

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A SALA DE AULA COM ALUNO INCLUÍDO:
DESAFIOS AO PROFESSOR ENQUANTO GESTOR
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS**

Monografia de Especialização

Carolina Pereira Noya

Santa Maria, RS

2011

**A SALA DE AULA COM ALUNO INCLUÍDO: DESAFIOS AO
PROFESSOR ENQUANTO GESTOR DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS**

por

Carolina Pereira Noya

Monografia apresentada a Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A SALA DE AULA COM ALUNO INCLUÍDO: DESAFIOS AO
PROFESSOR ENQUANTO GESTOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EMANCIPATÓRIAS**

elaborada por

Carolina Pereira Noya

Como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em
Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

(Presidente/Orientador)

Prof^a Ms. Myrian Cunha Krum (UFSM)

Prof^a Ms. Renata Corcini (UFSM)

Santa Maria, 03 de março de 2011.

AGRADECIMENTOS

As energias crísticas e as oportunidades divinas são dignas de agradecimentos eternos. Obrigado Senhor!

Agradeço ao meu sempre querido professor Celso pela sua “gentileza”: você encheu de boniteza a minha trajetória acadêmica e a minha vida.

Obrigada à banca, pelo carinho e credibilidade. Vocês são grandes exemplos!

Com carinho, agradeço às minhas eternas amigas, Daiane e Eveline, pois seus trabalhos em torno da Educação Especial me inspiraram.

Agradeço de coração às colegas Rosana e Simone. As suas gentilezas e trocas deram corpo a esse trabalho. Espero que tenham sido retratadas no tamanho da suas grandezas, força e dedicação.

A minha família... meus amados pais e queridos irmãos sempre presentes. E ao André, companheiro, cúmplice e parceiro.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A SALA DE AULA COM ALUNO INCLUÍDO: DESAFIOS AO PROFESSOR ENQUANTO GESTOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS

AUTORA: CAROLINA PEREIRA NOYA
ORIENTADOR: Prof. Dr. CELSO ILGO HENZ

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 03 março de 2011.

Na perspectiva da educação inclusiva, as necessidades educacionais estão presentes de forma continuada na escola comum; aqui serão analisadas problematizações diante desse processo. Parto de uma questão central, que norteou os caminhos dessa investigação: quais efeitos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem tomando nas práticas pedagógicas de professores de uma escola inclusiva em Santa Maria, RS. A discussão referente à política pública para a Educação Especial dando direcionamentos analíticos que permeiam na prática pedagógica foi realizada por meio da coleta de dados. Para tanto, utilizei como instrumento o questionário aberto e posterior análise de conteúdo. As relações interpessoais com professores e alunos da instituição *locus* da pesquisa se fortalecem no dia-a-dia da minha prática como educadora especial, portanto estão estruturadas de maneira a facilitar o acesso e a flexibilidade da pesquisa. A intenção foi de unir minha voz de pesquisadora e minha voz de educadora especial; voz que muitas vezes no decorrer desse processo se calou diante das angústias, dúvidas e incertezas; unir essa voz a outras vozes que trouxeram consigo as suas vivências, experiências de vida e concepções a respeito da inclusão. Essa pesquisa deve ser “ouvida” a partir de muitas vozes que se somam num processo reflexivo e construtivo. A inclusão vai muito além das palavras e das diretrizes legais que presenciamos, o processo se caracteriza pelo convívio e pelas relações escolares. Assim os tencionamentos e desafios diante da Política de Inclusão, para o sucesso da pretendida educação estão atrelados a questões pontuais, como a formação de professores e a construção de gestão democrático-participativa, na busca de uma educação voltada para emancipação e a humanização de todos, sem distinção.

Palavras-chave: inclusão; cidadania; práticas pedagógicas emancipatórias.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Educational Management Post-Graduation Course
Federal University of Santa Maria

THE INCLUSIVE CLASSROOM: CHALLENGES TO THE TEACHER AS A MANAGER OF EMANCIPATING PEDAGOGICAL PRACTICES

AUTHOR: CAROLINA PEREIRA NOYA

ADVISOR: Prof. Dr. CELSO ILGO HENZ

Place and Date of Presentation: Santa Maria, March 3rd, 2011.

In the inclusive educational perspective, the educational needs are present in a continuous form in the regular school; problematizations deriving from this process will be analyzed here. I start from a central point, which has offered guidelines for this investigation: Which effects has the Special Education National Policy on Inclusive Education had on the pedagogical practices of teachers of an inclusive school of Santa Maria, RS. The discussion referring to the public policy for the Special Education giving analytical ways that permeate in the pedagogical practice was developed through data collection; in order to do so, I have used an open questionnaire as an instrument and, afterwards, the content analysis. The interpersonal relations with the teachers and students of the institution where the research was carried out grow stronger in my everyday practice as a special educator; therefore, they are structured in a way to make it easy the access and the flexibility of the research. The intention was to unite my researcher voice and my special educator voice; a voice that had silenced many times during this process because of anxieties, doubts and uncertainties. Also it was intended to unite this voice with other voices that brought along their life experiences and conceptions about inclusion. This research must be "heard" from many voices that add up in a reflexive and constructive process. Inclusion goes way beyond words and legal directions that we witness, the process is characterized by the side-by-side living and by the school relations, thus the stresses and challenges because of the Inclusion Policy, for the success of the intended Education are linked to specific questions such as teacher formation and the construction of democratic-participating management, searching an education that focuses everybody's emancipation and humanization, without exceptions.

Key words: Inclusion. Citizenship. Emancipating pedagogical practice.

SUMÁRIO

1	UM POUCO DE MIM PARA APRESENTAR A PESQUISA.....	1
1.1	Políticas públicas educacionais: para quê, por que e para quem?..	4
1.2	A Política de Inclusão em meu saber-fazer pedagógico (Uma Política em vida).....	6
1.3	Os aspectos metodológicos que desenharam a pesquisa	8
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRINCÍPIOS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS PROPOSTAS.....	13
2.1	E agora após os Pontos, os Contrapontos da Inclusão.....	20
3	A GESTÃO DEMOCRÁTICO PARTICIPATIVA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VIVENCIANDO A CIDADANIA NA ESCOLA PARA ASSUMI-LA NA SOCIEDADE	22
3.1	Os passos trilhados para chegar à Gestão democrático-participativa	23
3.2	A Educação Inclusiva: a busca de uma nova ética escolar.....	29
4	OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO COTIDIANO DA SALA DE AULA33	
4.1	Construindo a Política Pública Educacional	33
4.2	Implicações e Concepções acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.....	35
4.2.1	Formação Continuada	36
4.2.2	O Compartilhamento da Educação Inclusiva.....	39
4.2.3	Concepções inclusivas ou segregacionistas?	40
4.3	Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas Emancipatórias	45
5	CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS	49
6	Referências Bibliográficas.....	53
7	Apêndice A.....	57
8	Apêndice B.....	59

1 UM POUCO DE MIM PARA APRESENTAR A PESQUISA

Ao pensarmos um tema de pesquisa que nos seja relevante e que contribua para a construção e continuidade do nosso processo de aprendizagem, não conseguimos ficar imunes aos nossos princípios, ideologias e vivências. Normalmente o que nos instiga é a compreensão de fatos que julgamos necessários e úteis ao nosso crescimento profissional e pessoal.

No ano de 2004 ingressei no Curso de Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, movida pelo desejo de compreender o ser humano, sua constituição e suas relações. Havia tentado anteriormente o ingresso no Curso de Psicologia sem sucesso, então pensei que o ingresso em Educação Especial pudesse ser um “atalho” para o Curso de Psicologia, para o qual tentaria aprovação na próxima oportunidade.

Tentaria! Pois, para a minha surpresa, me descobri uma apaixonada pelas questões educacionais. Era com encantamento que presenciava e participava das discussões em aula nas disciplinas fundamentais para formação de professores. As teorias educacionais, a filosofia, a história, a psicologia da educação me fascinaram de tal modo que nem mais pensei em buscar a formação no curso de Psicologia. Mas de tudo o que estava conhecendo nesse universo novo para mim, o que mais me impressionava era a maneira como as pessoas com necessidades educacionais especiais eram percebidas a partir das concepções que trabalhávamos nas disciplinas que compõem o Curso no seu decorrer.

É pertinente esclarecer que denominarei aqui *crianças e/ou pessoas com necessidades educacionais especiais*, apenas como forma de operacionalizar e sistematizar a discussão proposta, não cabendo nesse momento entrar na discussão da nomenclatura e terminologias que por si só já constituem um vasto e polêmico campo de debate e processo de mudança.

Jamais havia pensado em perceber essas pessoas pela suas vivências, trajetórias de vidas e pela sua condição humana. Para mim, a deficiência era o pressuposto do qual partia para estabelecer qualquer relação com elas. Era como se fosse a sua “identidade”. O pensamento que tinha em relação às pessoas com necessidades especiais era baseado em sua incompletude, na sua falta, na sua

“doença”. Foi o ápice na minha formação humana quando compreendi que o profissional da educação especial deve ser desprovido desses sentimentos “piegas” e que seu trabalho está pautado no desenvolvimento de ações em prol da emancipação e construção da cidadania desses sujeitos. Enquanto a maioria das pessoas ditas “normais” pensa que eles são doentes e que procuram a cura; eles querem apenas ser respeitados, na sua diferença. Percebi assim que a educação é a via de acesso mais viável na construção da cidadania.

No decorrer dos quatro anos de Curso, falávamos pouco, e superficialmente, em inclusão escolar, tanto que os meus estágios curriculares aconteceram em classe especial e escola especial. Isso porque a concepção que respondeu por décadas à pergunta “o que fazer com as crianças que apresentam necessidades especiais?” foi a de que o seu lugar de pertença eram as escolas especiais e classes especiais. Especialmente, no ano de 2008, ano da minha formatura, as políticas públicas educacionais destacam com maior ênfase a inclusão escolar. As políticas educacionais norteadoras das práticas pedagógicas estabelecem novas diretrizes para o contexto escolar no que tange a educação especial. Portanto, o cenário para minha prática pedagógica demandou nesse momento a apropriação de novos conhecimentos e a busca pela compreensão dessas novas diretrizes para a educação especial.

O primeiro contato que estabeleci com essa política de inclusão foi na prática, durante o ano de 2008, quando fiz parte da equipe de educadores especiais da cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. Atendíamos a alunos da APAE Florianópolis que estavam incluídos nas escolas daquela rede municipal de ensino. Essa experiência foi incrivelmente inesquecível! Acompanhar os alunos em seus desafios para adaptação no contexto escolar e orientar os professores receosos na recepção desses alunos se constituiu em uma profunda revisão de paradigmas e conceitos junto às comunidades escolares com as quais trabalhei.

Foi um grande desafio que, sem pretensão, avalio como exitoso, pois, ao ver os alunos nas salas de aula regular construindo o conhecimento e estabelecendo interações com colegas e professores, percebia que a educação por si só já deve ser sinônimo de inclusão. Estava, de certa forma, “acostumada” a atribuir a educação daqueles alunos aos espaços diferenciados, como as escolas especiais e classes especiais que contavam com profissionais “especializados” que eram os únicos responsáveis pela a formação daqueles sujeitos. Pensar a escola regular

como um espaço privilegiado para que ocorra a convivência entre as crianças e sua formação, bem como pensar a sala de aula democrática, heterogênea e rica em interações, sem se apresentar como privilégio para ninguém, traduzia-se na instituição do novo Paradigma Inclusivo. Porém, nessa dinâmica do diálogo que estabelecíamos entre a educação especial e o ensino regular da cidade de Florianópolis, alguns entraves aconteciam. Algumas vezes, por falta de estrutura física e, outras, por falta de (in) formação dos professores. Atender às diferenças dos alunos, que até aquele momento eram de responsabilidade da APAE, demandava uma (re) organização arquitetônica e pedagógica naquelas escolas. Esses colegas (da escola regular), com os quais conversávamos, alegavam, na sua maioria, que estavam despreparados para receber os alunos *da* educação especial. Na época suas justificativas se baseavam na falta de financiamento para adaptações na estrutura física e na formação dos professores regentes de classe. Era uma nova ideia colocada em uma velha matriz. Evidente, novas ações pedagógicas deveriam ser desenvolvidas para abarcar esse novo desafio, mas alegavam que, para tanto, era necessário que se oportunizasse espaço e tempo para que pudessem rever suas práticas à luz dos novos referenciais da inclusão.

Estava explícito nas conversas informais que tínhamos com os professores/gestores daquelas escolas regulares qual era o mais evidente desses entraves: eles reclamavam quase com unanimidade da forma como essa política de inclusão havia sido construída, isto é, sem a máxima participação das comunidades escolares. A política havia sido pensada para a escola, porém não se tinha ouvido as vozes que compõem o “coral” escolar. Esses agora estavam tendo que cantar sob a regência de quem de repente nunca havia estado na condição de soprano¹.

Porém, não dei continuidade a esse trabalho de aprendizagem e conhecimento da inclusão nas escolas regulares de Florianópolis, não por falta de interesse ou motivação, é que novos horizontes se abriram. Aguardava o resultado do processo seletivo ao qual havia me submetido; na busca de melhor compreensão da práxis educativa e conseqüente crescimento profissional, participando da seleção para Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Para a minha felicidade, no final desse mesmo ano, recebi resposta positiva para o ingresso nesse Curso.

