrimônio Cultural de Porto Alegre como “a preservar”.



(Imagem do acervo histórico do CMPA)

3. Conforme a Instrução Normativa Nr 01, de 25 Nov. 2003 do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), as soluções adotadas para a eliminação, redução ou superação de barreiras na promoção da acessibilidade aos bens culturais imóveis devem compatibilizar-se com a sua preservação.

OBRAS DE ACESSIBILIDADE IMPLEMENTADAS NO PROJETO

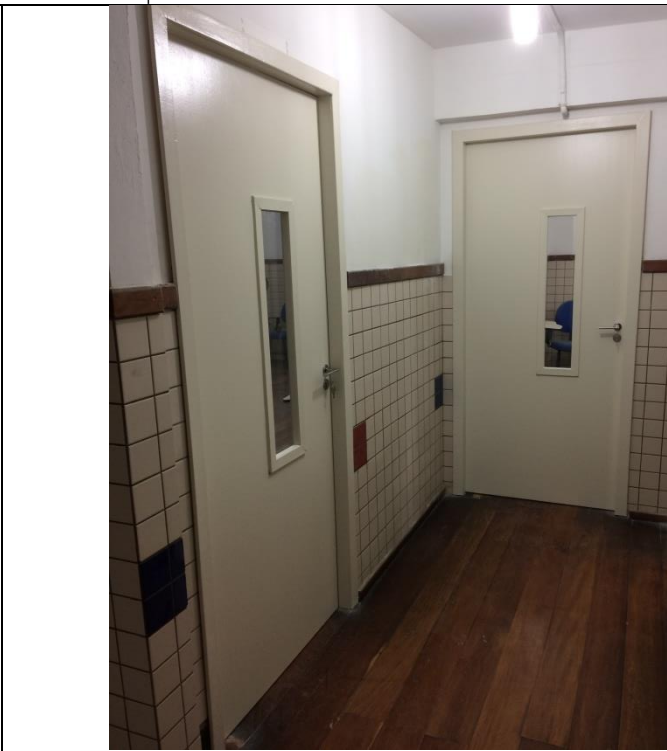
- Adaptação de cinco banheiros para “pessoas com necessidades especiais” (PNE).
- Instalação de dois elevadores.
- Instalação de três plataformas elevatórias.
- Instalação de bebedouros para cadeirantes.
- Alargamento das portas para 80 cm com visor vertical.
- Adaptação das pias e bancadas dos laboratórios para cadeirantes.
- Retirada de tablados das salas de aula.
- Colocação de rampas metálicas em locais com desnível.
- Colocação de corrimãos conforme normas.
- Instalação de barras antipânico nas portas do Salão Brasil.
- Instalação de seis mapas táteis.
- Instalação de piso tátil.
- Instalação de identificação das salas e repartições com placas em autorrelevos e em braile.
- Instalação de sinalização visual: placas informativas, sinalização direcional.

REGISTRO FOTOGRÁFICO DAS OBRAS:





Adaptação de bancadas e pias



Alargamento das portas para 80 cm com visor vertical



Preparação para elevadores

CONCLUSÃO

A partir da análise da situação atual e do projeto de acessibilidade do CMPA, o grupo conclui que o processo de ACESSIBILIDADE é um dos pontos de destaque em termos de planejamento e de execução para o início da Educação Especial e Inclusiva no ano de 2019. Elaborado com cuidado técnico irreparável, considerando a complexidade da obra em uma edificação extremamente antiga, histórica e nomeada como patrimônio cultural da cidade, a obra vem sendo desenvolvida por etapas e com sucesso.

Em relação às demandas pendentes, o grupo sugere a colocação de uma lâmpada nas salas de aula e que esta esteja vinculada ao sinal sonoro da troca dos períodos, recreio e término, para que os alunos ou profissionais, com deficiência auditiva, possam se organizar cronologicamente no ambiente escolar. Outra sugestão seria criar um trilho de asfalto em que cadeirantes pudessem circular ao centro do pátio, transpondo a área de paralelepípedo. Por fim, sugere-se que o responsável pela obra, integrante deste GT, possa apresentar aos demais profissionais do Colégio o processo de planejamento e execução da obra, para que todos possam compreender a complexidade e a importância deste trabalho, compreendendo inclusive situações que possam ser consideradas transtorno, mas que são admissíveis quando se entende a relevância em um processo tão grandioso.

GT5: SAEE
(Rotinas; profissionais; procedimentos; planejamento...)

O grupo de trabalho 5 dedicou-se às rotinas, aos profissionais, aos procedimentos e ao planejamento da SAEE. Nossa legislação envolve esse tema: a LDB 9394/96 traz em seu 1º parágrafo do Artigo 582 a seguinte orientação: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. O 1º inciso do Artigo 59 é claro ao definir que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos da Educação Especial: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. O Exército Brasileiro criou um documento em 2015, Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no Sistema Colégio Militar do Brasil, com a finalidade de ser um guia para o processo de inclusão escolar e, assim, atender a demanda prevista em lei.

O grupo destacou como potencialidades do CMPA a sensibilização dos profissionais para a temática da inclusão; a busca por capacitação; a conscientização de que já há alunos que se enquadram no universo da educação especial; elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica Específica (PIPE), elaborado pela Seção Psicopedagógica, para alunos previamente identificados com alguma necessidade especial; o funcionamento da SAEE como Seção independente; a sala de recursos multifuncionais praticamente completa em relação aos equipamentos previstos em legislação vigente; curso em Atendimento Educacional Especializado e tecnologias assistivas ofertado para 33 profissionais do Colégio; visita à Escola de Aplicação da FEEVALE (referência em educação inclusiva na região) e a oferta de curso de especialização, pago pelo Exército, a três profissionais da Instituição.

