

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

**A ORGANIZAÇÃO DOS GESTORES  
EDUCACIONAIS FRENTE AO PROCESSO DE  
INCLUSÃO ESCOLAR**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Simone Maria de Azevedo**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2005**

# **A ORGANIZAÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

**por**

**Simone Maria de Azevedo**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Andréa Tonini**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2005**

**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 ORGANIZAÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS FRENTE  
AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

elaborada por  
**Simone Maria de Azevedo**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Andréa Tonini, Ms.**  
(Presidente/Orientadora)

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)**

**Karina Klinke, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 09 de novembro de 2005.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por guiar meus pensamentos e ações e por me dar coragem nos momentos de aflição.

À professora e amiga Ms. Andréa Tonini pelo entusiasmo, comprometimento e dedicação destinados à orientação deste trabalho.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas e Dr<sup>a</sup> Karina Klinke, pela predisposição em participar enquanto membros da banca de defesa deste trabalho, contribuindo para o meu crescimento como pesquisadora.

Aos meus queridos pais, Dario Luiz Pereira de Azevedo e Vera Marlene de Azevedo pelo amor, dedicação e incentivo destinados durante minha vida e especialmente no decorrer da elaboração deste trabalho.

Ao meu querido namorado Luiz Fernando Pigatto Gerber, que mesmo estando distante fisicamente, sempre demonstrou muito amor e incansável empenho em me auxiliar no que fosse preciso.

Ao meu irmão Mauricio Cristiano de Azevedo, a quem tenho grande admiração, por se mostrar solícito nos momentos de angústia durante a construção deste trabalho, e especialmente pelos nossos diálogos, os quais sempre contribuíram muito para o meu crescimento pessoal e profissional.

A minha irmã Maria Isabel de Azevedo, pelo grande exemplo de força e determinação.

As minhas colegas e amigas Marinei Rocha Muniz e Simone Bialozor, pelo companheirismo e amizade construídos ao longo do Curso de Especialização em Gestão Educacional.

Aos meus amigos e colegas de apartamento, Carlos Gilberto Konrad, Janete Teresinha Reis e Jocelaine Cargnelutti os quais me fizeram perceber que crescemos muito convivendo com as diferenças.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para que este trabalho pudesse ser concretizado, o meu muito obrigada!

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A ORGANIZAÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

AUTORA: SIMONE MARIA DE AZEVEDO

ORIENTADORA: ANDRÉA TONINI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 09 de novembro de 2005.

A presente pesquisa trata da organização dos gestores educacionais frente ao processo de inclusão escolar e tem como objetivo geral: investigar o modo como os gestores educacionais organizam suas ações pedagógicas para efetivar a proposta de inclusão. Este estudo está baseado nos referenciais que abordam questões do histórico da educação especial, da gestão democrática da educação, do projeto político-pedagógico e da inclusão escolar. Os sujeitos desta investigação foram cinco gestores educacionais de uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual com proposta de inclusão, localizada no município de Santa Maria, RS. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram as entrevistas semi-estruturadas com os gestores e análise do projeto político-pedagógico da escola. A análise e discussão dos dados realizaram-se tendo por base duas categorias elementares: a das percepções sobre o processo de inclusão e a dos aspectos organizacionais. A partir desta análise foi possível identificar que os gestores concebem o processo de inclusão, como um meio de assegurar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Em relação aos aspectos implementados para viabilizar o processo de inclusão poucas ações foram realizadas neste sentido, principalmente em virtude das práticas isoladas que ocorrem no interior da escola, decorrentes da falta de uma rede de apoio entre os gestores que acaba prejudicando o encaminhamento das questões referentes ao processo de inclusão.

Palavras chave: organização - gestores – inclusão.

## **ABSTRACT**

Monograph of Specialization  
Course of Specialization in Education Gesture  
Universidade Federal de Santa Maria

### **ORGANIZATION OF SPECIAL GESTURERES FACE THE PROCESS OF INCLUSION EDUCATION**

AUTHOR: SIMONE MARIA DE AZEVEDO

ADVISER: ANDRÉA TONINI

Date and place of defense: Santa Maria, November 09, 2005.

The present research deals with the organization of education gestureres face the process of inclusion education and has, a main goal, the investigation of the means by which education gestureres organize their educational practices to render the proposal of inclusion. This study is based on references that adress issues from the history of special education, democratig gesture of education, the political-pedagogical project and education inclusion. Te subjects ofthis investigation were five educational gestureres of a state fundamental school with a proposal for inclusion, located in Santa Maria, RS. The instruments used for collecting data were semi-structure interviews with the gestureres and analysis of the political-pedagogical project of the school. The analysis and discussion of data were done based on two primal categories: the perceptions on the inclusive process and the organization aspects. The analysis made possible the identification of the conception, by the gestureres, of the process of inclusion as means to assure acess and permanency by students with special needs in regular schools. Concerning the aspects implemented to make possible the inclusive process, few actions were done in that sense, especially in virtue of isolated practices occurred within the school, result of lack of backbone support between the gestureres that comes to jeopardize the conclusion of questions referring to the inclusive process.

Key words: organization - gestureres – inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Justificativa e Objetivos</b>	<b>7</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Breve Histórico da Educação Especial</b>	<b>10</b>
<b>2.2 A Gestão Democrática da Educação</b>	<b>18</b>
<b>2.3 O Projeto Político-Pedagógico</b>	<b>20</b>
<b>2.4 Os Gestores Educacionais e a Inclusão Escolar</b>	<b>23</b>
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>30</b>
<b>3.1 O Espaço da Pesquisa</b>	<b>31</b>
<b>3.2 Os Sujeitos da Pesquisa</b>	<b>32</b>
<b>3.3 Instrumentos</b>	<b>33</b>
<b>3.4 Procedimento Para Coleta de Dados</b>	<b>33</b>
<b>3.5 Análise dos Dados</b>	<b>34</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>35</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>56</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Justificativa e Objetivos

O atual paradigma da educação tem o propósito de oportunizar o acesso a todos os alunos nos diversos meios educacionais, procurando uma educação de qualidade para todos, que esteja voltada para a formação do sujeito crítico e participativo da vida em sociedade.

Contida neste paradigma está a proposta de inclusão escolar, que se constitui num desafio a todo sistema educacional. Entretanto, tal proposta exige uma reflexão permanente por parte dos profissionais que atuam nas escolas inclusivas, para que seja possível viabilizar as adequações necessárias para receber e assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, respeitando, deste modo, suas características pessoais e as suas diferentes formas de aprender.

Face a isto, a presente pesquisa tem como tema a organização dos gestores educacionais frente ao processo de inclusão escolar. O objetivo geral deste estudo consiste em: investigar o modo como os gestores educacionais organizam suas ações pedagógicas para efetivar a proposta de inclusão. Nesse sentido, os objetivos específicos fixados, têm a intenção de: identificar as percepções dos gestores educacionais no que se refere à inclusão escolar; averiguar os aspectos implementados pelos gestores educacionais para viabilizar o processo de inclusão; e analisar o projeto político-pedagógico da escola, visando à identificação da proposta de educação inclusiva.

O interesse por essa temática surgiu a partir da realização do estágio curricular do Curso de Educação Especial desenvolvido na Sala de Recursos de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Santa Maria, com proposta de inclusão. No decorrer do estágio, percebeu-se que as questões referentes a tal proposta eram debatidas com frequência no espaço escolar, principalmente, nos momentos de formação organizados pelas educadoras especiais em parceria com outros gestores da escola, nos quais eram discutidas conjuntamente as estratégias a serem desenvolvidas para assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com base nesta justificativa, considera-se pertinente conhecer a realidade vivenciada pelos gestores educacionais de outra escola da rede pública estadual, localizada na



mesma cidade e também com proposta de inclusão.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa. Constituem-se como sujeitos desta investigação cinco gestores educacionais, os quais desenvolvem suas práticas pedagógicas numa escola de ensino fundamental com proposta de inclusão. Os instrumentos para a coleta dos dados são as entrevistas semi-estruturadas e a análise do projeto político-pedagógico da escola. A interpretação dos dados baseia-se em duas categorias de análise que são: percepções sobre o processo de inclusão e aspectos organizacionais.

Entende-se que o processo de inclusão escolar segue o mesmo propósito da inclusão social. Isso pode ser exemplificado com a intensa discussão realizada em torno desse tema na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jontiem, na Tailândia, em 1990 e também na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, sediada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, da qual resultou um importante documento denominado Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Esse documento caracteriza-se principalmente por reconhecer a necessidade de serem criadas escolas inclusivas capazes de atender toda e qualquer pessoa com ou sem necessidades educacionais especiais.

Acredita-se que estas Conferências influenciaram diretamente as políticas educacionais de diversos países, inclusive do Brasil, o que pode ser observado através da sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, a qual aborda, em seu texto, alguns dos princípios discutidos em tais conferências.

Analisando de maneira mais detalhada a proposta de inclusão escolar, deve-se considerar que são vários os aspectos que precisam estar harmonizados dentro de cada unidade escolar, para que tal proposta seja concretizada. No entanto, sabe-se que não é suficiente incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns de ensino, apenas com a finalidade de cumprimento da Lei.

É preciso que a escola assegure a permanência com qualidade dos alunos com necessidades educacionais especiais e, para tanto, é indispensável que a organização das ações desenvolvidas pelos gestores no espaço escolar esteja condizente com os propósitos da inclusão e igualmente alicerçada em uma política

de gestão democrática e participativa que seja favorecedora da diversidade.

A gestão democrática tem, como uma de suas principais características, o reconhecimento da importância da participação da comunidade escolar junto ao encaminhamento das questões que circundam o projeto educacional de cada escola. Nesta situação de pesquisa, destaca-se especialmente a organização dos gestores, no que se refere às ações que são realizadas no espaço escolar, para viabilizar a proposta de inclusão.

Entende-se ainda que o conceito de gestão democrática está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, o que pressupõe a participação dos gestores na articulação das propostas educacionais e, através desse comprometimento coletivo, seja possível alcançar resultados educacionais mais significativos.

Neste sentido, acredita-se que o trabalho conjunto entre os gestores amplia as possibilidades para o êxito da proposta de inclusão; pois, ocorrendo entre os mesmos uma comunicação permanente baseada na partilha de idéias e na troca das experiências vivenciadas diariamente, rompe-se com as práticas isoladas e tornam-se mais seguras as alternativas para definir os meios adequados de proporcionar uma educação voltada ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Breve histórico da educação especial

Quando se aborda a temática da inclusão escolar, não se pode deixar de remeter à trajetória da educação especial em diversos países e de que forma exerceram influências na elaboração das políticas educacionais brasileiras concernentes à educação da pessoa com deficiência.

Cabe, no entanto, enfatizar que esta retomada histórica não teve a intenção de explicar totalmente o presente, mas serviu para demonstrar que os acontecimentos não ocorrem de forma arbitrária e que existem relações entre eles, não podendo, neste caso, serem ignorados.

Recorrendo à história da Educação Especial, Jannuzzi (2004) mencionou que o atendimento à pessoa deficiente iniciou no Brasil, no século XVI, através de trabalhos realizados nas Santas Casas de Misericórdia instaladas no país, por influência de Portugal. Essas tinham o intuito de acolher e atender as pessoas doentes e carentes de recursos, incluindo também os deficientes físicos e mentais. Vale ressaltar que essas instituições ainda não estavam comprometidas com o propósito educacional dos seus integrantes, enfatizando, sobretudo, a sua assistência vinculada à caridade.

Ao longo do tempo, a concepção de pessoa com deficiência sofreu marcantes transformações. Com base nas colocações de Jannuzzi (2004), até o século XVIII, a percepção da humanidade em torno das pessoas “deficientes” esteve presa a crenças, principalmente de cunho religioso nas quais a questão da deficiência foi vista como produto de um “castigo divino”, e em consequência disto, as pessoas deficientes dependiam da caridade alheia para sobreviver, ou então, foram consideradas como enviadas por espíritos maléficos, sendo condenadas à exclusão social. Pode-se dizer que essa caracterização de pessoa deficiente era própria da concepção mística da deficiência, devido as freqüentes atribuições sobrenaturais que permearam estas questões.

De acordo com Mazzotta (1996, p.16): “Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram ligadas basicamente a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”.