¹ Analogia a maneira como as professoras da escola regular se referiam ao grupo que havia criado essa nova política para a educação especial.

Retornei a Santa Maria curiosa em saber qual estava sendo a prática da educação especial no município, mas mais intrigada estava com a questão da construção das políticas públicas educacionais. Tinha conhecimento que a constituição profissional do professor perpassa necessariamente o conhecimento e a ampla compreensão das políticas públicas voltadas à educação.

Porém, não basta saber quais são as políticas norteadoras de cada área da educação. Tem-se que saber que toda construção de políticas públicas está atrelada à contextualização da sociedade em que estamos inseridos, bem como às concepções políticas partidárias de quem “está no poder” e que, principalmente, as políticas, quando construídas e pensadas devem estar de acordo com os anseios e necessidades da comunidade onde será efetivada. Portanto, a participação na construção das políticas deve ser ampla e efetiva. Deve ser realizada de maneira consciente e esclarecida, de modo que os professores envolvidos sejam críticos de suas práticas na busca constante pela emancipação e crescimento dos educandos, para que assim possam diluir os seus discursos “piegas” regidos pela norma através da qual essas pessoas são consideradas anormais, em um cenário de igualdade de oportunidade.

1.1 Políticas públicas educacionais: para quê, por que e para quem?

Eis boas questões, bem interessantes e pontuais a serem (re) pensadas por todos os envolvidos no processo de formação humana. Em nossa prática educativa, somos todos orientados por diretrizes legais que não se constituem no vazio e, para tencionar a articulação dessas ideias, é necessário definir, nesse emaranhado que corresponde à construção das políticas públicas, a consideração tanto do ambiente macro quanto do micro. A definição dos termos “micro” e “macro” são abordados por Lück (2006, p. 25). Aqui, a autora define que “faz-se referencia à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas”.

Articular a problematização das questões do conhecimento acerca das políticas educacionais com a participação dos professores/gestores na construção dessas políticas no âmbito macro e micro se apresentou para mim desde o princípio no Curso de Especialização em Gestão Educacional como um desafio, de grande

relevância para a constituição da práxis educacional. É importante ressaltar que parto do princípio de que todo o professor é gestor, gestor de sua prática pedagógica e da sua escola.

Em meio a esses apontamentos e intenções, minha proposta de investigação pretendia desvendar/clarear os fatores essenciais para a prática educacional voltada ao crescimento e inclusão dos educandos, previstos pelas políticas educacionais e articulados a elas, fatores que, para muitos docentes, ainda são ocultos e confusos.

Esses fatores podem implicar a participação ou não da construção das políticas norteadoras dos sistemas educacionais. Num primeiro momento, devido à contemporaneidade da discussão, pensei ser relevante pesquisar a construção das políticas públicas no Estado do Rio Grande do Sul, visto que, no ano de 2009, foram implementadas ações do Novo Referencial Curricular do Rio Grande do Sul nas escolas estaduais. Pessoalmente, fiquei bastante curiosa em relação à participação dos Gestores gaúchos nessa nova política educacional, especialmente no que se referia à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao pensar para quê, por que e para quem estavam sendo criadas as diretrizes do Referencial Curricular do nosso Estado, ouvi em vários momentos que não seria preciso realizar uma pesquisa para saber que os gestores das escolas são em geral excluídos desse processo de construção das políticas educacionais ou que, algumas vezes, não se interessam por esse tipo de atividade. E ainda, em alguns casos, nem mesmo se perguntam por que estão trabalhando a partir de determinada perspectiva. Apenas executam. Porém, por ser essa afirmação muito contundente, ela exige a constatação da sua veracidade como discurso; para tanto, se faz necessário e imprescindível a investigação. Por isso o interesse em realizar uma pesquisa que buscasse resgatar e fortalecer a problematização das questões acerca da gestão democrática e participativa da educação no Rio Grande do Sul.

Investigar o envolvimento de todos que contribuem para o desenvolvimento da educação no Estado na construção das políticas educacionais não deixou de ser importante na minha perspectiva de crescimento profissional. Porém, em decorrência da minha nomeação em junho de 2010, no Concurso Público do município de Santa Maria, para a função de Educadora Especial, acabei por me inserir novamente no contexto escolar.

Nessa grande e feliz oportunidade assumi a Sala de Recurso de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Santa Maria. Essa escola,

coordenada e orientada pela Secretaria Municipal de Educação, adotou a política nacional de Inclusão. Portanto, novamente, como em Florianópolis, estava diante dos conflitos e desafios da educação inclusiva. Assim, como na experiência passada, exerço a função de desenvolver habilidades e conceitos básicos para que os alunos incluídos nas salas de aulas regulares possam eliminar e/ou diminuir as barreiras para acompanhar as atividades desse espaço escolar. Mas, nessa atribuição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se estabelece por meio da legislação vigente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), como sendo um acréscimo ao ensino comum e não mais como uma alternativa, senão a única, para a educação das pessoas com necessidades especiais, o mais desafiante é a função de subsidiar os professores das salas regulares.

1.2 A Política de Inclusão em meu saber-fazer pedagógico (Uma Política em vida)

Na perspectiva da educação inclusiva é necessário outro enfoque, em que as necessidades educacionais estão presentes de forma continuada na escola comum e requerem, por conseguinte, um conjunto de estratégias, recursos e serviços de apoio especializado. É nesse contexto que o AEE busca se estruturar na Escola *lócus* da presente pesquisa, para a qual defini como nome fictício de “Santa Fé”. Assim, na Escola “Santa Fé”, o AEE está estruturado para apoiar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais e está articulado com a proposta do ensino comum, sendo ofertado, preferencialmente, no turno inverso.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), o AEE está estruturado de forma a complementar e suplementar a formação dos alunos com necessidades especiais com o objetivo de oportunizar a autonomia e independência na escola e fora dela. Assim sendo:

O atendimento educacional especializado tem como objetivo assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. (MEC/SEESP, 2008, p. 15)

No momento da minha inserção na Escola “Santa Fé”, ficou evidente a tamanha importância que o conhecimento, o discernimento e principalmente o

diálogo em relação às políticas públicas educacionais exercem no dia-a-dia das salas de aula. Alguns percalços surgiram na minha prática de AEE nessa escola, a maioria deles em relação à aplicabilidade dessa política. As professoras com alunos incluídos demonstravam-se insatisfeitas com a forma que esse documento legal foi pensado, sem considerar a realidade da sala de aula, onde apenas uma professora deve dar conta de toda a diversidade encontrada em sua sala, sendo que na maioria vezes não lhes é oferecida a oportunidade de formação na área da educação especial. Assim, em alguns momentos no início da minha prática nessa escola, a operacionalidade do AEE dentro do espaço escolar me parecia inviável. Em algumas reuniões pedagógicas o tema “inclusão” despertou calorosas discussões. Essa temática é polêmica e as opiniões e posições diante desse processo educacional se confundem, por vezes, pelo sentimento de insegurança, impotência e solidão, por vezes, por certa negação do direito inalienável à educação para todos.

Diante dessa realidade, senti a necessidade de outras problematizações, as quais se fundamentam em minhas experiências como educadora especial. Parto, portanto de uma questão central, a qual irá nortear os caminhos dessa investigação: quais efeitos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem tomando nas práticas pedagógicas de professores da escola inclusiva “Santa Fé”?

Então, o olhar sobre essa questão surge das relações estabelecidas no meu contexto profissional, e das atribuições que vem sendo direcionadas ao AEE.

Tenciono, portanto, refletir sobre essa representação, posta pelo documento oficial e reproduzida pelos professores de sala de aula regular, objetivando analisar os efeitos produzidos por essa política nesses profissionais. Um olhar especial para a política de AEE na perspectiva dos professores com alunos incluídos, ou seja, o conhecimento e a compreensão desses sujeitos em relação a esse dispositivo legal, constitui-se no objetivo da minha pesquisa.

Propus trazer uma discussão referente à política pública para a Educação Especial no que se refere ao AEE dando direcionamentos analíticos que permeiam na prática pedagógica. A partir disso, procurei elencar de acordo com os gestores de sala de aula regular quais são os aspectos fundamentais que devem ser considerados na construção e na implementação de políticas públicas educacionais tão importantes como a Política Nacional de Inclusão. Nessa lógica, tornou-se importante problematizar se há concordância dos professores/gestores da Escola

com essa política nacional e quais são os aspectos que envolvem tais posicionamentos. Diante dessas discussões, coube articular os efeitos da educação inclusiva refletidos na inserção social e na construção da cidadania desses alunos.

1.3 Os aspectos metodológicos que desenharam a pesquisa

Essa pesquisa se dá no âmbito qualitativo e, para materializá-la, optei por alguns procedimentos metodológicos. Para realizar a descrição da realidade, optei pela coleta de dados; para tanto, utilizei como instrumento o questionário aberto, para obter informações a respeito desse processo educacional delimitado pelo tema escolhido. Segundo Bicudo (1997, p. 54), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”.

Considerando que as relações interpessoais com professores e alunos dessa instituição se fortalecem no dia-a-dia da minha prática pedagógica, posso afirmar que essas relações estão estruturadas de maneira a facilitar o acesso e a flexibilidade da pesquisa. Segundo Chizzotti (2006, p. 80), a pesquisa deve “[...] ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. É sob essa perspectiva que se fundamenta a metodologia dessa pesquisa que contou com a colaboração de duas professoras do ensino regular com aluno incluído em sala de aula. Atribuí para essas professoras os nomes fictícios de “Ana Terra” e “Bibiana”.

Para desenvolver uma pesquisa que, entre outras, tem como premissa a participação, é preciso definir o ponto do qual estamos partindo e quais são as concepções que nos norteiam. Portanto, esse trabalho foi desenvolvido sob a luz das teorias de gestão educacional democrático-participativa, em que se busca a substituição de uma gestão hierárquica, verticalizada, por uma gestão horizontal que conta com a grande participação dos envolvidos no processo de ensino.

Assim, pensar pesquisa em educação não pode fugir da intenção de colaborar de alguma forma no processo de desenvolvimento dos alunos. Por isso, essa pesquisa desenvolvida em meu espaço de atuação docente teve caráter de pesquisa qualitativa. De acordo com Pimenta (2004), as informações, quando trabalhadas na perspectiva de transformá-las em conhecimento, constituem-se em

tarefa primordial da escola. Para tanto, deve-se analisar criticamente as informações obtidas no âmbito da escola, sendo que essas estarão necessariamente relacionadas à constituição da sociedade e de seus valores. De acordo com o mesmo autor, essa tarefa faz parte do trabalho do professor.

Para o autor supracitado “um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente” é “um profissional que *reflete*² sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”. (PIMENTA, 2004, p.11). Dentre as características da pesquisa qualitativa me utilizei da descrição de uma realidade através da coleta de dados. De acordo com o elucidado, a escolha do tema surgiu inevitavelmente da polêmica em torno da política de inclusão que reflete no meu fazer pedagógico, nesse sentido Chizzotti colabora:

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. (CHIZZOTTI, 2006, p.81)

Levantar dados a partir do diálogo junto aos professores com alunos incluídos, para analisá-los à luz de teóricos que defendem a reflexão de nossas práticas pedagógicas para humanizá-las, pode reafirmar e assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

Considerando-se que há uma relação dinâmica, de trocas entre a realidade do espaço escolar e os sujeitos que nele estão inseridos, busquei, a partir dos dados coletados, problematizar as questões acerca da inclusão escolar para que, com isso, esse processo possa vir a se efetivar de maneira satisfatória, tanto para os alunos, como para os professores.

Os sujeitos da pesquisa compreenderam, portanto, duas professoras (gestoras da sala de aula regular), do ensino fundamental da Escola “Santa Fé”, as quais trabalham diariamente com alunos incluídos em suas salas, nas turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

² Grifo do autor

A formação inicial dos sujeitos dessa pesquisa é o Curso de Pedagogia; uma delas ainda conta com a formação do magistério. Ambas apresentam um longo caminho na docência e grande interesse pela área, buscando constantemente a sua qualificação. A primeira possui 26 anos de regência de classe e tem Especialização em Gestão Escolar: a essa professora atribuí carinhosamente o nome fictício de Ana Terra. A segunda, a que denominarei Bibiana, está com 19 anos de experiência docente e realizou sua Especialização em Psicopedagogia Institucional e Orientação Educacional.

A coleta de dados ocorreu através de questionário, as professoras responderam seis questões abertas³, em que tiveram a oportunidade de explanar suas concepções acerca da inclusão e relatar fatos de suas experiências diárias, suas angústias, desafios e vivências. Os questionários foram respondidos individualmente, buscando-se garantir a liberdade e o anonimato dos sujeitos nesse trabalho.

Após a coleta dos dados, as informações foram trabalhadas por meio da Análise de Conteúdo. Quanto a essa metodologia Bardin elucida como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise dos dados, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 38)

Quanto ao objetivo da análise de conteúdo, Chizzotti (2006) explica que “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p. 98). Para esse autor, este método facilita a organização das informações, e permite diminuir ou categorizar as informações obtidas.