Como desafios a serem vencidos, sugere-se a quebra do velho paradigma educacional que pensa a educação para um aluno ideal; entender a SAEE como parceira no processo de educação da pessoa-aluno com quem se estabeleça uma relação dialógica, entendendo que o aluno da SAEE e de toda a escola – portanto, sua formação é responsabilidade de todos. Do ponto de vista burocrático, pensou-se que precisamos lutar pela simplificação de processos (como planejamentos, reuniões, etc), visando à eficácia em lugar da forma; conscientizar-nos de que os profissionais da SAEE devem estar vinculados apenas no trabalho do AEE, não devendo ser demandados para “apagarem incêndios” em outras frentes do CMPA; formar e conscientizar todos os professores sobre o trabalho em Sala de Recursos, a fim de que todos compreendam o que se faz nesse espaço e possam colaborar com o processo de educação do aluno; definir rotinas de trabalho da SAEE a partir de uma “memória de ações”, de forma que a expertise do trabalho possa ser desenvolvida por qualquer profissional que venha a fazer parte da SAEE. Do ponto de vista dos profissionais, a diretriz normatiza para a composição da SAEE os seguintes profissionais: 01 Pedagogo; 01 Psicopedagogo ou Orientador Educacional; 01 Psicólogo; 01 Assistente Social (exclusivo, se possível); 01 Professor de Língua Portuguesa; 01 Professor de Matemática; 01 Professor de Artes; 01 Professor de Educação Física. Todos os profissionais acima

descritos devem possuir Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente não contamos com todos esses profissionais capacitados e especialistas na área.

Por fim, apontamos da Diretriz da DEPA, as funções dos profissionais que constituirão a SAEE:

- 1) Acompanhar o desenvolvimento pedagógico prestando o apoio especializado, segundo as necessidades especiais educacionais de cada aluno;
- 2) Realizar atividades específicas na Sala de Recursos;
- 3) Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos;
- 4) Complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela;
- 5) Apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades;
- 6) Disponibilizar ao aluno com deficiência o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização (LIBRAS, DOSVOX, BRAILE, Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva);
- 7) Adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos;
- 8) Oportunizar a complementação e a suplementação curricular (para alunos com altas habilidades);
- 9) Orientar a elaboração do PEI;
- 10) Oferecer programa de ampliação e suplementação curricular, desenvolvimento de processos mentais superiores e outros, para alunos com altas habilidades;
- 11) Adaptar as avaliações parciais e de estudo tanto no nível de elaboração quanto no de aplicação. A SAEE tem autonomia para decidir os aspectos que garantam a avaliação dos alunos especiais;
- 12) Fornecer os dados adaptados do currículo para certificação ao fim e/ou durante os ensinos fundamental e médio;
- 13) Realizar as entrevistas diagnósticas com os responsáveis;
- 14) Participar dos Conselhos de Classe subsidiando as informações para os professores;
- 15) Realizar a interface com as instituições externas ao CM;
- 16) Se for o caso, realizar Conselho de Classe diferenciado para os alunos especiais;
- 17) Estabelecer parcerias para a inclusão de alunos com AH em programas de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de pesquisa e ensino superior.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Após a realização da pesquisa-ação, durante o ano de 2018, podemos compreender a Educação Inclusiva como mais do que uma demanda legal: uma necessidade para a construção de uma sociedade inclusiva, com respeito às diferenças, garantia de oportunidades e de direitos a

todos. Neste processo, o estudo, o planejamento e a avaliação precisarão ser ações constantes. Tornar-se uma escola inclusiva não é uma meta a ser atingida com data marcada, mas sim uma longa caminhada na permanente busca de estar aberto ao novo e a se reinventar. Todos somos ensinantes e aprendentes ao longo desta jornada.

Cada sujeito, seja ele pertencente à Educação Especial ou não, carrega consigo as marcas de uma história que o tornam único. Portanto, a patologia não define um caminho a ser seguido, ainda que seja um dado importante para a elaboração de estratégias na efetivação do ensino e da aprendizagem, é fundamental conhecer o sujeito profundamente, o que tornará cada aluno da Educação Especial um “objeto” de pesquisa e os profissionais do Colégio, pesquisadores.

Para que o Colégio Militar de Porto Alegre realmente se torne inclusivo, é necessário que tudo o que envolva a Educação Especial e Inclusiva seja publicizado, para que alunos, professores, profissionais e comunidade adquiram conhecimento acerca do assunto e compreendam a importância de uma mudança social que transcende os muros do Colégio.

Que possamos começar internamente divulgando informações, para que estejamos preparados para darmos suporte às dúvidas externas e às próprias dúvidas. Deste modo, sugerimos que os Grupos de Trabalho, resultantes desta Pesquisa-Ação, possam apresentar os resultados e promover reflexões acerca da Educação Especial e Inclusiva junto aos demais profissionais e professores do CMPA. Ainda como resultado desta pesquisa, produzimos um informe com dados que consideramos relevantes sobre a realidade das pessoas com necessidades especiais no nosso país, para sensibilização e informação do público interno e externo. Este documento será apresentado ao Comando para ser avaliado e, se for o caso, autorizada a sua produção.

Por fim, colocamo-nos à disposição deste Comando, a fim de continuarmos contribuindo no processo de Educação Especial e Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre.

APÊNDICE D: FOLDER CMPA