No que se refere à educação da pessoa deficiente, o século XIX foi importante por ter dado início a pequenas aberturas neste sentido; foi criado em

1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e alguns anos depois, o Instituto dos Surdos-Mudos<sup>1</sup>, ambos administrados e mantidos pelo poder central do país.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos recebeu, posteriormente, o nome de Instituto Benjamim Constant, tendo sua criação vinculada ao brasileiro cego José Álvares de Azevedo, que estudou em Paris no Instituto de Jovens Cegos. Ao retornar ao Brasil em 1851, José Álvares de Azevedo preocupou-se com o descaso que o cego recebia no país e publicou um livro relatando a História do Instituto de Cegos em Paris. Esse fato chamou a atenção do médico do imperador, pai de uma menina cega, e do ministro Couto Ferraz, que encaminhou o projeto ao governo. Tal acontecimento resultou na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo então Imperador Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro.

A criação do Instituto dos Meninos Cegos, chamou a atenção pelo contexto em que se deu sua criação, ficando evidente que as políticas do país, na época, estavam voltadas a atender os interesses daqueles indivíduos que possuíam prestígio social, ou uma ligação muito próxima com as pessoas que estavam no poder, configurando assim, uma política educacional assistencialista. Apesar dos contrapontos envolvidos na criação do Instituto dos Meninos Cegos, não se pode desconsiderar o fato de que este foi o responsável por impulsionar, mesmo que de modo precário, a educação da pessoa deficiente no país.

O Instituto dos Meninos Cegos teve como propósito o ensino primário que se deu através das disciplinas de educação moral e religiosa, música, e trabalhos manuais, em regime de internato. No entanto, esse atendimento foi insuficiente, pois, segundo Jannuzzi (2004), atendiam apenas 35 alunos cegos e 17 surdos dentre uma população brasileira de 15.848 cegos e 11.595 surdos na época. Fato que comprova que a educação do deficiente ainda não havia recebido a merecida atenção do governo central, sendo, juntamente com educação pública, de caráter primário destinada ao descaso.

Em 1889, ocorreu a Proclamação da República e, a partir de então, cada estado ficou responsável pela instrução primária e secundária, o que possibilitou a eles poder organizar suas leis, administração e inclusive, a organização escolar. Estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro deram início à

---

<sup>1</sup> Termo utilizado na época para denominar as pessoas surdas.

organização das escolas primárias, englobando também as escolas para deficientes. Vale lembrar que, nessas escolas, esse processo aconteceu sem mudanças significativas. Somente após 1920, ocorreram aumentos consideráveis das instituições especializadas em desenvolver trabalho com os deficientes, no entanto, essas instituições de ensino estavam vinculadas ao modelo clínico, que se caracteriza, de acordo com Jannuzzi (2004), por ter valorizado a iniciativa, a educação utilitária e a busca da inter-relação entre a escola e a vida.

A medicina influenciou na educação do deficiente, através da atuação direta dos profissionais da área; como por exemplo: muitos diretores e professores das instituições especiais eram médicos. Entretanto, o modelo clínico que influenciou intensamente a educação do deficiente no país, baseou-se na cura e reabilitação, ao invés de primar pela construção do conhecimento por meio de sistemas de ensino de qualidade e que respeitasse as diferenças individuais de cada sujeito.

O século XX foi caracterizado por marcantes transformações no plano educacional. Com base no contexto de educação para todos, a educação básica passou a ser obrigatória a todos os indivíduos, englobando, neste sentido, as pessoas deficientes. Foi a partir de então que se percebeu a importância de sistematizar os conhecimentos para que as pessoas deficientes pudessem se beneficiar dos mesmos para, assim, ter uma vida mais atuante na sociedade.

Cabe enfatizar que o Brasil recebeu influências marcantes dos ideais franceses, trazidos principalmente por brasileiros que iam estudar na França e por profissionais franceses que aqui residiam. Essas influências, por sua vez, se fizeram presentes na moda, nas músicas, nos costumes e também na educação.

Ressaltando as influências no que se refere aos aspectos educacionais, em especial na educação do deficiente, pode-se dizer que foram marcadas predominantemente pelo francês Alfred Binet que, no início do século XX, foi o responsável pela criação dos testes padronizados de caráter quantitativo denominado de *escala métrica*, tendo o objetivo de avaliar e mensurar o quociente de inteligência dos indivíduos que estavam inseridos nos diversos meios escolares.

Conforme Jannuzzi (1992), é a partir da aplicação desse método de quantificação que surge o conceito de debilidade mental, ou seja, aqueles alunos considerados atrasados e que não atingiam a média estabelecida por esses testes, foram retirados das classes do ensino comum e encaminhados às classes

especiais.

Segundo Jiménez (1997, p.24):

Nesta época proliferam as classes especiais e a rotulação das crianças segundo diversas etiquetas. As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das etiologias. De cegos, de surdos e deficientes mentais, paralisias cerebrais e dificuldades de aprendizagem.

Baseado nos testes de quantificação da inteligência aplicados nas escolas, detectou-se que muitos alunos, sobretudo os que apresentavam certas deficiências, demonstraram dificuldades em seguir o ritmo da classe e conseguir um rendimento igual ao dos outros alunos com a mesma idade. No entanto, esses testes de quantificação estavam voltados a ressaltar os aspectos da deficiência, o qual constituiu-se num instrumento que promovia a exclusão destes alunos. A partir de então, nasce uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada.

Com isto, institucionalizou-se o processo de atendimento das pessoas com deficiência, sendo considerado o nascimento da Educação Especial, que se caracteriza como um sistema educacional diferenciado, com o objetivo de atender um grupo de alunos considerados diferentes.

No intuito de contemplar os preceitos deste novo sistema educacional, Jannuzzi (2004) colocou que, para tanto, os deficientes deveriam ser educados em classes especiais, com professores especializados, possuidores de conhecimentos científicos específicos, com a intenção de aumentar nos alunos a capacidade de se adaptar as atividades propostas pela escola.

A partir de 1930, a sociedade civil começou a dar sinais de mobilização e organização em torno da questão da deficiência. O governo ampliou suas ações no sentido de assegurar a educação, criando escolas especializadas junto a hospitais e instituições de caráter filantrópico. Em meio a essas mobilizações, configurou-se também, no cenário nacional, o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, tendo por objetivo a educação e reabilitação de indivíduos com deficiência mental.

O engajamento do país nas manifestações fez com que o governo percebesse a importância de apoiar tal instituição. A APAE do Rio de Janeiro foi apenas a primeira dentre as diversas APAEs que surgiram em várias cidades do país, tendo os mesmos objetivos.

Cabe ressaltar que, a APAE é uma instituição que permaneceu e que na

atualidade se propõe a ser educadora no sentido de promover a inclusão educacional e social, descaracterizando-se de uma proposta que gerou uma prática excludente.

Na Europa, ocorreram movimentos populares com o intuito de promover ações visando à integração da pessoa deficiente na sociedade. Santos (1995) coloca que um dos principais acontecimentos associados a estes movimentos foram as duas grandes Guerras Mundiais, que foram responsáveis pelo aumento considerável de pessoas debilitadas mentalmente e fisicamente, o que impulsionou o surgimento de campanhas com o intuito de reintegrar estas pessoas à sociedade.

Outro fator relevante para integração da pessoa deficiente, foi o movimento pelos Direitos Humanos, que tinha como propósito a garantia de oportunidades para que todos pudessem participar da vida em sociedade. A proposta da integração contemplou diversas áreas, influenciando os programas de educação, saúde e orientação para o trabalho. Estes movimentos pela integração<sup>2</sup> da pessoa deficiente na sociedade que ocorreram na Europa, influenciaram diversos países, inclusive o Brasil.

No plano educacional, ocorreram substituições das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras, buscando integrar o aluno com deficiência ao sistema comum de ensino, possibilitando o princípio de igualdade a todos os indivíduos.

Conforme Mazzotta (1996, p.52):

Em 1960, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com a finalidade de promover em todo território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

A mudança de concepção relacionada à educação da pessoa deficiente se faz presente já na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 4.024/61, que assegura o compromisso do poder público com a Educação Especial, enquadrando a mesma no sistema geral de educação, com o objetivo de integrar esses alunos na comunidade, oferecendo apoio financeiro,

---

<sup>2</sup>Conforme Aranha - Projeto Escola Viva (2001, p.16): "Integrar significa localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário à efetivação de mudanças na comunidade".

inclusive às instituições privadas que desenvolviam atividades exclusivamente com alunos deficientes.

Os movimentos integracionistas, que permearam diversas partes do mundo, em meados da década de 1960 e início da década de 1970, fizeram com que as questões da deficiência e da educação especial ganhassem um outro enfoque, caracterizando-se pelo rompimento com o modelo clínico que tinha como propósito a cura. Estas questões passaram a serem tratadas sob um novo olhar, o do desenvolvimento.

Na Inglaterra, em 1978, foi elaborado um importante documento, “O Informe Warnock” o qual foi responsável em divulgar um novo enfoque da educação especial, que rompeu com a idéia da deficiência estar ligada à incapacidade. No propósito de se utilizar termos mais condizentes com o novo enfoque, ocorreu uma mudança no plano conceitual de deficiência ao qual passou a ser utilizado o conceito “necessidades educacionais especiais”. Para Marchesi e Martín (1995, p. 11), o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que “(...) apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige atenção específica e maiores recursos educacionais dos que os necessários para os colegas de sua idade”.

A partir de então, começou a ser dada uma relevância aos aspectos educacionais, fazendo com que o sistema educacional destinasse maiores recursos, com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, levando em conta suas características próprias de desenvolvimento. As unidades escolares deveriam possibilitar meios adequados, no intuito de atender as possíveis necessidades que esses alunos viessem a apresentar no decorrer do processo educacional, em virtude dos atrasos do desenvolvimento, ocasionadas tanto pelos fatores internos (orgânicos, hereditários, etc) como pelos fatores externos (sociais, culturais, pedagógicos, econômicos, etc).

Com isto, deixou-se de atribuir as causas dos atrasos do desenvolvimento somente aos fatores endógenos, passando-se a considerar os fatores exógenos, pois a privação dos estímulos, decorrentes desses meios, também seria responsável por ocasionar atrasos em indivíduos sem um comprometimento orgânico específico.

No Brasil, a década de 1970 caracterizou-se pelo surgimento de um



importante órgão, responsável pela estruturação e articulação da Educação Especial no país, o CNESE - Centro Nacional de Educação Especial, tendo conforme Mazzotta (1996, p. 56): “A finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

As atividades desenvolvidas pelo CENESP foram supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura, fato esse que não lhe impediu a autonomia administrativa e financeira. Sua estrutura administrativa era composta por seis unidades internas que se articulavam entre si com o propósito de gerar as decisões do órgão. Em 1986, o mesmo passou a ser denominado SESPE, Secretaria de Educação Especial mantendo, entretanto, sua finalidade e estrutura. Decorridos quatro anos, a SESPE foi dissolvida e os assuntos referentes à Educação Especial foram vinculados a Secretaria Nacional de Educação Básica. Em 1992 a Secretaria de Educação Especial ressurgiu com o nome de SEESP, o qual permaneceu até o momento como órgão responsável por articular as políticas relacionadas à área em questão.

Com o objetivo de buscar a inclusão social dos indivíduos menos favorecidos, ocorreram significativas conferências mundiais no tocante à educação, nas quais foram discutidos meios de promover oportunidade de educação para todos. Dentre as conferências pode-se destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, que promoveu serviços às necessidades básicas de educação, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994, na qual se originou um documento denominado Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, contendo princípios que garantem a isonomia de direitos às pessoas com necessidades especiais, iniciando com isto, a possibilidade de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1997, p.17):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas e culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

As propostas de educação, discutidas nas referidas conferências mundiais,

exerceram influências marcantes nas políticas educacionais brasileiras, podendo ser elucidadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394/96 a qual define em seu artigo 58 p. 21 que a “Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Assegurando, com isto, a possibilidade de uma prática educacional inclusiva nas escolas brasileiras.

Com o encaminhamento que foi dado a nova concepção de Educação Especial e da pessoa com deficiência, através das manifestações ocorridas na sociedade, foi observada uma ampliação dos suportes legais, com vistas a assegurar o direito das ações que contemplem esta nova concepção.