Na análise de conteúdo, a categorização é considerada o ápice desse processo, onde os dados são organizados e ordenados através de muitas observações e associações de ideias. Segundo Bardin, categorias de análise dos dados pode se caracterizar por

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de

³ Anexo A

elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977 p 117).

As formulações das categorias em análise de conteúdo surgiram após muita reflexão acerca dos dados coletados. Essa construção foi “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). Essas categorias foram delineadas em função das questões centrais a serem respondidas nessa pesquisa, já que “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2005, p. 58).

Para definir o conjunto de categorias, o foco no interesse específico da pesquisa foi priorizado. Assim foram destacados os dados significativos para essa construção. Nesse sentido, Franco comenta que

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora. (Ibid., p. 60).

Ao longo do processo de análise, foram sendo lapidadas as diferentes versões categóricas, pois esse processo é parte de constantes reinterpretações no desenvolvimento do trabalho. Foram selecionados aspectos das entrevistas que pudessem contribuir mais para o desenvolvimento da pesquisa. Logo após esse processo, foram identificadas três categorias de análise, as quais traduziram os elementos específicos do material coletado.

Considerando-se essas questões metodológicas, tornou-se possível iniciar a discussão e o processo de análise categórica e específica dos aspectos identificados nos dados. Dessa forma, as categorias que constituíram essa pesquisa foram:

- 1º) Construindo as Políticas Públicas Educacionais;
- 2º) Implicações e Concepções acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;
- 3º) Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas Emancipatórias.

Assim, a intenção foi a de unir minha voz de pesquisadora e minha voz de educadora especial; voz que muitas vezes, no decorrer desse processo, calou-se

diante das angústias, dúvidas e incertezas; o desejo é o de unir essa voz a outras vozes que trouxeram consigo as suas vivências, experiências de vida e concepções a respeito da inclusão.

Muitos foram os momentos em que juntas unimos nossas vozes para conclamar reflexões e busca por novas práticas pedagógicas emancipatórias. As vozes que busquei destacar são essenciais na busca de avaliação e compreensão do processo de inclusão que vivemos hoje. São essas vozes que no seu dia-a-dia de sala de aula, a partir das suas narrativas, delineiam esse processo e possibilitam a inclusão. Portanto, elas necessitam ser ouvidas, já que, dia após dia, deparam-se com novos desafios. Portanto, essa pesquisa deve ser “ouvida” a partir de muitas vozes que se somam nesse processo reflexivo e construtivo.

Esse tema de pesquisa buscou resgatar e fortalecer a problematização das questões acerca da gestão democrática e participativa, investigando, para além da participação na construção de políticas educacionais, outros possíveis fatores que colaboram para a polêmica em torno da inclusão. Para tanto, a abordagem dessa pesquisa é a da gestão participativa, na qual se aprimora o exercício da democracia e da socialização como forma de desenvolvimento das práticas educacionais.

Discutir amplamente na comunidade escolar os dados coletados com essa pesquisa poderá auxiliar na melhor compreensão da educação especial como modalidade de ensino transversal que apóia e auxilia, tanto os alunos como os professores, em busca de uma educação voltada para a emancipação e a humanização de todos, sem distinção.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRINCÍPIOS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS PROPOSTAS

É inquestionável que a busca por alternativas democráticas dentro da escola, buscando englobar toda a sua comunidade sem excluir ou segregar, é parte, hoje, da filosofia da política de inclusão. Mas, para entendermos esse processo, é importante que se compreenda o caminho trilhado pela educação especial ao longo dos anos. Um breve resgate histórico dos paradigmas da Educação Especial poderá contextualizar o nosso atual Paradigma da Inclusão.

Ao fazer esse breve resgate, percebe-se que, historicamente, o sistema de ensino regular foi organizado de forma segregadora e elitista. Nesse contexto não havia espaço adequado para a educação especial. Em cada período histórico, as pessoas com necessidades especiais viveram à luz de diferentes concepções, mas em todos os paradigmas anteriores ao que estamos tratando atualmente, a exclusão foi o pensamento que orientou as práticas para com essas pessoas. Sasaki complementa:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 1997, P.16)

O paradigma de exclusão influenciou práticas de extermínio, durante a Antiguidade Clássica. Na Grécia, as crianças que nasciam com necessidades especiais eram abandonadas a mercê da própria sorte, sendo excluídas da sociedade. Nesse paradigma, o deficiente era percebido como um ser maléfico, amaldiçoado. A esse respeito, Vieira e Pereira pontuam que:

Na antiguidade clássica as pessoas com deficiência foram consideradas posses de demônios e de maus espíritos. [...]. Os modelos econômicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo dos séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da perigosidade das pessoas com deficiência mental e do seu caráter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha. (VIEIRA E PEREIRA, 2003, P.17)

Durante o Cristianismo, na Idade Média, surgiu uma das primeiras correntes a modificar essa imagem: a pessoa com necessidade especial passa a ser considerada como “[...] criatura de Deus” (CASARIN, 1997, p.215). Nessa era, foram criados espaços específicos para instalar essas pessoas, essa criação de instituições residenciais tinha como finalidade de recolher (segregar) esses sujeitos da sociedade, com justificativa de protegê-los. Tais locais foram conhecidos como depósitos humanos, pois ainda nesse período não lhes era garantida educação especializada e nem havia preocupação efetiva com seu desenvolvimento humano. Nesse sentido Sasaki indica que:

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso (SASSAKI, 1997, p.10).

Portanto, na concepção de institucionalização, o atendimento de pessoas com necessidades especiais se dava em ambientes especializados onde elas muitas vezes eram “depositadas” e esquecidas pela sociedade.

A partir da década de 30 iniciaram-se mobilizações sociais em prol da situação das pessoas com necessidades especiais no Brasil. Dessa forma, o governo brasileiro estimulou a criação de escolas especiais em parceria com hospitais e instituições de caráter filantrópico, para, com isso, garantir a educação especializada às pessoas com necessidades educacionais especiais (JANNUZI, 2004).

De acordo com Sasaki (1997, p.31) “[...] a década de 60, por exemplo, testemunhou um *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação [...]”. Em relação a esse fenômeno, Sasaki comenta que a imagem do deficiente ainda estava prejudicada, pois, ao serem vinculadas mensagens e reportagens dessas escolas, “a terminologia utilizada, o conteúdo das fotos e, principalmente, a forma como textos tratavam o portador de deficiência, passavam ao leitor uma imagem de coitadinho, triste, inútil [...]” (SASSAKI, 1997, p.153-154).

Ainda na década de 60, a ideia de igualdade estabelecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, motiva o governo brasileiro, que começa

a mobilizar e implementar serviços de reabilitação profissional visando preparar os deficientes para a integração ou reintegração na sociedade (SASSAKI, 1997).

Assim, no período aproximado que se estende da década de 50 à década de 70 deste último século, vivemos a fase de integração social. Nesse paradigma de integração, as pessoas com deficiência eram atendidas em escolas especiais ou classes especiais. Ainda apartadas da sociedade e, somente a partir desse atendimento poderiam ser “inseridas” nela novamente. Porém, segundo Sasaki, (1997, p.34) isso só aconteceria se o aluno em questão alcançasse “[...] um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes”.

Começa a surgir assim a ideia de “normalizar” as pessoas com necessidades especiais. De acordo com Mantoan (1997, p.120), esse período “[...] visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio social”. Dessa forma, constituiu-se o paradigma de serviço, que teve como método a utilização de serviços profissionais diferenciados para modificar a pessoa com necessidade especial e adequá-la à sociedade, podendo o sujeito ser inserido nela somente nesse contexto.

A concepção que orientou esses paradigmas de exclusão, de integração e de serviço perdurou até o final da década de 80, pois, em 1988, tivemos um grande avanço no que diz respeito à perspectiva inclusiva na educação especial, com as diretrizes legais amparadas pela nossa Constituição Federal (C. F.), pois em seu art. 206, inc. I prevê a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para todos. Assim, o direito de todos à educação estava amparado legalmente, bem como o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, C.F). Foi então que a sociedade começou a rever e a repensar essas práticas, já que o modelo de integração não contemplava “[...] plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes [...]” (SASSAKI, 1997, p.35).

Ao se realizar esse mapeamento dos paradigmas, é evidente que a educação regular tradicionalmente delegou o ensino e a aprendizagem de pessoas com necessidades especiais às escolas especiais ou aos espaços diferenciados com profissionais especializados. Dessa forma, a educação especial se constituía em um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum.

Faz-se necessário enfatizar que a mudança do enfoque discriminatório nas escolas se deve às construções de políticas voltadas para esse fim. A década de 90 foi marcada por mobilização em nível mundial, quando começaram a se estruturar um movimento na busca da educação para todos.

O Brasil participou do encontro na Tailândia, na cidade de Jomtien. Nesse momento surge a ideia da construção de espaços inclusivos para pessoas com necessidades especiais, e com isso passamos a viver o paradigma de suporte. Esse paradigma propunha uma concepção mais de acordo com a proposta inclusiva, pois o seu caráter era de modificação e adaptação social para o portador de necessidades especiais. Portanto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, escrita em 1990, na cidade de Jomtien, dava vistas à garantia dos direitos, respeito à diversidade e cidadania das pessoas com deficiência.

Contribuiu significativamente para esse processo de mudança a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, onde delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembléia, reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos (Jomtien, 1990) através do documento intitulado “Declaração de Salamanca”, que reconhecia a necessidade e a urgência da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. O Brasil signatário do documento oriundo dessa conferência se comprometeu a transformar os sistemas de educação em espaços inclusivos. Alguns trechos dessa conferência podem ser destacados para contextualizar as mudanças que começam a se delinear. De acordo com esse documento as ações governamentais deveriam prever a garantia de:

Adotar em suas leis e políticas o princípio da educação inclusiva, matriculando todas as crianças nas escolas comuns, a menos que haja razões de força maior para não fazê-lo, (...) desenvolver projetos de demonstração e estimular intercâmbios com países que tenham experiência com escolas inclusivas, (...) investir maior esforço em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como em aspectos profissionais da educação inclusiva. (BRASIL, 1994, p. 41)

O desenvolvimento de escolas inclusivas como o meio mais eficaz de se conseguir educação para todos precisa ser reconhecido como uma política-chave do governo e ter um lugar de destaque no plano de desenvolvimento de uma nação. (BRASIL, 1994, p. 41)

Ainda, no ano de 1994, foi publicada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial que prevê o acesso às escolas inclusivas àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994, p.19).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) definiu a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na escola regular. Esse documento trouxe, em seu capítulo V, inovações para a Educação Especial, garantindo a inclusão de “portadores de necessidades especiais” na rede regular de ensino desde a educação infantil.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O ano de 1999, através do Decreto n. 3298, que regulamenta a Lei 7853/89, dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e da Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil, pelo Decreto 3956/2001. No primeiro, ocorre a definição da educação especial como modalidade transversal dos níveis e modalidades de ensino, e a segunda reafirma que as pessoas com necessidades especiais tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. A Convenção da Guatemala aponta aspectos importantes a respeito da exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, definindo como discriminação qualquer ato que impeça essa pessoa no seu exercício de liberdade social. Afirma que discriminação é:

[...] toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de

deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (MEC, SEESP, 2007, p. 7)

A partir desse decreto, exigiu-se que a educação especial colocasse em foco aspectos relativos à diferenciação, evitando assim qualquer barreira para efetivar a inclusão desses alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram instituídas no ano de 2001 a partir da resolução CNE/CEB nº 2/2001, que manifesta o compromisso do país em construir coletivamente condições para atender à diversidade de seus alunos. Em seu artigo 2º, determina 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 (MEC/SEESP, 2001).

Nesse período o Plano Nacional de Educação afirma, na lei nº 10.172/2001, que o grande avanço da década na educação deveria ser a produção e a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

Dessa forma, podemos afirmar que a perspectiva inclusiva começa a tomar forma e instituir o atual paradigma da inclusão, no qual a escola tem o dever de adequar-se às necessidades do aluno e respeitá-lo em sua diferença (SASSAKI, 1998). Para Mantoan, a inclusão pode ser definida como

Uma forma mais radical, completa sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para obterem sucesso na corrente educativa. (MANTOAN, 1997, p.145).

Assim, estando atualmente à luz de uma perspectiva inclusiva, todos os alunos, sem exceção, tem o direito ao acesso e permanência na escola regular. Todos esses documentos contribuíram para a concepção desse novo paradigma da inclusão que culminou no Documento base para essa política, conhecido como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Constituiu-se num documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela

Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Essa política foi lançada no ano de 2008, aprovada por meio de emenda constitucional. Portanto, a partir do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, é regulamentado o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No art. 1 desse Decreto “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

Em 2009, são instituídas as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, por meio da Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009 (CNE/CEB). No art. 3, define-se que a “educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”.

