



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

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Edimara Veridiana Dries Mergen

Sobradinho, RS, Brasil
2013

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

por

Edimara Veridiana Dries Mergen

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

Orientador: Prof. Leonardo Germano Krüger

Sobradinho, RS, Brasil

2013

**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

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

elaborada por
Edimara Veridiana Dries Mergen

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Leonardo Germano Krüger, Msc.(UFSM)
(Presidente/Orientador)

Maria Eliza Rosa Gama, Dr. (UFSM)

Myriam Cunha Krum, Msc. (UFSM)

Sobradinho, 29 de novembro de 2013.

Depois que formei uma família, tudo que faço nesta vida está intimamente
ligado a ela.

Por isso, quero dedicar este trabalho àqueles que são a razão da minha vida:
meu esposo, Gelson Luiz Mergen, e aos nossos filhos amados, Eduarda Luísa
Mergen e Igor Eduardo Mergen.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida.

A minha família que, com muito carinho e apoio, não mediu esforços para me ajudar a dar mais esse importante passo na minha formação profissional.

Quero fazer um agradecimento em especial ao meu esposo querido, Gelson Luiz Mergen, que sempre esteve ao meu lado, sendo para mim um importante motivador e uma referência no campo da educação.

A todos os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle, por terem participado desta pesquisa. A riqueza de suas experiências me permitiu refletir sobre a questão da inclusão sob diferentes prismas.

A todos os professores do curso de Especialização, por seus preciosos ensinamentos.

De forma especial, ao meu orientador, Prof. Leonardo Germano Krüger, pela condução e conclusão deste trabalho.

A todos,

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

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

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

AUTORA: EDIMARA VERIDIANA DRIES MERGEN

ORIENTADOR: LEONARDO GERMANO KRÜGER

Data e Local da Defesa: Sobradinho/RS, 29 de novembro de 2013.

O presente estudo objetivou analisar a percepção do Diretor, Supervisor Pedagógico e Professores no que se refere à inclusão de PNEEs na Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle, no município de Arroio do Tigre/RS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória realizada através de estudo de campo, pesquisa documental e uso de questionário aplicado a dois gestores e seis professores para coletar as informações. A análise das informações foi através das etapas de redução, apresentação e conclusão/verificação. Os significados identificados na percepção dos gestores foram: o processo de inclusão, os aspectos legais e ações desenvolvidas em relação aos dois primeiros; e para os professores, o preparo profissional e ações para processo de inclusão. Em relação aos gestores, na medida do possível eles procuram suprir as carências de recursos humanos e materiais. Os professores indicam desconforto, sentem-se limitados no atendimento aos PNEEs; consideram a formação insuficiente; excesso de trabalho em sala de aula e com adoção de turma multisseriada acrescida pela presença de PNEE; falta de recursos humanos (especialistas); e, falta de espaço para troca de ideias. A educação inclusiva é um dos novos desafios impostos à gestão escolar em face das novas demandas da escola. Sugere-se a formação continuada para os gestores e docentes da escola para a superação dos problemas existentes na instituição.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão democrática. Inclusão.

ABSTRACT

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

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

(A SCHOOL MANAGEMENT PROCESS FORWARD TO INCLUSION)

AUTORA: EDIMARA VERIDIANA DRIES MERGEN

ORIENTADOR: LEONARDO GERMANO KRÜGER

Data e Local da Defesa: Sobradinho/RS, 29 de novembro de 2013.

The present study aimed to analyze the perception of Director, Educational Supervisor and Teachers as regards the inclusion of PNEEs in the Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle, in the municipality of Arroio do Tigre/RS. This is a qualitative research conducted through field study, documentary research and the use of a questionnaire applied to two managers and six teachers to collect information. The analysis of the information was through the reduction steps, presentation and completion/verification. The meanings identified in the perception of managers were: the inclusion process, the legal aspects and actions undertaken in relation to the first two, and for teachers, professional preparation and actions for inclusion process. Regarding managers, to the extent possible they seek remedy the shortcomings of human and material resources. Teachers indicate discomfort, they feel limited in serving PNEEs; consider inadequate training, excessive work in the classroom and with the adoption of class multiseriate increased by the presence of PNEEs, lack of human resources (experts), and lack of space for exchange of ideas. Inclusive education is one of the new challenges facing the school management, in the face of new demands of the school. It is suggested to continuing education for teachers and school managers to overcome the existing problems in the institution.

Keywords: School management. Democratic management. Inclusion.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO	44
APÊNDICE 2 – ROTEIRO QUESTIONÁRIO GESTORES	45
APÊNDICE 3 – ROTEIRO QUSTIONÁRIO PROFESSORES	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 Caracterização dos procedimentos da pesquisa.....	09
2 A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO. 12	
2.1 A inclusão na perspectiva da inclusão	12
2.2 As PNEEs em um processo histórico.....	16
2.3 A legislação e o novo paradigma da Educação Especial	18
2.4 O gestor escolar e o processo de inclusão.....	21
3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA	23
3.1 Estrutura física	23
3.2 Recursos humanos	24
3.3 Proposta político-pedagógica da Escola (PPP).....	24
4 A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	28
4.1 Equipe gestora	28
4.2 Professores	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICES	43

1 INTRODUÇÃO

O tema inclusão está presente em todas as instâncias da sociedade atual. O presente trabalho, no entanto, está restrito ao papel da gestão escolar referentes às inquietações sobre o tema inclusão escolar, no que se refere à inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEEs). A pesquisa partiu de algumas inquietações, principalmente de como os estabelecimentos de ensino estão se qualificando para incluir PNEEs nas turmas regulares de ensino e como isso acontece: por assistencialismo ou isso é pedagogicamente possível?

Entende-se que a responsabilidade pela inclusão do aluno com necessidades educacionais não cabe apenas ao professor em sala de aula, mas também à gestão escolar, que coordena todas as atividades da instituição escolar.

Neste sentido, o objetivo da pesquisa reside em analisar a percepção do Diretor, Supervisor Pedagógico e Professores no que se refere à inclusão de PNEEs na Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle, situada no interior do município de Arroio do Tigre/RS.

Foi feito um acompanhamento se a Escola está conseguindo oferecer aos PNEEs processos de ensino, além de investigar se desempenha seu trabalho com eficiência, se existe o apoio de uma educadora especial, e ainda, saber das condições da escola em seus aspectos físico e educacional.

Assim, o presente estudo está dividido em algumas partes. Na introdução, além do tema, problema e objetivo apresentam-se os procedimentos metodológicos que serão adotados na pesquisa. Na segunda parte, aborda-se a questão da gestão escolar frente ao processo de inclusão de PNEEs. Na terceira parte, contextualiza-se o campo de investigação, isto é, a instituição em que se realizou a pesquisa. Na quarta parte, apresenta-se a percepção dos gestores participantes (diretor, supervisor pedagógico e professores) sobre a inclusão na instituição escolar em que atuam. Por fim, nas considerações finais, em que se retoma o tema frente aos objetivos pretendidos pelo estudo e os dados obtidos.

1.1 Caracterização dos procedimentos da pesquisa

Para Gil (2007, p.26), o objetivo da pesquisa é “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Neste desafio,

caracterizou-se essa pesquisa como qualitativa exploratória. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. De acordo com Gil (2007), a pesquisa do tipo exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, uma visão geral com determinado fato de modo a torná-lo mais explícito.

Dessa forma, a realização dessa pesquisa envolveu três momentos. Um, levantamento bibliográfico sobre o tema inclusão de PNEEs. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de diversos materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, nos meios escritos e eletrônicos. Além do levantamento bibliográfico, essa pesquisa exploratória envolveu o estudo de campo e documental para coleta de dados (GIL, 2007).