Dentre estes suportes legais, considera-se pertinente mencionar o Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 1999. Esta convenção teve por objetivo, de acordo com Gotti et al (2004, p.281): “Prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. Foi caracterizada, no entanto, como responsável por reivindicar ações contra todo e qualquer tipo de discriminação que uma pessoa com deficiência possa sofrer, nas diversas relações sociais que permeiam a sociedade contemporânea.

Para que este objetivo seja concretizado, é imprescindível aos países que participaram desta convenção, articularem mecanismos propícios baseados nas suas políticas internas, visando criar um elo de cooperação entre os diversos segmentos da sociedade, buscando romper com todas as relações discriminatórias referentes às pessoas com deficiência.

A Resolução CNE/CEB N° 02, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que se configura como um importante marco legal da educação brasileira, responsável por ter norteado os sistemas de ensino no que se refere aos aspectos da educação inclusiva, como também por ter assegurado o direito à educação aos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas que compreendem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem em seu art 2º (2001, p.13) que:

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

Cabe enfatizar ainda, que o processo de inclusão requer o desenvolvimento de um trabalho que garanta não somente o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, como também, a sua permanência no meio escolar. Para tanto, faz-se necessário que a escola repense suas ações nos diversos aspectos que perpassam a estrutura escolar, e se proponha a desenvolver estratégias adequadas de ensino, buscando contemplar as diversas formas de aprendizagem, possibilitando com isto, a concretização da proposta de escola inclusiva.

Segundo Mazzotta (1998), essa adequação deve englobar a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos, os recursos humanos e materiais da escola comum, pois são eles os principais determinantes das condições para a inclusão ou não-segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

## **2.2 A gestão democrática da educação**

As exigências decorrentes de um novo paradigma de homem e sociedade caracterizaram-se pela ampliação do conhecimento e, em diversos aspectos, ocasionaram importantes modificações na sociedade contemporânea, o que conseqüentemente influenciaram também nas questões educacionais.

No que se refere aos aspectos educacionais, estas mudanças foram notórias e puderam ser percebidas através da gestão democrática da educação, que foi estabelecida como uma das principais diretrizes da Constituição Federal de 1988, e confirmada através Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, que enfatizou, principalmente em seus artigos 14 e 15, os princípios norteadores da gestão democrática, por meio dos quais os sistemas educacionais deverão proporcionar a autonomia das unidades escolares, no que concerne aos aspectos administrativos, pedagógicos e de gestão financeira.

A partir deste novo enfoque de gestão escolar, começaram a serem ampliadas as discussões em torno destas questões por toda a comunidade

escolar<sup>3</sup>, e de forma mais intensa pelos gestores educacionais.

Pode-se dizer que a gestão democrática configurou-se como uma nova concepção do modelo de organização do sistema educacional, e teve como característica fundamental o desenvolvimento de estratégias baseadas na participação coletiva, visando assegurar os objetivos delineados conjuntamente pela unidade escolar. Isto possibilitou uma maior participação na articulação das decisões por parte de todos os envolvidos com os diversos segmentos que constituem a comunidade escolar, buscando promover a descentralização das decisões, tanto de procedência administrativa, quanto pedagógica da escola.

De acordo com 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.

Baseado nesse contexto de gestão democrática percebe-se a relevância de tal processo no que diz respeito à ampla contribuição que o mesmo proporcionou às unidades escolares diante do constante desafio que se estabelece no cotidiano das escolas, para que sejam assegurados os princípios norteadores da gestão democrática, tais como: autonomia<sup>4</sup> e participação. Conforme Veiga (1995, p.18): “A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder na escola, tendo em vista sua socialização”.

Sabe-se, no entanto, que assegurar uma participação verdadeiramente democrática nas decisões concernentes à escola, pode nem sempre ser uma tarefa de fácil condução, em decorrência de certos entraves que se originam no interior das mesmas e tendem a contrapor o processo de gestão democrática.

Na tentativa de expor com maior clareza alguns destes entraves que dificultam tal processo, pode-se utilizar como exemplo as disputas de poder que se fazem presentes no interior de diversas escolas, caracterizadas pelas relações autoritárias, que acabam desencadeando vários conflitos e conseqüentemente gerando um clima de animosidade, que impede o desenvolvimento de um trabalho pautado nos preceitos de democracia e participação.

---

<sup>3</sup> Entende-se por comunidade escolar, o grupo constituído pelos diversos segmentos que compõe a escola, sendo eles, os docentes ou gestores educacionais, os alunos, os funcionários e os pais.

<sup>4</sup> Veiga, (1995, p.24) “A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação”.

Conforme diz Paro (2001, p.22):

A escola pública, como acontece em geral com as instituições numa sociedade autoritária, é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas.

Não se pode desconsiderar o fato de que as relações humanas são marcadas por momentos de desacordos e divergências de posicionamentos. No entanto, não se deve deter-se exclusivamente a esse argumento para justificar os empecilhos que surgem no meio educacional e que acabam prejudicando a comunicação entre os segmentos da comunidade escolar.

Tendo em vista que o diálogo permanente entre os membros da comunidade escolar aliado ao comprometimento desses com as causas educacionais servirá como suporte para dar um encaminhamento condizente às questões de ordem pedagógica e administrativa da unidade escolar, respeitando as diferenças individuais e buscando, sobretudo, contemplar o papel da escola, enquanto promotora do desenvolvimento humano e, transformadora da realidade social.

De acordo com Libâneo (2004, p.137): “A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola”. Sendo assim, fica evidente que através do modo com que os gestores educacionais desenvolvem sua proposta de trabalho, no interior das escolas, concomitantemente, são definidos: o tipo de sociedade e de sujeito que se pretende formar.

### **2.3 O projeto político-pedagógico**

Considerando-se que, no atual contexto sócio-histórico, cada unidade escolar possui uma identidade própria de organização e gestão que deve se embasar nos preceitos da realidade a qual está inserida, faz-se necessário construir e articular propostas através da participação coletiva, com o objetivo de atender às necessidades que se apresentam diariamente no cotidiano escolar. Este processo, que possibilita uma constante reflexão e discussão das ações que serão desenvolvidas na escola, denomina-se projeto político-pedagógico.

As principais normativas concernentes à elaboração e encaminhamento do projeto político-pedagógico, estão prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, destacando o artigo 12, inciso I; artigo 13, inciso I e II e o artigo 14, inciso I.

Na busca para garantir a efetivação das propostas previstas no projeto político-pedagógico, a escola deve perceber o mesmo como um instrumento norteador das suas ações políticas e pedagógicas, baseado nos pressupostos definidos coletivamente, com propósito de assegurar os verdadeiros interesses da instituição escolar, delineando conseqüentemente a sua identidade.

Libâneo (2004, p.151) define como projeto político-pedagógico:

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.

Acredita-se que, além de possibilitar um intercâmbio de idéias e concepções, o processo de elaboração do projeto político-pedagógico torna-se um mediador das relações sociais entre os membros da comunidade escolar envolvidos com tal atividade, fazendo com que sejam superadas as práticas autoritárias e competitivas que se apresentam em certos momentos no interior das escolas.

No entanto, para que a elaboração de tal projeto seja consolidada através dos pressupostos da gestão democrática, o que requer a participação crítica dos sujeitos envolvidos nas decisões, é imprescindível que a escola possibilite espaços para discussões, nos quais sejam expressos os interesses da instituição, e articuladas estratégias coletivas para sua concretização.

Conforme Veiga (1995, p.22):

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, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

Neste sentido, o processo de elaboração do projeto político-pedagógico torna-se um desafio constante para a comunidade escolar, fazendo com que os sujeitos envolvidos em tal processo atuem de maneira comprometida no que se refere à articulação e ao encaminhamento de propostas educacionais, com o intuito de atender aos interesses do coletivo.

Evidencia-se, como um fator indispensável na elaboração deste projeto, o rompimento com as práticas individualistas que contrariam os propósitos de gestão democrática, prejudicando em diversos aspectos a organização interna das escolas. No entanto, o maior desafio constitui-se na reflexão permanente que o processo exige, para que sejam contempladas as necessidades na formação dos sujeitos enquanto seres em construção.

Indo ao encontro das colocações anteriores, Veiga (1995) enfatiza que o projeto político-pedagógico caracteriza-se através de dois aspectos elementares e indissociáveis: o político, por meio do qual são articulados conjuntamente os compromissos sóciopolíticos visando à formação do cidadão crítico, para participar da vida em sociedade; e o pedagógico, através do qual são lançados meios para assegurar os propósitos educativos da escola, que se caracteriza pela preparação ao exercício da cidadania.

Considera-se oportuno mencionar que o projeto político-pedagógico não deve ser percebido como um mero instrumento teórico, construído apenas para atender as exigências legais dos órgãos que regem os sistemas de ensino, impreterivelmente ele deve representar as expectativas e os desejos da comunidade escolar, levando em consideração as propostas encaminhadas pela mesma.

Para Veiga (1995, p.13):

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Acredita-se que o comprometimento dos sujeitos envolvidos com a elaboração do projeto político-pedagógico não deva ficar necessariamente restrito às características didático-metodológicas, tornando-se indispensável também a discussão de questões relacionadas aos aspectos estruturais e organizacionais que compreendem a instituição escolar, com vistas a possibilitar aos docentes uma reconstrução permanente das suas práticas diárias, direcionando as mesmas ao encontro das exigências e interesses enfatizados pela comunidade escolar.

Conforme Pinheiro (1998, p.79):

A proposta de elaboração do projeto político-pedagógico traduz assim, a busca de alternativas que tem como foco a revisão de práticas estandarizadas usuais na organização do trabalho educativo, permitindo a estruturação de um espaço no qual o professor atue efetivamente como um profissional com condições de domínio e direcionamento do processo em que está inserido.

Nessa perspectiva, quando as propostas articuladas coletivamente junto à elaboração do projeto político-pedagógico são transformadas em ações dentro do contexto escolar, observa-se que são muitos os avanços que emergem a partir daí, principalmente no que se refere aos aspectos de formação dos sujeitos inseridos em tal contexto, proporcionando, com isto, a reflexão constante de todos os profissionais da educação quanto ao encaminhamento das suas práticas no

cotidiano escolar.

Segundo Pinheiro (1998, p.136):

A construção de um projeto político-pedagógico realmente comprometido com a melhoria da qualidade do ensino passa, portanto, pela percepção da escola sobre as condições dos indivíduos como sujeitos sociais.

Enfim, precisa-se cada vez mais acreditar nos avanços que o processo de construção do projeto político-pedagógico proporciona à escola, bem como naqueles que de forma engajada participam da elaboração de estratégias e lutam para que as mesmas se transformem em benefícios ao bem comum, pois somente dessa maneira consegue-se viabilizar uma escola comprometida com os interesses do coletivo, oportunizando assim, a garantia de que as decisões originadas no meio escolar sejam também ali concretizadas.

#### **2.4 Os gestores educacionais e a inclusão escolar**

O paradigma de gestão democrática, que norteia atualmente o sistema educacional, pressupõe um novo perfil de escola, o que requer da mesma um comprometimento pautado na formação do sujeito crítico e participativo da vida em sociedade. No cerne dessa perspectiva, faz-se também necessário uma constante reformulação no modo de pensar e agir dos profissionais que atuam nos diversos meios escolares, o que sugere sobre tudo um engajamento intelectual e afetivo dos mesmos.

Em vista disto, a estrutura das organizações escolares exige uma postura responsável e participativa, junto às decisões, por parte de todos os profissionais que integram às instituições escolares independente do cargo ou função que os mesmos desempenham, fazendo com que esses profissionais que participam dos diversos segmentos que compreendem a escola, sejam considerados efetivamente gestores educacionais<sup>5</sup>.

De acordo com Santiago (1995, p.163):

Como gestores em suas práticas, os professores estarão comprometidos e serão os responsáveis pela ação educativa intencionalmente conduzida pela escola. Isto, por sua vez, os fará verdadeiros agentes históricos, intelectuais e profissionais com responsabilidade de relevância social (...)

---

<sup>5</sup> Neste contexto, são considerados gestores educacionais, os docentes envolvidos com os aspectos administrativos e/ou pedagógicos da instituição escolar capazes de articular e desenvolver estas funções a partir de um enfoque coletivo.