Porém, quando estamos tratando de educação, temos que ir muito além de uma exemplar organização de programas e projetos escolares. Devemos buscar que essas ações reflitam efetivamente uma educação para todos de qualidade e com a participação de todos. A definição na constituição das políticas educacionais adapta-se aos sistemas vigentes, sendo que um desses sistemas é a escola, que se institui como espaço de socialização do Estado. Assim,

[...] a escola encontra-se diante do eterno conflito entre sua identidade como espaço de política pública e condição geral de produção. A escola pública em todo o mundo, e no Brasil especificamente, cumpre um importante papel de agência Estatal. É muitas vezes a única representação do poder público em determinados espaços geográficos. (OLIVEIRA, 2003, p.13).

Embora, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), possamos entender a inclusão como uma ação social, política, cultural e pedagógica organizada para defender os direitos de todos os alunos de estarem juntos, incluídos, aprendendo e participando, é importante considerar que estar de fato presentes e incluídos, em nossa sociedade e na escola comum, não significa apenas o direito a estar ali de modo físico ou espacial, ou como um “faz de conta”.

Muitas vezes o que se apresenta como ideal em leis pouco ou quase nada se percebe como tal em nossas escolas, nesse sentido observemos que as políticas

inclusivas foram criadas para a Escola e para as ações que nela precisam ser implementadas. Portanto, é na escola que precisam ser discutidas, analisadas, avaliadas e formuladas as ações para esse processo. As palavras apresentadas em leis, muitas vezes ao adentrar as portas da escola, acabam se perdendo, e não mais apresentam o mesmo significado. Logo, sabemos que palavras, a partir do momento em que se transformam em ação, podem perder-se em meio a concepções, representações e diferenciações, apresentadas pelos sujeitos que delas se apropriam e fazem uso.

Por esse motivo, podemos afirmar que “[...] inclusão é um *processo*⁴ que não vai ocorrer por decreto de legisladores!” (CARVALHO, 2004, p. 204), a efetivação desse processo dependerá de um conjunto de fatores, sociais, escolares e familiares, portanto, não pode ser vista apenas como um problema governamental.

2.1 E agora após os Pontos, os Contrapontos da Inclusão

Nessa busca de práticas pedagógicas emancipatórias para todos, devemos analisar a efetivação da inclusão e não podemos deixar de considerar também essa problemática sob um ponto de vista negativo. Basicamente esse aspecto está refletido no despreparo dos professores, leiam-se gestores, de muitas escolas que se denominam inclusivas. Nesse sentido, Figueiredo (2002, p.68), destaca que “[...] Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão”.

Com isso, mesmo considerando as diretrizes e políticas educacionais, o processo de inclusão deve ser analisado na gestão das escolas inclusivas, dando voz àqueles que fazem do seu dia-a-dia uma busca constante por práticas pedagógicas emancipatórias em prol do desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao preparo dos profissionais que trabalham na implementação dessa política, que pode ser considerada o “calcanhar de Aquiles” da inclusão, Sassaki colabora:

Essa preparação deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade. Deverá haver ação conjunta do diretor e dos

⁴ Grifo do autor

professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais e da educação especial e/ou de reabilitação, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e representantes da comunidade. (SASSAKI, 1997, p.117)

Por mais que as leis estejam postas e evidentemente sendo implementadas, a comunidade escolar não pode, obrigatoriamente e naturalmente, aprender a trabalhar e aceitar as pessoas com necessidades especiais apenas por uma imposição política (GLAT, 1995). Simplesmente porque esses alunos não podem arriscar-se a passar por situações de exclusão, assim, o processo inclusivo deve ser minucioso e com garantia de sucesso.

As políticas educacionais, tais como a Política de Educação Especial, consolidam-se através de grupos partidários que assumem o poder e ganham espaço de legitimação e transformação na escola. Nessa perspectiva as políticas e ações para a educação podem representar alterações da gestão escolar e o controle do ensino. Nessa análise, é evidente a importância de tornar o espaço educacional em contextos de diálogos, onde obrigatoriamente o professor deverá ser ativo. Mas conforme aponta Libâneo:

Para ser ativo no processo de tomada de decisão na escola, o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais, as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com seus colegas de equipe (LIBÂNEO, 2004, p.300)

Uma das maneiras mais eficazes de criar esse ambiente de participação perpassa as práticas de gestão educacional e escolar. Em relação à gestão educacional, no âmbito macro, observa-se a necessidade de criar estratégias de ampla participação na criação das políticas e de formação continuada aos professores que recebem essas diretrizes na escola. Enquanto que à gestão escolar, em seu âmbito micro, cabe a busca pela articulação, para assim atuar como mobilizadora da prática reflexiva e da mudança, incentivando o grupo escolar a pensar sob um aporte crítico e renovador de suas práticas, rompendo com a ideia de que a teoria e a prática não se efetivam como um binômio. Conseqüentemente, é necessário que a teoria acerca das questões da inclusão sejam evidenciadas através da prática pedagógica dos profissionais da educação, gestores no contexto escolar.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICO PARTICIPATIVA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VIVENCIANDO A CIDADANIA NA ESCOLA PARA ASSUMI-LA NA SOCIEDADE

Atualmente vivemos em uma sociedade marcada por muitos contrastes, sabemos do valor de cada ser humano enquanto cidadão. Sabemos também que temos que respeitar as características físicas, culturais próprias de cada pessoa, mas a realidade em que vivemos se apresenta de forma muito diferente. Muitas vezes essa realidade é um verdadeiro atentado contra a dignidade humana. É nesse contexto social extremamente heterogêneo e cheio de implicações que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais se apresenta, como uma alternativa em que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades, viabilizadas pelo acesso e principalmente pela qualidade na educação.

Para tanto, o processo inclusivo deve ser apoiado em uma estrutura que conte com profissionais competentes e preparados, que possam garantir e assegurar que as propostas inclusivas se efetivem. Nesse sentido, Mantoan (1997, p.120), afirma que “a inclusão é, pois, um motivo para que as escolas se modernizem e os professores aperfeiçoem suas práticas [...]”.

Para que não haja chances para erros e para que os alunos não sejam cobaias de uma experiência que pode não ser exitosa, faz-se necessário a compreensão de que a “inclusão não é apenas colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é a menor peça do quebra cabeça” (FOREST & PEARPOINT, 1997, p.138). Nesse quebra-cabeça, a Gestão Escolar tem papel imprescindível, apresenta-se como peça-chave. Já que conforme Lück:

[...] a escola constitui-se em uma organização sistêmica aberta, isto é, em um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estruturas de relacionamento, ambiente físico, etc.) que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere. (LÜCK, 1988, p.9)

Assim como nos paradigmas da educação especial, um breve resgate a respeito das concepções de gestão escolar também evidencia que tais concepções se implantaram na prática dentro do contexto educacional, em função da

necessidade de organização das escolas diante da sua expansão social resultante da industrialização capitalista. De maneira geral, todos os chamados “pioneiros da administração escolar”⁵ iniciam seus escritos a partir do reconhecimento das necessárias mudanças na estrutura da escola, que passa a ser compreendida a partir do âmbito das necessidades sociais e individuais, na busca de um “retorno” mais efetivo para a sociedade vigente.

3.1 Os passos trilhados para chegar à Gestão democrático-participativa

Primeiramente, os chamados “pioneiros da administração escolar” basearam seus escritos nos aspectos que constituem a abordagem clássica da administração, o que enfatiza as tarefas e a estrutura de organização das escolas com base nos modelos fordista/taylorista, fato que se justifica pelo contexto social e econômico da época. Esse modelo de organização dentro das escolas era baseado na hierarquia das funções, ou seja, o trabalho era dividido/segmentado. Os objetivos escolares eram muito semelhantes aos das empresas e fábricas. Dessa forma, o processo de organização escolar era estabelecido com preceitos para que esses objetivos fossem alcançados de maneira econômica e eficaz.

Nessa utilização da razão clássica de administração escolar, os alunos com necessidades educacionais especiais jamais poderiam ser entendidos como seres contribuintes, dentro dessa perspectiva capitalista da sociedade. Isso porque a organização da política educacional fundamentada nessa concepção liberal norteava um pensamento pedagógico reprodutor de desigualdades sociais, mecanismos de controle social e exclusão.

O caráter tecnicista que permeou a educação e a administração escolar perdurou entre as décadas de 1960 até 1980, começando a ser questionado em meados da década de 80, quando se inicia a construção de um conceito e prática de gestão escolar. Evidentemente, no atual contexto educacional em que vivemos, não cabe mais as práticas de administração escolar, que visavam basicamente à produção de mão de obra. Tanto não cabe, que essa concepção de administração

⁵ No ano de 2009 Neila Drabach defendeu no Curso de Especialização em Gestão Educacional/UFSM a monografia intitulada: “Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades”, nesse material poderão ser encontradas com maiores detalhes o mapeamento desses escritos.

evoluiu ao longo dos anos para a concepção e terminologia de Gestão Escolar, fazendo assim a transição de administração escolar para a atual concepção de Gestão Democrática da Educação. Ferreira pontua:

Superando a concepção taylorista/fordista, que foi a fonte dos estudos de administração da educação servindo-lhe de norte por longas décadas, a gestão democrática da educação constrói coletivamente, através da participação, a cidadania da escola (...) possibilitando, este aprendizado, o desenvolvimento de uma consciência de participação mais ampla no mundo. O modelo de administração da educação baseado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada não abria espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade. (FERREIRA, 2008, p. 307-308)

A Constituição Federal (1988) ampara legalmente os princípios de “gestão democrática do ensino público”, visando à democratização das práticas desenvolvidas no interior da escola. Assim, pensar tanto a Gestão Educacional, num âmbito macro, na perspectiva das construções de políticas públicas, quanto a gestão escolar, passa necessariamente por uma revisão de conceitos em relação à gestão democrático-participativa. É preciso que se parta do pressuposto de que esse conceito é permeado de valores e atribuições dos envolvidos. Lück colabora com essa idéia, inferindo que:

(...)o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK, 2001, p.116).

A viabilização desta ideia engloba, sem dúvida, a equipe diretiva da escola; nessa dinâmica precisa atuar como mobilizadora da prática reflexiva e do diálogo. Precisa incentivar o grupo (aqueles que constituem a gestão escolar) a pensar sob um aporte crítico, renovando suas práticas e rompendo com a ideia de que teoria e prática se relacionam dicotomicamente. Romper com essa dicotomia é essencial para instaurar um ambiente escolar democrático e participativo, com gestores interessados em participar da elaboração das políticas educacionais.

Ainda em relação à importância da participação plena e efetiva, tanto na gestão escolar quanto na educacional, podemos nos remeter novamente a Lück (2006, p. 36), onde a autora comenta que, “a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da

participação [...]”. Portanto, a gestão escolar deve se consolidar em práticas de socialização e principalmente de democracia, nesse sentido Ferreira colabora:

(...) a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2000, p.167 apud FERREIRA, 2008, p. 305)

Pensar em gestão democrática é pensar na distribuição do poder e na participação de todos nos processos decisórios. Essa gestão está relacionada intimamente com a participação. Para Lück (2002, p. 36), essa gestão “é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento do trabalho”.

Gestão democrática engloba atitudes compartilhadas e responsáveis, na busca de um compromisso coletivo e cidadão. Assim, democracia e participação também se apresentam como peças-chave no quebra-cabeça que as equipes diretivas devem montar em busca de uma escola inclusiva e com práticas pedagógicas emancipatórias. De acordo com Lück:

(...) democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação. (LÜCK, 2006, p. 54).

A democracia é construída na prática dos direitos humanos e no exercício da cidadania, o que para Lück (2006) significa que as pessoas reconhecem seus direitos em usufruírem dos bens e serviços, mas também assumem a responsabilidade e compromisso diante desse fato.

Nessa perspectiva e forma organizacional, democrático-participativa, de acordo com Bordignon e Gracindo (2008), cada professor e aluno se constituem em cidadão capaz de se inserir responsável e criticamente na sociedade em que vive, atuando como participante consciente na transformação e melhoria da vida em sociedade. Para esses autores, a gestão democrática precisa ser compreendida

como um objetivo da prática cotidiana nos espaços educacionais, que deve ser aprimorada em seu dia-a-dia.

Mas, dizer que vivemos em um país democrático e buscar em leis o amparo para essa afirmação não nos garante de fato práticas democráticas, nesse sentido, Bobbio afirma:

(...) hoje “democracia” é um termo que tem uma conotação fortemente positiva. Não há regime, mesmo o mais autocrático, que não goste de ser chamado de democrático. A julgar pelo modo através do qual hoje qualquer regime se auto-define, poderíamos dizer que já não existem no mundo regimes não-democráticos. Se as ditaduras existem, existem apenas, como dizem os autocratas, com o objetivo de restaurar o mais rápido possível a “verdadeira” democracia, que deverá ser, naturalmente, melhor do que a democracia suprimida pela violência. (BOBBIO, 2000, p. 375)

A gestão democrática da escola que busca a premissa da participação necessariamente vai estar atrelada a concepções que Ferreira (2004) nos traz, ao se referir à gestão como prática de tomada de decisões, organização e direcionamento das políticas educacionais trabalhadas na escola, com vistas no compromisso com a construção da cidadania.