Para Gil (2007) os estudos de campo procuram tratar de questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. O planejamento do estudo de campo apresenta maior flexibilidade, podendo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, difere-se pela natureza da fonte (GIL, 2007). Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental como fonte de coleta de dados está restrito a documentos, escrito ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. No caso da presente pesquisa, as fontes de informação foram o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle.

Dois, coletar informações com pessoas que têm experiências práticas sobre o fato estudado. A coleta foi através da aplicação de um questionário com perguntas abertas (APÊNDICES B e C) a dois gestores da equipe diretiva (Diretor e Supervisor Pedagógico), e seis professores da Escola, de um total de nove. Para participar, eles assinaram o Termo de Consentimento (APÊNDICE A). Para fins de zelo pela identidade dos participantes, usaram-se os seguintes codinomes: Gestor "A" e "B", Professor "A", "B", "C", "D", "E" e "F".

O questionário foi constituído com o objetivo de levantar a opinião das situações vivenciadas pelos informantes da pesquisa em acordo com o objetivo da pesquisa. Esse instrumento, com uma série de perguntas, foi respondido por escrito e sem a presença do pesquisador (GIL, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2003).

Três, análise de situações que exemplifiquem a compreensão (GIL, 2007). Esse momento envolveu todas as fases da pesquisa: planejamento, execução e avaliação. Isso significa que a análise dos dados não foi terminal, e sim permeou todo o processo de construção. Nesse processo foram preponderantes as características e estilos do pesquisador.

A partir dessa compreensão, apoiou-se em Miles e Huberman (1994 apud GIL, 2007) para apresentar as etapas seguidas na análise de dados: redução, apresentação e conclusão/verificação. De maneira geral, na primeira, redução, envolveu a descrição e a seleção das informações a partir do sumário organizado, o que correspondeu ao início do processo analítico. A redução deu suporte para a elaboração e apresentação das questões do instrumento de pesquisa, na qual se sistematizaram os seguintes aspectos. Na percepção dos **Gestores**: o processo de inclusão, os aspectos legais e ações desenvolvidas em relação aos dois primeiros. Na percepção dos **Professores**, o preparo profissional e ações para processo de inclusão. Com isso, foi construída a etapa de conclusão/verificação de modo que possibilitou perceber os significados das possíveis relações, explicações e sugestões.

Ademais, em se tratando da estrutura dessa pesquisa, no primeiro capítulo argumenta-se sobre a importância da gestão escolar para garantir os direitos das PNEEs. Para que isso ocorra, considera-se fundamental que os gestores conheçam todas as leis que legitimam esse direito. Para o entendimento da transformação dos paradigmas, os gestores também têm como objetivo conhecer as transformações históricas na concepção do mundo da exclusão.

Em seguida, o segundo capítulo trata da caracterização da escola quanto à estrutura física, recursos humanos e sua clientela. No terceiro capítulo é apresentada a discussão dos resultados da pesquisa, ao mesmo tempo em que analisa se realmente a escola pesquisada, através da Equipe Gestora, realiza a inclusão conforme a legitimidade da lei.

Por fim, apresentam-se algumas considerações a partir do contexto pesquisado.

2 A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

2.1 A inclusão na perspectiva da legislação

No Brasil, o paradoxo inclusão-exclusão marca os sistemas de ensino, tanto públicos como privados. Para que se ofereça educação de qualidade é necessário que os gestores estejam preparados e sejam conhecedores da legitimidade da lei frente aos PNEEs.

É comum que professores temam inovações e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações aos professores (SAGE, 1999, p.138).

O gestor que assume o papel de atuar frente à educação inclusiva deve ter como objetivo a elaboração da proposta da educação da mesma, envolvendo-se na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, Regimento, elaboração de projetos, na busca de recursos para garantir a acessibilidade dos PNEEs, entre outros.

Frente à ruptura dos novos paradigmas da inclusão, a gestão escolar, além de agente modificador do panorama, deve ser um conhecedor das transformações no contexto histórico. Por isso, o objetivo a seguir é conceituar o que é inclusão e como ela vem se dinamizando nesse processo de transformação.

Traçando uma diretriz sobre a legislação de proteção aos PNEEs, destaca-se a utilização de diversas nomenclaturas para designá-los, tais como “indivíduos de capacidade limitada”, “minorados”, “impedidos”, “excepcionais minusválidos”, “*disableperson*”, “*hardicappedperso*”, “*unusuaiperson*”, “*specialperso*”, “inválido”, “deficientes”, e “pessoas portadoras de necessidades especiais” (GONÇALVES, apud SILVA, 2011).

A Constituição Federal do Brasil elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, art. 1º, inc. II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, art. 3º, inc. IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (1988, art. 5º) e o “direito de todos” à educação, devendo este visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o

trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Além disso, conforme o texto da Constituição, um dos princípios para o ensino é a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, inc. I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, art. 208, inc. V).

Especificamente sobre a Educação Especial, a Constituição Federal de 1988 prescreve: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, art. 208, inc. III).

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 55).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, também trata da educação especial, quando diz: “Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 58).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, e que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999, art. 24, inc. II), enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. (BRASIL, 1999, art. 15, inc. III; art. 25).

Acompanhando o processo de mudança, a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que “institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a, art. 2º).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que o

grande avanço que a década da educação deveria produzir seria “a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a, item 8.1, último parágrafo).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”. O documento define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade (BRASIL, 2002, art. 2º, inc. II) e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002, art. 6º, parágrafo 3º, inc. II).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de Alunos com Deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular”. Seu objetivo era disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004, p. 5).

Em 2005, foi implementado pelo Ministério da Educação o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a oferta do atendimento e a garantia da acessibilidade (BRASIL, 2005, p. 10).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entre seus eixos constam: formação de professores para a educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior, monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada/BPC, entre outros (BRASIL, 2007).

Para a implementação do PDE, foi publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, e estabelece como diretriz “o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007, art. 2º, inc. IX).

Como se percebe, o Ministério da Educação está trabalhando para a

concretização da política de inclusão. O que se pretendeu com o resgate do tema inclusão nos principais documentos legais foi ter uma visão geral de como funciona e em que situação se encontra o direito acerca do assunto, transitando da Carta Magna às leis, e destas à regulamentação. Também se pretendeu dar uma ideia das instituições/órgãos governamentais envolvidos, dos três poderes.

Na concepção inclusiva e na lei, ressalvadas as diferenças, é ponto comum que o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade, preferencialmente na rede regular de educação (BRASIL, 2001a).

De fato, o ensino regular é o ambiente escolar mais adequado para se garantir uma boa interação entre as PNEEs com os demais educandos que se encontram numa mesma faixa etária. Isso possibilita a quebra de qualquer ação discriminatória e o incentivo de todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo, entre outros, dos educandos em geral. O acesso a todos os anos do ensino fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente garantido a todos os que possam cursá-lo (BRASIL, 2007).

Os gestores escolares devem garantir um ambiente agradável para que todos os PNEEs tenham condições de evoluírem em socialização e aprendizagem conforme suas potencialidades.

Mitler (2003, p.21) considera que “a inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações”.

Os critérios para a caracterização de deficiência somente foram especificados com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentador da Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência; estabelece as definições de deficiência, deficiência permanente e incapacidade, bem como as categorias de deficiência (física, sensorial, mental e múltipla). Conforme o art. 3º, para os efeitos deste decreto, considera-se deficiência, toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; deficiência permanente, aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere apesar de novos tratamentos; e incapacidade de uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração

social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

2.2 As PNEEs em um processo histórico

A concepção de homem vem sofrendo alterações ao longo do tempo. Assim, aceitar ou excluir demonstrava, por sua vez, o modelo de homem considerado ideal em cada época. Na antiguidade, são evidenciadas situações de exclusão social, na medida em que essas situações provocavam uma desigualdade explícita entre os cidadãos: havia os que habitavam e os que não habitavam os intramuros das cidades, sendo estes últimos considerados não cidadãos, os bárbaros (PAN, 2008).