Para tanto, os gestores educacionais precisam buscar alternativas viáveis dentro dessas instituições para se alcançar uma gestão educacional participativa, rompendo, necessariamente, com as relações corporativas que se apresentam inúmeras vezes no interior das mesmas, e que dificultam o percurso para se atingir uma educação de qualidade.

Com base neste pressuposto, considera-se o trabalho em equipe como uma das alternativas mais elementares e promissoras para se assegurar o êxito das relações que se processam cotidianamente no interior das unidades escolares, fato esse, que acaba influenciando de forma decisiva na qualidade da educação desenvolvida nestes meios. Sabe-se, entretanto, que nem sempre é possível o desenvolvimento de um trabalho efetivamente integrado, em decorrência de certos contrapontos que surgem circunstancialmente nas unidades escolares.

Conforme González (2002, p. 209):

Na maioria das vezes com base na cultura do individualismo, ainda predomina nas escolas as intervenções dos profissionais desconectados entre si. Por isto acreditamos que o importante não é só conhecer as funções, mas também delimitar responsabilidades em um modelo de trabalho colaborativo e de apoio entre os colegas, que seja capaz de buscar solução para os problemas das necessidades dos alunos.

Cabe enfatizar ainda, que o trabalho em equipe proporciona o contato direto entre os gestores envolvidos com o processo educacional, inclusive com suas diversidades de posicionamentos, o que faz com que sejam aflorados diversos sentimentos a partir destas relações, tais como: respeito às diferenças, comprometimento, reciprocidade, empatia, etc. Esses, por sua vez, são responsáveis por tornar as propostas mais enriquecedoras e passíveis de serem concretizadas, pois, conciliando os diversos posicionamentos e concepções, possibilita-se a realização de uma prática condizente com o objetivo almejado pelo coletivo.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário que os gestores educacionais estejam permanentemente engajados e inter-relacionados nas questões referentes ao planejamento e encaminhamento das ações que serão desenvolvidas dentro da escola, evidenciando-se, nesse contexto de pesquisa, aquelas que dizem respeito à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com isto, acredita-se que a organização conjunta das propostas de trabalho facilita a integração entre os gestores educacionais, e por conseqüência torna-se

um meio viabilizador do processo de inclusão escolar. No entanto, considera-se pertinente, para uma melhor compreensão do processo de inclusão escolar, antepor breves considerações acerca do que se entende por sociedade ou mundo inclusivo.

Para Carvalho (2000, p.111) mundo inclusivo é:

Um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de ser ou estar na sociedade de forma participativa; onde a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não são marcadas por interesses econômicos, ou pela caridade pública.

Face a essa posição, pode-se dizer que a inclusão social é um processo de ampla abrangência que se baseia em princípios diferentes do convencional, e pressupõe necessariamente a igualdade de oportunidades de acesso dos sujeitos nos diversos âmbitos das estruturas sociais, em especial no que se refere ao acesso à saúde, educação, cultura, como também uma distribuição de renda mais equalizada para todos. Com isto, não se pode deixar de ressaltar que para haver inclusão é imprescindível que exista o acesso aliado à participação.

Entende-se, que as estruturas da sociedade precisam estar voltadas para o desenvolvimento de práticas inclusivas, tendo em vista que as atitudes, originadas na sociedade exercem influências contundentes no contexto escolar. Dessa forma a concepção de mundo inclusivo aplica-se também no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Pois conforme menciona Carvalho (2000, p.96): “A inclusão escolar não é um processo em si mesmo, dissociado de outros, igualmente sociais”.

Diante disto, pode-se dizer que o processo de inclusão escolar resulta dos interesses articulados na sociedade a qual destaca os preceitos da democracia e da participação, neste sentido a educação como sendo uma das partes que integra as diversas facetas da sociedade, também precisa conduzir sua prática de acordo com os princípios norteadores da sociedade em geral.

Nessa perspectiva, o processo de inclusão deve ser percebido pela escola como um instrumento favorecedor do acesso e da permanência nas classes comuns do sistema regular de ensino de todos os alunos excluídos socialmente, o qual deve dar-se de maneira participativa com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento dos mesmos no que tange aos aspectos cognitivo, social e afetivo, constituindo-se assim num grande desafio para toda escola que se propõe a ser inclusiva.

De acordo com Carvalho (1998, p.170):

As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica num sistema educacional que reconheça e se prepare para atender as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos.

Frente a essas colocações, acredita-se que a escola inclusiva precisa estar preparada para oferecer condições adequadas no intuito de atender as especificidades de aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido é indispensável que os gestores que atuam na escola, reflitam acerca da sua organização enquanto grupo, buscando deste modo articular as alternativas mais coerentes para cada tipo de circunstância.

Entretanto, não se pode deixar de considerar que as políticas educacionais vigentes acabaram por atribuir às escolas inúmeras responsabilidades em torno do processo de inclusão, sem preocupar-se, muitas vezes, em oferecer às mesmas, orientações cabíveis no que se refere aos aspectos de formação dos docentes, como também, da eliminação das barreiras atitudinais (preconceitos) e arquitetônicas (construção de rampas de acesso e banheiros adaptados), para que, assim, o processo de inclusão possa ser conduzido de modo satisfatório e não apenas seja absorvido pela escola para o cumprimento de uma prescrição legal.

Segundo Laplane (2004, p.18):

Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que simplesmente, insira os alunos nos contextos escolares existentes.

Acredita-se que embora seja perceptível a existência de vários entraves no que tange o processo de inclusão escolar, faz-se necessário alertar para o fato de que as escolas não fiquem presas exclusivamente a eles, na tentativa de justificar certas práticas displicentes que se desenvolvem no interior das mesmas e que prejudicam o encaminhamento de tal processo.

Conforme menciona Carvalho (1998, p.151):

No entanto, para que o sistema educativo se reformule, há necessidade de mudar a atitude dos educadores frente à diferença, bem como todo um conhecimento de como facilitar a experiência de aprendizagem dos alunos.

Na verdade, não se pretende achar um culpado pelos desacertos existentes no processo de inclusão escolar, o que se pretende aqui, é incitar a reflexão em torno dos vários aspectos que interferem nesse processo educacional desafiador. Como enfatiza Marchesi (2001, p.105): “As escolas inclusivas não aparecem da

noite para o dia, desenvolvem-se pelo contrário, através de um longo processo”.

Neste sentido, considera-se como um meio indispensável, para viabilizar a proposta de escola inclusiva, sensibilizar e oferecer orientações adequadas a todos os sujeitos da comunidade escolar (gestores educacionais, funcionários, pais e alunos). Pois, para que a proposta de inclusão não fique apenas no papel, faz-se necessário que todos participem ativamente do processo de construção de uma escola que venha desenvolver suas práticas com a finalidade de contemplar as diferenças e modos de aprendizagem.

Além disso, é preciso romper com os preconceitos existentes em relação a todo sujeito que foge dos padrões de normalidade estabelecidos socialmente. Vale lembrar que os preconceitos relacionados aos alunos incluídos surgem, muitas vezes, em decorrência da desinformação que se faz presente em certos meios escolares. É a partir de então que se percebe a necessidade de todos os sujeitos que integram uma escola com proposta de inclusão estarem esclarecidos quanto aos aspectos relacionados a essa questão.

O que fica evidente segundo Carvalho (2000, p.77) é que:

O atípico incomoda, gera desconforto, na medida em que pouco se sabe a respeito do porquê alguns são “mais diferentes” do que seus pares e, em decorrência, o quê fazer com eles, em sala de aula. Criam-se representações sociais em torno da diferença, nas quais prevalecem os aspectos “negativos” o que falta, gerando-se atitudes de rejeição, que acabam por estigmatizar e excluir.

Tendo em vista às colocações anteriores, cabe enfatizar também que: toda escola com proposta inclusiva deve proporcionar espaços de formação participativos (reuniões, encontros, seminários) nos quais sejam geradas e discutidas situações esclarecedoras em torno do processo de inclusão, e sobre tudo, que nestes espaços seja também instigada a conscientização dos gestores educacionais enquanto agentes ativos deste processo em construção. No entanto, para que essa prática seja possível, torna-se indispensável o rompimento com o trabalho fragmentado dentro das escolas.

Sabe-se que as decisões articuladas de maneira conjunta, baseada no diálogo, auxiliam a abolir os preconceitos existentes em relação à inclusão escolar, e servirão como suporte diante das situações nas quais seja necessário desenvolver práticas condizentes com as características de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais que estão incluídos.

Como bem coloca Carvalho (2000, p.77):

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e ressignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de idéias, a verbalização dos sentimentos, sem culpa, constituem “caminhos” para mudanças de atitudes.

Com base nas discussões em torno da proposta da inclusão escolar, pode-se dizer que o sistema de educação especial deixa de ser considerado um sistema à parte da educação geral, passando assim, a integrá-la. Assim, tem como objetivo principal assegurar o desenvolvimento de um trabalho utilizando recursos e ferramentas que estejam voltados a favorecer as relações de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa nova concepção do sistema de educação especial, fazem-se presentes nas escolas comuns com perspectiva inclusiva, serviços de educação especial, que são representados geralmente pelas salas de recursos, cujo um dos objetivos é direcionar seus recursos pedagógicos e materiais no propósito de atender as necessidades de aprendizagem manifestadas pelos alunos incluídos. Conforme Art 18, parágrafo 3º da Resolução CEB/CNE nº 02/2001, as atividades da sala de recursos devem ser desenvolvidas por docentes que tiveram sua formação voltada para a área da educação especial.

Entretanto, para que estes serviços não sejam vistos dentro da escola como um sistema paralelo, fechado em si mesmo, considera-se fundamental que os docentes que atuam neles estabeleçam canais de relações permanentes com os demais gestores da escola, assessorando-os sempre que for necessário, para que juntos consigam articular e promover meios adequados para viabilizar o processo de educação inclusiva.

De acordo com Guedes & Valle (2003, p.57):

A educação inclusiva tem representado um desafio constante para educadores quanto à forma de viabilizá-la. Esse desafio é ainda maior quando se impõe a exigência de que sejam processadas modificações substanciais na escola, para que sejam atendidas e respeitadas as peculiaridades apresentadas pela diversidade.

Neste sentido, fica evidente que; para que a proposta de educação inclusiva venha desencadear resultados favoráveis no que se refere aos aspectos da aprendizagem, considerando-se que os mesmos são fundamentais para participação da vida em sociedade, deve-se buscar dentro das escolas o

desenvolvimento de uma prática baseada na reflexão e no reconhecimento por parte dos gestores educacionais da importância do trabalho integrado. Carvalho (1998, p.151) cita: “Na verdade, o processo de inclusão deve começar e se manter no desejo de todos os educadores”.

Face a esta colocação, acredita-se que provém deste desejo, o alicerce fundamental para consolidar os aspectos necessários para a obtenção do êxito no decorrer do processo de inclusão escolar.

### 3 METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1994, p.21), a pesquisa com abordagem qualitativa:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste sentido, esta pesquisa constituiu-se através de um estudo de caso, o qual se desenvolveu no decorrer de um processo de coleta e análise de dados obtidos num determinado contexto escolar, sendo possível com isto, descrever os elementos significativos desta realidade. Segundo Lüdke & André (1986), o estudo de caso apresenta como característica fundamental: a busca pela descoberta. Ainda que o pesquisador se embase em pressupostos teóricos existentes, ele precisa estar atento aos novos aspectos, considerando que eles podem ser relevantes para a pesquisa. Outra característica relevante do estudo de caso é a interpretação de um determinado contexto, no qual se busca retratar a realidade de forma completa e profunda, o que pressupõe também, a variedade nas fontes de informação, fazendo-se necessário que a coleta dos dados seja realizada em diversos momentos com diferentes sujeitos, procurando deste modo, representar os diferentes posicionamentos existentes.

Este estudo se desenvolveu dentro dos preceitos da perspectiva sociológica, devido ao fato de investigar a escola como instituição social, na qual se processam relações entre os gestores educacionais diante dos diversos aspectos que estão em jogo quando entra em pauta o processo de inclusão escolar, principal foco de investigação deste estudo.

Conforme Minayo (1994), a pesquisa dentro da perspectiva sociológica caracteriza-se pela sua provisoriade, dinamismo e especificidade, sendo assim a expressão do momento em que foi desenvolvida.

Pode-se dizer que o procedimento teórico-metodológico adotado caracterizou-se através de um amplo processo de reflexão (leitura, coleta e análise dos dados), os quais constituíram-se nos elementos necessários para que o pesquisador pudesse compreender a realidade que estava sendo investigada, indo, assim, da questão inicialmente levantada até seus possíveis e concretos esclarecimentos.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados basearam-se nas entrevistas semi-estruturadas com os gestores educacionais e na análise documental do projeto político-pedagógico. Para Lüdke & André (1986, p.38):

A análise documental pode-se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

As entrevistas, por sua vez, consistem num importante elo de comunicação entre entrevistador-pesquisador e entrevistado-sujeito da pesquisa. Para tanto, as mesmas necessitam de um bom planejamento, para que possam fornecer os dados de forma clara, sendo possível, assim, alcançar os objetivos inicialmente propostos pela pesquisa.

Acredita-se que os resultados da coleta de dados auxiliaram a elucidar questões relacionadas ao encaminhamento que vem sendo dado pelos gestores educacionais, numa determinada realidade escolar, no que se refere ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No intuito de proporcionar maiores esclarecimentos em torno dos aspectos metodológicos que conduziram o andamento desta pesquisa, considera-se relevante enfatizar os elementos presentes em cada etapa do processo.

### **3.1 O espaço da pesquisa**

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública de ensino fundamental da rede estadual, localizada no perímetro urbano próximo ao centro da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

A escolha desta escola se deu em virtude da mesma desenvolver a proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas suas classes comuns de ensino. Tendo como fator aliado na escolha, a existência de uma Sala de Recursos, que vem desenvolvendo atendimentos com os alunos incluídos desde o ano de 2001.

Esta escola desenvolve suas atividades pedagógicas desde o ano de 1937, estando em 2005 (ano de realização da pesquisa) com 68 anos. Neste mesmo ano seu corpo docente é constituído por 55 integrantes, dentre os quais, 1 desempenha a função de diretor, 3 de vices-diretores de turnos, 2 de coordenadores pedagógicos, 1 orientador educacional e 1 educador especial, que desenvolve sua prática pedagógica em sala de recursos. O corpo discente da



escola engloba um total de 830 alunos, dentre os quais 12 são alunos considerados incluídos, que além de freqüentar a sala de aula comum, recebem atendimento na Sala de Recursos, geralmente no período oposto ao da aula comum.

A estrutura organizacional da escola contempla: a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental; EJA; etapas iniciais e finais; e a Sala de Recursos onde são realizadas atividades pedagógicas, com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que estão incluídos nas classes comuns. As atividades da escola desenvolvem-se em três turnos (manhã, tarde e noite) sendo que os atendimentos da Sala de Recursos ocorrem especialmente no turno da manhã.

Com relação à sua estrutura física, pode-se dizer que a mesma caracteriza-se como do tipo médio porte, na qual se encontram 16 salas de aula, estando entre elas a Sala de Recursos; 1 cozinha, onde prepara-se o lanche que é distribuído aos alunos no período do recreio; 1 secretaria; 1 sala de professores; 1 sala da coordenação pedagógica; 1 biblioteca; 1 sala de vídeo; 1 sala de mecanografia, na qual ficam 2 mimeógrafos e 1 máquina de xérox, utilizados para elaboração de material pedagógico; 1 bar, terceirizado por pessoas de fora da escola que vendem diversos tipos de lanches para os alunos e professores e 1 quadra de esportes aberta, localizada na entrada da escola. Todas as dependências da escola apresentam-se em boas condições.

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se através de cinco gestores educacionais, estando cada um destes desempenhando as funções de:

- diretora;
- orientadora educacional;
- coordenadora pedagógica;
- educadora especial;
- professora da educação infantil com aluno incluído.

Considera-se relevante destacar brevemente alguns aspectos relacionados à formação dos sujeitos pesquisados.

A docente que desempenha o papel de diretora da escola teve sua formação inicial em Pedagogia. A orientadora educacional, além da graduação em

Pedagogia, é especialista em Orientação Educacional. A educadora especial é graduada em Educação Especial, habilitação em deficientes mentais, especialista em Desenvolvimento de Pesquisa e Mestre em Educação. A docente, que atua como coordenadora pedagógica, é graduada em Pedagogia e especialista em Supervisão Escolar, já a docente que atua na Educação Infantil, é graduada em Filosofia e possui um curso adicional de 360 horas que lhe assegura o direito de desenvolver atividades pedagógicas com a educação infantil.

### **3.3 Instrumentos**

Para viabilizar a pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- entrevistas semi-estruturadas com os gestores educacionais da escola (em anexo);
- análise documental do projeto político-pedagógico da escola.

### **3.4 Procedimento para coleta de dados**

A coleta dos dados realizou-se durante um período de três meses (março a maio), no decorrer do ano de 2005. As entrevistas semi-estruturadas foram desenvolvidas a partir do contato direto com os gestores educacionais, estando estas apoiadas no propósito de conhecer o modo com que os gestores vêm se organizando frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, segundo Lüdke & André (1986, p.34): “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Aliado às entrevistas, utilizou-se o instrumento da análise documental do projeto político-pedagógico, no qual procurou-se identificar no documento a abordagem da proposta de educação inclusiva. De acordo com Lüdke & André (1986, p. 39): “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

As entrevistas realizadas com os gestores educacionais desenvolveram-se seguindo um roteiro comum a todos, o qual esteve passível às adaptações sempre que se considerou necessário. Cabe enfatizar, que o registro das respostas obtidas no decorrer das entrevistas foi feito pelo pesquisador através de

anotações, o qual procurou contemplar o máximo possível de informações suscitadas durante o processo. Conforme Lüdke & André (1986, p.34): "A entrevista semi-estruturada, se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as devidas adaptações".

### **3.5 Análise dos dados**

A análise dos dados (obtidos através das entrevistas com os gestores educacionais, como também do projeto político-pedagógico) realizou-se por meio de leituras e organização do material coletado no decorrer da pesquisa, utilizando-se em ambos os casos de um embasamento teórico que teve por objetivo dar a sustentação necessária para a temática pesquisada. Conforme Lüdke & André (1986, p.45): "A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes".

Face a esta perspectiva, procurou-se analisar os dados coletados considerando-se especialmente os aspectos evidenciados com maior frequência. Pode-se dizer que este procedimento colaborou de forma decisiva para que a análise dos dados pudesse ser realizada com maior fluência, bem como proporcionou os elementos necessários para discutir e esclarecer questões fundamentais que conduziram este estudo.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo caracteriza-se pela análise e discussão dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que a análise e a discussão desses dados realizaram-se tendo por base duas categorias elementares:

- Percepções sobre o processo de inclusão;
- Aspectos organizacionais;

A primeira etapa da análise e discussão dos dados se refere às questões da entrevista, que contemplaram a categoria das percepções.

A questão inicial dessa categoria perguntou aos gestores o que cada um entende por inclusão escolar. A partir das declarações obtidas, pode-se evidenciar que, dos cinco gestores entrevistados, quatro apresentaram respostas semelhantes, que traçaram linhas mais gerais no que diz respeito ao processo de inclusão, as quais se centram basicamente no eixo do acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais na escola regular, demonstrando com isto que as suas concepções em torno do processo de inclusão estão em consonância com as normativas vigentes, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394/96.

No intuito de exemplificar tal constatação, considera-se necessário mencionar seqüencialmente as falas dos quatro gestores que apresentaram similaridade nas respostas.

Neste sentido, inclusão escolar para a diretora é: “Proporcionar na escola o acesso e permanência dos alunos que apresentam algum comprometimento que tende a dificultar sua aprendizagem”.

A professora da educação infantil acredita que: “É propor aos alunos com necessidades especiais e comunidade escolar uma integração com a pluralidade, na qual se respeite às diferenças e propicie um desenvolvimento integral, garantindo o acesso e a permanência dos alunos especiais na escola”.

A orientadora educacional concebe a inclusão escolar como: “Uma abertura dada pela escola, para todo aluno com necessidades especiais e todo trabalho realizado com este aluno, com o objetivo garantir o acesso e a permanência dele em todas as atividades desenvolvidas na escola”.

A educadora especial entende que: “Inclusão é tornar possível e assegurar o

acesso e permanência na escola regular de alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando assim seu direito como cidadãos”.

Tendo em vista as colocações dos gestores citadas anteriormente, pode-se dizer que a da educadora especial frente a tal questionamento, merece atenção em virtude da objetividade e semelhança apresentada com outros sujeitos da pesquisa que não tiveram a sua formação inicial voltada para a área da Educação Especial. Neste sentido, foi possível evidenciar que a concepção de inclusão apresentada pela profissional deixou transparecer, através do seu discurso, certa superficialidade sobre a temática em questão limitando-se as normativas vigentes.

Apesar da educadora especial mencionar em sua fala o direito como cidadãos, considera-se oportuno salientar o fato de que tal colocação exige certo cuidado no sentido de não tornar o discurso falacioso, pois garantir o acesso e permanência na escola aos indivíduos excluídos socialmente não assegura necessariamente, a cidadania. Assim, entende-se que o conceito de cidadania pressupõe a participação esclarecida dos sujeitos nas diversas esferas sociais e não apenas estar inserido em um destes meios, entretanto, não se pode desconsiderar que é a partir daí que se cria uma possibilidade para a constituição da cidadania.

Pode-se dizer que a resposta dada pela coordenadora pedagógica destaca-se da dos demais gestores por apresentar uma concepção mais abrangente em torno da inclusão escolar, não se restringindo aos aspectos “acesso e permanência”. Diante disto, considerou-se pertinente, para melhor elucidar tal questão, inserir a fala da mesma no que tange à sua concepção de inclusão escolar:

“Eu entendo que não é só incluir na vida escolar as crianças com deficiência, é também não excluir da escola crianças pobres, negras, repetentes e todos que são discriminados socialmente”.

Concorda-se com a fala da coordenadora pedagógica no sentido de que a inclusão vai além de receber na escola, o aluno com alguma deficiência específica, ela caracteriza-se também por um âmbito maior: o de incluir na escola todos os sujeitos, que são alvo de discriminações sociais, e que estão fora dos meios educacionais.

Para Carvalho (1998, p. 170):

A inclusão pressupõe conceitualmente, que todos sem exceção, devem

participar da vida acadêmica em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente.

Com base nas colocações dos gestores, ficou subentendida a existência de uma linha comum de pensamento no espaço escolar, amparada pelas prescrições legais, da qual se fez uso para expressar a concepção da maioria dos entrevistados em relação à inclusão escolar.

A segunda questão levantada no que tange a categoria das percepções, indagou os sujeitos da pesquisa a respeito do que consideram importante para o êxito do processo de inclusão. Praticamente as respostas dos cinco gestores entrevistados descreveram como necessários, a participação, o envolvimento, as mudanças de atitudes por parte dos professores e um maior preparo dos mesmos como os principais elementos para garantir a viabilidade do processo.

Através dessas colocações, ficou patente que a responsabilidade sobre o êxito do processo de inclusão acabou sendo atribuído quase que de forma exclusiva ao professor. Isto indica que todos estão conscientes de que cada um é, ou ao menos deveria ser, agente impulsionador deste processo, que se desenvolve dentro de um organismo, do qual todos pertencem e que, conseqüentemente, o sucesso da proposta de inclusão está diretamente ligado às ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Por meio da fala da orientadora educacional foi possível identificar esta conscientização no que se refere aos aspectos da participação e envolvimento aliado a muito estudo: “Considero muito importante principalmente a participação e o envolvimento de todos os professores com muito estudo e a partilha de idéias”. Indo ao encontro da percepção em torno da importância da mudança das ações dos professores, a coordenadora pedagógica enfatizou: “Eu acredito que o êxito da inclusão depende da mudança de postura dos professores que devem superar a resistência de trabalhar com as diferenças”.

Nesse sentido, Guedes & Valle (2003, p.58) dizem que:

É necessário que os educadores utilizem várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus alunos com diferentes níveis de desempenho, pressupondo assim, uma mudança de postura do professor, que se transforma em pesquisador e aprendiz, e que vê seus alunos como sujeitos sociais e constrói múltiplos olhares sobre a realidade.

Acredita-se que as respostas dadas pelos gestores são realmente necessárias para se ter uma compreensão diante do modo como eles percebem

estas questões fundamentais, no que tange à inclusão.

Entretanto, considera-se válido lembrar que a responsabilidade sobre o êxito de tal processo não deve recair apenas sobre as atitudes do professor, ele depende igualmente de uma mudança maior, que perpassa todas as relações desenvolvidas no âmbito escolar, e neste caso evidencia-se desde a postura dos colegas de sala de aula, bem como a dos demais profissionais da escola (merendeira, faxineira, secretária, porteiro, pais, alunos, etc), pois todos se constituem como integrantes da escola e convivem com a diversidade.

Outra questão, dentro da categoria das percepções, questionou os gestores com relação ao conhecimento dos mesmos no que diz respeito ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos da escola.

Por meio das respostas obtidas com os cinco gestores entrevistados, percebeu-se que somente três deles demonstraram estar cientes sobre as atividades desenvolvidas naquele espaço, esses gestores são: a educadora especial que é quem realiza o trabalho neste espaço, a orientadora educacional e a professora da educação infantil. No entanto, as colocações feitas pela diretora e coordenadora pedagógica apresentaram um conhecimento bastante precário sobre o trabalho desenvolvido neste meio, fato esse que pode ser percebido através das suas falas.

Nesse sentido, a diretora quando questionada com relação a tal assunto respondeu: “Conheço muito pouco, este ano estamos pedindo para a educadora especial um relatório do trabalho desenvolvido”.

A coordenadora pedagógica também demonstrou não ter muito conhecimento acerca do trabalho realizado na Sala de Recursos, declarando que: “Ainda sei muito pouco, nossa educadora especial faz um trabalho bastante independente e como ela tem apenas 20 horas na escola, fica difícil acompanhar o trabalho mais de perto, mas sei que lá são atendidos os alunos incluídos que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem”.

A partir das referidas colocações, percebeu-se uma desarticulação do grupo pesquisado quando entra em pauta o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos, pois é no mínimo questionável que, dos cinco gestores entrevistados, existam dois que ainda não saibam com clareza o tipo de trabalho que é desenvolvido neste espaço. O fato da educadora especial desenvolver um trabalho independente, conforme declarou a coordenadora pedagógica, não deve servir como argumento

para justificar tal desconhecimento por parte da mesma e da diretora, pois acredita-se que o interesse em conhecer o trabalho realizado dentro de qualquer local do espaço escolar deve partir de todos os gestores que atuam neste meio, não esquecendo assim, que o espaço da escola precisa ser encarado como um ambiente de trocas de idéias e compartilhamento de ações.

Face a esta posição, vale ressaltar que a responsabilidade em torno da divulgação das atividades realizadas na Sala de Recursos não deveria ser atribuída exclusivamente à educadora especial, entretanto, essa postura de independência adotada pela mesma na condução do seu trabalho precisaria ser revista, pois, conforme foi mencionado anteriormente, o espaço da escola inclusiva implica necessariamente no desenvolvimento de um trabalho em equipe, através de uma rede de apoio mútuo e não na realização de práticas isoladas, porque segundo Carvalho (2000, p.66):

No âmbito da escola, em termos gerais, também erguem-se inúmeras barreiras para a inclusão, incluindo a “solidão” em que trabalha a maioria dos professores. Com esta observação vem o alerta para a importância do trabalho em equipe, de modo que seja institucionalizado um espaço permanente para a discussão do trabalho pedagógico(...).

Os demais gestores entrevistados (orientadora educacional, professora da educação infantil e a própria educadora especial) demonstraram estar a par das atividades desenvolvidas na Sala de Recursos, o que pode ser observado com maior evidência através das suas respostas.

Neste sentido, a orientadora educacional respondeu: “Conheço sim, são atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, utilizando vários materiais fornecidos pela escola ou criados pela educadora especial como fichas, material concreto, jogos, atividades que desenvolvem o raciocínio e a motricidade, o computador também é muito utilizado”.

A professora da educação infantil tem dois dos seus alunos que recebem atendimentos na Sala de Recursos, em turno oposto ao da aula, considerando-se esse fato, a mesma relatou: “Eu conheço e é o melhor possível, são muito utilizados os jogos pedagógicos e atividades de informática”.

A resposta dada pela educadora especial descreveu de forma mais consistente o tipo de trabalho que é desenvolvido no espaço da Sala de Recursos, considerando-se que é ela a profissional responsável pela realização deste trabalho, nesse sentido a mesma declarou: “Sim, sou eu quem desenvolve desde o ano de 2001 as atividades realizadas na sala de recursos, lá são atendidos



alunos com necessidades especiais que estão incluídos nas classes regulares da escola. A metodologia é diferenciada de acordo com a necessidade e interesse de cada um, mas praticamente utilizo jogos pedagógicos e algumas atividades ligadas à informática”.

A partir dessa fala, pode-se perceber que o trabalho realizado na Sala de Recursos da escola pesquisada está em conformidade com os objetivos propostos pelas Diretrizes para implantação e funcionamento de Salas de Recursos na rede pública estadual, que são:

Propiciar situações de aprendizagem que busquem trabalhar com as necessidades dos estudantes facilitando sua aprendizagem no ensino regular e atender as necessidades específicas dos estudantes individualmente ou em pequenos grupos.

Com base nas colocações feitas por esses três últimos gestores, pressupõe-se que existe um maior contato entre os mesmos no que diz respeito às questões relacionadas ao trabalho desenvolvido na sala de recursos, fato que não ocorre igualmente com os demais gestores entrevistados e que dificultaram, deste modo, o esclarecimento de aspectos fundamentais referentes ao processo de inclusão, como no caso, as atividades da Sala de Recursos.

Face a esta posição, considera-se necessário a implementação de uma rede de apoio entre os gestores da escola, especialmente para tratar dos assuntos relacionados a inclusão escolar e das esferas vinculadas a esse processo, na qual todos sejam sujeitos ativos possuidores de uma prática comprometida em trazer benefícios para o coletivo.

Stainback & Stainback (1999, p.226) mencionam que:

Na rede de apoio, todas as pessoas estão envolvidas na ajuda e no apoio mútuos, tanto em arranjos formais quanto em arranjos informais. Os relacionamentos são recíprocos, em vez de algumas pessoas serem sempre apoios e outras sendo sempre os apoiados.

Vale ressaltar, que o sistema de rede de apoio baseia-se no princípio da troca de experiências e informações e requer um contato direto entre os gestores para que possam articular de maneira conjunta as alternativas mais adequadas diante de cada situação inovadora que se apresenta como um desafio para o contexto escolar.

A última questão relacionada à categoria das percepções indagou sobre o que os gestores atribuiriam o fato do processo de inclusão não prosperar em algumas escolas.

As respostas dos cinco entrevistados destacaram como fatores responsáveis

por dificultar o andamento de tal processo e conseqüentemente o seu êxito, os obstáculos de origem comportamental, caracterizados através da resistência de muitos profissionais em trabalhar com a diferença, aliados a falta de preparo, indiferença e desmotivação. Também foram mencionados: o medo, as práticas isoladas dos professores e a falta de maiores esclarecimentos aos pais no momento em que procuram a escola.

Embora os fatores comportamentais tenham sido destacados com exclusividade como os responsáveis por dificultar o processo de inclusão, não se pode deixar de ressaltar a existência de outros obstáculos no espaço escolar que influenciam diretamente neste sentido, como por exemplo: a metodologia inadequada que alguns professores utilizam em sala de aula, as adaptações curriculares não realizadas, as formas de avaliação descontextualizadas. Todos esses elementos são igualmente responsáveis por dificultar a organização da escola inclusiva e, em conseqüência, impedem o êxito do processo de inclusão.

Entende-se que as manifestações da diretora, da professora da educação infantil e da educadora especial, diante da questão, exemplificam de forma mais detalhada os fatores comportamentais citados acima.

A diretora atribuiu como principais causas que dificultam o processo de inclusão: “O medo, o despreparo e a resistência dos professores em trabalhar com os alunos com necessidades especiais”.

Neste sentido, Mittler (2003, p.31) destaca:

A principal barreira à inclusão, encontra-se na percepção dos professores de que as crianças especiais são diferentes e de que a tarefa de educá-las requer um conhecimento e uma experiência especial, um treinamento especial e escolas especiais.

A professora da educação infantil declarou que esta dificuldade provém: “Da falta de um trabalho em equipe, pois as professoras ficam isoladas trabalhando e não trocam suas experiências”.

Para a educadora especial isto se deve: “Principalmente pela resistência de muitos profissionais e a indiferença de outros e também pela falta de esclarecimentos aos pais na hora de procurar a escola e da própria escola em receber os alunos com necessidades especiais”.

Tendo em vista essas colocações, acredita-se que todos os fatores mencionados influenciam de forma decisiva no encaminhamento que é dado, pela escola, ao referido processo, o que torna evidente que esses aspectos são

decorrentes de certos preconceitos e desinformações relacionadas à inclusão, aliados a falta de um apoio constante entre os gestores.

Segundo Laplane (2004, p.10): "Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida que tem dificuldades para perceber, aceitar e trabalhar com a diferença".

No entanto, acredita-se que essas dificuldades só podem ser superadas na medida em que se estabeleçam diálogos entre o grande grupo, através de uma rede de apoio, e que essa auxilie o rompimento com todo tipo de prática que interfira de forma negativa no processo de inclusão.

Nesse sentido Carvalho (2004, p.122) destaca:

Para que a educação inclusiva se concretize, na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas.

A primeira pergunta concernente a categoria dos aspectos organizacionais destacou se a escola proporciona momentos de formação nos quais, são discutidas questões pertinentes ao processo de inclusão e quais seriam esses momentos.

A partir das declarações feitas pelos entrevistados frente a tal questionamento, notou-se que a maioria fez referências às reuniões pedagógicas da escola, aos encontros e palestras realizadas em anos anteriores, nos quais foram discutidas questões deste âmbito. Apenas a diretora não citou especificamente os momentos de formação realizados em anos anteriores, relatando que: "Os momentos de formação normalmente acontecem através do contato direto com os professores desses alunos, e também nas reuniões desenvolvidas na escola uma vez por semana".

Na tentativa de proporcionar maiores esclarecimentos no tocante a esta questão, considera-se necessário inserir as respostas dos demais gestores. Nesse sentido, a fala da orientadora educacional exemplifica com clareza as constatações feitas anteriormente, a qual respondeu: "Essas questões são discutidas nas reuniões pedagógicas e em 2003 fizemos um encontro de capacitação no qual debatemos a inclusão escolar, nos meses de abril até agosto com as alunas da psicologia da UNIFRA e alguns professores da UFSM que vieram dar palestras".

A resposta dada pela educadora especial não se distancia muito da fala

mencionada logo acima: “Nos anos anteriores foram proporcionadas reuniões e palestras para os professores, com a participação de alunos e professores da UNIFRA e UFSM para falar sobre o assunto. Como educadora especial, contribuo realizando palestras para os professores da escola e para os pais. Este ano, já ocorreu na segunda semana de aula uma palestra para os pais dos alunos do pré, pois naquela turma existem dois alunos com necessidades especiais que estão incluídos”.

Por meio das colocações feitas pela coordenadora pedagógica e professora da educação infantil, foi possível identificar pontos em comum com os demais gestores, considerando-se as respostas apresentadas pelos mesmos para tal abordagem.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica respondeu: “Estes momentos acontecem através de cursos promovidos na escola principalmente nos anos anteriores vieram estudantes e professores da Universidade para falar do assunto, e nos momentos de avaliação (trimestral) com todos os professores envolvidos e a equipe pedagógica”.

Assim também, a professora da educação infantil declarou: “Nas reuniões pedagógicas e nos anos anteriores tivemos palestras e discussões sobre a inclusão com profissionais de fora da escola”.

Com base nestas falas citadas, chamou especial atenção o fato de que os momentos de formação proporcionados pela escola para discutir questões relacionadas à inclusão, citados na maioria das respostas, referem-se aos anos anteriores, subentendendo-se que esses momentos foram de grande valia para todos; mas, por outro lado, leva a crer que atualmente o processo de inclusão deixou de ser discutido com frequência dentro da escola, pressupondo uma acomodação considerada preocupante para um processo recentemente implementado e que exige uma organização cuidadosa e permanente de todo trabalho que é desenvolvido neste meio escolar.

De acordo com Ribeiro (2003, 41):

Esse movimento de inclusão surpreende a escola e instiga a refletir sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela assim como sua consideração na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

Entretanto, cabe enfatizar ainda, que o processo de inclusão não pode ser visto como algo pronto, que discutido em alguns momentos se dá por encerrado e

completo. Como todo processo, ele também é dinâmico e precisa alimentar-se das discussões que se apresentam diariamente no contexto escolar, o que se constitui num constante e complexo desafio para todos os envolvidos.

A segunda questão relacionada à categoria dos aspectos organizacionais exigiu dos entrevistados as respostas das seguintes perguntas: Existe um diálogo permanente entre os profissionais que atuam na escola para tratar de assuntos relacionados à inclusão? Se existe, de que forma acontece?

Grande parte dos gestores respondeu que existe um diálogo quase permanente e que ele acontece principalmente de maneira informal, através do contato direto entre os profissionais, mas que esse diálogo também se dá formalmente nos momentos das reuniões pedagógicas.

Segundo a orientadora educacional: “Além das reuniões pedagógicas temos conversas e encontros informais que muito contribuem para o nosso crescimento e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido a todos os alunos especiais”.

De acordo com a diretora: “Existe sim, nos momentos da reunião semanal e informalmente também acontece diálogos para tratar de vários assuntos, inclusive dos alunos incluídos”.

A coordenadora pedagógica, quando questionada sobre tal assunto, disse: “Sim, a maioria acontece de forma informal na sala dos professores e demais espaços da escola, os de maneira formal acontecem nas reuniões pedagógicas”.

A professora da educação infantil destacou que: “Os diálogos acontecem diretamente no contato com a realidade escolar e nas reuniões pedagógicas”.

Entretanto, a educadora especial declarou que: “Estes diálogos acontecem na maioria das vezes, nas reuniões pedagógicas, porém este contato é de forma estrutural o que torna os diálogos não tão permanentes assim”. A partir dessa declaração, foi possível observar que a profissional deixou implícito um descontentamento em relação ao modo como os diálogos se desenvolvem na escola, para tratar de assuntos sobre a inclusão.

Quando a mesma refere-se que este contato acontece de forma estrutural, leva a crer que estes diálogos ocorrem em momentos específicos (reuniões pedagógicas) e não constantemente como deveria ser, o que supostamente indica que muitas questões consideradas importantes para um encaminhamento adequado do processo de inclusão, deixam de ser discutidas no espaço escolar.

Cabe ressaltar que os momentos destinados às reuniões pedagógicas são necessários para a abordagem de diversos assuntos, destacando-se neste caso questões referentes ao processo de inclusão, principalmente porque essas ocasiões conseguem reunir um número considerável de profissionais responsáveis pela articulação e desenvolvimento das práticas que ocorrem no interior da escola. No entanto, o espaço dessas reuniões não deve ser o único meio possível, para que esses profissionais mantenham diálogos entre si, pois segundo Mittler (2003, p.185):

Os professores precisam de oportunidades para discutir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

Acredita-se, que os diálogos que se estabelecem entre os gestores nos espaços informais da escola também se transformam em benefícios para todos, na medida em que servem de apoio para romper com preconceitos, medos, dúvidas e todo tipo de atitude que possa vir a tornar-se um obstáculo na organização das ações desenvolvidas na escola, especialmente sobre os aspectos referentes à inclusão.

Outra questão dentro dos aspectos organizacionais, perguntou aos gestores sobre a maneira com que o projeto político-pedagógico da escola aborda a proposta de educação inclusiva, solicitando conseqüentemente, para destacar os aspectos considerados relevantes em tal abordagem.

Através das colocações feitas diante de tal questionamento, foi possível perceber que existem profissionais na escola que ainda apresentam um conhecimento precário com relação ao assunto e, até mesmo, uma certa insegurança, que puderam ser observadas pela superficialidade com que responderam a questão inicialmente proposta. No entanto, também há aqueles que demonstram estar a par dos principais aspectos abordados no projeto-político-pedagógico da escola relacionados ao processo de inclusão.

Com o objetivo de esclarecer essa observação, considera-se fundamental inserir algumas das respostas dadas pelos gestores para a questão.

Nesse sentido, por meio da declaração da professora da educação infantil, pode ser observada uma superficialidade e até mesmo um desconhecimento desta no que se refere ao assunto enfatizado na questão. “O que lembro mais especificamente é que fala do respeito à diferença”.

Tendo em vista o conhecimento pouco expressivo apresentado pela fala da professora, vale destacar que esse é um fato de certo modo inquietante, na medida em se trata de um profissional que desenvolve as suas práticas pedagógicas numa escola com proposta de educação inclusiva.

Acredita-se que seja indispensável aos profissionais das escolas o conhecimento da forma como os aspectos, que estão em jogo para a viabilizar a proposta de inclusão, vêm sendo abordados nos documentos da instituição e, acima de tudo, que o processo de elaboração desses documentos (destacando-se neste caso a do projeto político-pedagógico) necessita da participação esclarecida e comprometida de todos os sujeitos envolvidos com a escola, para que possam se transformar em ações de melhorias para o coletivo.

Neste sentido Carvalho (2000, p. 89) menciona:

A própria elaboração do projeto político-pedagógico da escola pode ser considerada como uma forma da qualificação da equipe escolar, na medida em que impõe variadas discussões e intenso processo decisório acerca da intencionalidade das ações educativas que a equipe escolar quer estabelecer a seu cargo.

A resposta dada pela diretora igualmente demonstrou um conhecimento pouco consistente em torno da questão, fato que pôde ser observado através da sua fala, na qual a mesma destacou: “O PPP diz que a educação deve acontecer de forma igualitária e que a escola seja uma instituição de inclusão social”.

Por intermédio das colocações feitas pela coordenadora pedagógica e orientadora educacional no que corresponde ao mesmo questionamento, notou-se que ambas enfocaram a temática de maneira mais abrangente que os demais entrevistados. No entanto, considera-se oportuno mencionar que embora isto tenha ocorrido, de certo modo ainda é possível perceber uma lacuna no discurso referente aos aspectos da inclusão abordados no projeto político-pedagógico da escola; pressupondo-se que as discussões no espaço escolar em torno deste foco deixaram de acontecer, e em virtude disto apresentam-se insuficientes.

Com base neste argumento, acredita-se que tal pressuposição pode ser analisada com maior clareza através das respectivas colocações feitas pela orientadora educacional e coordenadora pedagógica: “Nas metas do PPP da escola aparece a preocupação com a necessidade da educação ocorrer de forma igualitária, sendo efetivamente uma instituição de inclusão social. Já nos objetivos específicos do PPP aparece a necessidade da implementação da sala de recursos” e “ O PPP somente traça linhas gerais um pouco tímidas, pois foi

elaborado em 2000 antes da inclusão ganhar espaço na escola, através da criação da Sala de Recursos”.

O que mais se considerou relevante dos aspectos destacados acima, diz respeito ao projeto político-pedagógico apontar a necessidade da implementação de uma Sala de Recursos no espaço escolar, o que por sinal foi posto em prática no decorrer do ano seguinte em que o documento indicou tal necessidade.

Com uma relação bastante estreita com a questão feita anteriormente, perguntou-se aos entrevistados, o que poderia ser modificado no projeto político-pedagógico com relação à inclusão escolar. De acordo com a educadora especial: “Acredito que o enfoque sobre este assunto poderia ser maior”, através dessa fala, nota-se um descontentamento da educadora em decorrência da restrita abordagem que o documento faz da temática.

A colocação da orientadora educacional face a esse questionamento ressalta que: “É preciso por em prática as metas e os objetivos que constam no PPP o que nem sempre acontece”.

A essa questão, a coordenadora pedagógica respondeu de modo contundente: “Acho que no papel não deve ser modificado nada, pois os documentos continuam com as redações muito bonitas, enquanto que na prática ainda continuam se reproduzindo os preconceitos”.

Acredita-se que a declaração feita pela coordenadora pedagógica expressa, sem sombra de dúvidas, a realidade vivenciada por muitas escolas com proposta de inclusão abordadas em seus documentos, mas que na verdade ficam apenas no papel.

No entanto, não é possível deter-se exclusivamente a esse argumento e deixar que a construção do projeto político pedagógico caia no descaso coletivo, pelo contrário, essa construção deve expressar e partir dos interesses discutidos no grande grupo, de modo que todos se sintam sujeitos atuantes que devem lutar para por em prática os aspectos por eles mesmos articulados e que estão referendados nos documentos. Pois, acredita-se que isto seja um importante meio para viabilizar a concretização das ações propostas e, conseqüentemente, conduzir a escola ao verdadeiro caminho da inclusão.

Face a essa perspectiva Carvalho (2004, p.158) ressalta:

Espera-se que os projetos políticos-pedagógicos contemplem em seu texto (e que deve ser permanentemente atualizado) todas essas dimensões e aspectos, em busca da melhoria da qualidade das respostas



educativas, removendo-se barreiras para a aprendizagem e para a participação, tornando a escola inclusiva.

A última questão da categoria dos aspectos organizacionais e também da entrevista perguntou a cada um dos gestores qual profissional da escola costuma recorrer para tratar sobre algum aspecto referente à inclusão e se é possível articular, com este profissional, estratégias que o auxilie em um momento de necessidade.

A maioria dos entrevistados respondeu que costumam procurar a educadora especial da escola, exceto a mesma, que declarou: “Geralmente procuro a orientadora educacional, pois acredito que estamos desenvolvendo um trabalho de forma bastante ligada, conversamos muito e através disso conseguimos construir muitas coisas juntas que trazem resultados positivos para a aprendizagem dos nossos alunos”.

A afirmação feita pela orientadora educacional deixou explícita de certo modo, a proximidade que existe no espaço escolar entre ela e a educadora especial para tratar das questões referentes à inclusão, o que pode ser observado através da sua fala: “Quando surge alguma dúvida, sempre recorro à educadora especial, que vem demonstrando conhecimento e abertura para a discussão de qualquer assunto ligado a inclusão, tentamos criar juntas as alternativas para cada nova situação que surge”.

Para tanto, a professora da educação infantil respondeu: “Sempre procuro a educadora especial e como tenho alunos incluídos que são atendidos por ela, seguidamente estamos conversando e trocando informações do trabalho que realizamos com esses alunos”.

Diante de tal pergunta, a coordenadora pedagógica destacou: “Além, da educadora especial não existe um profissional específico para tratar sobre a inclusão, e como ela não está presente na escola em todos os momentos que as dificuldades aparecem, apostamos no diálogo com outros colegas tentando aprender e criar saídas juntos”.

Através desta colocação percebe-se que em decorrência da educadora especial nem sempre estar presente na escola, (apenas 20 horas semanais), faz com que seja necessário, segundo a coordenadora pedagógica, recorrer a outros colegas para discutir sobre os aspectos da inclusão que estejam gerando dúvidas e ocasionando dificuldades no encaminhamento do trabalho escolar.

Isto indica que alguns gestores estão buscando esclarecer suas dúvidas sobre a inclusão com outros profissionais da escola e não somente com a educadora especial, o que de certo modo colabora para que não se crie uma dependência exclusiva com a mesma. Sabe-se, pois, que todos os sujeitos da escola precisam demonstrar um interesse próprio em articular ações que contribuam de modo positivo na viabilização deste processo.

No entanto, não se pode deixar de destacar que é imprescindível o trabalho colaborativo, através de uma rede de apoio entre a educadora especial e os demais gestores da escola, principalmente porque que a formação da educadora especial deve ter lhe proporcionado um conhecimento mais detalhado dos elementos que estão em jogo na organização das escolas inclusivas, tais como: as estratégias metodológicas, as adaptações curriculares, as concepções de avaliação, etc; e, portanto, neste sentido, acredita-se que seja necessária a criação de uma rede de apoio entre os membros da escola, para discutir e esclarecer as questões deste âmbito.

Com base neste argumento, Mittler (2003, p. 35) contribui afirmando que:

A inclusão implica que todos professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante toda a sua vida profissional.

Face a esta perspectiva, considera-se que o apoio seja indispensável a todos os gestores da escola, para que possam desenvolver suas práticas pedagógicas, de acordo com os propósitos da educação inclusiva.

A última etapa deste capítulo teve como foco, a análise do projeto político-pedagógico da escola.

Para a realização dessa análise, foram utilizados dois critérios prévios, considerados fundamentais: a leitura do documento (projeto político-pedagógico) na íntegra e o destaque dos aspectos que mencionaram de forma direta ou indireta a proposta de inclusão. Pode-se dizer que esses critérios utilizados serviram de alicerce para identificar, no projeto político-pedagógico, os aspectos relacionados à proposta de educação inclusiva.

Antes de se iniciar propriamente a análise, cabe enfatizar que, conforme já havia sido descrito pela coordenadora pedagógica, o projeto político-pedagógico da escola, foi elaborado no ano de 2000 antes do processo de inclusão ganhar relevância no espaço escolar. Considerando-se este fato, foi possível ter uma

maior compreensão a respeito dos aspectos que são relacionados à inclusão aparecerem raras vezes no documento, o que de certo modo também vem justificar as respostas superficiais apresentadas pelos gestores anteriormente, quando questionados sobre a abordagem dos aspectos da inclusão no PPP.

Neste sentido, torna-se evidente que o projeto político pedagógico da escola não está em conformidade com o que destaca Carvalho (1998, p.147), pois, segundo ela:

Entende-se por projeto político-pedagógico o processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade educativa.

Pode-se dizer que esta não conformidade se deve, ao que tudo indica, pela ausência da reflexão e discussão permanentes na elaboração de tal documento, para que sejam discutidos e alcançados os objetivos educacionais que a escola se propõe a desenvolver.

Um dos poucos aspectos relacionados diretamente à proposta de inclusão, encontrados no documento, indicou a necessidade da criação da Sala de Recursos, tendo como objetivo atender os alunos com necessidades especiais. Entretanto, o documento traça uma linha geral, pois, não enfatiza o tipo de atividades que serão desenvolvidas e nem quais são os seus propósitos.

Alguns dos fatores, apontados, como sendo os responsáveis por limitar e dificultar muitas das ações propostas na escola, devem-se ao medo do novo e das mudanças, e também pela dificuldade de planejar coletivamente, descritas como heranças de práticas autoritárias. Embora esses fatores não estejam se referindo explicitamente ao processo de inclusão, acredita-se que os mesmos interferem de modo decisivo na organização da escola diante de tal processo e, por isso, foram destacados.

Um outro aspecto do projeto político-pedagógico considerado relevante no tocante à questão da inclusão, mencionou que: “A escola, como espaço de inclusão social e tendo a educação como direito de todos, deverá ser formadora de sujeitos críticos e transformadores da realidade, construtores de direitos e deveres, do diálogo, da justiça e da igualdade respeitando a diversidade cultural, étnica, de gênero, opção sexual, religiosa e política”.

Com base neste aspecto, subentende-se o esclarecimento e a conscientização dos articuladores desta proposta, sobre o papel da escola na formação do sujeito crítico, para participar dos diversos meios sociais, bem como

respeitar as diferenças individuais. A partir disso, vale chamar a atenção para o fato de que, sendo este o objetivo da escola, necessariamente ela deve possibilitar as situações adequadas para que o mesmo possa ser alcançado, constituindo-se num espaço real de inclusão social, atendendo a todos indiscriminadamente.

Considera-se oportuno destacar algumas das atividades que o projeto político-pedagógico indica como necessárias para a organização da escola e que de certo modo estão indiretamente ligadas as ações concernentes à inclusão, como por exemplo: formação de grupos para estudos, debate sobre a legislação e demais assuntos e as reuniões pedagógicas semanais, pois, para que o processo de inclusão seja discutido e organizado no meio escolar, muitas atividades precisam ser desenvolvidas com esta intenção, entretanto, é oportuno destacar que nem sempre essas ações são postas em prática.

Enfim, pode-se dizer que estes foram os aspectos do projeto político-pedagógico que apresentaram relação com o processo de inclusão, ainda que, alguns deles de forma bastante superficial.

No entanto, o documento apontou que é preciso muita reflexão em torno dos vários aspectos que foram abordados, sugerindo o envolvimento cada vez maior de todos os segmentos da comunidade escolar na articulação das ações que estão sendo desenvolvidas no meio escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou da organização dos gestores educacionais frente ao processo de inclusão escolar, tendo por base os seguintes propósitos: identificar as percepções dos gestores educacionais no que se refere à inclusão escolar; averiguar os aspectos implementados pelos gestores educacionais para viabilizar o processo de inclusão e analisar o projeto político-pedagógico da escola, visando à identificação da proposta de educação inclusiva.

Cabe destacar que para alcançar os propósitos desta pesquisa, foram desenvolvidas entrevistas individuais com cinco gestores educacionais da escola, os quais demonstraram interesse e disposição em participar das mesmas. Também foi realizada a análise do projeto político-pedagógico da escola, o qual foi apresentado por um dos gestores, após solicitação.

Entretanto, considera-se necessário enfatizar que este estudo não teve a intenção de esgotar a temática abordada, especialmente em decorrência da sua amplitude e complexidade, fato que sugere a continuidade e o aprofundamento desta pesquisa em um momento posterior.

Acredita-se que através da análise dos dados obtidos pelos referidos instrumentos de coleta, foi possível esclarecer várias questões que estão em jogo no modo com que os gestores educacionais organizam suas ações pedagógicas para efetivar o processo de inclusão escolar, e são sobre estas questões que se centram as considerações deste estudo.

Em relação ao entendimento dos gestores acerca da inclusão escolar, identificou-se que a maioria dos entrevistados concebe esse processo como sendo um meio de assegurar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

Ainda que a inclusão escolar tenha como propósito garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais na escola regular, não se pode desconsiderar que existem vários aspectos relacionados à organização da escola que precisam ser compreendidos e encaminhados pelos gestores para que tal propósito seja concretizado.

Embora o êxito do processo de inclusão tenha sido atribuído principalmente ao envolvimento, participação e às mudanças de atitudes dos professores, o que indica que os mesmos sejam vistos como agentes

fundamentais neste processo, existe ainda a necessidade da formação constante desses profissionais, para que com isto se sintam preparados para desenvolver as suas práticas pedagógicas de acordo com os objetivos da escola inclusiva.

Percebeu-se que na escola existem vários obstáculos de ordem comportamental, que se tornam responsáveis por dificultar o andamento da proposta de educação inclusiva, os mesmos são caracterizados, pelo medo, despreparo e resistência dos professores em trabalhar com as diferenças, bem como, pelas práticas isoladas as quais muitas vezes impedem o desenvolvimento de um trabalho integrado que possibilite a troca de experiências entre os pares e que, conseqüentemente, possa trazer benefícios ao coletivo.

Entende-se que muitos destes obstáculos sejam decorrentes da falta de uma rede de apoio entre os gestores, pois muitos deles desenvolvem as suas atividades pedagógicas de maneira isolada, o que de certo modo, se reflete através do pouco conhecimento apresentado no momento em que foram questionados em relação ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos da escola.

Em termos de aspectos implementados, pode-se perceber que poucas coisas estão sendo realizadas neste sentido. No que diz respeito aos momentos de formação voltados a discutir questões sobre o processo de inclusão, esses aconteceram de forma mais intensa em anos anteriores, especialmente em 2003, no qual foram realizadas palestras com professores da UFSM e também um curso de capacitação durante o período de cinco meses.

Atualmente os espaços de formação para discutir questões referentes à inclusão, são as reuniões pedagógicas semanais, momentos informais através do contato direto entre os gestores, e também por meio de algumas palestras que a educadora especial desenvolve com os pais e professores dos alunos incluídos, porém estas são realizadas com menor freqüência, supostamente devido às poucas horas de trabalho desta profissional na escola.

Com base nesta colocação, considera-se fundamental que a escola solicite aos órgãos responsáveis, a presença permanente da educadora especial, para que, seja possível o estabelecimento e a consolidação de uma rede de apoio contínua entre todos os profissionais que desenvolvem as suas ações pedagógicas neste espaço. Tal fato pode ser justificado pela busca de auxílio dos gestores junto a esta profissional no momento em que sentem a necessidade de

tratar sobre algum aspecto referente à inclusão escolar.

No entanto, uma rede de apoio necessita de diálogos constantes, para que possa gerar ações que influenciem de maneira positiva na prática dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Sobre os diálogos que acontecem na escola, foram destacados principalmente os que se desenvolvem de maneira informal através do contato direto entre os gestores nos diversos espaços da escola e, sobretudo, na sala dos professores. Existem também os diálogos formais, os quais acontecem nas reuniões pedagógicas, porém de forma mais estrutural, o que de certo modo limita o contato e a permanência do diálogo entre os gestores. Apesar disto, acredita-se que os momentos das reuniões contribuem para o esclarecimento de inúmeras questões que implicam diretamente na qualidade das ações desenvolvidas no espaço escolar.

Uma questão que precisa ser repensada pela escola, diz respeito à reconstrução do seu projeto político-pedagógico, o qual permanece inalterado desde de 2000, ano em que ainda não haviam sido efetivamente implementados o processo de inclusão e a Sala de Recursos na escola. Com isto, tal documento aborda poucas questões relacionadas à proposta de inclusão, dentre as quais destaca-se: o apontamento para criação da Sala de Recursos, com o objetivo de atender os alunos com necessidades especiais. De certo modo entende-se que, o projeto político-pedagógico da escola deixou de expressar a realidade vivenciada diariamente pela mesma, na medida em que não contempla em seu texto os propósitos e as ações desenvolvidas neste espaço.

Nesse sentido, sugere-se que a escola, através da sua comunidade escolar, retome as reflexões e discussões em torno da construção deste documento, fazendo com que todos se sintam sujeitos ativos do processo e participem de forma esclarecida, no intuito de apontar uma nova proposta de escola inclusiva, na qual seja possível prever questões fundamentais do tipo: adaptações curriculares, terminalidade específica, relação número de alunos incluídos por sala de aula, entre outros.

Enfim, acredita-se que seja necessária a transformação na maneira com que os gestores vêm se organizando, para tratar das questões referentes ao processo de inclusão escolar. No entanto, para que esta transformação aconteça sugere-se a criação e o fortalecimento de uma rede de apoio entre esses

profissionais, através da qual sejam oportunizadas discussões constantes a respeito dos diversos aspectos relacionados à educação inclusiva.



## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais.** Iniciando Nossa Conversa. Brasília: MEC, SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

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.

\_\_\_\_\_. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade bases didáticas e organizativas.** trad Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GOTTI, M, de O (Org) et al. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

GUEDES, T. R; VALLE, M. H. F. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In SOBRINHO. F. de P. N (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 42-61.

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, SP: Autores Associados, 1992.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: BAUTISTA, R. (Coord.). **Necessidades educativas especiais.** Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

LAPLANE, A. L. F Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**

São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, A; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 7-23.

MARCHESI, A. A prática nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Portugal: Porto Editora, 2001. p. 95-108.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu, 1998. p. 48-53.

MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 75-137.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: Algumas reflexões. In BAUMEL, R. de C; RIBEIRO, M. L. S. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-51.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação Especial. Diretrizes **para implantação e funcionamento de Salas de Recursos na rede pública estadual**. [Porto Alegre, 200-]

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: Desafios à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 157-178.

SANTOS, M. P dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. I, n.3,p. 21-29, 1995.

STAINBACK, S; STAINBACK, W; Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. p. 223-230.

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

## **ANEXO A**

**Roteiro da entrevista desenvolvida com os gestores educacionais**

**Roteiro da entrevista desenvolvida com os gestores educacionais**

- 1) O que você entende por inclusão escolar?
- 2) O que você considera importante para o êxito do processo de inclusão escolar?
- 3) A que você atribui o fato do processo de inclusão não prosperar em determinadas escolas?
- 4) Você tem conhecimento do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos da escola?
- 5) A escola proporciona momentos de formação nos quais são discutidas questões pertinentes ao processo de inclusão? Quais são estes momentos?
- 6) Existe um diálogo permanente entre os profissionais da escola para tratar de assuntos relacionados ao processo de inclusão? Se existe, de que forma acontece?
- 7) Qual profissional desta escola você costuma recorrer para discutir sobre algum aspecto referente à inclusão? E é possível articular com este profissional, estratégias que auxiliem em algum momento de necessidade?
- 8) O projeto político-pedagógico da escola aborda aspectos concernentes à proposta de educação inclusiva? Destaque alguns que considera relevante.
- 9) O que poderia ser modificado no PPP com relação à inclusão? Por quê?