Para Cury (2002), a gestão se traduz pelo diálogo, pela comunicação e pelo envolvimento coletivo. Em se tratando de gestão democrática, o diálogo deve ser permanente, mas, conforme Ferreira, deve ser:

(...) diálogo como uma generosa disposição de abrir-se ao “outro” que irá “somar” compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das relações. Diálogo como confraternização de idéias e de culturas que se respeitam porque constituem diferentes produções humanas. Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania. (FERREIRA, 2004, p.1243)

A gestão democrática em sua dimensão macro, ou seja, definição das políticas públicas e em seu âmbito micro, leia-se o espaço escolar, precisa ser um processo contínuo, transformador, trabalhado de forma compartilhada, onde a construção do planejamento seja feita de uma forma coletiva, com a participação de todos.

Com isso, podemos afirmar que sem participação não há democracia, evidenciando a primordial importância da participação dos gestores na construção

das políticas educacionais. Para reforçar essa idéia de participação e diálogo, utilizo-me das palavras de Paulo Freire:

Não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1970, p.46)

Porém, infelizmente são inegáveis os fatores que acarretam em contextos educacionais que em sua maioria se constituem como espaços não muito favoráveis a participações e efetivas práticas de construção coletiva. Historicamente, a autonomia administrativa e política dos professores esbarrou em diversos fatores. Perrenoud aponta alguns deles que, dentro do contexto educacional, dificultam a construção de um coletivo:

(...) a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da educação e o individualismo dela conseqüente, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença freqüente da prática autoritária da direção, ou coordenação do ensino. (PERRENOUD, 2001, p.153).

Portanto, faz-se necessário evidenciar a postura do professor. A compreensão em relação à participação dos profissionais da educação na elaboração das políticas públicas perpassa a necessidade de que esse profissional seja engajado e comprometido com todo o processo, começando pelo âmbito micro, ou seja, na escola onde a legitimação dessa participação é incidência na organização e compromisso de construção do projeto que norteia as ações nesse espaço.

Nesse aspecto, um mecanismo para essa prática participativa na escola se constitui na construção do projeto político pedagógico (PPP). Libâneo comenta que o projeto político-pedagógico é:

Um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Desse modo é tanto a expressão da

cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento (LIBÂNEO, 2004, p. 151).

Para tanto, a construção desse documento deve considerar todos os envolvidos como gestores escolares e está vinculada não somente às necessidades apresentadas na escola, mas também aos objetivos traçados em conjunto de idéias e ideologias que retratam a contemporaneidade cultural. Veiga (1995, p. 22), afirma que “A construção do projeto político pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização [...]”.

Nessa perspectiva se faz imprescindível pensar que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas deverão ser os norteadores da prática escolar como um todo, inclusive e principalmente em relação à inclusão escolar.

Num resgate das teorias, Gadotti (2001) sugere que a palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a idéia de movimento, de mudança. Na definição de Alvaréz (1998) o projeto representa o laço entre o presente e o futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro. Também afirma que, no mundo contemporâneo, o projeto é a mola do dinamismo, tornando-se instrumento indispensável de ação e transformação. Numa outra análise, diz ainda Fagundes (1999), que o projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos.

Em quaisquer dos discursos acima referidos está evidente que o PPP representa um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar as dificuldades e desafios do cotidiano da escola de uma forma consciente e sistematizada, sendo essencial que esta adote uma postura participativa em relação a ele.

É por esta razão que o PPP deve ser construído por toda comunidade escolar, incluindo diretores, professores, alunos, pais e interessados, o que acarreta um plano de ações planejadas e aceitas entre os envolvidos. Essencial também é pensar que o Currículo de uma escola é o seu PPP “em ação”. E esse deve ser construído de forma interdisciplinar, integrando as áreas de conhecimento e partindo da realidade contextualizada de cada escola, valorizando, assim, o saber popular articulado com o saber científico e voltado para as diferentes necessidades especiais.

Em uma análise mais profunda do currículo, Silva (2003) expõe que este está intimamente relacionado às estruturas econômicas e sociais. Ele não é e nem poderia ser considerado um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, pois é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. O currículo deve ser entendido como um lugar, um espaço, território, trajetória, representando um documento de identidade (Souza, 2003). Nesse sentido, parece contraditório pensar a construção de uma política educacional que visa redimensionar as práticas pedagógicas sem a participação significativa dos professores/gestores das escolas.

3.2 A Educação Inclusiva: a busca de uma nova ética escolar

De acordo com o que vimos, o envolvimento de todos os profissionais da escola em busca de um ensino de qualidade para todos é o alicerce de uma gestão efetivamente democrática, como também é a base para a efetivação do processo inclusivo. Porém, no contexto de sociedade capitalista em que experienciamos, a construção de políticas educacionais em geral constitui-se em resposta às novas demandas da reestruturação produtiva. E muitas vezes essas políticas se definem como uma ação estratégica para o estabelecimento de um conjunto de ideologias, valores e comportamentos que priorizam a expansão do capital. Nesse cenário, as políticas educacionais muitas vezes podem se traduzir como resposta à reestruturação produtiva, à globalização econômica e à supremacia ideológica do neoliberalismo, ficando assim inviável práticas pedagógicas emancipatórias.

Considerando-se esses aspectos, cabe à escola articular ações para ser democrático-participativa, de maneira a estabelecer o diálogo e primar pelo respeito às diferenças. Os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser respeitados na sua diferença, enquanto sujeitos únicos, assim como os demais alunos da mesma instituição. Portanto, incluir não significa estar apenas presente em sala de aula. Incluir é, como diz Mantoan (2003), sinônimo de reconhecimento da diversidade cultural e das variações sociais, em nível afetivo e intelectual. A autora complementa ainda, afirmando a necessidade de solidificação de uma nova ética escolar, que emerja da constituição de uma consciência não somente individual como também social. Para Mantoan, precisamos:

[...] reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas. Enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária. (MANTOAN, 2004, p. 193)

Em se tratando da dimensão das práxis educativas em busca de uma nova ética escolar, Henz (2010, p. 51) propõe que o trabalho pedagógico esteja baseado na “perspectiva de uma *ética universal do ser humano*”⁶. O autor defende que a convivência e a educação humana e humanizadora são viáveis quando o professor busca trabalhar da perspectiva que o autor denominou ‘ética universal do ser humano’. Nessa lógica, o professor deve buscar desenvolver sua práxis educativa entrelaçando no mínimo cinco dimensões. Para nível de conhecimento, citarei as dimensões que Henz (2010) afirma ser parte do processo de (re)humanização da educação, sendo elas: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica⁷.

Dentre essas dimensões, ao pensar a educação inclusiva nos processos de gestão democrático-participativa, destaco a dimensão estético-afetiva. Nessa dimensão, a busca pela construção da cidadania que se constitui em um dos motivos pelos quais as crianças vão para a escola é desenvolvida por meio de práticas educativas onde o ser humano é reconhecido em sua totalidade. A atenção para com os diferentes contextos, a criatividade, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, a participação, a afetividade, constituem aspectos fundamentais dessa dimensão estético-afetiva, em que crianças devem ser respeitadas pelas suas diferenças e compreendidas pela vivência.

Em se tratando da política inclusiva, esse entendimento é primordial, pois, se não consideramos o ser humano em sua totalidade, podemos correr o risco de fazer com que as práticas inclusivas acabem se tornando uma tentativa de normalização, identificada através de palavras, gestos, situações e ações que englobam o contexto da escola e da vida escolar desses alunos. E aí, podemos voltar a experienciar situações onde a normalização é tida como sinônimo da inclusão.

Na perspectiva da educação inclusiva, a diferença deve ser colocada como estratégia de construção de novas propostas, de novas metas e ações, tanto em

⁶ Grifo do autor, pois a expressão é de Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996).

⁷ O texto que apresenta as cinco dimensões na sua totalidade pode ser encontrado no livro “Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante/ orgs. Balduino Antonio Andreola [et al.]. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. Pág. 49-62.

sala de aula, como na gestão escolar, ou seja, no convívio e nas atitudes de todos que compõem o processo escolar. Nesse sentido Henz colabora afirmando que em práticas como essa:

Trata-se de uma educação voltada para a pessoa enquanto corporeidade consciente, com emoções, sentimentos, olhares de espanto e admiração, desenvolvendo em todos e todas as capacidades da curiosidade, da sensibilidade para consigo mesmos(as), com os(as) outros (as) e com a realidade circundante, permitindo que as surpresas, as emoções, as pulsações, a imaginação, o gosto pelo risco, o corpo, a sexualidade e o sonho façam parte do seu modo de ser, viver e aprender como crianças, adolescentes, jovens e adultos. (HENZ, 2010, p. 57)

Não temos o direito de anular as diferenças entre sujeitos, pois em muitos aspectos os seres humanos se fazem e se concebem diferentes. Diferentes em suas emoções, sentimentos, olhares... A dimensão estético-afetiva defende que precisamos compreender nossos alunos em sua totalidade. Para tanto, precisamos abandonar a idéia de homogeneização e entender que cada aluno é único no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, muitas vezes acabamos querendo homogeneizar os alunos conforme um padrão, um protótipo de aluno desejado. A “incapacidade” de acompanhar o ritmo ordenado das aprendizagens previstas no currículo escolar foi justificativa que sustentou durante décadas os processos de seleção e exclusão dos alunos com necessidades especiais. Mas assim como nós professores não somos iguais, nossos alunos também não são. Nesse emaranhado que corresponde à dimensão estético-afetiva é imprescindível considerar que o professor é “gente” capaz de se apresentar na sua totalidade e, de acordo com Henz, os professores deverão ser:

[...] capazes de vivenciar emoções, permitir-se e assumir sentimentos, sonhos, amores e raivas; capazes de admirar-se diante de um belo pôr-do-sol ou emocionar-se com uma bela música, e também indignar-se diante da injustiça e brutalidade de quem “brinca de botar fogo em índio” ou de quem, por causa da ganância e do lucro, agride e destrói o Planeta; capazes de sorrir, acarinhar, chorar, abraçar quem chora e quem vibra; ainda capazes de sentir um “nó na garganta” e de viver a solidariedade; capazes de dar e receber afeto, sem deixar de ser “firme” quando necessário; capazes de brincar e ser alegres, sem deixar de ser sérios; capazes de respeito, de amizade e de competência, com todos(as) e em todos o espaço-tempos. (HENZ, 2010, p. 57-58)

Partindo dessa premissa, estaremos considerando que não nos formamos no vazio. Formar-se supõe um sem fim de relações: nesse processo estabelecemos

trocas, experiências, interações sociais e, assim, a aprendizagem. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada ao que somos como pessoa, uma vez que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Na busca de uma nova ética escolar, que seja, conforme aponta Ferreira (2006, p.37), “o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania” e que comporte de maneira coerente a política de inclusão, nós professores/gestores envolvidos nesse processo não poderemos fugir de verdadeiras revisões em relação ao nosso trabalho. Precisamos considerar que nosso trabalho pedagógico está encharcado das nossas concepções pessoais em relação à vida e ao ser humano. Necessitamos reconstruir nosso saber e fazer pedagógico, agindo dessa forma como professor reflexivo que busca participar dos processos educacionais como um todo. Em relação a essa questão, Pimenta aponta que:

[...] investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática. (PIMENTA, 2004, p. 11)

A inclusão vai muito além das palavras e das diretrizes legais que presenciamos. Esse processo se caracteriza pelo convívio e pelas relações escolares. As concepções dos profissionais envolvidos nesse processo a respeito da diferença, da diversidade, da participação, da aprendizagem, entre outros, nortearão a construção de uma ética escolar voltada para a humanização e para a busca por práticas pedagógicas emancipatórias.

4 OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Se fossemos pensar de maneira bem genérica, apenas passando os olhos pelas respostas das professoras para os questionários, poderíamos ter a impressão de que os limites em sala de aula regular para a inclusão são maiores que as possibilidades de seu êxito. Porém, ao serem lapidadas essas interpelações e contextualizadas nas categorias que compõem a pesquisa, vamos dando forma ao novo modelo. O novo sempre vem acompanhado de desafios, no caso discutido aqui o novo muitas vezes instiga e indigna, mas também pode apaixonar e envolver.

Vejamos...

4.1 Construindo a Política Pública Educacional

Nessa categoria na qual procurei considerar a proeminência das discussões das professoras da Escola, frente ao processo de construção e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), constata-se falas permeadas dos aspectos importantes no processo de participação dos professores/gestores nessa elaboração documental.

São evidenciados tais aspectos em falas como a da professora Ana Terra, quando interpelada a respeito da construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

“Uma lei como esta, deveria ser discutida com os profissionais da educação e não jogada em nossas mãos como se fosse assim: Assume e tenta resolver tiramos a autonomia dos educadores especiais, assumimos o papel dos mesmos e pecamos pela falta de conhecimento. Observo que muitas vezes excluímos dentro da inclusão”. (Professora Ana Terra)

Ela ainda complementa a justificativa do seu descontentamento:

“Não concordo com a forma que foi implantada esta política da inclusão, a prática é muito diferente, a rotina muda, o planejamento enfim é uma avalanche por assim dizer que ocorre na vida profissional, comparada a prática nas classes regulares”. (Professora Ana Terra)

Conclui o seu posicionamento de desapontamento em termos de participação na construção dessa política:

“Enquanto a educação for tratada como alvo de votos seremos minoria dentro de uma democracia velada, pois somos obrigados a dizer sim a tudo que o achismo dos deputados e ministros, que desconhecem a realidade de uma sala de aula, determinam”. (Professora Ana Terra)

No emaranhado apresentado pela fala da professora acima, um dos pontos importantes a se destacar é a atuação de um professor crítico e reflexivo, aquele que, com ação e reflexão, (re) dimensiona sua prática. Na análise oferecida pelas palavras da professora Ana Terra, nossas atuais conjunturas se apresentam, em termos de poder público, como espaços fechados e crivados de intencionalidade política que não oportunizam um momento adequado para tal prática crítica e reflexiva.