Conforme Fernandes (2006), na antiguidade, período histórico iniciado com as mais antigas civilizações e que se estendeu até a queda do Império Romano do Ocidente (século V), apenas as pessoas nobres detinham o poder social, político e econômico. O corpo perfeito e forte para guerrear, a beleza física, a capacidade retórica para proferir discursos filosóficos, entre outras habilidades, eram aspectos que valorizavam algumas pessoas e conferiam-lhes a cidadania nessa sociedade.

Qualquer pessoa que fugisse a esse padrão era considerada subumana já que não teria utilidade para a vida em sociedade. Assim, pessoas que nasciam com deficiências visíveis, como, por exemplo, a falta ou deformação de membros ou a incapacidade de falar ou enxergar, eram relegadas ao abandono e até mesmo exterminadas, por não terem valor social. Observa-se esse ponto de vista expresso em um trecho de um manuscrito de governantes espartanos na Antiguidade:

Nós matamos os cães danados e os touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (CARVALHO, 1997, p. 14).

Há relatos históricos que mostram como era comum o ato de abandonar crianças em montanhas e florestas ou atirá-las de penhascos ou nos rios, por serem consideradas uma ameaça à manutenção da sociedade da época em virtude das limitações e das imperfeições que apresentavam (FERNANDES, 2006).

Na Idade Média é que essa situação de extermínio começa a ser questionada em decorrência do fortalecimento da Igreja Católica e do advento do cristianismo, os quais mudam o cenário político da sociedade. Aliando-se à nobreza, o clero passa a ter, além do domínio econômico, uma enorme influência na definição dos princípios e dos valores morais que regem a vida social, determinando, por meio de dogmas religiosos, os desígnios do bem e do mal (FERNANDES, 2006).

Assim, pelo reconhecimento de todos, os homens são criaturas de Deus, as pessoas doentes, as defeituosas ou mentalmente afetadas passam a receber, pela primeira vez, a atenção da sociedade, embora, ainda, de forma ambígua. Por um lado, havia uma corrente que interpretava que pessoas com deficiência eram seres castigados por Deus, pelos pecados que cometeram. Ela os considerava indivíduos demoníacos pelas situações que protagonizavam. Outros acreditavam que essas pessoas eram escolhidas por Cristo e predestinadas para o “dom da cura” (FERNANDES, 2006).

Segundo Bianchetti (1998), a partir do século XVI, poucas foram as mudanças na concepção de atendimento às pessoas com deficiência. Bueno (1993) chama a atenção para o fato de que o atendimento estava restrito apenas às pessoas cegas e às surdas, que eram aquelas que apresentavam maiores possibilidades de participar do processo produtivo de industrialização que se intensificava.

Nos séculos XVIII e XIX, foram criadas centenas de instituições na Europa e em países colonizados por europeus, quase todas com caráter assistencial e filantrópico, nas quais se destacava o trabalho manual para o treinamento industrial. As instituições funcionavam como asilos, já que abrigavam e alimentavam os internos, escolas, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculos: oficinas de produção, pois as pessoas com deficiências constituíam mão de obra barata no processo inicial de industrialização. Nesse contexto, são criadas no Brasil as primeiras instituições especializadas com objetivos e práticas semelhantes ao contexto europeu, com forte apelo assistencial (FERNANDES, 2006).

Somente no século XX é que se inicia a mudança da concepção de atendimento às pessoas com deficiência. Foram muitos os fatores que contribuíram para isso, dentre eles os avanços científicos que permitiram uma análise mais abrangente da questão da deficiência e suas implicações. Merece destaque a contribuição da psicologia que, nas últimas décadas de 1800 e inícios de 1900, firma-se como campo de estudo e inicia suas investigações para conhecer a mente

humana e seus desdobramentos, por meio de estudos experimentais. Com esses estudos, o conceito evoluiu para deficiência mental como uma condição permanente que afeta o desenvolvimento intelectual do sujeito, diferente de doença mental, que interfere em aspectos do comportamento social dos sujeitos (FERNANDES, 2006).

Outro fator determinante para mudança no modelo de atendimento prestado foram os movimentos sociais desencadeados ao final da década de 1940 e início de 1950, após o término da Segunda Guerra Mundial. Nessa época, houve a mobilização de diferentes grupos que sofreram exclusão ou marginalização, levantando bandeiras pelos seus direitos plenos de cidadania. Dessa forma, retomam os ideais da Revolução Francesa de 1798, buscando o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens. Em 1948, é promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa Declaração e outros textos também voltados à defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos tornam-se norteadores das decisões tomadas nos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU, criando-se uma espécie de código de ética para assegurar que nenhum ato de natureza discriminatória ocorra contra as minorias sociais. Nesse contexto é que a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação as suas necessidades diferenciadas (FERNANDES, 2006).

2.3 A Legislação e o novo paradigma na Educação Especial

A década que encerrou o último milênio esteve sob o impacto das conquistas estabelecidas pela Constituição Federal do Brasil em 1988, que ressalta o dever do Estado com a educação. Embora o direito inalienável à educação tenha sido assegurado pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948, as formas de desenvolvimento do Estado no que se refere a esse dever não haviam sido explicitadas de modo tão contundente como na Constituição atual (PAN, 2008).

A nova lei de diretrizes de base da Educação Nacional (LDBEN) instituiu as políticas nacionais de educação especial, que foram especialmente alavancadas pela Conferência Mundial de Jomtien sobre educação para todos em 1990 e pela Declaração de Salamanca, em 1994. Elas apresentam um marco para o novo discurso a permear as práticas educacionais do Brasil. A educação para todos estabelece como objetivo que se ofereça educação a toda população (PAN, 2008, p. 92).

Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber qualquer apoio extra de que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva. A LDBEN incorpora esses princípios como sugestão, mas não os convoca como obrigatórios. As novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, orientam e normatizam a inclusão na educação básica, uma vez que reafirmam o direito de todos à educação, inclusive das crianças e dos jovens que não se encontram no sistema de ensino em função de suas necessidades educacionais especiais, o que os diferencia da maioria dos alunos. Tais políticas estabelecem que sejam asseguradas “a igualdade de oportunidade” e a “valorização da diversidade”, ao mesmo tempo em que tendem a neutralizar as diferenças, afirmando que ser diferente é normal (UNESCO, 1994).

A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos: o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais, com ações de atendimento educacional conforme o tipo de deficiência que se propõem atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código “Braille”, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros: os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõem a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos (BATISTA, 2006).

Por volta de 1800, um grande nome na história da educação especial foi Jean Marc GaspardItard. O autor foi reconhecido por sua habilidade ao ensinar uma linguagem aos surdos e o primeiro a empregar métodos sistematizados para ensinar uma pessoa com deficiência mental, anunciando o princípio de um período positivo quando se pensou que a educação era uma resposta aos problemas associados à deficiência (SMITH apud SILVA, 2010).

O início da educação especial no Brasil deu-se no final do século XVIII e início

do século XIX, com o surgimento da educação das crianças com deficiência, inicialmente nas instituições especializadas. Provavelmente, as Santas Casas de Misericórdia exerceram papel importante na educação das pessoas com deficiência já que, seguindo a tradição europeia, atendiam a pobres e doentes. A partir de 1717, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo passou a acolher crianças abandonadas até a idade de sete anos. Embora não existam registros oficiais sobre como era o atendimento a essas crianças, é possível supor que muitas delas apresentavam prejuízos físicos ou mentais. Depois dos sete anos de idade, meninos e meninas eram enviados para outros seminários que os preparavam para o futuro, atitude essa que não era comum na época. É possível que algumas crianças com deficiência leve tenham recebido esse mesmo tratamento, enquanto as crianças com deficiência mais severa permaneciam nas Santas Casas com adultos doentes e alienados (JANNUZZI apud SILVA, 2010).

