

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

**UM DIÁLOGO SOBRE A INCLUSÃO A PARTIR DA
GESTÃO ESCOLAR E SEUS ATORES**

Keula Maqueli Closs

Agudo, RS, Brasil

2014

UM DIÁLOGO SOBRE A INCLUSÃO A PARTIR DA GESTÃO ESCOLAR E SEUS ATORES

por

Keula Maqueli Closs

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância,
Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Agudo, RS, Brasil

2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

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

**UM DIÁLOGO SOBRE A INCLUSÃO A PARTIR DA GESTÃO
ESCOLAR E SEUS ATORES**

elaborada por
Keula Maqueli Closs

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional
COMISSÃO EXAMINADORA:

Myrian Cunha Krum, Me. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Claudio Emelson Guimarães Dutra Me. (UFSM)

Alexandra Silva dos Santos Furquim, Me (UFSM)

Agudo, RS, 29 de novembro de 2014.

Educação é processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudança, de que a educação é também, um ato político, do qual somos coparticipantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos.
(CARVALHO, 2011, p. 159)

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim desta caminhada, agradeço a Deus pela vida e estar sempre me protegendo e guiando a caminhos de crescimentos. A minha família, meus pais e minha irmã, por sempre me incentivarem e apoiarem. A minha professora orientadora, Myrian Cunha Krum, pelas aprendizagens e orientações deste trabalho. Agradeço à escola em que trabalho, campo de investigação, e principalmente, às professoras e às funcionárias colaboradoras do mesmo. Sem vocês essa pesquisa não teria sido possível. Enfim, obrigada a todos que, de alguma maneira, contribuíram para minha formação.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

UM DIÁLOGO SOBRE A INCLUSÃO A PARTIR DA GESTÃO ESCOLAR E SEUS ATORES

AUTORA: KEULA MAQUELI CLOSS

ORIENTADORA: MYRIAN CUNHA KRUM

Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 29 de novembro de 2014.

A pesquisa apresenta a temática da inclusão escolar acerca da função da gestão escolar no processo de inclusão na rede regular de ensino em uma Escola de Educação Fundamental do Campo, do município de Venâncio Aires/RS. Reconhece-se a importância de estudos que busquem a análise reflexiva de como está sendo o processo de inclusão por parte dos sujeitos envolvidos e das lacunas do sistema educacional, dentro do campo de gestão e inclusão escolar. Assim, propõe-se investigar: Como ocorre o processo de inclusão em uma escola de ensino fundamental do campo e de que forma a gestão escolar contribui neste processo? Delineiam-se, então, como objetivos específicos: Averiguar as concepções dos professores referentes à inclusão; Identificar os desafios enfrentados pela escola no processo de inclusão; verificar a forma de tratamento do aluno incluído na escola. Foram oito os colaboradores, representantes dos segmentos de funcionários, professores e direção. A metodologia constituiu-se em um estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando-se questionários para a coleta de dados; a análise dos dados foi realizada a partir de categorização, através da análise de conteúdo. Observou-se como um dos resultados, entre outros, a falta de envolvimento e participação da família no processo de inclusão, e a necessidade de haver uma equipe de apoio para contribuir neste desafio da inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Gestão Escolar. Desafios

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A DIALOGUE ABOUT INCLUSION FROM THE SCHOOL MANAGEMENT AND ITS PERFORMERS

AUTORA: KEULA MAQUELI CLOSS

ORIENTADORA: MYRIAN CUNHA KRUM

Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 29 de novembro de 2014.

The research presents the school inclusion theme about the function of the school management in the process of inclusion in a regular school at an Elementary Farm School in Venâncio Aires town. It needs to be recognize the importance of studies that look for a reflective analysis of how has been the inclusion process by the subjects involved and by the blanks in the educational system, in a field of school management and inclusion. Therefore, it comes to our attention look into: how does occur the inclusion process in an Elementary Farm School and in which way the management school adds to this process? Still, are outlined as particular goals: to get to know teachers conceptions regarding inclusion; identify the faced challenges by the school in this process; verify the treatment way of the included student at school. There were eight collaborators, employees representatives, teachers and the school board. Methodology consisted in a case study, with qualitative approach using questionnaires to a data gathering; the data analysis was formed from a categorization trough a content analysis. It can be observed as one of the results the lack of involvement and participation from the families in the inclusion process; and the need of having a support time to contribute in the challenge of school inclusion.

Keywords: School Inclusion. School Management. Challenges

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A Carta de apresentação	58
APÊNDICE B Termo de Consentimento.....	59
APÊNDICE C Questionário Professores e Funcionários	61

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva	13
1.2 Gestão Democrática e os Gestores Escolares	25
1.3 Sujeitos atores no processo de inclusão na escola regular	27
CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO	31
2.1 Abordagem metodológica	31
2.2 Contextualização do campo de pesquisa	33
2.3 Procedimentos metodológicos	36
CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	37
3.1 Reflexões acerca do olhar sujeitos investigados referente à inclusão	37
3.2 As ações desenvolvidas na escola a fim de aprimorar o processo de inclusão	40
3.3 Os desafios em torno da inclusão em uma Escola de ensino fundamental do campo do município de Venâncio Aires/RS.....	43
3.4 A gestão escolar democrática e alguns apontamentos trazidos pela comunidade escolar	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

APRESENTAÇÃO

“O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.”

Guimarães Rosa

O efeito de falar de si gera um estranhamento. Fácil falar dos outros, difícil é olhar para si e falar de si. Porém, tarefa que deveria ser realizada no dia a dia, não necessariamente falar, mas pensar em si e suas histórias e transformações. Deste modo, na tentativa de rever passos e mostrar algumas peças do quebra-cabeça iniciou-se reflexão sobre a história e a trajetória até o presente da autora deste trabalho, em relação à sua vida de discente e, posteriormente, docente em formação.

Neste viés, inicia-se uma reflexão sobre a vida escolar da acadêmica. Keula Maqueli Closs estudou da pré-escola até a oitava série em uma escola perto da sua casa. Sempre foi uma aluna muito dedicada e esforçada. Nos primeiros anos, a mãe sempre contribuía na aprendizagem, ajudando a filha a fazer os temas e solucionando dúvidas.

Lá, nesta escola, a referida acadêmica conviveu e aprendeu muito com duas professoras (da primeira e terceira séries), as quais, talvez, contribuíram para a escolha profissional da mesma. Com elas, Keula aprendeu, realmente, o significado do aprender, um processo de trocas de conhecimento e, sobretudo, de afeto.

Após a oitava série, a Keula passou a estudar na área central da cidade. Tudo novo, professores, colegas e escola. Chegaram os três últimos anos: o Ensino Médio. Nesse período, já começavam os questionamentos sobre a área que iria seguir. No primeiro momento, não pensou em ser professora, mas no terceiro ano do Ensino Médio já estava fazendo vestibular para Pedagogia em uma faculdade próxima. Passou no vestibular, mas ainda não poderia cursar em virtude de não estar completo o ensino médio. Porém, ao fazer a prova do PEIES¹, no final do terceiro ano, pode realizar a redação e, posteriormente, ingressar na Universidade

¹ Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) - um sistema de [vestibular](#) seriado da [Universidade Federal de Santa Maria](#). Os alunos do [Ensino Médio](#) realizavam uma prova com questões objetivas no final de cada um dos três anos escolares. Ao final do terceiro ano, o aluno deveria escolher em qual curso gostaria de ingressar e caso alcançasse o ponto de corte, faria a redação e aguardava o resultado.

Federal de Santa Maria. Escolheu ser professora, educadora especial, em virtude de gostar de crianças e ver o quão essa profissão era importante na vida das pessoas, especialmente, por gostar de pessoas com deficiência.

Atualmente, a acadêmica é professora de educação especial, e atua na Sala de Recursos Multifuncional, no interior do município de Venâncio Aires-RS, numa escola do campo. Nesse sentido, ser professora é um processo de busca, como esclarece Freire (1996) ao afirmar que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.85).

Esta curiosidade aguçou Keula, quando, da recente aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio, em 25 de junho de 2014, através da Lei 13005, reforça a preocupação do país em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Sendo este Plano uma política pública é imprescindível que as escolas conheçam e compreendam o seu significado. Para tanto, aliando a função na escola enquanto educadora especial, a referida estudante se propôs a investigar, junto à comunidade escolar, as impressões dos sujeitos participantes deste espaço sobre a função dos gestores escolares acerca da inclusão escolar. Diante desses aspectos, foram descritos a função da gestão escolar na efetivação da inclusão na rede regular de ensino.

A temática da pesquisa justifica-se pela atual e intensa discussão em torno da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares de ensino e o fechamento das escolas especiais. Compreender este tema é desafio constante da escola quando, através de seus gestores, busca-se empreender uma educação de qualidade a todos alunos nela inseridos.

Por gestão escolar entende-se, de acordo com Luck (2000)

[...] a democratização do processo de construção social da escola e a realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflituosa [...] (p.16)

Neste viés, a gestão escolar engloba as atividades de organização, planejamento, acompanhamento e avaliação no âmbito da escola. Como exemplo de gestão escolar está a elaboração e execução da proposta pedagógica, a administração dos recursos materiais e financeiros, a preocupação com o ensino-aprendizado do aluno e a articulação com as famílias e a comunidade,

proporcionando um processo de integração e de democratização. Assim, a gestão escolar trata das tarefas que estão sob responsabilidade da escola.

Portanto, esse estudo, tem como questão norteadora: como ocorre o processo de inclusão em uma escola de ensino fundamental do campo e de que forma a gestão escolar contribui neste processo?

Tal temática objetiva, em linhas gerais, relacionar os desafios apontados pela comunidade escolar sobre a inclusão escolar em uma escola de ensino fundamental estadual do campo do município de Venâncio Aires/RS.

Delineiam-se, então, como objetivos específicos: averiguar as concepções dos professores referentes à inclusão; identificar os desafios enfrentados pela escola no processo de inclusão; verificar a forma de tratamento do aluno incluído na escola.

A estrutura desta monografia, através de capítulos, constitui-se de, no primeiro capítulo: referencial teórico, em que são apresentadas informações históricas referentes aos processos que antecedem à inclusão; o Plano Nacional da Educação e sua relação com a inclusão, através da meta quatro e suas estratégias; a relação entre a gestão democrática e os gestores escolares através dos papéis e princípios que tornam uma gestão escolar democrática. Ainda neste capítulo, faz-se referência aos sujeitos atores no processo de inclusão na escola regular, indicando quem são os envolvidos, as relações e a participação buscada para que ocorra a inclusão escolar.

No segundo capítulo, consta a metodologia da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa e o instrumento de coleta de dados utilizado, ou seja, como foi realizada a análise dos dados.

No terceiro capítulo, intitulado *Apresentação e Análise dos resultados*, encontram-se as discussões e reflexões dos resultados no decorrer da inserção no campo de pesquisa.

Ao final, tecem-se considerações acerca da temática, destacando-se que na escola pesquisada a inclusão é traçada em passos curtos, porém está em processo e a caminho. Além disso, evidencia que não se pode destinar o trabalho referente à inclusão somente aos professores, seja da Sala de Recursos ou regular, como também aos demais atores envolvidos neste processo de inclusão.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva

A educação especial tem um longo caminho histórico na busca por espaços democráticos e de igualdade social. Apresenta-se, como uma mobilização em defesa da melhoria do atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais. Na sua trajetória histórica, conquistou no campo da legislação educacional, avanços significativos.

Na antiguidade, a presença dos deficientes aparecia sob dois aspectos. Em um deles, os sujeitos deficientes eram exterminados por serem considerados uma ameaça à sobrevivência do grupo. Em outro, havia a proteção desses sujeitos para posterior prestígio e simpatia com os deuses. Sendo assim, os indivíduos com deficiência eram:

[...] vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade, e da assistência social e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. (BRASIL, 2001, p.19)

Nesse contexto, percebe-se que a educação dos deficientes, ao longo da história, foi marginalizada. Aparecem, inicialmente na Europa, os primeiros passos para atendimento dos deficientes. Após, expande-se para países como Estados Unidos, Canadá e posteriormente, o Brasil.

De acordo com Mazzota (1994), as primeiras instituições a atenderem os deficientes no Brasil começaram a surgir em 1932, quando foi fundado o Instituto dos Surdos Mudos, posteriormente chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Em 1954, surge a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) e aumenta o número de escolas especiais destinadas ao atendimento de deficientes, ambas estão localizadas no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, adentra-se no campo das políticas sociais e educacionais visando a melhoria da qualidade de vida a essas pessoas e de sua inclusão na sociedade. Em 1988, a Constituição Brasileira indica através de seu artigo 205 que a educação é um direito de todos. No entanto, mais adiante, no artigo 208 faz menção à educação especial:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Passa-se, então, a ter um novo olhar sobre a inclusão escolar, como um direito conquistado, o que permite que o aluno tenha um apoio especializado frente às suas dificuldades, garantindo-lhe o acesso às salas de aula regulares.

Outro marco da política educacional no contexto da inclusão é a Declaração de Salamanca (1994), na qual acredita que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, focando nela uma Pedagogia singular, capaz de atender suas necessidades.

Na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional nº 9394/96 , à educação especial é destinada um capítulo, destacando-se os artigos

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

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

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

Assim, na respectiva Lei percebe-se que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais têm direito à matrícula nas escolas regulares, em qualquer turno, independente do seu nível de ensino e modalidade.

Sabe-se, portanto, que a educação especial é uma modalidade. De acordo com Montoan (2004), a educação especial somente transcorre e complementa as etapas da Educação Básica e Superior, sendo considerada uma modalidade, e não constitui um nível de ensino.

Com base nisso, a educação especial nos espaços escolares

[...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência², transtornos globais de desenvolvimento e altas

² “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p.15)

habilidades/superdotação (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p.15).

Nesse sentido, com a busca de efetivar uma escola inclusiva, e para que isso se torne realidade, conta-se com o apoio de um espaço ímpar dentro das instituições: a Sala de Recursos Multifuncional, onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público alvo da educação especial.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15), esse atendimento educacional especializado tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas”. Além disso, Lieberman (2003) considera que se deve olhar para além dos conteúdos acadêmicos, olhar para o aluno como entidade individual. E ainda, olhar para as necessidades e a possibilidade de intervenção através de um conjunto diferenciado de posições que, geralmente, não está disponível nos meios das classes regulares.

O profissional responsável em atuar neste espaço, deve ter como base na sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos na área para exercer tal função. Além disso, o professor deve ter comprometimento com a tarefa e perceber a diferença que faz na vida dos seus alunos, a partir desta prática diferenciada dentro da escola.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Nesse sentido, sabe-se que a Sala de Recursos Multifuncional é formada e composta por diversos recursos, jogos e materiais que são disponibilizados pelo

Ministério da Educação (MEC), que favorecem e contribuem no desenvolvimento e aprendizagem do alunado atendido.

Portanto, a Sala de Recursos Multifuncional deve ser um espaço:

[...] dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.(MANUAL DE ORIENTAÇÃO: PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ,2010,p.6)

Neste viés, Montoan (2003) dialoga sobre as constantes mudanças vigentes no campo educacional e reflete que se está sempre seguindo paradigmas; aborda que as questões burocráticas, com as quais a escola está excessivamente presa, tornam-se uma barreira para que flua e atinja a todos os alunos sem preconceitos, tornando a inclusão um processo natural, sem qualquer distinção cultural, social, étnico ou religioso.

Recentemente aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, busca operacionalizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação através de dez diretrizes, sendo elas:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Ainda, apontam-se neste Plano, vinte metas, seguidas de estratégias específicas para sua concretização. A meta quatro se refere à educação especial, indicando:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. (BRASIL, 2014).

Universalizar significa tornar direito de todos o atendimento na rede regular de ensino, onde, através de estratégias, indicam-se possibilidades e desafios dessa universalização.

Ao estudar o conceito de universalização, no processo de inclusão preconizado pelo PNE, retoma-se o artigo 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) que traz “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1998, p.4), já na epígrafe 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1998, p.4.).

Desse modo, percebe-se o trajeto histórico e a busca pela universalização preconizada no PNE. Nessa perspectiva, a seguir são listadas as estratégias que foram previstas para atingir a meta 4, e também alguns apontamentos e reflexões surgidas a partir delas.

Neste viés, a meta quatro, constitui-se de 19 estratégias as quais são:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a *universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, *salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras* para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

Diante dessas três primeiras estratégias percebe-se um avanço em relação ao repasses, aos olhares dados aos sujeitos que estão inseridos dentro do contexto

escolar regular. O FUNDEB (2014) (Estratégia 4.1) é um “fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios(...). Deste modo, de acordo com Decreto nº 6.253, de 2007, que trata da distribuição dos recursos do FUNDEB, caso a escola tenha alunos incluídos, serão destinados o dobro dos recursos, uma vez que é um direito conquistado e o aluno frequenta duas vezes o espaço escolar, a sala regular e a Sala de Recursos Multifuncional. Porém, a verba não vem destinada a estes alunos, cabendo à escola destinar recursos aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional e estão declarados no Censo Escolar.

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Censo Escolar é realizado todo ano, em todas as escolas de educação básica, a fim de acompanhar os indicadores da educação especial. Deste modo, a escola deve preencher no sistema dados referentes à instituição, entre eles encontra-se o número geral de matrículas; o número de alunos do ensino regular com AEE; as matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a formação do professor responsável do AEE.

Em relação à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Estratégia 4.3), o governo federal disponibiliza o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a fim de consolidar um sistema educacional inclusivo e assim possibilitar uma educação de qualidade. De acordo com o MEC (2006), estas salas são organizadas com “materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. (p.14) No entanto, deve-se ter consciência que não basta somente ter este espaço dentro da instituição e pensar que esta escola é inclusiva. A Sala de Recursos Multifuncional é um espaço que agrega e contribui no processo de inclusão, mas não é somente este espaço e profissional que deve ser considerado primordial na escola, mas sim, todos os envolvidos neste contexto escolar. Além disso, esta meta prevê a formação continuada dos professores do AEE, sendo esta formação muito importante para contribuição na prática do professor especializado. Deste modo, acredita-se que esta meta está sendo contemplada, favorecendo, além do diálogo com os demais professores que atuam neste mesmo espaço, as

discussões e conhecimentos de leis, relatos de experiências e novas perspectivas que surgem no campo da educação inclusiva.

4.4) garantir atendimento educacional especializado em *salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados*, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

Destarte, aparece nessa estratégia a garantia do acesso a este espaço, disposto nas escolas regulares. Caso a escola não tenha Sala de Recursos, o aluno deve procurar uma escola mais próxima a da sua que possua este espaço, colaborando assim na sua aprendizagem. No entanto, os alunos atendidos devem ser somente o público alvo da educação especial, avaliados através de pareceres pedagógicos da professora da Sala de Recursos ou então por uma equipe profissional especializada. Percebe-se no cotidiano das escolas que, em algumas situações, este espaço é utilizado para o atendimento de alunos com problemas de disciplina ou, por exemplo, para alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem decorrente, às vezes, de troca de professora ou então de escola, ou para fazer reforço escolar. Sendo assim, a fim de poder avaliar e intervir perante o aluno que apresenta indicadores para frequentar a Sala de Recursos Multifuncional, conta-se com o apoio da família do aluno para poder contribuir através de anamnese³ e aceitação de ir atrás de outros profissionais, a fim de poder contribuir ainda mais na aprendizagem do seu filho.

4.5) estimular a *criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;*

4.6) manter e ampliar *programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva*, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou

³Segundo Weiss(2008, p. 61) , a Anamnese, é “ um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico. É ela que possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente [...]”.

superdotação;

Um das maneiras de construir o processo e efetuar a inclusão é através da criação de centros multidisciplinares de apoio (Estratégia 4.5). Nestes centros, os alunos dispõem de uma equipe multiprofissional composta por fonoaudiólogo, neurologista, psicólogos que buscam, junto à escola, contribuir na aprendizagem. No entanto, Carvalho (2011, p.79) aponta que

a concepção de um sistema inclusivo não se restringe, unicamente, as providências a serem decididas no âmbito educacional (...) devemos identificar e estabelecer melhor as corresponsabilidades dos diferentes Ministérios Brasileiros para assegurar e garantir a integração entre programas de educação com os de outros setores, em especial, com os da saúde, trabalho e assistência social.

Sendo assim, percebe-se que não é só a escola responsável em desenvolver práticas inclusivas, mas sim a necessidade de aliar-se a outros parceiros nesta caminhada.

Quanto à estratégia 4.6, identifica-se o Programa Escola Acessível. Dificuldades institucionais como falta de recursos e de investimentos, assim como o despreparo e falta de formação dos profissionais que atuarão nas salas regulares com alunos incluídos constituem-se em obstáculos a serem superados. No entanto, o MEC através daquele Programa, que prevê adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, busca gerar acessibilidade nas redes públicas de ensino, cujo objetivo é “promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, aquisição de mobiliários acessíveis, bebedouros acessíveis, cadeiras de rodas e recursos de alta tecnologia assistiva(...)” (p.8) Deste modo, as escolas que tiverem interesse neste Programa devem apresentar suas ações de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola ⁴.

4.7) garantir a oferta de *educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS* como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre

⁴ O PDE Escola é um programa que auxilia na gestão escolar através do planejamento participativo e é destinado a ajudar às escolas públicas para melhorar sua gestão. (Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>)

os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a *oferta de educação inclusiva*, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

A oferta do atendimento educacional especializado e o Decreto nº 5626/2005, sendo que este último determina obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e no curso de Fonoaudiologia, garante, assim, a educação bilíngue aos surdos. As escolas ou classes de educação bilíngue, de acordo este Decreto, são caracterizadas como sendo aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução usadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Além disso, prevê o ensino de língua brasileira de sinais nos cursos de licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia de forma obrigatória.

Sabe-se e reconhece-se a caminhada que vem sendo construída em torno de investimentos na área da educação inclusiva, tanto em obras de reestruturação de escolas, investimentos e formações dos docentes. O que aqui ainda cabe reflexão é de como está se dando a articulação pedagógica do ensino regular e o atendimento educacional especializado.

O professor que atua na Sala de Recursos Multifuncional necessita construir um plano individual de cada aluno que lá frequenta. Neste viés Alves e Guareschi abordam que (2011, p. 39) “é sempre bom salientar a importância da articulação do trabalho do professor do ensino regular e do professor do AEE, tendo em vista que ambos trabalham com o mesmo aluno”. Portanto, entende-se a importância da relação do professor do AEE com os demais professores da escola, pois o plano é criado e pensado para contribuir na prática na sala de aula.

Deste modo, a Sala de Recursos Multifuncional não pode ser vista com um espaço aquém da escola, mas como espaço que contribui e vem a favorecer a educação inclusiva. Pensar que a Sala de Recursos Multifuncional é um local em que realiza reforço escolar é não saber a real função deste lugar na escola. Esta sala foi criada para desenvolver atividades diferenciadas e para possibilitar ações, através dos professores lá atuantes, que contribuem na prática na sala de aula regular. A partir disso, percebe-se a importância de criar espaços em que possa

haver essas trocas entre os professores que atuam com este mesmo aluno, pensar e planejar juntos este plano individual do aluno.

Além desta prática pedagógica criada a partir da relação entre o professor da Sala de Recursos e professor da sala regular, outro ponto positivo desta relação é a contribuição do professor regular sob o olhar dos alunos, se estes estão aprendendo conforme desejado (desenvolvimento normal). Deste modo, sabe-se que o primeiro olhar antes mesmo da avaliação na Sala de Recursos Multifuncional será o do professor regular. Portanto, o professor regular identifica esse aluno que, ao seu olhar não está acompanhando a turma conforme esperado, e encaminha a uma avaliação na Sala de Recursos Multifuncional. Assim, acredita-se que essa relação é favorecedora, possibilitando que ambos aprendem e contribuem no melhor para o aluno.

4.9) fortalecer o *acompanhamento e o monitoramento do acesso* à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como *da permanência e do desenvolvimento escolar* dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar *pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistida*, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o *desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais* que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a *articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar*, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; (comentada em conjunto com a estratégia 4.5)

4.13) apoiar a *ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização* dos (das) estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

Nessas estratégias percebe-se a busca de acompanhamento (Estratégia 4.9) em relação à inclusão nas escolas, bem como as articulações com as áreas da saúde e assistência social (Estratégia 4.12). Neste viés, é visível o desafio que se coloca às instituições escolares cabendo aos gestores (pais, professores, comunidade escolar) averiguar e promover da melhor maneira este processo, pois, segundo Carvalho (2011), fazer educação para todos não é assim, num estalar de dedos, nem dependem somente da vontade de alguns.

Ao docente, cabe a interlocução entre os alunos, as famílias e a comunidade de sua escola, adaptando e buscando o conhecimento do qual sente necessidade frente ao atendimento desses alunos.

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, *indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas* que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de *informação detalhada* sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) *incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação*, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Já nesses itens, destaca-se a importância da ampliação da discussão sobre a inclusão nos cursos de formação de docentes, assim como ampliação das pesquisas na área. Nos cursos de formação de docentes existem disciplinas específicas voltadas à Educação Especial, além da oferta de LIBRAS, mesmo que em caráter básico, como formação inicial atendendo as políticas educacionais vigentes.

4.17) promover *parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou*

filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) *promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;*

4.19) *promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.*

Nestas três últimas estratégias da meta quatro, aparecem mais uma vez, a questão da inclusão e do sistema educacional inclusivo como um compromisso de todos. Assim, há o destaque para a promoção de parcerias buscando a criação de elos entre as políticas públicas inclusivas, os sistemas de ensino e os gestores escolares. Dessa forma, cabe destacar, que os gestores escolares possuem um papel relevante no processo inclusivo, pois são eles que executam, no espaço escolar, as políticas públicas e o processo inclusivo, dialogando com suas comunidades.

Ao se discutir e refletir acerca das estratégias da meta 4 do PNE vem à tona o conceito de equidade, uma vez que, ao defender a universalização, pressupõe-se a equidade de direitos e dessa maneira a igualdade de acesso e apoio que possibilite o desenvolvimento pleno dos sujeitos incluídos. Para tal equidade e universalização, reconhece-se a necessidade de formação específica dos docentes e a reestruturação de espaços adaptados nas escolas. Equidade para Cury (2005) “não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça(...). Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações.” (p.15)

O que se quer aqui afirmar é que os gestores escolares aparecem nas estratégias com um papel de destaque, pois se sabe que além de investimentos de estrutura e adaptação, pesquisas e oferta de formação, há o processo inclusivo no espaço escolar cabendo a eles o protagonismo na implementação deste desafio.

1.2 Gestão Democrática e os Gestores Escolares

A gestão democrática caracteriza-se como um princípio que busca a qualidade da educação. No campo da legislação, pode-se ver a presença desta temática assim frisada:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB 9394/96, Art. 14)

Neste sentido, percebe-se a importância do coletivo, o olhar de todos os envolvidos no ambiente escolar. Assim, pode-se perceber que a gestão democrática está na legislação brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação (PNE). Cury (2007) traz em seu discurso a gestão democrática como sendo um princípio da educação nacional, considerando uma presença obrigatória em instituições escolares públicas, uma vez que se dá através de uma forma dialogal e participativa, tornando assim uma comunidade educacional capacitada a construir um projeto pedagógico de qualidade.

Sendo assim, através da mudança de paradigma, de administração para gestão, buscou-se uma prática conjunta de todos os envolvidos no contexto escolar. O objetivo desta mudança é progredir na melhoria do ensino, buscando uma transformação positiva para com o processo educacional. Deste modo, Luck (2001) enfatiza que

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional.

Cabe ressaltar os princípios existentes para que a gestão se torne democrática: participação, coletividade, autonomia e descentralização do poder. Portanto, não haverá gestão democrática sem a participação ativa de toda a comunidade escolar. Entende-se por comunidade escolar todos aqueles que de alguma forma contribuem e afetam a escola. Desse modo, quem faz parte desse grupo são alunos, professores, pais, funcionários, enfim, pessoas que interagem nesse meio e devem participar da gestão escolar. De acordo com Veloso, Craveiro e

Rufino (2012, p.819), “a participação da comunidade na vida escolar enquadra-se na noção de escola democrática”, em que participar provoca construir, pensar, dialogar juntos.

O diretor escolar possui papel importante no espaço escolar onde, através de sua gestão, poderá oportunizar momentos participativos nas tomadas de decisões, tornando assim uma gestão democrática, contemplando um dos seus princípios. Nesse sentido, Luck (1998) reforça a importância de ofertar um ambiente favorável à participação plena de profissionais, alunos e seus pais no processo social escolar, desenvolvendo, através disso, a consciência social-crítica e dando sentido à cidadania.

Percebe-se que a participação plena no espaço escolar torna-se um aspecto importante para a democratização da gestão escolar. Não haverá uma gestão democrática sem que haja esta participação e vice-versa.

Neste viés, entende-se que o diretor é aquele que vê a sua gestão como forma democrática, em que não é autoritário e detém o poder, mas compartilha-o em busca da melhoria do espaço escolar. Nesse sentido, Luck (2001) aponta que os diretores participativos fundamentam-se no conceito da autoridade compartilhada.

Para que a tomada de decisão seja partilhada e coletiva, é necessária a efetivação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de dirigente escolar; a criação e a consolidação de órgãos colegiados na escola (conselhos escolares e conselho de classe); o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e da consolidação de grêmios estudantis; a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola; a redefinição das tarefas e funções da associação de pais e mestres, na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições. É nessas direções que se implementam e vivenciam graus progressivos de autonomia da escola. (OLIVEIRA, MORAES; DOURADO, 2013 p.10-11)

Assim, a partir desses mecanismos de participação, as decisões serão tomadas em conjunto, em que as discussões serão coletivas e abrangerão todos os segmentos da escola. Neste viés, Libâneo (2001, p.7) afirma que

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Nesse contexto, de democracia, participação e ampliação das políticas públicas de inclusão, a escola busca construir um sistema educacional que considere as diferenças e as necessidades individuais dos sujeitos. Essa escola luta pelos princípios da igualdade, liberdade, respeito e equidade com o objetivo de fortalecer a permanência das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular.

No entanto, sabe-se que nem sempre é natural a implementação da gestão democrática nas escolas. As decisões, muitas vezes, não são tomadas por todos os membros da comunidade escolar, não ocorrendo tal modelo de gestão esperada.

Cabe aos gestores, capacitados e atentos às transformações da sociedade, estarem conscientes do que está acontecendo no campo educacional e o que isso vem a impactar na escola, como instituição social, em um campo de participação e democracia.

Esse direito, registrado em lei, em que as pessoas com necessidades educativas especiais têm o direito de aderir a outro espaço de aprendizagem, escola regular, mostra uma caminhada democrática e um processo de conquista de cidadania. Nesse sentido, Carvalho (2011, p.159) esclarece que

O direito é a igualdade de oportunidades, respeitadas a diversidade humana e a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um. Este é o princípio democrático, que deve nortear as discussões e os processos deliberativos na escola, em clima de gestão compartilhada.

Por fim, a gestão democrática, como forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola.

1.3 Sujeitos atores no processo de inclusão na escola regular

A inclusão escolar é um processo vivido por todos os membros da comunidade escolar, desde o porteiro à merendeira da escola. Portanto, não é somente o professor da Sala de Recursos Multifuncional que tem o dever em manter

e dispor de atividades que possam incluir o aluno com deficiência dentro do ambiente escolar.

O professor da sala regular desenvolve um importante papel no processo inclusivo, através da busca de aprendizagens significativas junto aos alunos da educação especial, e os demais. Ao pensar em inclusão não se está somente incluindo aqueles atendidos na Sala de Recursos, mas também os outros alunos que possuem suas diferenças e particularidades.

Aos professores da sala regular que buscam a inclusão, é necessário desfazer-se de padrões que levam a fragmentação do sujeito e do conhecimento. Este professor, segundo Santos-Lima (2010) deve romper com as barreiras impostas e tramadas no social, oferecendo assim ao aluno o direito de ser reconhecido como sujeito. Além disso, promover a aprendizagem e o desenvolvimento deste aluno, apesar das suas dificuldades pessoais, institucionais ou sociais.

Sendo assim, sabe-se que, além da Sala de Recursos Multifuncional no espaço escolar, precisa-se de envolvimento de todos da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários) para que se possa efetivar a inclusão escolar. O ambiente integrador de toda comunidade se dá através da participação de todos em prol dos objetivos propostos, efetivando-os nas ações coletivas ou individuais.

Desse modo, considera-se relevante a relação entre o professor da sala de recursos em conjunto com o professor da sala regular para que se possa desenvolver práticas inclusivas,

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível (CARVALHO, 2011, p.160).

Corroborando com a autora, busca-se fornecer práticas pedagógicas, um ambiente acolhedor e situações de aprendizagens, tanto para os alunos, que são público alvo da educação especial, como também aos colegas. Busca-se tornar o trabalho realizado um trabalho de equipe, com apoio de todos professores, envolvendo-se no desenvolvimento do aluno.

Outro ator importante no processo e busca pela educação inclusiva são as famílias que fazem parte da comunidade escolar, pois o primeiro meio⁵ em que o sujeito está conectado desde o seu nascimento é o do ambiente familiar. Sendo assim, a família tem grande importância no desenvolvimento do sujeito, uma vez que é neste lugar que ele terá suas primeiras interações. Munhóz (2003, p.33) afirma que

A instituição família é tão antiga quanto à humanidade, tendo se modificado através dos tempos. A família, no percurso da história, tem a característica de ajustamento, não tendo permanecido a mesma; muito pelo contrário: sua constante evolução tem mostrado um ritmo incessantemente rápido que acompanha a característica social da sociedade desse tempo.

Nesse sentido, é importante mencionar que família não é somente aquela constituída de pais, filhos, avós, ou pessoas com o mesmo parentesco sanguíneo; pode também ser considerada família as pessoas que se encontram dentro de um grupo, em que convivem juntas uma rotina.

Assim, é neste meio familiar que o sujeito, a criança se desenvolverá primeiramente. Através das interações, ela terá as aprendizagens básicas para depois entrar no meio social. Com isso, nota-se que essas trocas e interações são significativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito neste primeiro meio em que a criança se encontra, o qual contribuirá para a inserção em outros espaços que não seja o ambiente familiar.

Segundo Vygotsky (1984) o desenvolvimento dos seres humanos é baseado na ideia de que o ser é constituído em um ambiente histórico e cultural, onde a criança constrói e reconstrói conhecimentos, como resultados de processos de interação com o meio e com o outro. Dessa maneira, “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1984, p.94). Sendo assim, deve-se considerar que a criança, ao chegar ao ambiente escolar, traz consigo aprendizagens que já foram construídas a partir das suas interações pré-escolares.

⁵ Entende-se que o meio está atrelado às condições culturais, intervenções e práticas sociais onde o sujeito está inserido.

Portanto, a família e a escola têm papéis fundamentais durante o desenvolvimento do sujeito, bem como no processo de inclusão, ambas são espaços de interações dos sujeitos com o meio. Nesse sentido, como já foi exposto, é na família que ocorrerão as primeiras interações e o despertar de habilidades que, mais tarde, no espaço escolar, contribuirão no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, ambos possuem papéis importantes e cada qual deve cumprir com o seu. Neste viés, Missio (2002, p.1) menciona que

O papel da família, basicamente, é o de oferecer oportunidades para que a criança possa aprender, desenvolver sua personalidade, ou seja, crescer tanto no aspecto físico como no social.

Com base, pois, no que a autora traz, fica clara a relevância da família no desenvolvimento do filho, uma vez que, a partir dessas oportunidades oferecidas no meio familiar, a criança irá se desenvolver no espaço escolar.

No entanto, o estigma⁶ ainda está bastante presente na sociedade, uma vez que todos devem ser iguais, e o sujeito que não se enquadra no padrão é excluído do meio em que está inserido.

Com a educação inclusiva, esses estereótipos estão e podem ser quebrados, para que assim a sociedade não continue preconceituosa e comece a respeitar as diferenças. Porém, onde/quando se pode começar a trabalhar para que esse preconceito não venha acontecer posteriormente? A resposta é simples: no primeiro meio em que a criança está inserida desde o nascimento, ou seja, no ambiente familiar.

A família deve relatar ao seu filho, antes mesmo da criança ser imersa na escola, que se está em um mundo onde cada sujeito possui suas características e, ainda, que cada pessoa é única na sociedade. Sendo assim, através desse diálogo com o filho, não haverá esse preconceito, presente muitas vezes nas escolas, em relação ao colega deficiente.

Deste modo, os pais, ao se depararem com uma sala de aula inclusiva, devem demonstrar para seus filhos a importância da interação com o colega deficiente, permitindo que o filho contribua, assim, para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno incluído, bem como para o seu próprio desenvolvimento.

⁶ Refere-se, aqui, o conceito de estigma, trazido por Goffman (1982 apud AMARAL, 1998), como sendo “aquelas pessoas que se afastam da idealização corrente em determinado contexto” (p.15).

Portanto, através deste convívio com o colega deficiente, percebe-se a contribuição da família para uma sociedade menos preconceituosa, uma vez que essa relação se dará na escola e se ampliará na vida social dos sujeitos envolvidos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Abordagem metodológica

Considerando a temática desta investigação compreende-se que a abordagem qualitativa seja a mais coerente, pois propõe a focar a atenção no sujeito e no seu contexto. Nesse sentido, Reis(2008) afirma:

Para analisar os dados e as informações colhidas na literatura, a pesquisa indireta (*lato sensu*) e a direta (*stricto sensu*) utilizam a abordagem qualitativa. Nessa abordagem não se empregam os métodos e técnicas estatísticas como base do processo de análise de um problema. A pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar e dar significados aos fenômenos analisados. Nessa abordagem, os resultados não são traduzidos em números, unidades de medidas, ou categorias homogêneas de um problema [...]. (p. 57)

Sendo assim, optou-se pelo método de pesquisa o estudo de caso, por possuir relevância significativa no meio acadêmico. Assim, a pesquisa é do tipo estudo de caso, uma vez que se constitui num estudo, em profundidade, de uma única unidade de interesse. Para Godoy (1995, p.25),

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular [...]. O propósito fundamental do estudo de caso (como tipo de pesquisa) é analisar intensivamente uma dada unidade social [...]

Deste modo, o estudo discorre com os objetivos propostos nesta pesquisa, de ter como enfoque uma unidade e dela se aprofundar em questões que contemplem os objetivos propostos, dentro de um contexto estabelecido para atender à pesquisa.

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi o questionário (APÊNDICE C) construído a partir dos objetivos específicos, com quatro perguntas abertas, tanto para os professores, quanto para os funcionários. Marconi e Lakatos (2003, p.201) apontam que o questionário é “um instrumento de coleta de dados,

constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Já Gil (1999, p.128) define questionário:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Segundo o autor a construção do questionário ainda baseia-se a partir dos objetivos da pesquisa. As respostas irão gerar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada. Além disso, o questionário é formado pelo pesquisador, através de perguntas simples, sendo neste caso perguntas abertas. Destaca-se que o questionário deverá passar por uma etapa de pré-teste, a poucas pessoas, a fim de corrigir problemas, caso tenha, nas perguntas formadas. Em relação às perguntas abertas, Chaer et al. (2011, p.262) afirma que

[...] são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

A partir, então, do questionário, opta-se pela interpretação e discussão dos resultados através da análise de conteúdo de Bardin (2009, p.3), que resume a técnica de análise de conteúdo da seguinte forma:

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

Ainda para o autor, a análise de conteúdo enquanto método é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A escolha, pois, por esse tipo de análise, vem ao encontro da metodologia da coleta de dados e mostra-se rica ao possibilitar que o pesquisador consiga retirar do texto o conteúdo subentendido.

Sendo assim, através da análise das respostas dos participantes, foram criadas categorias. Bardin (2009) apud Oliveira et al., (2003) indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade.

A categorização compreende o tipo de técnica mais utilizado pela análise de conteúdo, a análise temática ou categorial, que consiste em operações de

desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos (MINAYO, 2007).

Sendo assim, os dados foram analisados através da leitura das respostas coletadas dos questionários, buscando contemplar os objetivos propostos na pesquisa em questão, almejando relacionar os desafios apontados pela comunidade escolar sobre a inclusão escolar em uma escola de ensino fundamental estadual do campo do município de Venâncio Aires/RS.

2.2 Contextualização do campo de pesquisa

O campo de pesquisa investigado é uma Escola do Campo de Ensino Fundamental do município de Venâncio Aires/RS, escolhida em função de ser a escola em que a referida acadêmica atua como professora da Educação Especial. A instituição pertence à rede estadual de ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Ensino Fundamental é obrigatório, gratuito nas escolas públicas e tem como objetivo a formação básica do cidadão, segundo o artigo 32º, mediante:

I – o *desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a *compreensão do ambiente natural e social*, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o *fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância* recíproca em que se assenta a vida social.

A escola em questão, recentemente, tornou-se uma escola ciclada⁷. Está organizada de acordo com a idade cronológica dos alunos: o primeiro ciclo é composto pelos alunos de 6, 7 e 8 anos de idade; o segundo ciclo de 9, 10 e 11 anos de idade; enquanto que no terceiro ciclo estão os adolescentes de 12, 13 e 14 anos de idade. De acordo com Cardoso (2011, p.3), o ensino ciclado

⁷ Segundo Arroyo(1999), na organização da escola ciclada todo o trabalho educacional é norteado pelas idades da vida e da formação humana, desde o planejamento, a organização das atividades, os conhecimentos até a intervenção do educador no processo de ensino aprendizagem.

(...)oportuniza o real sincronismo entre idade/série, nesta e dentre outras maneiras, contribuir para a diminuição nos números de alunos desistentes. Isto se justifica pelo fato de o aluno ao se deparar com uma sala com a mesma faixa de idade, interage e participa mais facilmente incentivando-o e impulsionando para o término do ensino básico ou até mesmo para maiores titulações.

Nas escolas cicladas, a avaliação é realizada através de pareceres assim como as propostas de ensino devem ser formuladas a partir de projetos. Em relação ao uso de projetos na prática, Hernández (1988) menciona que “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (p. 49). A escola investigada há tempos utiliza este procedimento sendo que, atualmente, possui o projeto intitulado “Linha Travessa: minha comunidade”

A escola acolhe, aproximadamente, 60 alunos, sendo 16 incluídos. Os alunos são atendidos por um total de 8 professoras, sendo que uma delas exerce o cargo de diretora, 2 funcionárias e 5icineiros .

A escola oferece diversos espaços pedagógicos, como: pracinha, espaço coberto e fechado para recreação, quadro de esportes, auditório, biblioteca, sala de informática, Sala de Recursos Multifuncional, sala de TV equipada com DVDs.

A sala de recursos teve seu parecer de autorização para funcionamento no ano de 2006, e seis anos após, em 2012, tornou-se Sala de Recursos Multifuncional. Segundo o documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial BRASIL (2006)

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (p.13)

Esta sala é formada por diversos recursos, jogos e materiais que são disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), os quais possibilitam e contemplam a aprendizagem dos alunos.

Neste local, ocorre o Atendimento Educacional Especializado(AEE), ofertado no turno inverso ao da sala regular. Porém, algumas vezes são propostos atendimentos em conjunto com a professora da sala regular, atendendo o aluno

dentro de suas necessidades, sem precisar sair da sala regular ou afastar-se do convívio de seus colegas.

A Sala de Recursos Multifuncional da escola tem como objetivo “desenvolver, criar e propiciar situações de aprendizagem, sob o olhar das potencialidades e peculiaridades dos alunos, de uma forma complementar ao desenvolvido na sala de aula regular (PLANO GERAL DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, 2014, p.4).

Além do atendimento oferecido na escola, os alunos são encaminhados ao Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES), quando necessário, ou a outros espaços especializados, conforme sua especificidade. O CIES é um local mantido pela Administração Municipal de Venâncio Aires, em que conta com uma equipe multiprofissional: psicólogo, fonoaudióloga, psicopedagoga, orientadora educacional, neurologista e neuropediatra. Desse modo, os diagnósticos e tratamentos das crianças e adolescentes são feitos a partir dos encaminhamentos das escolas. Os atendimentos são totalmente gratuitos.

A escola participa, desde 2013, do Programa Mais Educação, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, financiado pelo Governo Federal, o qual integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Este programa tem como estratégia induzir a ampliação da jornada escolar e organização escolar.

Neste programa são oferecidas atividades através de oficinas que complementam e contribuem no processo de aprendizado do alunado. Sendo assim, a escola conta com cinco oficinas, sendo elas: Agroecologia, Esporte, Música, Acompanhamento Pedagógico e Judô. O programa ocorre três vezes na semana, durante o turno inverso ao da sala regular. Todos os alunos são convidados a frequentar o Programa. As oficinas são ministradas por profissionais disponibilizados através do Programa. A escola foi contemplada com o Programa Escola Acessível através do qual foi construída uma rampa e adquiriram-se jogos.

Além disso, a professora do primeiro ciclo participa do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, o qual é definido como sendo:

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2013).

Deste modo, pode-se perceber a preocupação e incentivo do governo federal em relação à alfabetização dos educandos até os oito anos de idade, possibilitando, assim, uma formação continuada aos educadores responsáveis por tal faixa etária.

2.3 Procedimentos metodológicos

O campo de pesquisa investigado foi uma Escola do Campo de Ensino Fundamental do município de Venâncio Aires/ RS.

Desse modo, inicialmente entregou-se a Carta de Apresentação (APÊNDICE 1) à diretora da escola a fim de explicar o trabalho que iria ser desenvolvido na escola. Após a apresentação, entregou-se aos professores e funcionários o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2), que foi assinado pelos participantes da pesquisa.

Neste mesmo dia, foram entregues o questionário a cinco professores, a dois funcionários e ao diretor(a) da escola.

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos investigados foi a presença dos mesmos na escola no dia da apresentação da proposta decorrentes do prazo exíguo para a coleta de dados. Desta forma, foram entregues 08 questionários.

Com a abordagem metodológica apresentada, objetivou-se relacionar os desafios apontados pelos segmentos professores e funcionários, além do diretor, sobre a inclusão escolar, a fim de contribuir qualitativamente na discussão acerca da gestão e inclusão escolar no ensino fundamental estadual do campo do município de Venâncio Aires/RS.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Primeiramente, nos questionários, foram solicitadas algumas informações sobre os sujeitos investigados referentes ao cargo/função, tempo de atuação na escola e na rede estadual.

Em relação aos professores, dois atuam no 1º e 2º ciclos, através da unidocência. São professores estaduais há 31 e 28 anos, respectivamente. Os outros três professores atuam em disciplinas do 3º ciclo da instituição. Destes, dois estão há 20 anos na escola, já o outro trabalha há dois anos.

Quanto à direção, está na função há cinco anos, enquanto que, na rede estadual, na própria escola, há 31 anos.

A escola possui dois funcionários, sendo que um atua há 25 anos e o outro há seis anos.

3.1 Reflexões acerca do olhar dos sujeitos investigados referente à inclusão

Objetiva-se, aqui, debruçar-se sobre as concepções dos professores, diretor e funcionários em relação à inclusão dos alunos no ensino regular. Assim, nesse item, o objetivo principal de análise passa a ser as concepções dos colaboradores, sobre *o que seria a inclusão*. Assim, ao pensar a inclusão sob os olhares de quem está no espaço escolar, permite-se analisá-la de maneira mais viva, mais realista e mais próxima do olhar do qual a gestão escolar democrática defende e prioriza.

Identificam-se neste questionamento algumas categorias:

a. Discriminação e preconceito:

Para um professor (P1) “aos poucos, a sociedade deixa de ser preconceituosa, passando a aceitar as diferenças”, enquanto outro (P4) acredita que

a inclusão possibilita aos que são discriminados pelas suas diferenças ocuparem seu espaço na sociedade. A escola tem que ser reflexo da vida do lado de fora, é viver a experiência da diferença e se não acontecer na infância, mais tarde, terão dificuldade de vencer os preconceitos.

Além disso, P5 enfatiza que inclusão é “acolher e aceitar (certas) pessoas como elas são, respeitando suas individualidades, sem discriminação.” Destaca-se a importância da inserção dos alunos com deficiência, atrelados as suas particularidades, num mundo menos preconceituoso e mais aceitável considerando as diferenças individuais de cada sujeito.

Em relação ao preconceito, Bueno (2007, p.617) define como sendo um “s.m. conceito antecipado; opinião formada sem reflexão, descrição racial”. Assim, compreende-se como sendo um julgamento prematuro sobre algo que ainda não se conhece. Deste modo, geralmente as pessoas preferem ficar com este primeiro olhar sobre as outras, e assim continuar preconceituosas.

No entanto, a discriminação é ato gerado, muitas vezes, a partir deste olhar preconceituoso. Deste modo, o sujeito rejeita, isola e distingue o outro em virtude de suas características, tais como: raça, sexo, cor, etc. Assim, percebe-se que ambos, preconceito e discriminação, são conceitos distintos. No entanto, algumas vezes, o preconceito acaba gerando a discriminação.

b. Direito:

Este “direito” foi destacado no segmento funcionários (F) quando, F1 menciona que a inclusão é “todos os alunos com deficiência frequentar a escola normal, sem distinção. Direitos e deveres iguais”. F2 considera “que toda criança tem o mesmo direito à escola e à educação.”. Já o diretor (D) afirma que a inclusão “garante, através do direito, inserir alunos que possuem déficits, permanentes ou temporários, graves ou leves à educação regular de ensino.”

Quanto a isto, Santos (1997, p.122) aponta que “(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” Portanto, os alunos incluídos têm seus direitos, independente da posição e do olhar dado a eles. A própria Constituição Federal indica que a educação é um direito de todos, logo, não se pode pensar que a inclusão veio somente para mostrar a importância da convivência com as diferenças.

c. Equipe multiprofissional

Indica a importância de pensar na inclusão atrelada a essa equipe, possuindo, assim, um amparo e contribuição no processo de aprendizagem do aluno incluído. Nessa perspectiva, P1 afirma que “é necessário compreender que esse aluno precisa de acompanhamento de profissionais especializados, específicos para cada diagnóstico.” Isso vem referendar a importância de parcerias, para além do espaço escolar. Portanto, de acordo com Paulon (2005, p.46)

a implantação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como função: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar às escolas e às unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças.

Portanto, quando pensado na educação inclusiva, não se deve ver esse desafio isolado a uma ou duas pessoas. São muitos os envolvidos no processo e busca pela inclusão. Além da família, professores e a comunidade escolar também necessitam ter parcerias com a saúde. Assim, pode-se ver no conceito apresentado, que há esta preocupação e a busca de obter esta equipe comentada pelos colaboradores.

Deste modo, entende-se que muito ainda se tem que adquirir e construir para que o sistema educacional se torne inclusivo, e um deles é essa equipe multiprofissional. É importante comentar que a escola em questão, dispõe de atendimentos em um centro especializado com uma equipe multiprofissional disponibilizado pelo município.

d. Integração

Para P2, a inclusão “é a integração dos alunos com diferenciadas necessidades especiais na rede regular de ensino e, conseqüentemente, nos demais segmentos da sociedade.” Neste mesmo sentido, P3 refere-se que a inclusão “significa integrar uma pessoa a um todo. São atitudes e as medidas que visam criar as condições desse acesso, como fator de justiça social e do próprio desenvolvimento da sociedade.” Deste modo, percebe-se que os colaboradores associam a inclusão com a integração, no entanto, segundo Montoan (1993, p.4)

O processo de integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada sistema de cascata, que oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas de integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque a cascata prevê serviços segregados.

Sendo assim, entende-se que a integração está ligada à segregação, partindo do pressuposto que o aluno tem que integrar-se ao sistema. No entanto, a inclusão parte do princípio de que o sistema tem que possibilitar a todos direitos, tais como: Atendimento Educacional Especializado, adaptação curricular, professores preparados, acessibilidade, dentre outros fatores.

3.2 As ações desenvolvidas na escola a fim de aprimorar o processo de inclusão

Neste subtítulo, se analisa as ações e os *tratamentos da escola para com os sujeitos*, ditos incluídos, para aprimorar o processo de inclusão. Sabe-se das discussões atuais em torno do processo de inclusão e das dificuldades muitas vezes encontradas para adequar a escola, tanto em acessibilidade em relação a espaços, quanto de formação profissional e transformação da cultura e de senso comum. A inclusão apresenta-se como desafio e a escola passa, então, a ter o papel de transformar e possibilitar seu espaço como instrumento para aprimorar esse processo. Ainda, é relevante buscar analisar esses olhares, uma vez que se sabe que a escola, apesar de não ser independente dos sistemas de ensino, tem autonomia para desenvolver e articular propostas conforme suas particularidades.

Diante do desafio da inclusão, apontam-se desafios paralelos pertinentes à escola e aos seus sujeitos, de como estes tomarão em mãos o processo e de como este será desenvolvido. Assim, questionar esses sujeitos sobre suas ações e seus papéis em torno da inclusão, possibilita conhecer a realidade na qual a pesquisa se debruça e permite analisar de forma mais particular o olhar desses sujeitos acerca dos processos de inclusão.

a. Atendimento Educacional Especializado

Para P2 “os alunos incluídos da escola têm um atendimento diferenciado, conforme a lei. Frequentam a sala regular e, uma vez por semana, têm atendimento educacional especializado de 1h e 30 minutos na sala de recursos com a professora especialista.” P5 relata que “a escola faz o que pode, temos uma professora na sala de recursos que trabalha no atendimento educacional especializado com os alunos incluídos”. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como: “o atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. (BRASIL, 2008, p.16). Assim, D menciona que “o professor busca se preparar para que o ensino-aprendizagem ocorra, tendo apoio do atendimento educacional especializado.”

O AEE aparece, portanto, como um instrumento para aprimorar o processo de inclusão, possibilitando que o processo de aprendizagem aconteça no espaço da escola, ofertando ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando suas dificuldades. O AEE possibilita que esse aluno permaneça no espaço escolar, potencializando-o enquanto aprendiz.

b. Parceria

Decorrente do item anterior, para P1 “os alunos incluídos são atendidos pelas professoras da sala regular e pela professora da Sala Multifuncional, atuando em parceria, a fim de que esse trabalho em conjunto possa trazer resultados positivos para os inclusos”. Essa categoria ganha destaque ao aparecer como forma de aprimorar o processo de inclusão, uma vez que possibilita que os docentes, do atendimento educacional especializado e da sala regular, possam refletir conjuntamente as necessidades educacionais do discente, ou seja, “essa proximidade beneficia o processo de aprendizagem do aluno, pois o professor do AEE poderá acompanhar ativamente a escolarização desse sujeito, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados.” (TURCHIELLO et al., p.44, 2012).

Destarte, P1 aponta que a parceria entre o AEE e a professora da sala regular é um caminho pedagógico para que a inclusão aconteça de forma a respeitar o espaço da escola, o aluno, a legislação vigente e a Educação Especial enquanto

transversal. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, “ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p.16).” Assim, quebra-se com o paralelismo muitas vezes construído entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado, aparecendo um movimento de equipe voltado ao processo de inclusão, permitindo que os docentes possam ofertar o suporte necessário ao ensino do aluno. Pode-se perceber esta parceria através da colaboradora P4 quando aponta que “os professores trabalham com um currículo flexível realizando adaptações curriculares, quando necessário.”

c. Sem distinção

Esta categoria é imprescindível para que a inclusão na escola aconteça. Para F1, os alunos incluídos “são tratados do mesmo jeito, sem nenhuma distinção”. Destaca-se a preocupação da escola em propiciar espaço para a reflexão acerca da distinção e preconceito, já citado anteriormente neste trabalho, revelando a preocupação com o processo formativo dos sujeitos incluídos enquanto cidadãos. Para Carvalho (2011, p.49),

Hoje graças aos avanços nos processos de socialização da informação, as desigualdades sociais têm sido denunciadas publicamente, tornando-se mais conhecidas e combatidas. Felizmente, as questões sobre exclusão/marginalização constam nas mesas de debates onde são analisadas, buscando-se acabar com as práticas que as produzem e mantêm, discriminando e segregando pessoas e populações.

Isso propicia um ambiente acolhedor no processo de inclusão. Esta categoria também é corroborada por outros sujeitos investigados: para P1, “convivem normalmente com todos e não são excluídos de nada. São tratados sem preconceitos”, assim como F2: “sem nenhuma exclusão por parte do educandário”. Além disso, P3 relata que “são tratados com respeito e dignidade, assim como os demais alunos.” Mesmo indicando a “não inclusão e sem preconceitos” reconhece-se que a inclusão é um movimento diferenciado e pedagogicamente preocupado com tal. A escola toma em mãos o processo de inclusão e busca fazê-lo de forma a contemplar o sujeito e seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, torná-lo parte de seu espaço.

3.3 Os desafios em torno da inclusão em uma Escola de ensino fundamental do campo do município de Venâncio Aires/RS

Torna-se cada vez mais relevante estudar e conhecer os desafios enfrentados pela inclusão, sob o olhar de quem o faz, para aproximar-se cada vez mais da realidade e poder transformá-la.

Os desafios da inclusão, assim como de todo o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, em sua maioria, vão além da interação professor e aluno. O que aqui se almeja é compreender esses desafios em seus diferentes aspectos, respeitando o olhar de quem cotidianamente busca superá-los em sua escola.

a. Participação da Família

Uma das categorias apontadas pelos colaboradores, como desafio à inclusão foi “a participação da família”. Para P3, “os pais também precisam de atendimento, porque eles também não estão preparados para enfrentar essa situação.” A família do aluno atendido muitas vezes não tem estrutura para acompanhar, auxiliar e orientar o aluno, para, então, apoiar o trabalho realizado na escola.

Já P1 destaca a relação com outros especialistas necessários no processo de inclusão: “um dos maiores desafios ainda é a família. Muitas não aceitam a ajuda dos especialistas, não levam seus filhos às consultas, não colaboram com a escola”. De acordo com Santos (1999, p.76),

[...] não resta dúvida de que hoje em dia, mais do que nunca, a família deve ser vista e tratada como um parceiro a mais no processo de quebra das barreiras que impedem a participação e a inclusão social de seus integrantes, por quaisquer motivos que sejam.

Sendo assim, a inclusão, como qualquer outro processo de aprendizagem na escola, precisa da família apoiando e participando para se obter sucesso.

Ainda sobre esse desafio, P2 relata que “muitos apresentam problemas físicos e psicológicos, de conduta, ocasionados, principalmente, pela desestruturação e omissão da família”. É importante que os pais estejam atentos às

necessidades de seus filhos, assim como às possibilidades disponibilizadas pela escola no sentido de efetivar um trabalho colaborativo entre ambas as partes. Este é um dos maiores desafios da escola em relação à inclusão. Mais uma vez aparece, então, a família omissa, e que compromete o processo de inclusão.

b. Preparação dos professores

Outro aspecto destacado nas respostas dos colaboradores foi “professores despreparados” o que aponta como desafio a preparação dos mesmos. Para P1, “outro desafio são os professores. Nem todos se sentem preparados para atender esses alunos(...). Há muitos também que não acreditam na inclusão, acreditam que os “alunos incluídos” na verdade são “excluídos” dentro de uma sala regular. Superar essa ideia ainda vai demorar”. Diante destas colocações, se faz necessário pensar nos processos de formação inicial e continuada desses profissionais acerca da inclusão. Mesmo quando ofertados, a prática tem revelado a opção pelo senso comum. Esse desafio parece ser o maior, pois está dentro do espaço escolar e surge exatamente dos profissionais que deveriam defender a inclusão e torná-la possível. De acordo SILUK et al(2012) apud Paulo Freire(2007), a formação permanente é um pressuposto de qualquer ação de inclusão dos excluídos. Assim, se o objetivo é ter uma escola que possibilite a inclusão, é preciso a formação permanente dos profissionais que atuam com os excluídos, tornando-os incluídos. Deste modo, D enfatiza que “precisamos redefinir novas ações e práticas pedagógicas, que favoreçam todos os alunos e isto implica atualização e desenvolvimento de novos conceitos.”

A “matemática” da inclusão parece simples, mas apresenta em seus contextos desafios que carregam consigo preconceitos, históricos culturais e senso comum que ainda demandam de muito trabalho por parte dos profissionais que se encontram do lado oposto: acreditam na inclusão, especializam-se e buscam a formação continuada como suporte para adequem-se nas novas políticas públicas de inclusão. Nesse sentido, em relação à formação continuada, Teixeira (2010, p.2) considera que ela “[...] é um processo que capacita professores no local de trabalho, oferecendo educação permanente, com apropriações de muitas competências, enriquecendo sua prática”. Desse modo, através desta formação os professores irão

se aprimorar e poder adquirir aprendizagens e trocar experiências que irão refletir na sua prática dentro da sala de aula.

c. Equipe de Apoio

Ainda sobre os desafios, P4 aponta que “para a inclusão acontecer, de fato, necessito de recursos pedagógicos e arquitetônicos. Equipe de apoio ao professor como psicólogo, psicopedagogo, neurologista e fonoaudiólogo. O que não acontece na rede pública. O professor encara as dificuldades sem o apoio necessário”. O mesmo é apontado por P5: “falta de profissionais capacitados para diferentes situações que ocorrem no cotidiano, psicólogos, psicopedagogos, etc.” Para P3, há “a falta de uma política inclusiva mais atuante, principalmente no que se refere aos profissionais como psiquiatra, neurologistas, assistente social.(...)”

Desse modo, as colaboradoras apontam a importância desse apoio para além do espaço escolar, ou seja, através de uma equipe multiprofissional que a rede pública escolar não possui. Embora, sabe-se que a escola em questão conta com o apoio de um centro especializado que a rede municipal dispõe, no entanto, o mesmo é bastante frequentado e as consultas com tais profissionais demoram a serem agendadas.

d. Sala regular

Deste modo, como desafio apontado pelas funcionárias da escola é o atendimento destes alunos incluídos e os demais alunos na mesma sala. Segundo F1, “o maior desafio é na sala de aula, onde uma professora tem duas, três turmas e atende todos os alunos.” Já F2, relata que “o maior desafio é o professor saber lidar com a situação, já que o governo exige que estas crianças fazem parte da turma, pois deveria ter um mestre em educação para poder ensinar melhor e se dedicar somente a eles.” Sendo assim, se observa nas respostas das colaboradoras a percepção de que desafio maior seria o do professor da sala regular. Além disso, F2 menciona a necessidade de um professor somente àqueles alunos incluídos, caracterizando assim uma segregação no ambiente escolar. Deste modo, Vianna e Silva (2014, p.13) afirmam que

(...) é necessário viver a inclusão educacional como uma proposta da sociedade e da escola e não como imposta por uma pessoa ou por um governo. Não estamos falando de um professor especialista que assume o

ensino do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estamos falando de um currículo e de um sistema educacional inclusivo e isso tem uma abrangência muito maior: as ações no interior da escola devem envolver todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar; (...) (p. 13)

No entanto, entende-se que a proposta da educação inclusiva veio para reformular a educação e é considerado, sim, um desafio para os professores da sala regular. Porém, não se deve pensar que somente ele é responsável pela aprendizagem e convivência daquele sujeito, mas sim, todos os que estão no ambiente escolar.

3.4 A gestão escolar democrática e alguns apontamentos trazidos pela comunidade escolar

Busca-se, neste subtítulo, identificar a existência da gestão democrática através de ações pontuadas pelos sujeitos na escola pesquisada de Venâncio Aires/RS.

Assim, quando perguntado aos colaboradores se havia gestão democrática na escola pesquisada e as ações promovidas a partir dela, as opiniões se dividiram: para alguns existe a gestão e outros indicaram a existência em parte. Dentre os sujeitos que apontaram a existência da gestão democrática na escola estão as professoras P4, P3 e P5. Enquanto que, aqueles que apontaram a existência da gestão democrática “em parte” destacam-se P1, referindo-se à gestão da escola como sendo “às vezes sim, às vezes não” democrática, a Diretora (D) e F1.

Sendo assim, indicam-se as categorias:

a. Diálogo

De acordo com as respostas de alguns sujeitos, para eles, ainda não se têm claro o que vem a ser uma gestão democrática. De acordo com F2 “sempre existem regras na escola ou no ambiente em que trabalhamos, para melhor o andamento, mas nem sempre são cumpridas no decorrer do ano, entendo que com diálogo sempre podemos trabalhar e viver melhor”. Destaca-se a gestão democrática a partir do contexto de regras, porém traz o diálogo, como um dos fatores buscados na gestão democrática. Através do diálogo, todos ganham voz e espaço de escuta e os

sujeitos passam a entender a escola como campo de atuação e responsabilidade. Além disso, esse diálogo demonstra a consciência do poder da participação de todos. Já P3 enfatiza que “a direção da nossa escola auxilia e dá autonomia para professoras fazerem o seu trabalho, logicamente dentro da nossa realidade.”

Portanto, percebe-se que o diálogo é fundamental para haver a gestão democrática, em que cada sujeito pode expressar suas ideias e opinar sobre decisões a serem tomadas na escola.

b. Participação

A direção (D) traz como ações desenvolvidas a “participação do projeto político-pedagógico da escola; reuniões pedagógicas para analisar as situações que surgem.” Infere-se que o projeto político-pedagógico, é uma das ações realizadas a partir da gestão democrática. Nesse sentido, para Veiga (1998, p.2)

[...] o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Sendo assim, o projeto político-pedagógico faz parte da identidade da escola e deve ser construído por todos os sujeitos que ali circulam.

Em relação ao projeto, P2 relata que “elabora-se a Proposta Pedagógica e o Regimento, porém não há muito autonomia, pois tudo está vinculado à lei. Se a estruturação Curricular, por exemplo, for de séries, temos de segui-la; se for de anos, mudamos.” Deste modo, pode-se perceber que a colaboradora menciona essa necessidade de seguir as leis e essa falta de autonomia da escola em escolher o caminho melhor de acordo com a sua realidade, necessitando seguir o sistema.

P4 afirma a existência da gestão democrática na escola destacando que “seu projeto político-pedagógico é constituído através do planejamento participativo, desde diagnóstico, execução e avaliação”. Sendo assim, percebe-se que há preocupação com este instrumento considerado a identidade da escola, possibilitando todo um processo de construção deste diagnóstico até a avaliação.

Desta forma, indica-se a participação como pressuposto para a existência da gestão democrática, enquanto que o projeto político-pedagógico é um instrumento que, por sua natureza, revela-se como uma das ações que indicam a presença da gestão democrática.

c. Mediação

De acordo com P1, "as decisões ainda partem, em grande proporção, das direções de escola. Nem sempre as ponderações, sugestões, ideias do grupo docente são respeitadas. Nem sempre, as direções procuram ouvir os pais." Destaca-se nesta intervenção que, às vezes ainda, as decisões não são tomadas de uma forma coletiva, dificultando um dos princípios da gestão democrática que seria a participação.

Para F1, "às vezes decidem e simplesmente só nos comunicam, ou impõe. Portanto, podia ser melhor, pois acredito que com diálogo sempre fica mais fácil." Neste viés, Marques (1990) considera que a participação "(...) assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos" (p.21). Deste modo, o diretor escolar deve ser o mediador de criar espaços de trocas, discussões e sugestões para toda comunidade escolar, a fim de dispor de poderes compartilhados.

Nesta categoria, destaca-se o papel do principal gestor da escola – diretor – como o mediador, o articulador das ações propostas e desenvolvidas na escola, chamando a atenção de todos para a participação. De acordo com Lück (2000, p.16),

(...) um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Sendo assim, corroborando com a autora, o diretor desenvolve um papel importante dentro da instituição, servindo muitas vezes de guia para acompanhar os caminhos almejados, pensando na qualidade de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo relacionar os desafios apontados pela comunidade escolar sobre a inclusão em uma escola de ensino fundamental estadual do campo, do município de Venâncio Aires/RS e, respectivamente, contribuindo com a análise do campo da gestão escolar, a respeito da inclusão escolar e seus atores. Refletir sobre a Inclusão diante da Gestão Escolar e seus princípios tornou-se um convite para refletir sobre as práticas pedagógicas, as políticas educacionais e as realidades vivenciadas pelo campo da pesquisa em questão.

Deste modo, diante da pesquisa e dos resultados, observou-se na escola investigada, que a inclusão é traçada em passos curtos, porém está em processo e a caminho. Reflete-se sobre o processo que lá está se constituindo e se reconhece o que ainda pode ser melhorado e conquistado enquanto escola, profissionais e comunidade escolar. Destarte, há os indícios de que não se pode destinar o trabalho referente à inclusão somente aos professores, seja da sala de recursos ou regular, como também aos demais atores envolvidos neste processo, visto no decorrer da pesquisa. E é, então, que se vai desenhando as percepções das relações entre gestão escolar e o processo de inclusão escolar, isto é, é na junção de forças (família, escola, sociedade) que será possível um melhor convívio dos sujeitos envolvidos.

Assim, mais uma vez, retomam-se os princípios de participação e democracia, quando toda comunidade escolar deve se tornar comprometida e responsável pelos processos que ocorrem no espaço escolar, entre eles o da inclusão. Assim, diante da pesquisa, ficaram evidentes os princípios de gestão escolar nas respostas dos colaboradores, o que identifica a gestão escolar como norteadora de um processo de inclusão mais participativo, mais democrático e mais fidedigno aos objetivos que ambos se propõe.

Diante disso, essa pesquisa não buscou atentar a falhas ou perfeições, mas teve como intenção trazer à tona reflexões e outras inquietações que permitam a

busca de novos questionamentos para a produção de conhecimentos em relação à gestão e a inclusão escolar. É mister pesquisas desse cunho para a conquista de avanços no campo da Inclusão Escolar e Gestão Escolar, uma vez que a inclusão e seus processos, percursos e percalços é tomada como campo de discussão e pesquisas, de forma mais ampla, apenas recentemente, assim como as Escolas do Campo. Acompanhar e desenvolver a pesquisa contribuiu, também, para a compreensão da inclusão sobre o enfoque de quem a toma em mãos, no cotidiano de uma escola, ou seja, investigar movimentos como o da inclusão só tem a contribuir para o desenvolvimento da educação e da própria sociedade, a fim de que todos possam se sentir, verdadeiramente, pertencentes e respeitados dentro dos seus limites.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre Crocodilos e Avestruzes:** falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus, 1998.

ARROYO, M. G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores.** Educação e Sociedade. Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da educação especial.** Org. Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE.** Disponível em <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em 4 de novembro de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Acesso 14 de julho de 2014. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp.

_____. MEC/SEESP. **Manual de orientações:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. 2010.

_____. MEC/SEESP. **Manual do programa escola acessível,** 2010. Disponível em: file:///C:/Users/NB/Downloads/manual_programa_escola_acessivel.pdf

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica**, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de out. 2009.

_____. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em 15 de agosto de 2013.

_____. [Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.](#) **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais:** espaço para atendimento educação especializado. Brasília: 2006.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique. **A implantação do sistema de ciclo de formação nas escolas de ensino fundamental de Mato Grosso como superação a evasão escolar.** Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da Eduvale. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT Ano IV, Número 06, novembro de 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Editora Mediação. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.23, n.3, set./dez. 2007.

_____ Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: **Caderno de Pesquisa**. Vol.35 no.124 São Paulo Jan./Apr.2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, 1996.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo. v.35, n 2, p.20-29, 1995.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIEBERMAN, L.M. **Preservar a Educação Especial para aqueles que dela necessitam**. In: CORREIA, L. de M.(org.). **Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13).

LÜCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar**. **Gestão em Rede**, 1998.

LÜCK, Heloísa.et.al.**A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5º Ed. São Paulo, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Pespectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: A marca da escola. **Revista Educação e Contexto.** Ijuí,RS, Unijuí. n.18. p 21-32, 1990.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Direito ao portador de deficiência à educação.** Revista Integração, 5, 1994.

MISSIO, Cristiane. **As famílias de pessoas portadoras da Síndrome de Down: assimilação da deficiência.** Monografia de especialização: UFSM , 2002.

MONTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é?Por quê? Como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos.** Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 1993.

_____. **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2005.

MUNHÓZ. Maria Alcione. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com síndrome de down.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

OLIVEIRA, J.F. de; MORAES, K.N. de; DOURADO, L.F. **Gestão escolar democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação. Disponível em: <escoladegestores.mec.gov.br/site/4...gestao_escolar/.../texto2_1.pdf>. Acessado em outubro de 2014.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

REIS, Linda G. **Produção de Monografia**: Da teoria à prática. O método educar pela pesquisa (MEP). Editora SENAC, Distrito Federal, 2008.

SANTOS-LIMA. Helen Tatiana. **O papel do professor no contexto inclusivo**: uma reflexão a partir da teoria da subjetividade. In: e-Revista Facitec, v.4, n.1, Art.4, jan-jul 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma concepção multicultural de Direitos Humanos**. Lua Nova Revista de Cultura e Política. Governo e Direitos – CEDEC, 1997.

SANTOS, M.P dos. **A família e o movimento pela inclusão**. In: Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Secretária de Educação a distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

TEIXEIRA, C. B. **O Professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica**. São Paulo: 2010

TURCHIELLO, P.; SILVA,S.S.M.;GUARESCHI,T. **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a Prática Pedagógica. Org Ana Claudia Siluk, Santa Maria,2012.

UNESCO, ED/90/CONF/205/1. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. 1998

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I, P.; RESENDE, L. M.G. de (orgs). **Escola: Espaço do projeto político – pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998.

VELOSO, L.; CRAVEIRO, D.; RUFINO, I. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Educação e Pesquisa:** São Paulo, n. 4, vol.38, n.4, p. 815-832, 2012.

VIANNA, C.R; SILVA,R.A.F. **A questão do currículo e da...Escola? Sociedade?** In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva. Brasília: MEC,SEB, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO

O Curso de Especialização em Gestão Educacional da UAB/ UFSM vem apresentar a acadêmica, Keula Maqueli Closs, à Direção desta Instituição de Ensino. A referida acadêmica está na fase de elaboração da monografia intitulada “**Um diálogo sobre a inclusão a partir da gestão escolar e seus atores**”

O objetivo da inserção da acadêmica na Instituição diz respeito à coleta de informações de sua pesquisa de conclusão de Curso, cujo objetivo é: Relacionar os desafios apontados pela comunidade escolar sobre a inclusão escolar em uma escola de ensino fundamental estadual do campo do município de Venâncio Aires.

Ressaltamos, que a oportunidade concedida pela Instituição, constituir-se-á em relevantes momentos para a construção do estudo, que resultará na ampliação dos conhecimentos teóricos relacionados com as temáticas pesquisadas.

Agradecemos sua colaboração.

Agudo, novembro de 2014.

Prof^a. Myrian Cunha Krum
Orientadora

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Um diálogo sobre a inclusão a partir da gestão escolar e seus atores”

Pesquisadora responsável: Keula Maqueli Closs

Orientadora: Myrian Cunha Krum

Instituição: UAB/ UFSM.

Telefone para contato: (051) 82125524

Prezado(a) Colaborador(a):

Você está sendo convidado(a) para responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Este estudo tem como objetivo geral relacionar os desafios apontados pela comunidade escolar sobre a inclusão escolar em uma escola de ensino fundamental estadual do campo do município de Venâncio Aires.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam:

1. O que você entende por inclusão ?
2. Como são tratados os alunos incluídos na escola?
3. Quais desafios você identifica para a inclusão destes sujeitos na escola?
4. Na sua opinião, há gestão democrática na escola? Aponte ações que a identificaria.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente, e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Agudo, novembro de 2014.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE C - Questionário Professores e Funcionários



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL

Título da pesquisa: “Um diálogo sobre a inclusão a partir da gestão escolar e seus atores”

Prezado(a) colaborador(a), este questionário apresenta questões abertas que poderão ser respondidas sem limite de linhas. Este documento é anônimo, portanto, não tem necessidade de identificação.

Desde já agradeço a sua disponibilidade em participar desta pesquisa.

A autora

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Cargo ou função _____

Tempo de atuação no cargo atual: _____

Tempo de atuação na Escola: _____

Tempo de atuação na rede estadual: _____

1. O que você entende por inclusão ?
2. Como são tratados os alunos incluídos na escola?
3. Quais desafios você identifica para a inclusão destes sujeitos na escola?
4. Na sua opinião há gestão democrática na escola? Aponte ações que a identificaria.