A existência humana se estabelece na dinâmica de ouvir e fazer ouvir. Esse é um exercício primordial quando se pensa em práticas emancipatórias, como nos mostra Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1970, p. 45)

O sentimento de não pertencer àquelas idéias e dispositivos apresentados na legislação nasce certamente da não participação e do não pronunciamento dessa professora de sala regular. Vai além da negação de participação, pois implicam graves sentimentos de estranheza e dúvidas no dia-a-dia da escola, como nos coloca a Professora Bibiana:

“Como qualquer outra política pública que depois de anos de discussão na qual poucos educadores participam, muitos por puro desinteresse e outros tantos por nunca acreditarem que de fato estas um dia virarão leis, causa muita estranheza e duvidas imensas. E este sentimento de estranheza e dúvida causa, ou melhor, pode causar paralisação, rejeição e distanciamento em relação a inserção de alunos especiais nas classes regulares, criando assim, um impasse entre educadores e governo”. (Professora Bibiana)

Enquanto as angústias, os questionamentos, as dúvidas e as vivências que os professores carregam consigo no fazer diário de sala de aula não forem reconhecidas e problematizadas, ou melhor, não forem ouvidas e consideradas nas construções de políticas educacionais, estaremos infringindo os princípios de democracia. Mas o pior nesse emaranhado é que a superação das dificuldades encontradas na escola não será vislumbrada na veracidade de seu âmago. Na atual concepção de gestão educacional, na qual estão inseridas nossas discussões e fundamentos educacionais, não se pode, de maneira alguma, abdicar nem por um instante da reflexão sobre uma prática pedagógica que pressuponha o saber dialogar e, principalmente, o respeito pelo saber do educador que trabalha na escola.

4.2 Implicações e Concepções acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Essa categoria discute a partir das concepções das professoras, sujeitos dessa pesquisa, quais as garantias educacionais que elas e seus alunos necessitam para efetivar a inclusão e quais as implicações que tal dispositivo legal exerceu, ou deveria ter exercido em sua prática pedagógica frente a esse processo.

A partir disso foi possível identificar que as concepções e implicações vão além de meros posicionamentos pessoais, pois demandam discussões acerca de diversos aspectos que envolvem essa (re) organização escolar. Portanto, em se tratando de uma categoria bastante abrangente, enquadram-se alguns subitens, tais como:

4.2.1 Formação Continuada

Em relação a esse subitem, basicamente poderíamos considerar como o segundo mais conclamado, após o sentimento de não participação na construção da política, em uma relação hierárquica das “faltas” e/ou “falhas”. Para Ferreira:

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. (FERREIRA, 2006, p.20)

Quanto à importância da formação continuada, a professora Ana Terra enfatiza:

“Penso que deveríamos ser consultados, receber mais cursos de formação (...). Assim como me preparei previamente para assumir o primeiro ano com alunos de 6 anos conforme a legislação determina, deveríamos ter no mínimo, formações para receber alunos incluídos. O governo esquece que também temos nossas limitações e deficiências para lidar com crianças assim e realizar um trabalho razoavelmente bom (...).” (Professora Ana Terra)

Nesse sentido, tem-se que considerar que não tão somente há uma responsabilidade do professor em procurar capacitação, mas também e principalmente há um compromisso da escola em promover reuniões reflexivas para discussão e também para incentivar ou disponibilizar cursos de formação continuada. Devemos criar e/ou resgatar os princípios da gestão democrático-participativa, em que a gestão escolar busque constantemente articular estratégias para o diálogo. Complementando essa idéia, Carvalho afirma que,

além do aprimoramento na formação Inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e resignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. (CARVALHO, 2000, p.77)

Os interesses, expectativas e dúvidas dos próprios professores inclusivos devem nortear e delinear a formação continuada que deve ser apresentada na

escola. O trabalho conjunto entre a gestão escolar e os professores possibilita e amplia as chances de êxito no processo de inclusão, pois, a partir da comunicação permanente, baseada na partilha de idéias e na troca das experiências vivenciadas diariamente, rompe-se com as práticas isoladas e solitárias que são na sua maioria permeadas de dúvidas e medos, para assim se definir os meios mais apropriados para a promoção de uma educação voltada ao desenvolvimento e à emancipação de todos os alunos.

Mesmo diante de “imposições” políticas nas diretrizes educacionais, a gestão escolar pode e deve se (re) organizar de maneira a comportar adequadamente tais dispositivos. Conforme Libâneo (2004, p. 102), “um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho”.

Para tanto, essa dinâmica é necessariamente conjunta e deve se dar em nível de comunidade escolar. Mas, nesse sentido, os professores ainda sentem-se solitários e de alguma maneira até mesmo vazios nessa busca. De acordo com Ferreira (2006, p.19), “a única questão real que se coloca é a da formação continuada quanto ao seu estatuto teórico e valor, suas finalidades e integração, bem como o papel da gestão democrática da educação como prática política responsável e coerente com essa formação”. Porém, a formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade, pois “caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um ‘tempo zero’” (FERREIRA, 2006, p.28).

Dessa forma, compartilho da idéia de Ferreira (2006), quando aponta que a formação continuada precisa se constituir a partir da compreensão democrática de respeito a todas as diferenças e com a permanente possibilidade de acesso aos recursos necessários a essa formação, que considere o saber fazer dos professores de sala de aula. Assim sendo, poderemos construir uma escola que pensa sobre si própria, num processo reflexivo e responsável de avaliação e formação.

A responsabilidade de um professor ante a inclusão é tamanha que não se podem deixar margens para “achismos” e falta de preparo, sob pena de excluir, segregar e privar o aluno do seu direito à educação de qualidade. Não basta considerar que o aluno esteja “junto”, como sinônimo de inclusão. Nessa prática

errônea bastaria “igualar” propostas e situações de aprendizagem. Compreender a diferença sob o prisma de que somos sujeitos únicos, demanda o esclarecimento de que a diferença, na inclusão, deve ser colocada como estratégia de construção de novas propostas, de novas metas e ações, tanto em sala de aula, como na escola, no convívio e nas atitudes de todos os envolvidos. Construir o novo, inovar práticas e propostas: essa é essência da Política Nacional de Educação Especial. No entanto, Luck afirma que

uma das grandes dificuldades da educação reside no fato de que idéias de inovação propostas não se traduzem em ação onde de fato ocorre a educação: na sala de aula. Às vezes, observa-se a nível de proposições, até uma certa sofisticação de idéias e métodos. Porém, a nível de sala de aula, encontra-se, muito comumente, o professor atuando orientado por sua intuição ou , quem sabe, até por sua exasperação face a sua perspectiva de desesperança diante das dificuldades que enfrenta. (LÜCK, 2002, p. 22)

A fala abaixo, da Professora Ana Terra, evidencia as mudanças que a política de inclusão implica nas práticas pedagógicas, mas também acentua a questão pontual que viemos tratando, a formação continuada.

“Esta política vem sendo uma revolução na minha prática pedagógica, um desafio muito grande, um aprendizado. Minha graduação não preparou-me para lidar com este tipo de clientela, senti-me um caminhante cego. Não sou contra a inclusão, entendo que a criança com deficiência tem o direito de frequentar uma escola regular, porém, trabalhei não como uma profissional da educação, agi como mãe e doei muito amor. Os livros não me ensinaram como agir nesta situação agi por instinto ou intuição”. (Professora Ana Terra)

Para Santiago (1995, p.163), “como gestores em suas práticas, os professores estarão comprometidos e serão os responsáveis pela ação educativa intencionalmente conduzida pela escola”. Para tanto, faz-se necessário enfatizar que não é somente uma procura de responsabilidade individual do professor, mas é sobremaneira de toda a escola. Nesse sentido entende-se que deve ser um trabalho mútuo entre gestores educacionais, gestores escolares e professores/gestores de suas práticas. Tudo pela busca de estratégias de ensino voltadas às necessidades de todos os seus alunos.

Enfim, a inclusão escolar se dá na escola, principalmente no cotidiano de sala de aula, porém os professores gestores de práticas pedagógicas percebem dificuldade e certo despreparo (carência de formação continuada) mediante suas ações e estratégias com o aluno incluído. Portanto, a formação continuada oferecida, ou não, a esses profissionais está em relevo.

4.2.2 O Compartilhamento da Educação Inclusiva

Aqui se apresenta pontualmente necessário discorrer sob o sentimento de abandono e solidão vivenciados pelas professoras que deixaram evidente em suas falas essa insatisfação para com a gestão escolar e educacional.

“(...) acredito que se inicia um processo de busca e compreensão em relação aos alunos e suas famílias, no qual todos na escola devem estar envolvidos, abrangendo o segmento de alunos professores e funcionários. Porém, acho que falta um maior apoio e principalmente envolvimento por parte da equipe diretiva, o que faz com que muitos professores se sintam sobrecarregados”. (Professora Bibiana)

Novamente estamos diante da importância do respaldo que deve ser oferecido aos professores por parte das gestões escolares:

“(...) ainda acho que falta apoio do governo, da escola como um todo e em muitos momentos, trabalhar na escola pública onde os alunos apresentam muitas dificuldades que influenciam negativamente em sua aprendizagem e mais a inclusão sem o apoio de todos na escola, acaba se tornando muito peso para o professor, pois cada vez mais estamos fazendo um trabalho de cunho individual e não coletivo em nossas escolas”. (Professora Bibiana)

“Confesso que tive alguns progressos bem significativos como também em contrapartida senti-me sem apoio, tanto a nível de escola como a nível da Smed (Secretaria Municipal de Educação)”. (Professora Ana Terra)

Na análise oferecida pelas elocuições acima, é evidenciado novamente o papel da equipe diretiva, ou seja, da gestão escolar, na qual os professores precisam ter apoio para a abertura de espaços de discussão. Disponibilizando e articulando esse espaço, a equipe gestora estará contribuindo para a formação de professores a partir, dentre outros, da articulação entre teoria e prática, buscando a conexão entre o saber e o conhecimento profissional, interagindo, mediando, problematizando as vivências escolares num movimento de aprendizagem mútua.

Portanto, a gestão da escola deve criar espaços para a formação contínua dos professores inclusivos partindo do diálogo que emerge do cotidiano escolar. Isso significa que espaços constituídos por meio do diálogo, discussão, debates, podem ser uma possibilidade de refletir, também, acerca da (re)construção do projeto político pedagógico da Escola.

A escola como um todo, deve estar organizada de modo a criar condições favoráveis ao diálogo e à reflexão tanto individuais como coletivas. Aqueles que organizam as situações de diálogo entre os professores precisam compreender o que é ser professor, para que, dessa forma, os sentimentos de solidão dos professores sejam diluídos em cenário de parceria e cumplicidade.

Porém, ao mesmo tempo em que os gestores devem oferecer essas condições de apoio e parceria, é extremamente necessário que os professores estejam abertos para novas propostas e práticas, apresentadas tanto pela escola quanto pelas diretrizes legais que norteiam os processos educacionais.

4.2.3 Concepções inclusivas ou segregacionistas?

Distorções e contrapontos em relação à inclusão também são evidenciados em algumas falas, mais especificamente de uma das professoras que nutre o sentimento de que esses alunos não lhes pertencem, eles são entendidos por ela como alunos da educação especial. Analisemos sua fala:

“Outra questão que me deixa bastante preocupada é a seguinte: os profissionais têm suas áreas de conhecimento determinadas de acordo com as suas especializações, explico: um cardiologista trata problemas

do coração e ninguém chega para ele e diz você tem que tratar problemas digestivos. Seria um risco muito grande, porém na educação, somos obrigados a exercer papéis de outros profissionais, sem o conhecimento prévio e me pergunto é esta a inclusão paliativa que o governo espera? Um faz de conta para dizer que a escola recebe alunos assim e acaba os incluindo? Sinceramente não acredito numa política assim. (...) estamos assumido papéis de outro profissional que estudou e conhece a realidade destas crianças". (Professora Ana Terra)

Nesse momento cabe resgatar o espectro segregacionista que norteou durante décadas a educação para pessoas com necessidades especiais, e aqui devemos então considerar que a inclusão hoje vai para além dessa palavra. Nesse sentido, cabe a reflexão em torno do real sentimento em relação à diversidade e do respeito às individualidades de cada sujeito que vive o processo escolar. Pensar que o educador especial é o principal responsável por todo o desenvolvimento global desses alunos pode se apresentar como uma fuga e distorção do direito que toda a criança apresenta de conviver com os seus pares, sendo que a escola se constitui em um espaço privilegiado para que isso ocorra. O discurso de que esse alunado não diz respeito aos professores regulares tem suas raízes explicadas, mas não justificadas nos paradigmas que antecederam o atual, nos quais, de maneira geral, estávamos todos acostumados a identificar esses alunos como titulares de um ensino diferente, apartado e especial.