Segundo Silva (2010), no início do século XIX, o campo de assistência social reduzia-se ao setor médico hospitalar, representado pelas Santas Casas de Misericórdia. A criação do Asilo dos Expostos pode ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia ou abandonadas por seus pais nas referidas Santas Casas de Misericórdia.

Na história da educação especial no Brasil, é importante observar duas vertentes pedagógicas, as relacionadas tanto com o diagnóstico quanto com as práticas escolares, sendo as decisões subordinadas ao médico e os testes de Inteligência com ênfase nos princípios psicológicos (SILVA, 2010).

O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade, para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tomando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. O aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre a capacidade de, como alunos, progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida, sempre capaz de

aprender e de exprimir um conhecimento (BATISTA, 2006).

No Brasil, destacam-se duas instituições que ainda nos dias atuais possuem um importante papel no atendimento especializado aos alunos com deficiência mental: a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A primeira APAE foi fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, e atualmente existem, no país, APAES em mais de 1.500 municípios, o que torna essa instituição o maior movimento comunitário do mundo, segundo a Federação das APAES do Estado do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2005). No município de Arroio do Tigre, a APAE tem importante papel no atendimento aos portadores de necessidades especiais.

2.4 O gestor escolar e o processo de inclusão

Segundo Mittler (2001), para que se consiga atingir a inclusão escolar, o primeiro passo é uma reforma radical da escola. Neste sentido, considera-se que a gestão escolar não se restrinja à parte administrativa da instituição escolar, mas se envolva também no processo pedagógico da escola. Isso envolve repensar os moldes existentes e os currículos, construídos de tal modo que atenda às necessidades de todas as crianças, como resposta à diversidade humana.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p.25).

A elaboração do projeto político pedagógico (PPP) e do currículo envolve a participação dos gestores escolares. Portanto, eles têm uma responsabilidade muito grande no que se refere ao efetivo processo de inclusão de PNEEs nas instituições em que atuam. Tanto o PPP como o currículo deve ser construído na perspectiva de uma escola inclusiva, aberta à diversidade. Neste sentido, Mantoan (2000, p.7-8) contribui, considerando que a escola aberta à diversidade é aquela em que:

[...] todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes

educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

No entendimento de Granemann e Gricoli (2011, p.132), “a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o protagonismo dos professores são vistos como chaves para a inclusão”. É o caso de se adotar uma linha pedagógica válida para todos os alunos, capaz de atender também aqueles que, em vista de situações pessoais e características próprias de aprendizagem, necessitam de atendimento distinto, de forma que os docentes têm participação ativa nesse processo. Sobre eles, Mittler (2003, p.35) afirma que “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”, inclusive de receber suporte por parte da direção e da coordenação pedagógica.

Conforme Araújo et al. (apud BOAVENTURA, 2008, p.14):

A inclusão é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais.

A escola inclusiva é um processo em construção permanente. Cabe aos gestores que a conduzem uma vigilância constante no intuito de “diminuir práticas rotineiras de segregação e de discriminação, oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e de participação para todos os indivíduos, independentemente de sua limitação ou dificuldade” (GRANEMANN; GRICOLI, 2011, p.132).

3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle situa-se no meio rural, distante 12 km da sede do município de Arroio do Tigre/RS. Foi criada através do Decreto nº 12.241, de 30 de março de 1961. Sua denominação atual está de acordo com a Portaria nº 00321, da 24ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede em Cachoeira do Sul. Trata-se de uma escola polo, que recebe alunos de outras localidades do município através de transporte escolar.

Atualmente, frequentam a escola 96 alunos do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde. No turno da manhã estudam os alunos do 6º e 7º anos, 7ª e 8ª séries; à tarde, frequentam os alunos dos anos iniciais.

A Escola adota como filosofia o princípio:

O ser humano é dotado de inteligência, raciocínio, capacidade de analisar, criticar e entender o porquê das coisas, e ser, portanto, elemento de transformação social. Tem como prioridade trabalhar valores morais e princípios democráticos, respeitando seu saber cultural, e permeando o conhecimento científico para que ele se torne bem estruturado no meio em que vive (PPP, 2012, p.1).

A seguir, apresenta-se a caracterização da escola sob o ponto de vista de sua estrutura física, seus recursos humanos e da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

3.1 Estrutura física

A estrutura física da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle é composta por: 04 salas de aula; 04 banheiros; 01 laboratório de informática; biblioteca diversificada com livros identificados digitalmente; sala de orientação educacional; sala dos professores; sala da direção; cozinha (a Escola não possui refeitório); pátio amplo, cercado com pracinha de recreação; campo de futebol; quadra de areia; horta e pomar cultivado pelos próprios alunos; quadra cedida pela comunidade para realização de atividades esportivas.

3.2 Recursos humanos

A gestão escolar é exercida por uma diretora e um supervisor escolar. A Escola conta em seu quadro de recursos humanos com 09 professores, 06 funcionários e 02 bibliotecários.

A Escola desenvolve diversos projetos durante as aulas e no turno inverso como: Esporte e Lazer; Horta Escolar; Plantas Medicinais; Hora do Conto; Informática; Reforço Interdisciplinar; Grêmio Estudantil; Incentivo às Artes; Família na Escola; Coleta e Reciclagem do Lixo, entre outros.

3.3 Proposta Político-Pedagógica da Escola (PPP)

O PPP reflete a intenção da Escola. O PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle foi elaborado dentro dos princípios democráticos. Foi construído coletivamente, envolvendo todos os segmentos, com responsabilidade, comprometimento e respeito, visando inovar a prática pedagógica e elevar a qualidade do ensino público.

A LDB 9394/96 delega a tarefa de elaboração do PPP aos sujeitos que fazem parte da escola, conforme estabelecido nos artigos 12, 13 e 14:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14. 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.

A gestão escolar deve estar de acordo com as normas da LDB 9394/96, que lhe confere autonomia para construir uma proposta de trabalho pautada na realidade local. Assim, ao analisar o PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle percebe-se a dimensão da democratização do ensino, onde a comunidade escolar é a protagonista da proposta de trabalho.

O PPP é o instrumento que explicita a intencionalidade da instituição, indicando seu rumo e sua direção. Ao ser construído coletivamente, permite que os diversos atores expressem suas concepções e seus pontos de vista sobre o cotidiano escolar. Os desafios profissionais presentes no cotidiano da escola precisam ser pensados e equacionados de forma participante, considerando o caráter heterogêneo do coletivo escolar, formado por pais, professores, alunos, corpo técnico-administrativo, pessoal de apoio, segmentos organizados da sociedade civil e gestores. Nesse sentido, o PPP poderá ajudar a escola a trabalhar com esses desafios de forma mais sistemática, superando-os, e tem no gestor o seu principal articulador para a construção e constante avaliação (ALARCÃO, 2001).

O PPP da Escola analisada apresenta objetivos claros e reais, tanto no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, quanto a questões de infraestrutura. No terceiro capítulo do PPP constam os princípios de fins da educação nacional, constantes da LDB 9394/96, e são transcritos integralmente os Artigos 2 e 3 com seus incisos.

Na parte final do PPP da Escola consta como sua missão:

Queremos construir uma escola democrática, organizada, atualizada, aberta, crítica, com professores conscientes, críticos, responsáveis; escola em que o aluno seja o centro das atenções, sujeito de aprendizagem, trabalhando valores, reivindicando em seu dia-a-dia as transformações decorrentes da evolução, contribuindo para a formação de uma sociedade sustentável e efetiva, quando fundamentada em valores éticos que permeiam as mudanças de paradigma (PPP, 2012, p.5).

Através de diálogo com membros da equipe diretiva da Escola, constatou-se que o PPP é revisado a cada ano e, sempre que se faz necessário, é consultado pela comunidade escolar. Assim, analisando essa postura adotada pela Escola, chega-se a algumas conclusões acerca deste Projeto:

- Os alunos são participativos, a maioria comparece na Escola com o objetivo de acompanhar e melhorar seu desempenho escolar, bem como interagir nos eventos promovidos pela escola.
- Uma minoria dos pais não acompanha os filhos nas tarefas escolares, o que acarreta visivelmente baixo desempenho dos mesmos.
- O Conselho Escolar e o Conselho de Pais e Mestres são atuantes e participativos, auxiliando naquilo que lhes é cabível.
- A Direção incentiva o entrosamento e a harmonia dos diversos setores envolvidos no processo educacional.

- O serviço de supervisão e orientação educacional busca dialogar e acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, objetivando promover ensino de qualidade.
- Os professores são dedicados e procuram atualizar-se, diversificando atividades, integrando teoria e prática de forma contextualizada e interessante. Têm consciência de seu poder de ação e transformação junto à comunidade escolar.
- Alguns alunos (provenientes de outras escolas) apresentam dificuldades de aprendizagem que precisam ser trabalhadas, necessitando de um atendimento especial com aulas de reforço em turno inverso.
- Os funcionários são dedicados, cada um buscando desempenhar o seu papel, a fim de promover a integração e o bom andamento do cotidiano escolar.

O PPP da Escola está ligado diretamente ao processo de democratização do ensino, envolve todas as dimensões de uma instituição escolar (pedagógica, administrativa, financeira e jurídica). Estas dimensões são percebidas e compreendidas de forma articulada e interligada. Através da análise do PPP da Escola, percebe-se que os objetivos propostos no projeto estão de acordo com a realidade escolar, colocando em prática de forma integrada as atividades educativas, com participação de todos os membros ligados à comunidade escolar. Também, constatou-se que desde a elaboração, até a sua aplicação, os membros da comunidade escolar são responsáveis diretos pelo bom êxito do PPP.

Acredita-se ser de fundamental importância o papel mediador do professor, no sentido de que é este o membro da comunidade escolar com grande poder de ação e fácil acesso justamente entre o que é teoria e o que passa a ser prática. Acreditar neste grande poder, já é uma conquista para o nível de educação que se almeja alcançar. Como consequência, as dimensões político-pedagógicas privilegiadas e os PPPs das escolas deixarão de ser apenas projetos para tornarem-se armas eficazes na busca de uma educação transformadora e libertadora (BOAVENTURA, 2008).

A dimensão pedagógica de um PPP refere-se às relações que ocorrem através da interação diária, nas diversas atividades que a escola proporciona e como dinamiza os resultados obtidos através desta integração entre os membros da comunidade escolar. Uma escola preocupada e comprometida com a educação nos

dias de hoje é aquela em que as dimensões político-pedagógicas andam juntas, complementando-se entre si (BOAVENTURA, 2008).

Neste sentido, acredita-se que o PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle está no caminho certo para proporcionar educação de ótima qualidade, formadora de cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

Procurou-se, também, ler o PPP da escola sob a ótica da inclusão. Constatou-se que não há uma menção específica e clara a este respeito, até porque nele não consta legislação mais recente na área da educação, ou seja, o PPP menciona apenas a LDB 9394/96 e os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais, sem citar fonte neste último caso.

4 A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.1 Equipe Gestora

No caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle, a equipe gestora que participou dessa pesquisa foi composta pela Diretora e Supervisora Escolar. O questionário aplicado foi composto de cinco perguntas (APÊNDICE B).

As duas primeiras questões estão relacionadas ao **processo de inclusão**. A primeira questão aponta para o envolvimento da equipe gestora na tomada de decisões no que diz respeito ao processo de inclusão. As opiniões têm um ponto em comum que é a tomada de decisão de forma democrática. O gestor “A” deu destaque ao envolvimento de todos os segmentos da Escola na decisão, enquanto o gestor “B” apenas se referiu a uma forma de “garantir condições de acesso aos PNEEs”.

Um dos aspectos atuais é a gestão democrática nas escolas. Isso quer dizer que as decisões devem ser compartilhadas, isto é, todos os segmentos da comunidade devem ser ouvidos. Para que isso ocorra, os gestores escolares devem procurar envolver os diversos segmentos na tomada de decisões.

De fato, como assinala Sant’Ana (2005, p.228), todos os segmentos da escola devem participar do planejamento e de programas para que a educação inclusiva se confirme. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas”.

Objetivando saber se existem PNEEs na Escola, de acordo com o relato dos gestores, existem dois alunos com deficiência mental. O gestor “A” ressaltou que “10% dos alunos apresentam dificuldades específicas de aprendizagem”, sem maiores detalhes. O gestor “B” assinalou:

Os PNEEs se manifestam de várias maneiras. Temos 2 alunos que apresentam deficiência mental, alunos que possuem dificuldade de comunicação, já tivemos no ano passado um aluno com deficiência física. Temos também alunos que apresentam grande dificuldade de aprendizagem.

A resposta do gestor “B” está mais completa em relação à escola inclusiva, pois, como afirma Carvalho (2004, p.29):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A terceira questão está relacionada aos **aspectos legais**. Os dois gestores foram unânimes ao afirmarem que têm conhecimento das leis que garantem a acessibilidade dos PNEEs na escola regular de ensino. O gestor “A” destacou que “em algumas reuniões realizadas pela equipe gestora essas leis foram discutidas”, mas sem citar as leis, um dos itens solicitados na pergunta. A resposta do gestor “B” foi mais completa ao dizer que acredita que “todos os envolvidos no processo de aprendizagem conhecem o que a constituição estabelece como lei, o Estatuto da Criança e Adolescente, a LDB e as resoluções do Conselho Estadual de Educação”.

Os aspectos legais da inclusão são amplamente divulgados pela mídia. Por isso, mesmo que os atores locais (gestores e professores) não tenham lido todos os documentos, eles sabem que existem e que as determinações devem ser cumpridas.

A quarta e a quinta questão voltam-se para as **ações desenvolvidas** pela gestão escolar para garantir acessibilidade e educação de qualidade para os PNEEs. O gestor “A” considerou que “a equipe gestora busca incentivar as famílias a matricular seus filhos na rede regular de ensino. E no dia a dia na escola busca dar condições de acesso e pedagógicas que garantam a aprendizagem dos mesmos”. O gestor “B” apenas afirmou que “a equipe gestora busca colocar em prática a política de inclusão em parceria com a 24ª CRE”.

Nas duas respostas não se visualiza uma atuação ampla, mas apenas pontual. Mesmo no caso do gestor “A”, quando diz que “busca dar condições de acesso e pedagógicas que garantam a aprendizagem” de PNEEs, a afirmação é vaga e não condiz com o que dizem os professores, como se verá a seguir.

A inclusão de PNEEs na rede regular de ensino não pode representar o simples cumprimento de uma determinação legal. A inclusão é um processo lento e contínuo, que envolve uma mudança de mentalidade. Isso se reflete nas atitudes diárias, no acolhimento e na solidariedade. O “incluso” não pode se sentir apenas integrado, mas sim incluído, sentir-se valorizado por pertencer à escola e participar dela (BOAVENTURA, 2008).

Ademais, os gestores se posicionaram em relação à acessibilidade aos PNEEs, a saber:

Podemos dizer que uma grande conquista hoje foi a aceitação dos PNEEs na escola. Em parceria com a 24ª CRE, conseguimos uma monitora para trabalhar 20 horas na escola, estamos em processo da implantação de uma sala de recursos para o ano de 2014 (Gestor “A”).

Sim, este ano já conseguimos uma monitora para dar assistência aos PNEEs e no próximo ano receberemos uma especialista para trabalhar com os mesmos. Estamos trabalhando no processo de implantação da sala de recursos (Gestor “B”).

De concreto, em ambas as respostas há a nomeação de uma monitora “para dar assistência aos PNEEs”. No entanto, não é especificado se a monitora auxilia dentro da sala de aula ou fora dela. Quanto às outras ações (especialista para trabalhar com os PNEEs e sala de recursos), são futuras. Também, não foi possível evidenciar a forma de como será a atuação da especialista.

A prática inclusiva requer a atuação dos gestores no sentido de liderar e manter a estabilidade do processo inclusivo. Essa atuação envolve a articulação com vários níveis, como a Secretaria de Educação (estadual, no presente caso), para ter no quadro de recursos humanos da Escola pessoal capacitado para auxiliar os docentes (SAGE, 1999).

As respostas da equipe gestora da Escola não permitem uma visualização do fazer inclusivo diário. A busca por recursos humanos e materiais, bem como o conhecimento da legislação são apenas alguns dos aspectos relacionados à escola inclusiva. Quer dizer, existe uma preocupação da gestão escolar em disponibilizar recursos humanos e materiais, mas não a participação efetiva na inclusão dos PNEEs nas salas de aula do ensino regular.

4.2 Professores

De certa forma, as perguntas realizadas aos seis professores estão relacionadas **às ações para o processo de inclusão**. Com o objetivo de conhecer a existência de preparo profissional para trabalhar com PNEEs na turma regular de ensino, os professores responderam da seguinte forma: em quatro respostas o “não” foi categórico; em duas, “completamente não” e “me sinto insegura”. Em outras palavras, os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos

PNEEs. Os motivos apresentados vão desde a questão da formação à diversidade de PNEEs. Isso mostra que uma das questões mais cruciais da inclusão escolar de alunos PNEEs na rede regular de ensino se refere ao preparo dos professores para atendê-los.

Vários estudos já evidenciaram esse problema e ressaltam a necessidade de haver qualificação profissional para atendimento a PNEEs. A não qualificação é “uma das principais barreiras para a efetiva inserção dos alunos deficientes no sistema regular de ensino, o despreparo dos professores para receber esta clientela” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.46)

Por outro lado, a solicitação de que a resposta fosse justificada mostrou falhas na formação dos professores, conforme o depoimento de dois professores: “mesmo tendo estudado durante a faculdade, e estar pesquisando e atualizando sempre, os desafios são enormes” (Professor “A”); “apesar de ter tido disciplinas específicas sobre inclusão escolar no curso de graduação e por passar por contínuas formações, sinto-me despreparada, pois são muitas as especificidades de cada PNEEs” (Professor “E”).

A formação continuada é hoje um quesito importante no preparo dos professores. Municípios e Estado procuram ofertá-la anualmente aos professores de suas redes. No entanto, isso não parece ser suficiente, a julgar pelas afirmações explícitas de três professores, bem como a seguinte, que resume a problemática: “mesmo estando em constante aperfeiçoamento, o professor na maioria das vezes não sabe como agir com os alunos especiais, pois o professor não foi preparado especificamente para trabalhar com alunos especiais” (Professor “E”).

Andrade (2008) considera que a graduação é uma formação inicial breve, mas importante para embasamento teórico do futuro profissional. Para Andrade (2008, p.91), há necessidade de formação continuada, cujo diferencial está no aprofundamento de saberes e práticas vinculadas a determinados contextos. A formação em serviço “se caracteriza pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e de instrumentos para problematizar e sistematizar análises que possam gerar crescimento profissional”.

Outro aspecto percebido nos depoimentos é que, apesar da tentativa de ajuda por parte da gestão escolar, o desafio da inclusão na sala de aula recai sobre o professor, como mostra uma das declarações: “a responsabilidade é do professor” (Professor “A”). O Professor “F” também reforça esta ideia ao afirmar: “A

responsabilidade maior em termos de alfabetizar e incluir o aluno especial com o restante da turma é do professor”.

Uma das respostas mostrou uma realidade presente em várias escolas em razão do pequeno número de alunos matriculados em uma série (ano), o que faz com que um professor tenha que assumir uma turma multisseriada, que, por si só, já é um desafio, e ainda ter entre os alunos um PNEE. Na opinião do professor “D”, é possível identificar certo conformismo diante da situação: “Procuro fazer o que está ao meu alcance, mas me sinto insegura por falta de conhecimentos mais aprofundados nesta área e também por atender uma turma multisseriada”.

Essa questão de fazer ao que está ao alcance está presente em 40% das respostas. Isso sugere que os próprios professores têm consciência de que seu trabalho é insatisfatório junto aos PNEEs.

O reconhecimento dos professores sobre a falta de maiores condições para trabalhar com PNEEs remete à questão da formação continuada. Prevista já na LDB nº 9.394/96, são uma necessidade que se impõe na atualidade em vista de contínuas e cada vez mais rápidas mudanças. Nessa formação se insere a reflexão sobre o próprio agir e sobre o ambiente em que atua. Assim, como afirma Alarcão (2001, p.75), a escola torna-se “reflexiva e qualificante onde os professores ensinam e aprendem”.

Um dos entrevistados revelou certa mágoa ao dizer que “Muitas vezes nós professores da rede regular somos usados como cobaias” (Professor “B”). A afirmação sugere que a inclusão de PNEE em sala de aula no ensino regular é uma espécie de experimento, ignorando que esta orientação vem desde a LDBEN 9.394/96, ou seja, ela existe há 17 anos. Neste sentido, conforme Sage (1999, p.138), “o diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor”, atuando no sentido de superar desconfianças e barreiras.

Em um dos depoimentos há uma síntese da insegurança dos professores em atender PNEEs: “A grande maioria dos alunos com necessidades especiais não vem com um diagnóstico preciso [...]. O maior desafio é saber descobrir até que ponto o aluno pode ser cobrado, o que posso cobrar dele” (Professor “A”).

Esse aspecto está relacionado à formação docente. Mantoan (apud SAMPAIO; SAMPAIO, 2009) considera que, nesta formação, devem ser incluídos princípios que valorizem a aprendizagem ativa, conceito importante tanto para educadores como alunos. Ainda segundo Mantoan, não existem fórmulas prontas; a

conquista de saber, neste caso, é um contínuo exercício de reflexão sobre a prática educacional.

A segunda questão respondida pelos professores foi em relação ao apoio da equipe gestora para o processo de inclusão. A realidade da Escola mostrada nessa questão não parece ser diferente da anterior: esbarra na questão do conhecimento, da formação, como mostram os depoimentos: “Tem na medida do possível” (Professor “A”); “procura [...], porém enfrenta as mesmas dificuldades que nós professores, a falta de formação” (Professor “C”); “muitas políticas de inclusão não estão ao alcance” [do gestor]; “procura [...], porém esbarra na falta de conhecimentos específicos e na necessidade de apoio superior que na maioria das vezes não acontece” (Professor “D”); “a equipe gestora fornece apoio até onde está acessível a eles” (Professor “E”); “de certo modo sim, mas a responsabilidade maior em termos de alfabetizar e incluir o aluno especial com o restante da turma é do professor” (Professor “F”).

A realidade da escola pesquisada parece necessitar de uma formação continuada no que se refere à inclusão escolar. Segundo o PNE (BRASIL, 2001a), a formação continuada deve se estender a toda equipe escolar. No que diz respeito aos gestores, Carneiro (2006, p.44) considera que “o PNE aborda especificamente sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos diretores de escola e sobre a necessidade específica de formação adequada para a administração escolar”.

Nas respostas da segunda questão foi reforçada a ideia, por parte de dois professores, de que a responsabilidade sempre é do professor. Isso sugere que o professor, apesar de tudo, na hora do “vamos ver”, se sente sozinho para incluir o aluno PNEE junto aos demais alunos “ditos normais”.

Um dos depoimentos reforça esse isolamento, quando diz: “O trabalho burocrático, reuniões etc., toma conta do tempo da equipe diretiva, e o lado pedagógico, o contato, a convivência em sala de aula é deixada de lado. Tempo para conversar, partilhar, planejar, erros e acertos, não há” (Professor “A”). Certamente, não é o que se espera que aconteça, pois, segundo Carvalho (2008), o gestor escolar deve estimular a troca de experiências.

Neste sentido, Sage (1999, p.135) também considera:

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é

essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão.

Ter PNEEs na rede regular de ensino não deve e nem pode ser vista como uma ação obrigatória, porque a legislação assim manda. Nem professores e nem gestores escolares devem perceber isso como um fardo. Cabe, então, à gestão escolar estimular seu corpo docente a promover uma mudança de mentalidade. Uma mudança incômoda exige adaptações, sair do cômodo, ter que adotar outras posturas. Está aí, como diz Sage, um dos papéis da gestão escolar, o de facilitador para que a inclusão escolar de fato se concretize.

Uma das hipóteses em relação à inclusão de alunos PNEEs na rede regular de ensino é a de que os demais alunos seriam prejudicados em sua aprendizagem pela presença dos primeiros. Esse foi o enfoque da terceira questão proposta aos professores, ou seja, os alunos PNEEs prejudicam ou ajudam os alunos ditos normais?

Os depoimentos mostram que 83,33% dos professores entrevistados são de opinião que a inclusão prejudica o rendimento dos demais alunos, apesar de reconhecerem que também ajuda ou deveria ajudar como se percebe a seguir:

Deveria ajudar, mas não é o que acontece. Muitas vezes eles usam o fato do professor ter que se ausentar da sala para atender o aluno especial para bagunçar. Em turmas multisseriadas se torna desumano para o professor atender duas, três turmas com incluso. Os alunos “normais” saem prejudicados sim e muito. É preciso persistência, muita conversa com a turma, pois atualmente as crianças querem ser únicas (Professor “A”).

No depoimento do Professor “A”, está implícita a ideia de um dos benefícios da inclusão, mas na prática, não é esse o resultado obtido. Novamente vem à tona a questão de turma multisseriada, acrescida pela presença de um “incluso”, que, no entender do Professor “A”, é um trabalho docente desumano.

Segundo o Professor “B”, a presença de alunos PNEEs em turmas de ensino regular “muitas vezes” prejudica o processo de aprendizagem dos “normais”. Por outro lado, assinala que eles ajudam na formação dos demais no que diz respeito a conviver com a diversidade. Esta também é a concepção do Professor “D”, que aponta como fator negativo um menor desenvolvimento da turma pelo fato de um único professor ter que ser “mediador de realidades distintas”, opinião compartilhada pelo Professor “E”. Aliás, este professor acrescentou um dado que não aparece nas

outras opiniões sobre o assunto: “o ganho está em desenvolver nestes alunos (os ‘normais’) o espírito solidário e cooperador”. Por sua vez, o Professor “F” vê a questão como positiva da parte do próprio PNEE, que teria que aprender a dividir espaço e a conviver com a turma.

O Professor “C” foi o único a se referir à inclusão como um fator positivo, afirmando:

Acredito que vem acrescentar na formação humana dos alunos ditos normais, pois aprendem a conviver com as diferenças. O que se faz necessário é que a escola e os profissionais que atendem estas crianças estejam preparados para trabalhar com elas.

Certamente, este é um dos objetivos da educação inclusiva, ao favorecer a consciência de que todos os indivíduos têm direitos e deveres iguais e o decorrente respeito à diversidade (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Os resultados obtidos mostram um visível desconforto dos professores ao ter PNEEs entre os alunos de sua turma. A principal constatação é que eles não se sentem capacitados para atender esta clientela. Por suas respostas, alegam formação deficiente para isso, ressaltam que fazem o que podem, o que pressupõe incompletude, embora reconheçam que tiveram disciplinas sobre o tema em sua graduação.

A gestão escolar deve ficar atenta a aspectos que podem ser sanados através da formação continuada. Entre estes, como se observou na pesquisa, está a formação relativa ao atendimento de PNEEs.

Existe, de modo geral, uma tendência por parte dos professores em rejeitar tudo aquilo que rompe com o esquema já tradicional, pois a maioria tem uma visão funcional do ensino. A expectativa desses professores em relação à formação inclusiva é que esta disponibilize esquemas de trabalho predefinidos para a solução de problemas apresentados pelos PNEEs. Como isso é praticamente impossível devido à multiplicidade de casos ou circunstâncias, só resta o exercício reflexivo e o compartilhamento de ações e ideias entre gestores, professores e especialistas (MANTOAN apud SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; ANDRADE, 2008).

Outra queixa é a diversidade de atendimentos específicos em sala de aula, principalmente quando envolve turmas multisseriadas, acrescidas com a presença de PNEEs. Como ressaltou um dos entrevistados, é um trabalho “desumano”. De fato, reconhece-se que é trabalhoso, em vista dos diversos planejamentos que o

professor deve elaborar.

No entanto, conforme Rosa (2008), pelo fato de as classes multisseriadas se caracterizarem pela diversidade, é possível tornar isto um fator positivo, ao se buscar, através da interação, a cooperação para aprendizagens significativas. Ainda segundo a autora, o professor deve se organizar, trabalhando uma única temática, mas com trabalhos individuais ou atividades diversificadas em grupo.

Outro aspecto que mostra claramente o desconforto é o reconhecimento de que a presença de PNEEs é saudável para a formação dos alunos, que aprenderiam a conviver com a diversidade e a ser colaborativos. Porém, ao mesmo tempo, a maioria dos professores assinala que a presença deles junto aos demais prejudica a aprendizagem. Acredita-se que não é exatamente a aprendizagem, mas o retardamento no desenvolvimento dos conteúdos, conforme assinalou o Professor “D”.

Para Macedo (apud BOAVENTURA, 2008), alunos com necessidades educacionais especiais, a princípio, não deveriam atrapalhar o andamento das aulas, bem como o desempenho dos demais alunos. Ao contrário, a presença deles contribui para o respeito à diversidade, conforme opinião do Professor “C”.

Quanto ao apoio dos gestores, não há uma crítica formal contra a falta de apoio, mas nas entrelinhas dos depoimentos, percebe-se uma espécie de solidão do professor na sala de aula no atendimento a PNEE. Nota-se, também, uma angústia quando alguns deles declaram que “a responsabilidade é sempre do professor”, ainda mais quando se declaram não preparados para a tarefa.

Nesse sentido, retoma-se o protagonismo do gestor escolar em se envolver nas reuniões pedagógicas, identificando, realizando adaptações curriculares e dando suporte pedagógico. O compartilhamento de problemas e suas soluções, que pode ser feito nestas reuniões, ameniza o sentimento de sentir-se só frente a incertezas de como agir em determinados casos (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; BOAVENTURA, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de gestores e professores no que se refere à inclusão de PNEEs na Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle, situada no interior do município de Arroio do Tigre/RS.

Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas: levantamento bibliográfico, documental e estudo de campo; entrevistas com gestores e professores; e, por último, análise dos dados e discussão dos resultados.

O referencial teórico fundamentou-se na literatura existente sobre a garantia de acesso de todos os cidadãos à educação, como declarações de direitos e eventos que enfatizam estes mesmos direitos. Paralelamente, analisou-se a legislação pertinente à inclusão, de forma geral e especificamente em relação ao papel que cabe aos gestores escolares na inclusão de PNEEs na rede regular de ensino. Sob um novo olhar, a partir dos últimos anos do século XX, a gestão escolar é democrática. Neste sentido, cabe ao gestor articular as ações do cotidiano escolar de modo que elas conduzam ao atendimento de todos os alunos, sem distinção.

Constatou-se que a Escola analisada atende aos ditames legais, isto é, acolhe PNEEs em turmas de ensino regular. Contudo, observou-se que esta inclusão é “desconfortável”, principalmente em relação aos professores. As razões para o desconforto são: sentimento de despreparo para atender aluno PNEE, ou seja, formação insuficiente; excesso de trabalho em sala de aula em turma multisseriada acrescida pela presença de PNEE; falta de especialistas que poderiam auxiliá-los no atendimento; falta de espaço para troca de ideias, entre outros motivos.

Em suma, a partir das informações do capítulo 3 percebe-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os gestores da equipe diretiva e os professores da Escola. Este trabalho pode estar voltado para o trabalho da Escola como instituição que aprende ao proporcionar ações voltadas para o processo de inclusão, envolvendo aspectos de amparo legal e de formação continuada.

Assim, podem ser desenvolvidas ações para suprir algumas necessidades, entre as quais se destacam:

- Reforço na formação continuada, em pesquisa e extensão, com ênfase na diversidade dos educandos, envolvendo gestores, professores e outros membros da comunidade escolar. Não são apenas os PNEEs que exigem atenção especial. Mesmo entre os ditos “normais”, cada aluno é um ser especial, com características próprias de aprendizagem.
- Desenvolvimento de um trabalho colaborativo e reflexivo entre gestores e docentes, a fim de que houvesse um espaço para troca de ideias e apoio. Junto com a formação continuada, isso poderia amenizar os medos e incertezas de professores em relação ao atendimento de PNEEs.
- Insistir no assessoramento de especialista em educação especial, mesmo que não seja diário (assessor volante, por exemplo, que atendesse a mais de uma escola).
- Obtenção de uma sala de recursos.

Em parte, percebeu-se que algumas ações já estão em andamento, como a nomeação de uma especialista em educação especial e sala de recursos. No entanto, essas ações dependem do governo, já que é uma escola estadual.

Uma das queixas dos professores entrevistados refere-se à turma multisseriada. Sabe-se que, em escolas do interior, esta é uma prática comum, que certamente é difícil de ser resolvida pelo gestor local.

No entanto, deve-se ressaltar que a gestão escolar tem um importante papel além da obtenção de recursos materiais e humanos. Ele pode e deve ser um articulador e apoiador dos saberes pedagógicos, fazendo com que nenhum professor se sinta isolado em sua prática em sala de aula. Para atender às necessidades das diversidades presentes na escola, deve haver uma prática reflexiva constante sobre a teoria e práxis. Essa reflexão não deve ocorrer apenas em nível individual, mas em todos os momentos nos quais a gestão escolar e corpo docente dialogam sobre as práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girardi. Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. **POIÉSIS** Revista de Pós-Graduação em Educação. UNISUL, Tubarão, n.1, v.1, p.86-100, jan./abr.2008.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP,2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Apreensão e da Educação dos considerados Deficientes. In: BIANCHETTI, L. & FREIRE, I. M. (Orgs.) **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Série Educação Especial) p. 21–51.

BOAVENTURA, R.S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília: Ministério da Educação - Imprensa Oficial, 2007.

_____. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação - Imprensa Oficial, 2005.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: Ministério da Educação - Imprensa Oficial, 2002.

_____. Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação - Imprensa Oficial, 2001a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: Ministério da Educação - Imprensa Oficial, 2001b.

_____. Decreto nº 3.298/1999: regulamenta a Lei nº 7.853/1999. Brasília: Ministério da Educação - Imprensa Oficial, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Lei N. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Imprensa Oficial, 1988.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação - Imprensa Oficial, 1988.

BUENO, J.G.S. **A educação especial na sociedade moderna:** integração segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CARNEIRO, Relma U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, Eunice Nathália Soares de. (Org). **Educação especial:** deficiência mental. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 1997 (Série Atualidades Pedagógicas 3).

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** Curitiba: Ibpex, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRANEMANN, Jucélia Linhares; GRICOLI, Josefa Aparecida Gonçalves. Educação inclusiva: revisitando práticas e trajetórias na escola. **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v.2, n.5, p.131-139, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa E. Incluindo os excluídos da escola. FE/UNICAMP: 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas

públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional (sumário). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1, 2001, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.34-41.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O Direito à diferença**: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**, ano 11, n.18, jul/dez.2008, p. 222-237.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.129-141.

SAMPAIO, Cristiana T.; SAMPAIO, Sônia R. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. **EDUFBA**. 2009. Disponível em <<http://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>> Acesso em 04 nov.2013.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, maio/ago., 2005.

SILVA, Luzia Gomes da. Portadores de deficiência, igualdade e inclusão social. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 95, dez. 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10839&revista_caderno=9>. Acesso em: 4 nov.2013.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e Inclusão escolar**. História e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010

TEZANI, Thais C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política da educação inclusiva. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2613>. Acesso em: 4 nov. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa: A gestão escolar frente ao processo de inclusão

Pesquisadora: Prof^a. Edimara Veridiana Dries Mergen

Contato e-mail: mara.dmergen@hotmail.com

Orientador: Prof. Leonardo Germano Krüger

Contato e-mail: leonardogk@gmail.com

Eu _____, RG _____, confirmo que fui esclarecida de forma detalhada e sem qualquer constrangimento, sobre as intenções deste trabalho. Autorizo a transcrição e utilização de dados referentes a minha entrevista.

Assinatura do (a) entrevistado (a): _____

Telefone: _____ E-mail: _____@_____

Data: ___/___/2013

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO GESTORES



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

Polo: Sobradinho/RS

Professor Orientador: Leonardo Germano Krüger

Pesquisadora: Edimara Verdiana Dries Mergen

Pesquisa: A gestão escolar frente ao processo de inclusão

Pesquisa com os gestores da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João batista de La Salle:

1-Como acontece o envolvimento da equipe gestora na tomada de decisões no que diz respeito o processo de inclusão?

2-Quem são os PNEES da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João batista de La Salle?

3-A equipe gestora da escola conhece as leis que garantem a acessibilidade do PNEEs na escola regular? Pode citá-las?

4-O que a equipe gestora já tem feito e esta fazendo para garantir educação de qualidade para as PNEEs?

5-Sua escola tem passado ou esta passando por mudanças que garantem a acessibilidade dos PNEEs? Quais são essas mudanças?

APÊNDICE C – ROTEIRO QUESTIONÁRIO PROFESSORES



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

Polo: Sobradinho/RS

Professor Orientador: Leonardo Germano Krüger

Pesquisadora: Edimara Veridiana Dries Mergen

Pesquisa: A gestão escolar frente ao processo de inclusão

Pesquisa com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental São João batista de La Salle:

1-Você como professor(a) sente-se preparado para atender alunos com necessidades educativas especiais na turma regular de ensino? Justifique sua resposta.

2-Em sua opinião a equipe gestora da escola fornece apoio para que o processo de inclusão aconteça de fato? Como isso é feito?

3-Em sua opinião o processo de inclusão prejudica ou ajuda os ditos alunos normais? Comente sua resposta.