As justificativas registradas nessas falas (não só da professora acima, pois, de maneira geral, esse é um discurso bem presente em reuniões pedagógicas da escola) podem se apresentar como uma das formas de exclusão, porque, por meio da alegação de que existe profissional preparado para esse trabalho, o aluno que está na situação de ser incluído passa a ser visto com estranheza ou a partir do sentimento de que "eu deixo" que você participe das minhas aulas por que sou uma pessoa legal ou por que as diretrizes legais assim o querem. Isso quer dizer que, para o aluno dito normal *eu* ensino, mas *você* (incluído) deverá aprender com o profissional que estudou e conhece a sua realidade.

A análise oportunizada por essas falas é tão delicada e complexa a ponto de se estruturar na necessidade de uma pesquisa a parte. Nesse momento, já que a intenção não é estabelecer juízo de valores, mas sim contribuir com esses

professores, cabe afirmar que são falas que nos permitem constatar que a construção de uma escola inclusiva implica grandes transformações no contexto educacional como um todo. De um lado, temos as transformações em relação às idéias, concepções e atitudes na prática dos professores e nas suas relações estabelecidas na escola e, de outro, saindo dos muros escolares, temos as transformações pertinentes à gestão educacional em seu âmbito político e administrativo.

São pontos cruciais para a viabilização das condições necessárias para a efetivação ideal do processo inclusivo. E, na busca dessas condições, é extremamente necessário considerar e respeitar as inúmeras dificuldades vivenciadas por essas professoras no cotidiano da escola, estruturadas em seus discursos, pois é inegável que elas buscam, de diferentes maneiras, viabilizar a educação inclusiva de acordo com suas possibilidades e limites.

Nesse sentido, Beyer (2005) aponta duas condições como sendo as necessárias para a efetivação de práticas inclusivas. Na primeira, o autor defende que a “individualização do ensino” é indispensável. Para tanto, devemos considerar a individualidade dos nossos alunos independentemente de serem considerados incluídos ou não; pois estamos tratando com seres humanos, e, nessa condição, é impossível que algum seja igual ao outro. Na prática de individualização do ensino deve-se garantir, de acordo com o autor: “a individualização dos alvos”, onde o currículo seja passível de (re) adaptações; “a individualização da didática”, com a ajuda diferenciada para aquele aluno que dela necessite; e, por último, ainda de acordo com o autor “a individualização da avaliação”, com possibilidade de avaliar a transformação do sujeito, tendo como parâmetro ele próprio.

Sem desmerecer as demais “individualizações”, com as quais concordo e compartilho com Beyer, destacarei a “individualização da avaliação”, por vir mais ao encontro das elocuições contidas nos dados coletados. Nesse prisma, a fala da Professora Bibiana discorre acerca do respeito às diferenças, ponto primordial no processo de avaliação:

“(...) concordo plenamente com espírito desta política publica no que diz respeito ao respeito das diferenças e que não podemos fugir delas, mas respeitar que ninguém é igual, e que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo”. (Professora Bibiana)

Pensar em práticas pedagógicas emancipatórias não pode deixar de implicar na (re)visão da concepção em torno da avaliação escolar. Essa prática deve constituir-se em um meio de auxiliar a construção de uma educação voltada para a democratização da sociedade e obviamente para a constituição de uma escola inclusiva. A avaliação não existe por si só. De acordo com Luckesi (1995), essa prática ganha a conotação filosófica, política e técnica da atividade que ela subsidia. Portanto, em práticas inclusivas, a avaliação necessariamente deve se manifestar como um mecanismo diagnóstico que tem por objetivo o crescimento e o avanço do aluno, e, para isso, deve respeitar e considerar que cada sujeito é único em seu ritmo e busca da aprendizagem. O professor que trabalha nessa perspectiva deve compreender que essa prática implica em transformar mecanismos de controle e autoritarismo que, de acordo com Luckesi (1995), permearam as práticas avaliativas a serviço de um modelo social dominante, no qual, de acordo o autor supracitado, trabalha-se na essência da perspectiva da sociedade que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, o que o autor denominou de modalidades de propaganda ideológica. Nesse sentido, Luckesi (1995, p. 105), afirma que “(...) nossa ação, no nível macro, ou no micro, é política; ela está comprometida com uma perspectiva de construção da sociedade”. Compartilho dessa idéia, complementada pelo autor ao afirmar que, considerando-se esses aspectos, a avaliação deve ter o objetivo de incluir o aluno pelos mais variados meios num processo de aprendizagem satisfatória, integrando todas as suas experiências de vida e a sua individualidade.

Vejamos a surpresa na fala da Professora Ana Terra ao se referir ao processo avaliativo realizado com seu aluno incluído no final do ano:

Vejo-a como um aprendiz com ritmo diferente e que me respondeu melhor do que muitos alunos considerados "normais". Fui desafiada e com minha experiência de anos frente a aluno também me reeduquei.
(Professora Ana Terra)

Logo, os modos de avaliar a aprendizagem não podem se apresentar como um entrave no processo inclusivo. Para tanto é necessário rever a quem e ao quê serve essa prática e, especialmente, considerar nela as individualidades dos alunos

em geral. Considerar nossos alunos na totalidade da sua condição humana pressupõe considerar, conforme Arroyo que:

No tempo escolar os mestres têm de dar conta de pessoas, que não estão unicamente em permanente estado de relação com os conteúdos do currículo, com suas mudanças, mas que se relacionam, convivem entre iguais e diversos, sentem, fantasiam, valorizam, dançam, se expressam na totalidade de sua condição humana. As crianças, adolescentes e jovens não ficam no tempo de escola fixos no papel de adulto-trabalhador-cidadão que serão quando crescerem. Ingenuidade nossa de docentes. Eles e elas explodem na totalidade suas vivências no presente. (ARROYO, 2001, p. 232)

Nas falas apresentadas pelas professoras, evidenciam-se também algumas implicações práticas que elas julgam necessárias para ações inclusivas em suas salas, dentre estas o acompanhamento em sala de aula se apresenta como uma questão bastante importante, de acordo com a Professora Ana Terra:

“Assessoria constante ao professor com alunos nestas condições, um monitor, por exemplo, um trabalho com a orientação educacional, pois se faz necessário, tendo em vista que o aluno incluído exige um tratamento diferenciado, baseado em suas limitações”. (Professora Ana Terra)

A respeito dessa consideração, cabe abordar a segunda condição necessária para práticas inclusivas apontada por Beyer (2005). Essa condição diz respeito ao que o autor chamou de “sistema de bidocência”, e aqui se sugere a presença de um, ou quantos forem necessários, dos profissionais especializados trabalhando em conjunto com o professor da sala de aula regular. Um desses profissionais é o Educador Especial. Porém, na prática do cotidiano escolar, bem como na maneira como o AEE está estruturado⁸, não se dispõe de tempo necessário para acompanhar mais constantemente a professora como essas gostariam. Portanto, a preocupação que compõe a fala da Professora Ana Terra poderia ser atendida por meio de um auxiliar, mas este auxílio deveria ir além da ajuda na mobilidade e atividades de vida diária. Essa pessoa teria que apresentar os conhecimentos necessários para colaborar também nas questões pedagógicas, tornando-se assim

⁸ Por atender o aluno em seu contra-turno, no momento em que este esteja na sala regular, o educador especial estará atendendo outro aluno do turno inverso.

agente imprescindível para o processo de inclusão escolar, buscando, em colaboração com o educador especial e professor regular, possibilitar aos envolvidos na educação o (re)conhecimento da importância do processo inclusivo desse aluno.

Dessa maneira os papéis se inter-relacionariam na busca de atingir um objetivo comum à escola. Para tanto, nesse processo, a integração de funções específicas dentro da escola deverá estar organizada e esclarecida de modo que todos os envolvidos reconheçam e exerçam sua função. A fala da professora Ana Terra traz implicações relativas ao trabalho de Orientação Educacional. No que diz respeito a essa atribuição, Lück afirma:

(...) preconiza-se que o orientador educacional assuma funções de assistência ao professor, aos pais, as pessoas da escola com as quais os educandos mantêm contatos significativos, no sentido de que estes se tornem mais preparados para entender e atender as necessidades dos educandos, tanto com relação aos aspectos cognitivos e psicomotores, como os afetivos. (LÜCK, 2002, p.23)

Assim dessa forma, evidencia-se novamente o cunho coletivo que há nesse processo, mas ainda sobre esse respeito considero muito importante que seja repensado o papel do educador especial. O apoio e suporte que ele oferece não podem substituir os conhecimentos comuns de sala de aula e não se pode voltar a direcionar para essa modalidade, isto é, a educação especial, a educação e todos os processos formativos do aluno com necessidades especiais. É na busca de promover o desenvolvimento do processo educacional que está estruturado o AEE, mas não pode ser atrelado somente a esse serviço o desenvolvimento do aluno que é de toda a escola.

4.3 Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas Emancipatórias

Nessa última categoria de análise procurou-se agrupar as interpelações no que diz respeito aos aspectos que podem ponderar a inclusão como processo considerado uma conquista positiva para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas principalmente, buscou-se visualizar as possibilidades de práticas emancipatórias na busca da construção da cidadania de todos os envolvidos no contexto escolar.

É inviável pensar na construção da cidadania sem considerar que este processo seja efetivado em um espaço democrático e que prime pela igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a educação inclusiva impulsiona ao menos a discussão em torno das práticas pedagógicas emancipatórias calcadas no respeito à diversidade e de acordo com as necessidades de todos os alunos, sem distinção. Pensando assim, podemos afirmar que todos os alunos necessitam de uma escola inclusiva e emancipatória, não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre isso, Glat aponta que:

[...] a noção de uma escola inclusiva tem uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. Nosso sistema regular de ensino tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem fracassam na escola. Assim, ao adotar a proposta de Educação Inclusiva, com sua ênfase em práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades educacionais de *todos os alunos*, a escola estará, em última instância, desenvolvendo um trabalho preventivo, e contribuindo em direção à meta de equiparação de oportunidades educacionais, sem a qual não se poderá construir uma sociedade verdadeiramente democrática. (GLAT, 2006, p.06)

É até lugar comum afirmar que a escola se apresenta como espaço de construção da cidadania, mas, conforme salienta a Professora Bibiana, quando interpelada a respeito da colaboração da Política de Inclusão na formação de sujeitos cidadãos, não basta se constituir em espaço: tudo vai depender da prática lá exercida.

“Acho que o espírito desta política proporciona o princípio fundamental de todas as pessoas que é um direito fundamental: o da igualdade e o respeito às diferenças, assim acho que poderá colaborar muito para o desenvolvimento da cidadania. Mas não acredito que por si só ela vá proporcionar o desenvolvimento da cidadania, pois depende em grande parte do nosso trabalho na escola”. (Professora Bibiana)

Compartilho do pensamento da Professora Bibiana e por isso considero plausível a retomada da discussão em torno da busca de uma nova ética escolar, na qual os professores gestores, por meio de práticas pedagógicas emancipatórias, devem se apresentar como “gente” em sua totalidade. Creio que o espírito da escola inclusiva prevê ir além do nosso compromisso com a construção do conhecimento

em relação aos conteúdos que devem ser ministrados. Complementando essa idéia, utilizo-me das palavras de Arroyo, que nos traz importante reflexão nesse sentido:

Recuperar a humanidade roubada supõe ainda que nós, adultos, nos revelamos tão humanos quanto os educandos. Nosso ofício é revelar as leis da natureza, a produção do espaço, da vida, ensinar matérias... mas sobretudo revelar-nos às novas gerações, revelar a humanidade, a cultura, os significados que aprendemos e que vêm sendo aprendidos na história do desenvolvimento cultural. (...) Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência. (ARROYO, 2001, p. 66/67)

Ainda em relação aos aspectos positivos na busca da efetivação e da implementação de uma escola inclusiva, a Professora Bibiana comenta que:

“Acredito que estamos todos aprendendo ao receber alunos com necessidades especiais na escola, pois, enquanto educadora, pessoalmente só me faz respeitar cada vez mais as diferenças entre todos os alunos e o seu direito de aprender. (...)” (Professora Bibiana)

Embora ainda tenhamos alguns receios respaldados talvez nas nossas incertezas e solidão docente, a busca por uma nova ética escolar que prime essencialmente por práticas pedagógicas emancipatórias se justifica por si só. Com certo ceticismo, a Professora Ana Terra ressalta a importância de práticas abrangentes, democráticas e participativas nesse processo:

“Vejo como algo a longo prazo e só estaria voltada para a cidadania se houvesse um projeto em que todos os seguimentos assumissem juntos, não adianta a escola incluir se a sociedade exclui, as famílias excluem. Os colegas excluem, é algo muito complexo”.
(Professora Ana Terra)

Mas a esse respeito é muito importante não perdemos de vista a concepção de “professor humano” que devemos adotar nessa perspectiva de educação que inclui e favorece a todos, indo além dos muros escolares. Somos gente, assim como nossos alunos e seus familiares. E, ao adotarmos essa postura, poderemos

instaurar em contexto geral, novas práticas sociais. De acordo com Arroyo, nessa nova ética escolar,

descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos relativizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação. Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem de nosso ofício de ensinar. (...) Descobrimos que nossa docência é uma humana docência. (ARROYO, 2001, p. 53)

Logo, nossa docência é humana por que nossos objetivos e alvos são humanos. Assim, redefinir o saber escolar implica a consideração das suas funções sociais, políticas e culturais. Partindo desse pressuposto, cabe considerar a educação inclusiva como uma conquista positiva para o desenvolvimento dos alunos como um todo. Sobretudo, essa prática pode ser compreendida como um dispositivo que impulsiona e promove a busca por práticas pedagógicas emancipatórias, sendo que, por meio dessa busca, nossas ações desencadearão na construção da cidadania para todos nós.

5 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Os desafios encontrados diante das ações que se apresentam na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, são facilmente observáveis. O esforço investigativo apresentado nesse trabalho não se limitou ao levantamento de dados, mas buscou, especialmente, identificar a possibilidade de novas propostas emancipatórias no contexto da ação docente. Porém, cabe ressaltar que são assuntos dignos de grande aprofundamento, os quais, infelizmente, devido ao tempo para a realização do levantamento de dados, das análises e embasamento teórico, podem ter ficado superficiais.

A educação inclusiva tem o grande desafio de transformar as práticas e as representações postas pelas políticas públicas. Nesse emaranhado, é primordial considerar que a prioridade máxima deve ser a qualidade do ensino em detrimento dos dados quantitativos que essa nova diretriz possa vir a estabelecer. Para tanto, é preciso garantir a inclusão transformada em práticas pedagógicas emancipatórias, para que, conforme Almeida (2002, p.224), não estejamos melhorando apenas os índices oficiais enquanto que a realidade escolar não condiz com tais práticas. Para o autor “[...] é preciso uma mudança qualitativa no trabalho educacional no interior das escolas. E isso não é possível implementar por decreto”.

Porém, não estamos tratando apenas de uma (re)formulação das ações que se fazem no cotidiano da escola. Para comportarmos esse novo paradigma, precisamos modificar nossas maneiras de ler e compreender o mundo e as pessoas. A Política Nacional de Educação Especial garante em seu âmbito legal que a educação inclusiva se constitui em:

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 05)

Está explícito e registrado que a qualidade na educação do aluno com necessidades educacionais especiais é uma responsabilidade da escola regular e

dos integrantes do processo de gestão da escola, mas, para isso, não basta garantir a matrícula desses alunos: uma nova postura e concepção diante deles devem ser adotadas. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica, em seu Parecer CNE/CEB n17/2001, de 03 de julho de 2001, e na Resolução CNE/CEB n 02, de 11 de setembro de 2001, é apontada essa necessidade de uma nova postura da escola regular/inclusiva, estabelecendo-se que:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se, adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica [...]. (SEESP/MEC, 2001, p.40)

Assim, a partir do momento em que seja, por um lado, dada a devida importância e prioridade para a aprendizagem em suas diversas manifestações e, por outro, seja exercitado o respeito à diversidade de comportamentos diante desse processo, assumiremos também o compromisso de que a escola foi pensada e organizada para que todos aprendam. No decorrer da análise realizada aqui não se percebe que os méritos da inclusão sejam questionados, mas sinteticamente podemos destacar pontos-chave que devem ser repensados nesse processo.

Partindo do pressuposto acima, no qual a aprendizagem é o eixo principal da escola, a formação dos professores responsáveis por essa aprendizagem se apresenta como um aspecto muito importante. Certo! Porém, não nos limitemos à capacitação profissional em nível técnico de conteúdo-aprendizagem. As práticas escolares devem ser compatíveis com esse grande desafio da inclusão. Nesse sentido, é inviável pensar a formação de professores sem a sensibilidade, o afeto, o carinho e a dedicação, como nos mostraram em suas narrativas as professoras Ana Terra e Bibiana, que, para abarcar essa nova postura escolar, apelaram para sua condição humana. Miguel Arroyo nos traz que:

Lamentavelmente a formação de professores(as) não tem como horizonte a especificidade da Educação Fundamental. A culpa não é deles. Ao longo de sua formação como profissionais da Educação Básica, fundamental e média, pouco aprenderam sobre como foi se configurando historicamente o direito da infância, adolescência e juventude à educação, ao conhecimento

e à cultura. Pouco aprenderam desses tempos-ciclos da formação humana. A sensibilidade que têm a aprenderam por conta própria. (ARROYO, 2001, p. 91)

Os professores com aluno incluído em sala de aula demonstram-se preocupados com estes últimos, que até certo tempo eram apenas da educação especial. Mas cabe ainda a reflexão em torno da também existente preocupação diante daquele outro aluno excluído. Excluído por problemas sociais, familiares, econômicos e/ou emocionais. Assegurar as condições necessárias para que todos aprendam de acordo com o seu perfil e com o seu tempo é uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Para tanto, a escola deve se abrir para o diálogo, a solidariedade, a cooperação e o espírito crítico. Assim, os professores poderão exercitar a verdadeira cidadania para que possam colaborar com os alunos na busca da formação humana. Diante dessa necessidade, as palavras de Arroyo cabem perfeitamente. Para o autor:

Educar para a cidadania, para a participação social e política, desenvolver atitudes de solidariedade, cooperação, diálogo e respeito ao outro, como estimular hábitos saudáveis com o meio ambiente e o corpo, são horizontes propostos para todos os professores e as professoras. [...] Se continuarmos com uma imagem de professor(a) competente apenas nos conteúdos tradicionais, pensando que o resto virá por acréscimo, esses objetivos tão proclamados não acontecerão. Trata-se de outro foco, o desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas capacidades e linguagens, a construção de identidades e diversidades. Um campo novo ainda que velho, para o qual não se consideram preparados os docentes, porque de fato não foram. Dimensões que não entravam no perfil de professor(a) configurado em nossa tradição conteudista, propedêutica e credencialista. (ARROYO, 2001, p.97/98)

Diante das possibilidades de se “gestar” uma escola inclusiva, cabe ressaltar que não existem receitas prontas, nem regra geral para se efetivar o processo previsto nas diretrizes legais. Mas considerando o foco no desenvolvimento pleno do ser humano na sua diversidade, estaremos iniciando um processo de transformação em prol de uma escola menos preconceituosa e elitista. Estaremos desenvolvendo ações que evitam e anulam a seleção e a prestação de serviços segregados, onde ainda trabalha-se no prisma da dicotomização do ensino entre educação especial e educação regular. A complexidade que se apresenta na educação inclusiva é constituída pela verdadeira revisão de concepções e paradigmas; são discussões que não se limitam apenas às questões educacionais, devendo-se considerar também o contexto sociopolítico. Nessa perspectiva, deve-se (re)considerar os

valores que prevalecem em nossa sociedade, e ainda avaliar quais meios são efetivamente disponibilizados e oferecidos para a implantação das prioridades definidas nas políticas públicas educacionais.

De acordo com o discorrido até aqui, é evidente que vários são as tensões e os desafios diante da Política de Inclusão. O sucesso da pretendida educação está atrelado a questões pontuais como a formação de professores e a construção de gestão democrático-participativa. A gestão educacional e escolar é elemento vital nesse processo e deve buscar a participação por meio de dinamismo e comprometimento de todos os profissionais envolvidos. De todo o modo, a busca pela escola inclusiva se justifica na qualidade da educação voltada à construção da cidadania.

É na escola que devemos formar novas gerações preparadas para viver plenamente os seus direitos e as suas vidas; livres de preconceitos e sem barreiras no acesso ao conhecimento. Nesse sentido, podemos pensar a nova proposta de educação inclusiva como um dispositivo na busca de atualização e capacitação dos professores. Essa idéia pode ser, sobretudo, a mola propulsora para a (re)estruturação das escolas, para que comportem qualitativamente todas as necessidades de cada um de seus alunos, por meio de práticas pedagógicas emancipatórias.

6 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. I. **As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão?** Ed. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 119-129, 2002.

ANDREOLA, A. B. [et al.] **Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BAFFI, M. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. In: BELLO, J. L. **Pedagogia em Foco.** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 01 de agosto de 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa em educação.** Piracicaba: Unimep, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: A Filosofia Política e as Lições dos Clássicos.** Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; MÁRCIA, Ângela da S. Aguiar (Orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perceptivas e compromissos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 147-176.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172.** Ministério da Educação, Brasília, 2001.

_____. **Lei de diretrizes e Bases na Educação Nacional – Lei nº 9.394.** Ministério da educação, Brasília, 1996.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

_____. **Declaração de Salamanca sobre os princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

_____. **Convenção da Organização dos Estados Americanos**. Decreto nº 3.032. Guatemala, 1999.

_____. **Decreto nº 6.571**. Brasília, 17 de setembro de 2008.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3V. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2007

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008

_____. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e as normas de proteção**. Brasília, 1999.

_____. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Brasília. MEC/SEESP, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASARIN, S. Reflexões sobre escola: discussões preliminares sobre um caminho. In. MANTOAN, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon- Editora SENAC, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo: v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DRABACH, N. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Monografia. Centro de Educacao. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

FAGUNDES, Lea da Cruz. **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram**. Coleção informática para a mudança na Educação. Brasília: PROINFO/SEED/MEC, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; MÁRCIA, Ângela da S. Aguiar (Orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perceptivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 295-316.

_____. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUSA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, M. L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisas).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, R. **Questões atuais em educação especial. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e prática. Goiânia: alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Ação integrada: Administração, supervisão e orientação educacional**. 19.ed. Petrópolis: vozes, 2002.

_____. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. V. 3. Petrópolis: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão.

LUCKESI, C. P. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista CEJ Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Brasília/DF, Ano VIII/Setembro de 2004.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora. 1992.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PIMENTA, S. G. Qualificação do ensino público e qualificação de professores. Pesquisa CNPq 300051/90-5 (R/N). Educação (fev.) 2004.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Escola Básica, Projeto Pedagógico e a Crise de Paradigmas. IN: CÓSSIO, Maria de Fátima. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: da intenção à decisão. Bagé: EDIURCAMP, 1995. p. 13-20.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA Editora, 1997.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico na escola**: Uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

VIEIRA, Fernando David; PEREIRA, Mário do Carmo. **“Se Houvera quem me ensinara...”** – A Educação de pessoas com Deficiência Mental. 2.ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação. Gráfica de Coimbra, Lda, 2003.

7 Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Colegas,

O ano de 2010 está sendo de muitas mudanças e desafios em minha jornada. Em 2009, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional e sempre tive interesse em pesquisar as questões que envolvem a construção democrático-participativa das políticas públicas educacionais no Brasil. No entanto, ao ser admitida na Escola “Santa Fé” em junho do ano corrente minha maior inquietação passou a ser especificamente em relação à construção e operacionalização da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão. Refletir a minha prática que perpassa necessariamente a prática de vocês é para mim um desafio que busca contribuir na qualidade da minha formação e, conseqüentemente, na minha intervenção ao buscar o maior desenvolvimento dos alunos. Agradeço a acolhida, a colaboração e a parceria.

Seguem algumas questões que, ao me propor analisá-las, buscarei colaborar com a nossa comunidade escolar, no que diz respeito às práticas pedagógicas voltadas para a emancipação e a humanização de todos, sem distinção.

Sendo assim, pergunto:

- 1- Quais efeitos a política nacional de Educação Especial na perceptiva da educação inclusiva vem tomando nas suas praticas pedagógicas na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Fé”?
- 2- Você conhece e concorda com os dispositivos dessa política? Por quê?
- 3- Em sua opinião, quais são os aspectos fundamentais que devem ser considerados na construção e implementação de políticas públicas educacionais tão importantes como a Política Nacional de Inclusão?

-
- 4- Se você tivesse tido a oportunidade de participar na construção desse dispositivo legal o que seria diferente?

 - 5- Quais as atribuições você direciona ao Atendimento Educacional Especializado?

 - 6- Você percebe articulação entre os efeitos da educação inclusiva e a inserção social desses alunos? Em que sentido?

8 Apêndice B

Termo de Consentimento Informado

O Curso de Gestão Educacional – PPGGE, da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolve atualmente a pesquisa **“A sala de aula com aluno incluído: Desafio ao Professor como Gestor para práticas pedagógicas emancipatórias”**, sob a coordenação do Prof. Dr. Celso Ilgo Henz.

8.1 Nesta investigação, será destacada a visão representativa de professores/gestores de uma Escola Municipal de Santa Maria -RS, diante das novas políticas públicas de inclusão, considerando o contexto no qual os alunos estão atualmente inseridos.

A pesquisadora responsável é a acadêmica Carolina Pereira Noya, graduada em Educação Especial. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através dos telefones: (055)99982023, ou por e-mail carolnoya@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu autorizo a realização do estudo na instituição acima referida () SIM () NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas () SIM () NÃO.

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas sobre educação a serem realizadas pelo Curso de Especialização em Gestão Educacional: () SIM () NÃO.

_____ de _____ de 20__.

Assinatura do entrevistado:

Assinatura da pesquisadora responsável:
