

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

**Monografia de Especialização**

**EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO  
SOBRE O PROCESSO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS  
GESTORES DE UMA ESCOLA ESPECIAL DE SANTA MARIA – RS**

---

**Daiane Pinheiro**

**Santa Maria, RS**

**2009**

**EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO  
SOBRE O PROCESSO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS  
GESTORES DE UMA ESCOLA ESPECIAL DE SANTA MARIA – RS**

Projeto apresentado a Universidade Federal de Santa Maria, como parte dos requisitos para obtenção do título de especialista em Gestão Educacional.

**Santa Maria, RS**

**2009**

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

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

**EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO  
SOBRE O PROCESSO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS  
GESTORES DE UMA ESCOLA ESPECIAL DE SANTA MARIA – RS**

elaborada por  
**Daiane Pinheiro**

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

**Profª Drª Fabiane Adela Tonetto Costas**  
(Presidente/Orientador)

---

**Profª Drª Glades Tereza Félix (UFSM)**

---

**Profª Ms. Andréa Tonini (UFSM)**

Santa Maria, 07 de julho de 2009.

## **AGRADECIMENTOS**

Os caminhos desse estudo tiveram importantes colaboradores que permearam minha trajetória em diferentes circunstâncias. Agradecer à algumas dessas pessoas é apenas uma forma de registro da importância de cada uma na realização dessa pesquisa:

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas, pela orientação, e dedicação.

A banca examinadora pela disponibilidade e considerações.

A minha família, mãe e irmãos, que me apoiaram incondicionalmente em minhas escolhas.

A minha querida amiga e companheira Eveline que sempre me incentivou e ajudou a superar as angustias e incertezas que surgiram.

Ao meu namorado Mauricio pela compreensão e apoio.

As professoras da escola especial que, mesmo em atividade, se dispuseram a contribuir com essa pesquisa fazendo com que esse trabalho fosse possível.

A todos, meu mais sincero obrigado!

## **RESUMO**

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

### **EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS GESTORES DE UMA ESCOLA ESPECIAL DE SANTA MARIA – RS**

AUTORA: DAIANE PINHEIRO  
ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 07 de julho de 2009.

Essa pesquisa versa sobre o processo inclusivo de alunos que frequentam uma escola especial de Santa Maria – RS. Buscou-se a partir disso investigar as representações dos gestores frente às políticas públicas inclusivas, considerando o contexto educacional o qual seus alunos estão inseridos. Assim, foi possível realizar uma discussão teórica onde coube a articulação dos campos da gestão escolar, inclusão educacional e as políticas públicas. Esses aspectos foram sendo evidenciados ao longo da pesquisa e possibilitaram remontar o passado da educação especial perpassando pela evolução histórica das políticas públicas inclusivas. A investigação tomou como referência a abordagem qualitativa adotando como método a análise de conteúdo. Foram feitas entrevistas reflexivas com cinco professores da escola especial, os quais responderam questões referentes aos eixos antes mencionados. Quanto a isso, pôde-se identificar certo desconforto dos professores, frente à formatação generalizante das políticas públicas, tendo em vista a inviabilidade inclusiva de muitos de seus alunos. As argumentações desses sujeitos revelam uma preocupação com a continuidade do processo educativo dos alunos de escolas especiais dentro do sistema inclusivo envolvendo a questão formativa e estrutural da equipe escolar.

Palavras Chave: Políticas públicas de inclusão; gestão escolar; escola especial.

## **ABSTRACT**

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

### **INCLUSIVE EDUCATION IN PERSPECTIVE: A REFLECTION ON THE PROCESS FROM THE REPRESENTATIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS OF SPECIAL SANTA MARIA - RS**

AUTORA: DAIANE PINHEIRO  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> FABIANA ADELA TONETTO COSTAS

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 07 de julho de 2009.

This research is about the process inclusive of students who attend a special school in Santa Maria - RS. We tried to investigate it from the front offices of managers inclusive public policies, considering the educational context in which their students belong. It was possible to perform a theoretical discussion which had a link from the fields of school management, including education and public policy. These aspects were highlighted during the research and make back the past for special education permeated by the historical development of inclusive public policies. The research took as a reference to adopting a qualitative approach as a method of content analysis. Reflective interviews were conducted with five teachers from special schools, who answered questions relating to areas listed above. As a result, it was possible to identify certain discomfort of teachers, in the format generally public policies in order to unviability inclusive of many of their students. The arguments of these subjects show a concern with the continuity of the educational process of students of special schools within the inclusive system involving the issue of structural training and the school team.

Keywords: Public policies of inclusion, management school, special school.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	08
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	12
<b>1.1. Aspectos do processo de inclusão e da historicidade da educação especial</b> .....	12
<b>1.2. O processo de Gestão Escolar: Redefinindo papéis</b> .....	20
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	25
<b>2.1. Sujeitos da Pesquisa</b> .....	28
<b>2.2. Caracterização da Escola</b> .....	29
<b>3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	31
<b>3.1. Categorias para Análise</b> .....	31
3.1.1. Políticas públicas de inclusão.....	31
3.1.2. Estruturação pedagógica na escola.....	35
3.1.3. Aspectos do processo inclusivo dos alunos da instituição.....	39
<b>4. CONCLUSÃO</b> .....	44
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	47
<b>APÊNDICE</b> .....	51
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista.....	51
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado.....	52

## APRESENTAÇÃO

No ano de 2007, tive a oportunidade de conviver com a realidade de escolas especiais. Essa experiência me foi proporcionada através de um projeto de extensão para o qual fui convidada a participar durante minha graduação. O referido projeto visava proporcionar conhecimentos teóricos e práticos e atender a alunos com diferentes especificidades dentro de instituições especializadas da cidade de Santa Maria –RS. Paralelo a esse projeto, desenvolvi atividades de estágio do curso de Educação Especial, no qual sou graduada.

Durante esse período pude conhecer diferentes realidades onde se inseriam alunos com especificidades distintas. As dificuldades de trabalho naquela ocasião, evidenciavam-se a cada etapa, exigindo ainda mais a habilidade e o preparo da minha profissão. Nesse sentido, em minhas vivências e observações nessas escolas especiais, levantei questões que estão sendo atualmente polemizadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sendo que, esse paradigma<sup>1</sup> de inclusão, poderá refletir na extinção das Escolas Especiais. Essa posição política traz polêmicos discursos entre docentes de diversas áreas, tendo em vista que muitos alunos e principalmente professores não se encontram preparados para efetivar esse processo. Segundo Naujorks (2000) as escolas inclusivas devem estar organizadas para receber alunos com necessidades especiais e não os alunos preparados para adaptar-se ao novo modelo educacional. Nessas condições a inclusão deveria estar apoiada por profissionais habilitados e capacitados para desenvolver esse trabalho.

Movida por essa expectativa, direcionei minha atenção à uma escola especial localizada em Santa Maria, a qual, no decorrer do meu estágio acadêmico, me possibilitou uma visão mais restrita das questões atuais em que se insere.

Essa pesquisa, originada e estimulada através da oportunidade de observações e vivências diárias em escolas especiais, buscou compreender o processo de gestão dessa instituição e investigar o ponto de vista de gestores e

---

<sup>1</sup> O conceito de paradigma é definido por Kuhn (2003) como uma teoria predominante em numa área científica em particular que tem duração temporal, ou em uma época específica, Essa concepção esta ligada ao conceito de evolução.



professores frente à situação atual dos alunos pertencentes a esse contexto, tendo em vista a proposta inclusiva da mesma.

Partindo de uma visão mais restrita da instituição a qual tive contato e visando analisar a realidade encontrada dentro desse contexto, pude identificar a necessidade de definições mais concretas a respeito do novo paradigma de inclusão balizado no processo de instauração das políticas públicas da educação para todos (1990). Essa declaração foi referência de políticas públicas posteriores, como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994, denominada Declaração de Salamanca e o Plano Nacional de Educação lei nº 10.172, 2001, cuja principal meta é garantir que o sistema educacional se transforme efetivamente em um sistema inclusivo.

A resolução CNE/CEB N.º2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e em seu art. 10 define:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas [...] (2001 p.73).

Partindo desses levantamentos, coube destacar nessa pesquisa, através dos relatos diretos dos gestores educacionais<sup>2</sup> da escola especial, uma discussão sobre o processo inclusivo dos alunos dessa instituição, bem como suas condições de inserção no novo sistema. Para tanto, foi preciso discutir a escola especial diante de aspectos inclusivos e paradigmas da educação especial. Buscou-se também investigar os modelos de gestão dessa escola, analisando a visão representativa desses gestores sobre as novas formatações do processo inclusivo, tendo em vista que o papel social e legal da escola especial está sendo ameaçado por diferentes representações das políticas públicas.

Partindo do âmbito micro<sup>3</sup> dentro da gestão educacional, o papel dos gestores dessas instituições torna-se o principal referencial para a qualidade de ensino

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, considera-se gestores educacionais os docentes capazes de realizar suas funções em um modelo coletivo, tanto no âmbito administrativo como pedagógico.

<sup>3</sup> A definição, “micro” e “macro”, são abordados por LÜCK (2006, p. 25). Segundo a autora “faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas”.

desses alunos, sendo que há um impacto significativo de suas ações sobre esse aspecto. Sendo assim, o processo de gestão escolar tem, por igualdade de competência, garantir a organização do ensino e promover influência sobre o trabalho educacional com qualidade. No entanto, é importante lembrar que esses resultados não dependem somente dos gestores, mas sim de uma ação conjunta dentro das escolas especiais e da comunidade. Lück, (2006, p. 81) traz o trabalho da gestão escolar com a função de “[...] dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu Projeto Político Pedagógico a comunidade escolar como um todo [...]”, ou seja, a escola deve ser um espaço compartilhado entre a comunidade docente, pais e autoridades, formando uma gestão coletiva e flexível.

É importante pensar a adequação do novo paradigma de inclusão, evidenciado na década de 90, dentro da realidade complexa das instituições especiais. Lück (2006, p. 69) comenta que é preciso “[...] reconhecer que a influência sobre a mesma não pode ser inteiramente previsível, controlável e redutível a elementos simples”. Sendo assim, existe a necessidade de adaptar as decisões referentes ao processo de ensino às condições específicas da instituição.

A partir da minha experiência de estágio na escola, foco dessa pesquisa, pude avaliar que muitos alunos, não têm condições de enfrentar a realidade de uma escola comum inclusiva, considerando que esse processo muitas vezes não demanda de estrutura suficientemente satisfatória, necessária para a inclusão, ocasionando frustração e prejudicando o desenvolvimento desses alunos. Segundo Almeida (2002, p. 127) “[...] cria-se uma nova retórica que reafirma o esforço de inclusão formal, sem se aprofundar o enfrentamento dos fatores mais amplos que estão na origem da situação vivida”.

Outro ponto que se evidencia é que o aluno, ao atingir a adolescência esta sob uma expectativa maior da sociedade, a qual espera produção de desenvolvimento físico e mental do mesmo (RIBAS, 1994). No entanto o que acontece muitas vezes é um sentimento de frustração social quando se trata de alguns alunos de escolas especiais, as quais atende somente jovens e adultos.

Nesse sentido, o desenvolvimento dessa pesquisa buscou investigar questões significativas que abrangem uma perspectiva polêmica no âmbito da escola especial, com referencias a políticas públicas atuais da educação inclusiva,

---

sendo que no combate a exclusão, muitas vezes, instala-se uma lógica de “inclusão” de todos, sem rever a qualidade de ensino desses alunos, Ou seja, há também conceitos pré-definidos, os quais vêm sendo constituídos através dos discursos oficiais, perpassando muitas vezes a noção da chamada educação inclusiva.

Com isso a relevância dessa investigação emerge em um momento crucial do novo paradigma de inclusão, onde muitos questionamentos são feitos quanto a efetividade desse processo. Para possibilitar uma reflexão direcionada a situação dos alunos de escolas especiais frente às políticas públicas atuais, propus analisar as representações dos professores (gestores) de uma dessas instituições, a qual se configura como pioneira no ensino especializado em Santa Maria- RS.

A pesquisa se direcionou na análise de três categorias as quais abordam objetivos como: a análise das concepções dos professores frente a efetivação das políticas públicas inclusivas, tendo como parâmetro os alunos da escola especial; a discussão de aspectos relativos à gestão escolar da instituição e seu papel diante ao favorecimento da inclusão, bem como aspectos relativos a necessidade de um Projeto Político Pedagógico e por fim , reflexões diante as condições inclusivas dos alunos da escola.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

## **1.1- Aspectos do processo de inclusão e da historicidade da educação especial**

Pensar o processo de gestão das escolas especiais é refletir sobre a responsabilidade social atrelada ao histórico vivido por essas escolas.

Existe um espectro segregacionista que vem sendo camuflado desde os séculos passados, quando o deficiente era visto como um ser maléfico. Na Grécia, as crianças com deficiência eram abandonadas como forma de excluí-las da sociedade. Já na idade média, essas pessoas eram vistas de forma ambígua pela sociedade, que por um lado condenava o deficiente ao sacrifício como forma de purgação dos pecados de seus semelhantes e por outro adotavam a imagem de seres divinos (CASARIN, 1997).

O Cristianismo foi uma das primeiras correntes a modificar essa imagem e considerar o deficiente como “[...] criatura de Deus” (CASARIN, 1997, p. 215). Porém, mesmo estimulando a criação de lugares específicos para instalar essas pessoas, conhecidos mais diretamente como depósitos humanos, não lhes garantia uma educação especializada ou uma preocupação efetiva com seu desenvolvimento.

Sassaki lembra que:

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

Influenciados por Portugal, no século XVI, o Brasil passou a voltar sua atenção ao atendimento para deficientes através do desenvolvimento de trabalhos realizados pelas Santas Casas de Misericórdia, espalhadas por todo país (JANNUZZI, 2004). No entanto, o atendimento incluía, além de deficientes físicos e mentais, pessoas doentes e sem recursos financeiros, destacando o caráter assistencialista voltado à caridade e ignorando um atendimento especificamente educacional.

Até o Século VIII, a concepção de deficiência ainda estava ligada ao misticismo e ocultismo, porém já no século XIX, dava-se início a um trabalho mais restrito e direcionado ao deficiente, ainda que especificamente a cegos e surdos. Em

1854, mantidos pelo poder central, o governo criou o Imperial dos Meninos Cegos e mais tarde o Instituto dos Surdos-Mudos na cidade do Rio de Janeiro (JANNUZI, 2004). Mesmo sendo uma instituição com fins políticos, a fim de atender os interesses sociais da alta burguesia, deve-se considerar um avanço significativo e propulsor de uma educação especializada no país.

Durante muito tempo os atendimentos as pessoas com necessidades especiais eram realizados em hospitais psiquiátricos. Segundo Jiménez (1997), Nessa fase, a deficiência era tida como uma patologia, trazendo assim a concepção de cura do sujeito. Esse era o modelo médico da deficiência, com o intuito de adequar o sujeito à sociedade para assim ser incluído. Essa concepção clínica sob a educação do deficiente teve tal influência devido a atuação de médicos como diretores e professores nessas instituições. Esse modelo exigia a adaptação do deficiente a um mundo normalizado, sendo preciso “[...] ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura” (FLETCHER, 1996, p. 25).

Mais tarde a deficiência passou a ser vista pela medicina como doença incurável surgindo então o paradigma da institucionalização que visava o atendimento de pessoas com deficiência em ambientes especializados onde os deficientes muitas vezes eram “depositados” e esquecidos pela sociedade. A partir de 1930, começou uma mobilização social mais engajada pela situação do deficiente no País. Com isso, o governo brasileiro estimulou ações que visavam a garantia da educação especializada para deficientes, criando com isso escolas especiais em conjunto a hospitais e instituições de caráter filantrópico (JANNUZI, 2004).

Segundo Sasaki (1997, p.31) “[...] a década de 60, por exemplo, testemunhou um *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação [...]”. As escolas especiais tinham a imagem propagada pela mídia em eventos internos e externos da instituição.

No entanto, na produção de reportagens sobre os deficientes, divulgavam apenas o que lhes parecia impactante e possível de produção de polêmicas entre os leitores. Sasaki (1997, p.153-154) comenta que quando isso acontecia a imagem do deficiente ficava prejudicada, pois “A terminologia utilizada, o conteúdo das fotos e, principalmente, a forma como textos tratavam o portador de deficiência, passavam ao leitor uma imagem de coitadinho, triste, inútil [...]” refletindo atualmente na visão depredadora das instituições especiais.

Na década de 60, movidos pela idéia de igualdade estabelecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o governo começou a se mobilizar e implementar serviços de reabilitação profissional visando prepara os deficientes para a integração ou reintegração na sociedade (SASSAKI, 1997).

Durante a fase de integração social, desde a década de 50 e ao longo da década de 70, as pessoas com deficiência eram atendidas apenas em escolas especiais e, a partir daí, “inseridas” na sociedade. Porém, segundo Sasaki, (1997, p. 34) isso só aconteceria se o aluno em questão alcançasse “[...] um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes”.

Efetivava-se então a idéia de normalizar o sujeito que segundo Mantoan (1997b, p. 120) “[...] visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio social”. Essa fase constituiu-se com o paradigma de serviço, tendo como método a utilização de serviços profissionais diferenciados para modificar o indivíduo e adequá-lo a sociedade podendo somente assim serem inseridos nesse meio.

Essa concepção de integrar o deficiente à sociedade começou a ser revista e repensada no final da década de 80, tendo em vista que esse modelo não contemplava “[...] plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes [...]” (SASSAKI, 1997, p.35).

Em 1990 começou então a se estruturar um movimento mundial na busca da educação para todos, quando o Brasil participou do encontro na Tailândia, denominado de Declaração de Jomtien. Com isso começou a idéia da construção de espaços inclusivos para deficientes e com ele o surgimento do paradigma de suporte que propunha uma concepção mais coerente da proposta inclusiva, tendo em vista o caráter de modificação e adaptação social para o portador de necessidades especiais. Quatro anos mais tarde uma nova reunião entre alguns países dava continuidade à idéia de Educação para Todos com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, denominada Declaração de Salamanca. Nessa conferência o Brasil se comprometeu a transformar os sistemas de educação em espaços inclusivos. Destacam-se alguns trechos dessa conferência, onde são expostas as principais referências às ações governamentais:

Capacitar escolas inclusivas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais (...). Caminhar rumo a escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais (1994, p. iii.).

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

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

Nesse mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (1994, p.19) que sugere o acesso às escolas inclusivas àqueles que “ [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Essa política ressalta a importância de não generalizar ou homogeneizar de forma “abrupta” o ensino a esses alunos, no entanto pode com isso desvalorizar uma potencialidade individual do aluno, procurando adequá-lo às atividades curriculares.

Mais tarde, em 1996, foi publicada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, trazendo também no capítulo V, inovações para a Educação Especial, garantindo a inclusão de “deficientes” na rede regular de ensino desde a educação infantil.

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

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

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

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

Nesse capítulo, e em seus parágrafos, fica definido claramente o papel da educação especial, priorizada na rede regular de ensino. Porém as escolas especiais entram nesse contexto como coadjuvantes, sendo caracterizadas por um suporte pedagógico à inclusão dos alunos que “não for possível” a integração.

Em 2001 instituiu-se, na resolução CNE/CEB nº 2/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que manifesta o compromisso do país em construir coletivamente condições para atender a diversidade de seus alunos. No artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Também em 2001, o Plano Nacional de Educação comenta na lei nº 10,172/2001 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”.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, aponta aspectos relevantes sobre a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, definindo como discriminação qualquer ato que impeça essa pessoa no seu exercício de liberdade social. A repercussão desse decreto exigiu que a educação especial colocasse em foco aspectos relativos a diferenciação, evitando assim qualquer barreira para efetivar a inclusão desse alunos.

Com esse atual paradigma da inclusão, a escola tem o dever de adequar-se as necessidades do aluno e respeitá-lo em sua diferença (SASSAKI, 1998).

Segundo Mantoan, a inclusão pode ser definida como

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



professores, alunos, pessoal administrativo, para obterem sucesso na corrente educativa (1997, p.145).

Surge então uma problemática em torno da efetivação da inclusão sob um ponto de vista negativo. Isso se reflete no despreparo de muitas escolas ditas inclusivas, sendo que um dos aspectos mais importantes destacados pelas políticas públicas é a necessidade de habilitar profissionalmente e estruturar o espaço físico dessas escolas.

Mergulha-los em um meio normal sem as devidas precauções, testemunha uma ignorância grave dos mecanismos de aprendizagem destes sujeitos que podem ter uma conseqüência grave, ou seja, o crescimento do retardo (IDE, 1997, p. 212).

O sucesso da efetivação das políticas públicas inclusivas no ambiente escolar depende essencialmente do processo de gestão promovido dentro das escolas, buscando uma sensibilização e estimulando a formação continuada a fim de capacitar principalmente profissional para o trabalho inclusivo.

No entanto, é preciso compreender, que muitos professores não habilitados e despreparados para esse trabalho poderão sofrer um desgaste profissional, prejudicando principalmente o aluno incluído.

Por isso, evidencia-se que a “[...] inclusão é um **processo**<sup>4</sup> que não vai ocorrer por decreto de legisladores!” (CARVALHO, 1997, p. 204), dependerá sim de um conjunto de fatores, comunitários, escolares e familiares, não podendo ser vista apenas como um problema governamental.

Segundo Sasaki:

Essa preparação deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade. Deverá Haver ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais e da educação especial e/ou de reabilitação, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e representantes da comunidade (1997, p.117).

De qualquer forma, as leis estão postas e evidentemente sendo implementadas. No entanto, a sociedade não pode, obrigatoriamente, aprender a

---

<sup>4</sup> Grifo do autor.

gostar e aceitar dos deficientes apenas por uma imposição política (GLAT, 1995). Os alunos com necessidades especiais não podem arriscar-se a passar por situações de exclusão, por isso, o processo inclusivo deve ser minucioso e com garantia de sucesso.

As escolas especiais entrariam como suporte de preparação para que o aluno possa enfrentar esse processo de forma mais facilitada. Segundo Ide (1997, p. 213) “[...]as escolas especiais devem contribuir com as escolas regulares na provisão e fortalecimento dos conteúdos curriculares, métodos de ensino compatíveis às necessidades individuais dos alunos ali integrados.” O que acontece é que muitos alunos, já pertencentes a essas instituições, e com especificidades severas são encaminhados para escolas regulares, sofrendo ainda mais com a exclusão e não se adaptando adequadamente ao novo ambiente, retornando novamente as escolas especiais.

Figueiredo (2002, p.68) destaca que “[...] Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão.” Com isso, mesmo considerando as diretrizes e políticas educacionais, o processo de gestão das escolas especiais deve ser dinâmico e flexível, proporcionando sobre tudo o desenvolvimento educacional do aluno.

Lück (2006, p.111) defende que o processo de gestão deve ser estabelecido “[...] com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo”. É a partir disso que se questionam aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que em sua proposta generaliza a inclusão exigindo que todos os alunos, independente de seu nível ou grau de comprometimento, sejam integrados ao ensino comum. O objetivo principal desse regimento é

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (2008, cap. IV)

Em sua versão preliminar, essa política propunha a não criação de novas escolas especiais e transformando as existentes em “[...] centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente” (2007, cap. VI).

Após sofrer críticas pertinentes, oriundas de diferentes instituições especiais, e da comunidade surda, argumentando a inviabilidade dessas concepções (Carta Aberta ao MEC, 2008), essa política foi reestruturada.

No entanto ainda afirma que

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. **Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum**<sup>9</sup> (MEC/SEESP, 2008, cap. VI).

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2008, cap. VI).

Essas concepções limitam o papel do ensino em escolas especiais sugerindo ainda que as mesmas não sejam necessárias havendo uma substituição gradativa desse serviço pela escola regular. Existem peculiaridades dentro das escolas especiais as quais são possíveis de serem observadas na prática, sendo elas evidências atreladas a severidade dos problemas cognitivos e funcionais dos alunos.

Normalmente escolas especiais não privadas atendem uma grande demanda de alunos e, em geral, com comprometimentos graves o que dificulta o trabalho dos professores e evidencia a falta de recursos. Isso ratifica o descomprometimento governamental com essas escolas, que precisam ser filantrópicas e muitas vezes originadas de associações.

Logo, as críticas atuais baseadas na denotação de “depósito de deficientes” e na imagem segregacionista, evidenciadas no histórico dessas instituições são, muitas vezes, precipitadas, pois não se questiona ou se revê os aspectos financeiros

---

<sup>9</sup> Grifo meu

e profissionais de algumas dessas instituições, que, ao contrário da escola regular, não recebem investimentos necessários para que o aluno especial tenha garantias efetivas de desenvolvimento. Os alunos ali inseridos, comumente oriundos de uma classe econômica baixa, se não forem incluídos com sucesso, poderão correr o risco de ficar em casa, tendo em vista que a família não terá mais a opção de procurar uma escola especializada voltada ao atendimento educacional e pedagógico.

Em vista disso, evidencia-se ainda mais que o processo de inclusão deve ser efetivo para todos os alunos, apoiado em uma estrutura que tenha por base profissionais competentes que garantam e concretizem as propostas inclusivas. “A inclusão é, pois, um motivo para que as escolas se modernizem e os professores aperfeiçoem suas práticas [...]” (MANTOAN, 1997, p.120).

Assim, não há chances para erros, pois os alunos não podem ser cobaias de uma experiência que pode não ser exitosa. Precisamos entender que a “Inclusão não é apenas colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é a menor peça do quebra cabeça” (FOREST & PEARPOINT, 1997, p.138).

O processo de inclusão ainda é muito discutido e questionado, considerando a falta de estrutura pedagógica de muitas escolas ditas inclusivas. A educação, considerada para todos, vem muitas vezes ao desencontro de nossa realidade, “[...] a idéia é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular a criança com deficiência” (FIGUEIREDO, 2002, p. 67).

## **1.2 O processo de Gestão Escolar, redefinindo papéis**

O processo de inclusão, ascendente na década de 90, tem como estrutura de funcionamento a base organizacional de cada contexto escolar. Em se tratando de uma escola especial, espaço desta pesquisa, a gestão escolar toma importância no favorecimento desse processo, tendo em vista um direcionamento educacional promovedor de condições inclusivas para cada aluno.

Nesse sentido compreende-se a importância fundamental de uma estrutura escolar definida e consolidada, a fim de organizar papéis e sistematizar funções.

No entanto, Luck comenta que

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

Essa concepção, visando o favorecimento do desenvolvimento educacional dos alunos, vem ao encontro de uma estratégia de ação, denominada por Luck (1988) de processo de consultoria, o qual está presente tanto nas ações do diretor, como na supervisão da escola.

Logo, os papéis deverão ser inter-relacionados na perspectiva de atingir um objetivo comum à escola, fazendo com que as funções setoriais reflitam em todas as outras, promovendo conseqüentemente um trabalho de comunicação e inter-relacionamentos. Esse processo depende da integração de funções específicas dentro da escola, ou seja, as concepções de cada papel devem estar vinculadas a uma estruturação curricular que corresponda às necessidades e à realidade a qual a escola se insere, para, a partir disso, dar subsídio para equipe técnico-administrativa promover o desenvolvimento do processo educacional.

Com isso, faz-se necessário a construção de um projeto político pedagógico (PPP) vinculado não somente às necessidades apresentadas na escola, mas também aos objetivos traçados em conjunto pelos membros da instituição, considerando todos como gestores educacionais. Essas metas, traçadas não somente pelos gestores, mas também com a expressão da comunidade escolar, devem ser um instrumento norteador de ações dentro da escola, dando suporte para assegurar os interesses da instituição. Veiga (1995, p. 22) comenta que “A construção do projeto político pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização [...]”. Nessa perspectiva trata-se de objetivos em comum a serem alcançados a fim de gerar o melhor desenvolvimento possível das metas educacionais vigentes.

Libâneo define o projeto político-pedagógico como

Um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Desse modo é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento (2004, p. 151).

Sob esse aspecto, discute-se a gestão democrática<sup>5</sup>, estabelecida na constituição Nacional de 1988 e garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em seus artigos 14 e 15 garantem aos sistemas educacionais autonomia ações no cerne financeiro, administrativo e pedagógico, vinculadas às necessidades individuais de cada instituição de ensino. A partir disso, a escola passa a ter um novo enfoque estratégico, promovendo a participação coletiva da comunidade escolar, buscando o desenvolvimento dos objetivos delineados em conjunto. Segundo Libâneo:

Um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. (2004, p. 102)

Diante os desafios encontrados dentro do contexto de uma escola especial, a prática da gestão democrática - participativa toma fundamental importância para o desenvolvimento potencial dos alunos. O exercício de funções integradas irá dar um suporte ao trabalho do professor, coordenando e colaborando para o desenvolvimento de suas ações dentro e fora da sala de aula. Destaca-se, nesse caso, que a finalização do processo educativo depende do professor: “[...] seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes em relação ao aluno a quem deve motivar” (LUCK, 1988, p.15).

Partindo do pressuposto de uma formação adequada e continuada do professor, esses aspectos são evidenciados em uma Escola Especial, tendo em vista as especificidades e necessidades dos alunos ali inseridos. Por isso, as funções técnico-administrativas, tomam importância fundamental nas ações do professor promovendo assim uma orientação e reflexão frente a possíveis mudanças do processo de ensino diante seus alunos.

Essas concepções estão diretamente atreladas à efetivação do processo inclusivo, se tratando de alunos pertencentes a um contexto escolar especial. O professor deve ter capacidade profissional para efetuar um trabalho minucioso e específico para, a partir dessas ações, garantir que a inclusão de seus alunos na rede regular de ensino seja consolidada.

---

<sup>5</sup> Conforme Veiga (1995, p. 18) a Gestão democrática “implica principalmente o repensar da estrutura de poder na escola, tendo em vista sua socialização”.

De acordo com Santiago (1995, p.163) “Como gestores em suas práticas, os professores estarão comprometidos e serão os responsáveis pela ação educativa intencionalmente conduzida pela escola”. Para isso, não somente há uma responsabilidade individual do professor na procura de capacitação, mas também da escola, a qual deve promover reuniões reflexivas para discussão e incentivar ou disponibilizar cursos de formação continuada para melhor direcionar e instruir o professor. Entende-se que esse deve ser um trabalho mútuo entre gestores educacionais, a fim de articular estratégias de ensino voltadas as necessidades de seus alunos.

Carvalho afirma que

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

Entretanto, é preciso lembrar que o trabalho da escola especial frente ao desenvolvimento e o favorecimento da inclusão de seus alunos, dependem também da qualidade de ensino que a escola inclusiva estará dando a esses alunos durante o processo inclusivo.

O que se aponta, em muitas dessas escolas é o despreparo profissional para receber alunos com necessidades educacionais especiais, oriundos ou não de escolas especiais (ALMEIDA, 2002). Nesse caso, considera-se muitas vezes que as políticas públicas acabam impondo a inclusão sem a garantia dos suportes inerentes ao processo de constituição formativa docente, o que em muitos casos prejudica ainda mais o desenvolvimento do aluno.

Laplane comenta que

Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que simplesmente, insira os alunos nos contextos escolares existentes (2004, p. 18).

Pretende-se com isso, problematizar as repercussões do processo inclusivo decorrente das políticas públicas, as quais muitas vezes acabam implicando apenas em metas quantitativas a serem alcançadas.

No entanto, esse processo de ensino, o qual está se tornando um desafio para muitos professores, não pode ser um mecanismo de “teste”, onde se corre o risco do fracasso inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais.

Deve-se ter a segurança de que a escola comum ofereça condições aos alunos especiais de manutenção do trabalho desenvolvido na escola especial e estímulo adequado para um desenvolvimento educacional de qualidade.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, sendo que foram realizadas análises aprofundadas de aspectos do conteúdo discursivo que envolvem o processo da investigação.



A pesquisa qualitativa trabalha com crenças, valores e atitudes abordadas e empregadas no aprofundamento de fatos dentro da complexidade específica dos grupos envolvidos.

Segundo Bicudo (1997, p. 54) “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”.

Tendo em vista o contato prévio, proporcionado pelo estágio acadêmico, as relações interpessoais com professores e alunos da instituição foco desse estudo, são bem estruturadas, facilitando o acesso e a flexibilidade da pesquisa. No entanto, é preciso lembrar que existe uma relação constante entre pesquisador e descobertas, que acontecem a partir das ações investigadas dentro do contexto da pesquisa.

Segundo Chizzotti (2006, p.80) a pesquisa deve “[...] ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. É sob essa perspectiva que se fundamenta a metodologia dessa pesquisa, sendo que visa reunir o “[...] *corpus*<sup>6</sup> qualitativo de informações” (CHIZZOTTI, 2006, p.85).

Nessa perspectiva metodológica, a referente pesquisa se caracterizou com sendo um estudo de caso, tendo em vista seu caráter específico, buscando referências que identifiquem o contexto individualizado e característico da escola especial a qual esse projeto se direciona.

O estudo de caso permite a flexibilidade da pesquisa, tendo em vista que as observações e interpretações específicas do contexto escolar poderão ser destacadas na medida em que o estudo se desenvolve.

Ponte considera que o estudo de caso

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (2006, p. 2).

Para Goode & Hatt (1985, p.422) o estudo de caso “[...] é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”.

---

<sup>6</sup> Explica o “corpus”/”corpos”

Partindo do pressuposto da análise de um contexto escolar, o qual a pesquisa se desenvolve, o estudo de caso se enquadrou como uma análise específica de uma determinada situação em particular.

Nesse sentido, se tratando de categorização desse estudo, destaca-se o modo instrumental, tendo em vista que se “[...] examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores” (VENTURA, 2007, p.2).

Para caracterizar o estudo de caso a pesquisa segue utilizando técnicas e instrumentos que sustentam esse método, sendo que o mesmo permite a flexibilidade investigativa, envolvendo documentos, entrevistas e observações, incentivando o pesquisador à busca pela descoberta (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Utilizou-se como instrumento a entrevista reflexiva, envolvendo os gestores da escola que fizeram parte da pesquisa. A entrevista reflexiva proporcionou uma orientação atrelada à pesquisa qualitativa, tendo em vista as relações interpessoais já estabelecidas entre pesquisador e pesquisado. O caráter aberto e reflexivo desse instrumento garantiu a constituição da entrevista em um processo de discussão e análise, “[...] tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade” (SZYMANSKI, 2004, p.15).

Esse processo permite que o entrevistador interfira na fala do entrevistado, ou mesmo articule questões já discutidas, promovendo uma interação reflexiva e possibilitando que o entrevistado mude ou enfatize sua opinião sobre a resposta. Com isso, o entrevistado fica livre para expressar seus conhecimentos, sendo que o mesmo “[...] descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI, 2004, p.13).

Segundo Lakatos (1993, apud SZYMANSKI, 2004, p.10) esse instrumento possibilita o acesso a “[...] conteúdos a serem investigados, fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.” Tais subsídios, fundamentais para o sucesso da entrevista, garantiram as especificidades e peculiaridades da pesquisa, contribuindo para um melhor resultado e um processo facilitado na análise dos dados obtidos, sendo que as questões foram abertas e flexíveis a mudanças.

As informações recolhidas foram trabalhadas por meio da Análise de Conteúdo o qual segundo Bardin caracteriza-se por ser:

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

Ou seja, permitindo assim, considerar as concepções e idéias dos entrevistados, levando à uma reflexão sobre as questões propostas, podendo serem repensadas ao longo de etapas da pesquisa. Esse processo “[...] requer que as descobertas tenham relevância teórica” (FRANCO, 2005, p.16), e se fundamentem a partir de conhecimentos e finalidades do pesquisador.

Chizotti (2006, p. 98) comenta que “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Ainda segundo o autor, esta técnica facilita a organização das informações, permitindo diminuir ou categorizar as informações obtidas (CHIZOTTI, 2006).

Para formular as categorias em análise de conteúdo, foi preciso muita concentração e dedicação, sendo que se seguiu um caminho próprio e intuitivo, ou seja, “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco 2005, p. 57).

Nessa perspectiva, as categorias de análise de conteúdo tomaram como modelo elaborativo as categorias criadas a priori, pois “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2005, p. 58).

A pesquisa revelou um papel restritivo e focado em um interesse específico, selecionando e priorizando os dados significativos para o investigador. Franco comenta que

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (2005, p. 60).

Esse processo de definição partiu de constantes reinterpretações no desenvolvimento do trabalho, permitindo a elaboração de diferentes versões categóricas, as quais vão sendo lapidadas ao longo do processo de análise.

## **2.1 Sujeitos da Pesquisa.**

Os sujeitos da pesquisa compreenderam cinco professores (gestores), da escola especial, os quais trabalham diariamente com alunos que encerram diferentes especificidades.

A formação inicial de cada sujeito da pesquisa oscila entre filósofos, educadores especiais habilitados em deficiência mental e pedagogos. É importante ressaltar que muito dos professores em atividade na escola e que participaram dessa pesquisa, exercem também sua profissão em escolas regulares, permitindo assim que os mesmos tenham uma visão mais ampla do processo inclusivo.

Foi proposta pela pesquisadora uma releitura do documento curricular da escola, no entanto, esse se caracterizava como uma apresentação das modalidades ofertadas pela instituição e não como um projeto político pedagógico, ficando dessa forma, fora dos objetivos de análise dessa pesquisa.

A coleta de dados ocorreu através da entrevista reflexiva, tendo como recurso de áudio um gravador, sendo as respostas posteriormente transcritas. Essa técnica metodológica permitiu uma aproximação interativa entre pesquisador e entrevistado, dando autonomia e flexibilidade para uma conversa espontânea sobre o assunto abordado.

Os professores responderam cinco questões abertas<sup>7</sup>, onde puderam expor suas concepções e relataram fatos de suas experiências diárias. As entrevistas foram realizadas individualmente sendo garantido o anonimato dos sujeitos nesse trabalho<sup>8</sup>.

Posterior a esse processo, foi realizado a análise de conteúdo. Nesse momento coube selecionar aspectos das entrevistas que fossem mais relevantes

---

<sup>7</sup> Anexo I. Questões da entrevista.

<sup>8</sup> Anexo II. Termo de consentimento.

para a pesquisa. A partir disso, foram identificadas três categorias de análise, as quais traduziram os elementos específicos do material coletado.

Essa foi uma importante fase da investigação, sendo que exigiu atenção específica para uma análise criteriosa onde se pudesse articular o referencial teórico da pesquisa com os dados coletados.

## **2. 2 Caracterização da Escola**

A escola especial, espaço dessa investigação, teve sua fundação em 1954, sendo pioneira no ensino de pessoas com necessidades especiais, localizada próxima à área central da cidade de Santa Maria – RS. Sua história está marcada por uma aceitação social muito significativa, o que atribuiu, na época, muitos recursos refletindo em sua qualidade de atendimento aos alunos.

No entanto, sendo uma instituição filantrópica, vem sofrendo atualmente muitas dificuldades para sua manutenção.

A escola atende cerca de 132 alunos com diferentes associações de deficiência mental, síndromes e psicoses. O trabalho é oferecido apenas a adolescentes, jovens e adultos, a partir dos 14 anos de idade. Os mesmos têm acesso a diferentes modalidades de atendimentos, dentre elas as oficinas que trabalham com reciclagem de papel e pinturas em geral; o grupo de convivência que funciona em dois turnos e a turma alternativa onde são estimulados alunos que apresentam maior comprometimento cognitivo e motor. A escola também oferece uma turma de alfabetização, onde se dá o trabalho pedagógico mais específico e preparatório para os alunos que poderão ser encaminhados para o processo inclusivo.

Existe na escola uma sala estruturada para o atendimento de alunos cegos, no entanto a única professora cega, habilitada para o trabalho com esses alunos, foi recentemente afastada da escola por estar cedida à rede estadual de ensino. Sendo assim, não há mais o atendimento específico para alunos cegos na instituição, bem como alunos surdos por falta de capacitação profissional para esse trabalho por parte dos membros da escola.

O voluntariado também é muito difundido na escola, contando também com estagiários de diferentes áreas. Atualmente os alunos participam de aulas de educação física proporcionadas por projetos estabelecidos por estagiários. Não se tem observado uma procura significativa por estágio no campo da Educação Especial, o que gera alguns questionamentos entre os professores da instituição no sentido de contestarem a formação e orientação que é oferecida pelo curso superior da Universidade Federal da Cidade, a qual objetiva a atuação do educador especial, preferencialmente em escola comum, mas também em serviços de atendimento especializado.

Há também o apoio de uma clínica de reabilitação, que proporciona atendimentos em Psicologia, Pediatria, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Hidroterapia, Educação Especial, Dança Artística e Terapia Ocupacional para o grupo alternativo.

Essa instituição tem, além de um atendimento especializado, a incumbência de promover e estimular o processo inclusivo de seus alunos objetivando “assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”, conforme o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Mesmo não tendo uma definição pedagógica que seja totalmente assegurada pelas políticas públicas, sendo ela ameaçada por diferentes representações do processo inclusivo, essa escola especial toma hoje, em pleno momento desse paradigma, um formato essencial e de fundamental importância na vida de muitos alunos que ali freqüentam.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### 3. 1 Categorias para Análise

A categorização é uma etapa considerada o ápice da análise de conteúdo onde os dados são ordenados através de muitas observações e associações de idéias.

Segundo Bardin, categorias de análise dos dados pode se caracterizar por

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de caracteres comuns destes elementos (1977 p 117).

A partir disso tornou-se possível iniciar a discussão e o processo de análise categórica e específica dos apontamentos identificados nos dados.

As categorias que compuseram esse estudo foram:

- 1º) Políticas públicas de inclusão;
- 2º) Estruturação pedagógica na escola ;
- 3º) Aspectos do processo inclusivo dos alunos da instituição.

As falas das professoras, citadas durante a análise, serão identificadas pelas letras “A”, “B”, “C”, “D”, “E”.

#### 3.1.1 Políticas públicas de inclusão.

Essa categoria analisa as concepções expressas pelos professores sobre a efetivação as políticas públicas inclusivas.

Eles abordaram questões referentes a diferentes aspectos negativos na implementação dessas políticas. Isso é evidenciado na fala de alguns professores

*“(...) as leis são feitas muito utópicas, e daí tu tem que se virar, a escola tem que se virar, não existe investimento, as políticas públicas são muito limitadas, na nossa prática do dia a dia e a gente vivencia situação que não é possível na integridade incluir” (professora “A”)*

*“Ah!! É difícil. A gente que tá aqui na prática, que esta em contato com os alunos, fica um pouco assustado com essa forma de generalizar as coisas por parte das políticas públicas” (professora “E”).*

*“A lei é muito “paulada”, como dizia o outro, ela vem e “tá”<sup>9</sup>, mas e daí, como é que nós fizemos aqui?” (professora “D”).*

Essas falas destacam que muitas das considerações postas nas políticas públicas se distanciam da realidade encontrada em escolas especiais, desconsiderando a real situação dos alunos desse sistema de ensino. Ou seja, há uma preocupação social e governamental na inclusão educacional de todos os deficientes. Entretanto muitos aspectos relativos às condições severas, funcionais e cognitivas, apresentadas pela maioria desses alunos, os quais demandam atenção específica e constante, acabam não sendo relevantes diante as políticas públicas.

A Declaração de Salamanca, afirma que

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (1994, p.10).

Essas concepções submetem a obrigatoriedade das escolas regulares em atender alunos com necessidades especiais e a elas incumbem o dever da efetivação inclusiva, ou seja, desconsiderando hipóteses relativas à centralidade de atendimento ao aluno com deficiências severas, generalizando o sistema de ensino a esses alunos.

<sup>9</sup>

A professora fez um sinal com a mão, batendo uma na outra.



Mas é imprescindível destacar que os professores não demonstram uma rejeição às políticas públicas, encarando-as como essenciais para uma organização educacional e garantia legal para os alunos com necessidade especiais.

*“Eu acho que a inclusão, tem que ser vista como normal, é necessária, não cabe mais a exclusão, de nada, de ninguém, não cabe mais na nossa sociedade, acho que seria um... seria muito, nós estaríamos regredindo, estaríamos atrasados, nesse, nesse, conceito, sabe. Mas essa inclusão, ela é, um processo lento”* (professora “C”).

*“Eu acho que a lei é importante, pra ser implementada, pra, fazer até com que as pessoas se insiram no processo, por que se não, na realidade existe uma exigência legal, as pessoas não cumprem também (...). É, mas eu acho assim, que deve ser tudo gradativo, tudo ao tempo e a realidade”* (professora “A”).

Essas concepções vêm ao encontro da importância das políticas públicas para tentar reverter o histórico de exclusão social e educacional vivenciado pelas pessoas com necessidades especiais. Sobre esses aspectos, muitas considerações são plausíveis nas representações legais. Na LDBEN 9394/96, deixa claro essas garantias legais quanto o acesso aos sistemas de ensino:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Prágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (cap. V, art.59).

Ainda, pode-se destacar, no decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, a efetividade das políticas públicas quanto os aspectos sociais

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao transporte, à edificação pública, à habilitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (Art. 2º, 1999).

Esses são fundamentos essenciais para difundir e garantir o respeito às pessoas deficientes. É preciso admitir o discurso perfeccionista das políticas públicas, onde dá providências para os deficientes em todos os aspectos da inclusão. Mas a professoras “E” nos lembra que

*“É muito fácil pra aquele profissional, professores universitários que ajudam a criar essas leis, muitos deles, e os políticos, que nem conhecem bem a questão, aprovar, mas eles não vêm aqui ver nossos alunos, não vêm ver que muitos não têm condições de serem incluídos. Eu não sou contra, tem que ter leis, se não a gente não evolui, tem que ter, mas está sendo um pouco autoritário a imposição dessas leis, tem que ter um estudo mais específico da situação de cada aluno pra que a inclusão não seja uma exclusão desse, desse, desse<sup>10</sup>, aluno”.*

Essas constatações fazem emergir a questão entre teoria e prática, a qual vem se distanciando da realidade da academia, ou seja, ao passo que a teoria é o princípio da organização de documentos legais, a prática fica inerente, mas também submetida a essas concepções.

Segundo Imbernon (2002, p.30) o conhecimento é “[...] aquele utilizado pelos profissionais da educação, construído e reconstruído durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e prática”. Todo o conhecimento deve estar interligado a ação, por isso a importância de se considerar aspectos teóricos e práticos intrínseco, para se projetar assim resultados reais e possíveis. É essa

---

<sup>10</sup> Nesse momento a professora se refere a vários alunos quando utiliza o termo “desse” mais de uma vez.

sintonia entre conhecimento teórico-prático que irá solidificar o exercício da profissionalidade docente.

### 3.1.2 Estruturação pedagógica na escola.

A análise dessa categoria procura considerar a proeminência das discussões reflexivas entre os professores, na escola, frente ao processo de inclusão, bem como a relevância da implementação de um projeto político pedagógico nessa instituição.

As evidências constatadas nas falas dos professores permeiam entre vários aspectos importantes no processo de gestão escolar. Referindo-se a promoção da escola em momentos reflexivos sobre o paradigma de inclusão, alguns professores destacam que

*“(...) a gente faz um cronograma, as colegas trazem assuntos a gente faz debates, pra gente, também ir se enriquecendo um pouco”* (professora “A”).

*“(...) nas reuniões pedagógicas, ficam um tema, pra gente apresentar, cada colega apresenta uma pauta ... trabalhamos muito nisso, eu mesma trouxe, a diversidade, toda a parte da inclusão a diversidade, então isso ai é bom, porque a gente vai dando continuidade nesses temas também, então, ai tu procura um tema e trabalha ele”* (professora “D”).

*“Isso já é um hábito aqui na nossa escola, a gente sempre se junta pra falar coisas importantes sobre a educação mesmo. A inclusão é um tema bastante abordado por nós, até nos nossos intervalos, a gente es ta sempre discutindo”* (professora “E”).

Com isso, fica evidente que o processo de gestão da escola vem se configurando com a preocupação na atualização e discussão sobre os aspectos inclusivos. Essas ações refletem na aquisição de conhecimentos desses professores, bem como no exercício de suas práticas (LUCK, 1989). Os momentos de reflexão, administrados e propostos pela gestão, são fundamentais no contexto escolar, e se tratando de uma escola especial, há uma inquietação maior nesse aspecto, tendo em vista que o novo paradigma de inclusão esta sendo posto como evidencia no sistema de ensino.

Nesse sentido, toma destaque, a troca de experiência proporcionada nessas discussões, evidenciado pelas professoras

*“É uma troca, porque ai tem aqueles grupos, que nem eu, que ficam aqui dentro, que só vem pra escola especial, e tem o pessoal que é do estado, município que anda nas outras escolas, que circulam, que tem três turnos, então andam pelo menos três escolas, então esse pessoal que circula mais sempre tem uma visão diferente”* (professora “C”).

*“(...) tem professoras que trabalham na escola regular também, ai elas vão nos contando as experiências, como a inclusão esta acontecendo”* (professora “E”).

Esses relatos reafirmam a idéia de construção do conhecimento em novas experiências e da preocupação desses professores com as ações e resultados do processo de inclusão fora da instituição a qual trabalham. Essas são práticas de organização e gestão da escola, a qual caracteriza um grupo docente reflexivo, crítico e unido em uma gestão participativa.

Ganha destaque aqui a fala da professora “E”

*“A gente discute as temáticas e também problemas da escola, são debatidos por todos, todo mundo opina, sobre o aluno que esta com problema, sobre a administração financeira, e esse ano a gente continua (...) e é assim, todo mundo junto, porque os problemas são enfrentados por todos”*.

Segundo Lück (1998) a gestão já conjectura a concepção de participação, ou seja, o trabalho conjunto de um grupo analisando e agindo em diferentes situações. Isso se explica porque “o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva” (LUCK,1996, p. 37). O trabalho coletivo promove uma articulação entre todos os segmentos da instituição sendo essencial para organizar e sustentar as ações docentes.

No entanto, mesmo caracterizando uma gestão escolar coerente e participativa, a escola não apresenta um documento curricular estruturado, o que traz uma perturbação unânime entre os professores

*“É fundamental, sabe como se a gente trabalhasse no escuro, tateando as coisas. E ai a escola muitas vezes faz bobagem, se perde por que ela não tem esse, esse projeto (...), ela não tem uma linha sabe, ela fica meio solta. Se perde muito”* (professora “C”).

*“Pois é, essa é uma preocupação individual dos professores daqui, porque a gente tem que fazer esse PPP, a gente fica meio perdido sabe, a gente tinha que ter esse documento pra nos orientar na questão da inclusão, até mesmo nas políticas públicas, acho que tinha que ter uma referência teórica pra gente poder pesquisar, se atualizar”* (professora “E”).

Os argumentos, expressos pelos professores, mostram a apreensão frente suas próprias ações docentes, tendo em vista a falta de uma composição curricular que dirija e sustente suas práticas. Conforme a LDBEN 9394/96, o PPP está assegurado no capítulo IV, nos seguintes artigos:

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 rendimento dos alunos, bem como sobre as execuções 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 e a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

A estruturação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental para a orientação, organização e planejamento da escola. Esse instrumento é considerado a identidade da instituição, sendo ele um documento gerenciador de princípios, estratégias e preceito que norteiam as ações pedagógicas. Portanto, essa ferramenta torna-se essencial dentro de um contexto escolar para auxiliar na busca de prioridades entre pais, professores e alunos (LIBÂNEO, 2005).

Para isso, é preciso voltar à compreensão da gestão participativa, onde fica implícito discussões específicas da situação política, administrativa e pedagógica da escola, a partir das quais irão dar suporte para construção de um documento curricular. Para Veiga (1995 p.56), o PPP deve “basear-se naquilo que a escola possui de particular, levando em conta seus limites, recursos materiais e humanos, enfim, sua história”. Esses aspectos devem ser procedentes de discussões dentro

da escola, incluindo os interesses da comunidade, considerado a autonomia e a gestão democrática<sup>11</sup> da instituição. Libâneo (2005 p.345) define o projeto político pedagógico como sendo um “conjunto das atividades escolares pensadas coletivamente. Reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Essas concepções são levantadas pela professora “A”

*“Eu acho que o projeto político pedagógico é a essência de qualquer escola, sem traçar metas e sem estar bem claro o que você quer é complicada a caminhada. Cada um caminha de uma forma, em uma direção, e quando tu tem bem claro a tua proposta de trabalho a tua filosofia aquilo que tu que buscar com o grupo, construído com o grupo e por todos os segmentos da escola é bem mais fácil a caminhada, mas a gente quando não tem bem claro isso complica também, e eu acho que é a essência de uma escola o plano político pedagógico. Metas bem definida, ações definida, filosofia definida, isso a gente sente muita falta, eu sinto quando não tem isso bem claro.”*

Nessas considerações é possível identificar a inquietação da professora quanto ao desenvolvimento do seu trabalho, mas é perceptível também seu entendimento relativo à construção e implantação de um PPP na escola. Veiga (1995, p. 56) considera importante “[...] que as decisões institucionais partam da prática cotidiana, sendo, portanto, necessário conhecê-la, identificando suas características e formas de expressão”.

Essa percepção vem ao encontro do modelo de gestão democrática na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico na escola, a qual deve identificar das necessidades que possui, visando superá-las, definindo assim as especificidades do seu contexto educacional.

---

<sup>11</sup> Esse termo é entendido sobre o aspecto de práticas sociais democráticas constituídas pela escola, sendo que a sua qualidade esta sujeita a cooperação e participação de todos os membros da escola. (LUCK, 1996).

### 3.1.3 Aspectos do processo inclusivo dos alunos da instituição.

Essa categoria discute sobre o processo de inclusão dos alunos da escola especial, considerando as condições para que esse processo de efetive.

A partir disso foi possível identificar, através das concepções dos professores, quais as garantias educacionais que seus alunos necessitam para efetivar a inclusão, e se esse processo pode ser considerado uma conquista positiva para seu desenvolvimento.

Essas questões partiram de observações feitas na medida em que os dados foram sendo coletados. Isso pode ser confirmado claramente da fala da professora “B” quando alega que os alunos da escola “(...) *são incluídos e depois retornam. Dos 100% incluídos, 98% retornam, não se adaptam, não souberam ser trabalhados aonde foram*”.

Tal relato ganha destaque pelo seu desconfortante dado estatístico, sendo essa uma das maiores preocupações entre os professores, gestores da escola, tendo em vista o efeito de fracasso e frustração causado nos alunos, na família e na própria escola. Essa é a perspectiva da inclusão de muitos alunos que freqüentam a escola especial, não pela sua atual qualidade de ensino, ou mesmo sua capacidade cognitiva, mas pela (in)competência de muitas escolas ditas inclusivas, as quais não tem preparo para o trabalho com esses alunos. A esse respeito a professora “A” completa “*O que as escolas fazem? Muitas delas sem nenhuma estrutura, sem nenhuma informação, elas colocam o aluno frente ao professor (...) não pode também colocar “goela” abaixo*”.

Logo, a inclusão sendo legalmente obrigatória, traz consigo um problema estrutural, físico e pedagógico às escolas que não se encontram capazes de efetivar essas mudanças. Em decorrência desses aspectos Almeida questiona

Até que ponto esse projeto educacional não representa um refinamento da exclusão, na medida em que pode estar viabilizando uma escolaridade de menor qualidade aos alunos já vitimados pela exclusão? Estamos vivendo a inclusão excludente? (2002, p.128).

Identificando essas conseqüências do processo inclusivo, os professores da escola especial se posicionam diante a inclusão de seus alunos

*“Esse grupo de convivência não tem condições de ser incluído, são alunos dependentes, bem dependentes, e que não tem nem a linguagem expressiva. E que precisam de ajuda até para ir ao banheiro, dificuldade para andar de ônibus e tal. Então eu acho que esse grupo assim, incluir eu acho que seria bem complicado”* (Professora “C”).

*“Não, não. Olha só, olha se pode?”<sup>12</sup> Eu não to duvidando da capacidade deles não, eu só to constatando que seria uma judiação colocar eles, muitos de idade avançada, no meio dos outros alunos. A professora não ia dar conta porque precisam de mais atenção, até no sentido funcional. Por isso eu acho muito difícil os meus serem incluídos”* (professora “E”).

*“Nós temos aqui na escola alunos bem comprometidos que a gente procura respeitar a limitação de cada um incentivando, mas tem as limitações, não adianta tu dizer que não tem, entende. A gente pode estimular, mas assim na totalidade não tem como, seria utópico dizer que teria. Assim, tem a limitação física, tem a psicológica, tem a afetiva. Ai tu vai estar incluindo um aluno, e tem a falta de respeito que os pais se queixam, da falta de respeito com nossos alunos, como eles são ingênuos assim, eles servem de chacota para os outros. Acaba que eles não querem mais ir”* (Professora “A”).

*“A criança especial, nossa aqui da escola, ela precisa de um atendimento mais direcionado, mais próximo, mais contínuo, embora ela tenha o atendimento educacional especializado, ela precisa dentro da sala de aula. A gente faz isso aqui, Nós aqui, nosso trabalho hoje, a gente faz tudo isso, tu trabalha com o aluno, tu vai pro lanche com o aluno, claro ele fica muito protegido, porque a gente fica permanentemente junto com ele. Mas é como eu sempre digo, existem casos e casos. Tem que ver que tipo de aluno, que tipo de deficiência, qual é o desenvolvimento daquele aluno pra ti poder incluir ele, tem condições?”* (Professora “D”).

Não se trata de um desânimo coletivo entre os professores, mas uma constatação diante suas dificuldades diárias de trabalho. Também há uma consciência desses profissionais de que a inclusão é precisa, mas os questionamentos vêm ao encontro das condições em que esse modelo esta sendo posto. Essa preocupação vem ao encontro principalmente do trabalho do professor da sala de aula comum, do seu preparo profissional, psicológico, e físico para tal responsabilidade. Quanto a isso, alguns relatos nos mostram essa inquietação

*“Então o professor tem que também estar aberto para trabalhar com a inclusão, não precisa necessariamente ele ter uma formação específica, entendeu, ele tem que ter interesse, tem que querer, tem que estar aberto tem que buscar as*

<sup>12</sup> Nesse momento a professora faz sinal mostrando seus alunos, presentes na sala de aula.



*informações, a construção na sua formação, mas ele tem que estar aberto para isso, e os educadores, nem todos estão abertos pra inclusão” (professora “A”).*

*“Ai é difícil assim, também para um professor que tá ali a vinte, vinte e cinco anos com sua rotina, com suas dificuldades com suas turmas enormes, com, com aluno hiperativo, com outro que sobe a parede, com outro que não aprende, com outro que não sei o que, sem se atualizar também, até muitos com mal estar docente e ai querer que esse professor aceite, saiba trabalhar com a inclusão. Então, isso, acho que é uma geração nova de professores muito lentamente que vai acontecer isso” (professora “C”).*

As políticas públicas desconsideram ou se aliena sobre essas concepções, quando trata da obrigatoriedade da educação inclusiva nas escolas públicas. Isso é perceptível em um trecho da Declaração de Salamanca (1994, p.10) onde consta que todas as pessoas que apresentem necessidades educacionais especiais “[...] devem ter acesso as escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”.

Contudo, a centralidade educacional no aluno e a capacidade de atender suas necessidades tornam-se uma tarefa difícil, ou até impossível para um docente caracterizado na fala citada pelas professoras. Dessa forma “A idéia de inclusão educacional, regulamentada em leis e propagandeada em discursos, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino” (ALMEIDA, 2002, p. 128).

Outras constatações podem ser observadas nas falas das professoras quanto às condições favoráveis para que a escolas regulares possa ser ditas inclusivas

*“A proposta da escola tem que ser bem completada, o grupo de educadores sabendo que a escola tem que trabalhar nesse sentido, criar condições, buscar, e todo um trabalho com a comunidade escolar, são todos os seguimentos da escola tem que estar envolvido no processo. Tem que se fazer um trabalho, primeiro para preparar o grupo que vai receber a criança, pra que eles também possam contribuir. A escola tem que ter sua proposta pedagógica bem definida a questão da inclusão e s acessibilidade as condições físicas, tudo, toda essas questões, e as escolas não tem esse preparo ainda, são poucas. E tem a questão do número de alunos, porque a inclusão não pode ser no mesmo número de alunos” (Professora “A”).*

*“É preciso uma estruturação pedagógica completa, com educador especial, psicopedagogos formação continuada para os professores, várias coisas, basicamente o apoio profissional que eles têm aqui. na parte pedagógica e na parte clínica, por isso seria ideal um turno na escola regular e outro na escola especial, tu não acha? Tem que ser bem direitinho, também não adianta largar o aluno lá sem dar estrutura, financeira também, para a escola poder atender esse aluno” (Professora “E”).*

*“A escola regular assim, só de olhar para o X<sup>13</sup> aqui, eu vejo que a escola tá muito decaída, debilitada, assim, desestruturada, muito. Precisa de investimentos também, tá abandonada. As escolas estaduais estão pior que as do município, as do município ainda tem umas que investem mais, são municípios pequenos, conseguem segurar um pouco mais, mas também tem mil e umas dificuldades. A maioria não tem uma rampa, aí querem que aceite um cadeirante. É preciso considerar a parte física, a parte estrutural, e a parte de professores e os alunos, é tudo” (Professora “C”).*

Cabe destacar aqui, as condições financeiras desfavoráveis as quais as escolas públicas atualmente se encontram. Segundo o Decreto nº N° 6.571 (art. 1º, 2008) “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino (...) com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência [...]”. Ou seja, mesmo com promessas legais de subsídios financeiros para que o processo inclusivo se efetive contando com uma estruturação física e pedagógica, na prática, essas garantias tornam-se visivelmente insuficientes.

Segundo Meira (2001), torna-se prioridade que as escolas, para serem ditas inclusivas, partam de um espaço arquitetônico viável a locomoção autônoma dos alunos especiais e que os assuntos pedagógicos estejam estruturados em estratégias de ensino que garantam a construção da aprendizagem desses alunos. Esses são requisitos básicos para que a escola regular possa pensar em um processo de inclusão.

Devemos considerar também o papel da família frente a esse sistema educacional, sendo fundamental a estruturação psicológica e afetiva dada ao aluno por esses membros. Não se pode esperar passivamente que a escola se responsabilize sozinha pelo desenvolvimento do aluno, sendo que a “ (...) *inclusão Começa na família, às vezes não adianta incluir na escola e não incluir na família*” (professora “A”). Essa participação deve estar intrínseca ao processo de inclusão do aluno, no entanto é também outra grande dificuldade encontrada na nossa realidade, como nos relata a professora “E”

*“Muitos alunos daqui não tem o acompanhamento dos pais sabe. A família já está cansada, são anos investido, e acabam se frustrando e se conformando com a situação. Aí são incluídos, precisam de apoio, mas não tem. A escola acabada tendo que caminhar sozinha, aí fica inviável.”*

---

<sup>13</sup> A professora refere-se a uma escola regular inclusiva próxima a escola especial.

Ficam claras as dificuldades encontradas pelas escolas regulares no aspecto financeiro, profissional e familiar. Para se efetivar o processo de "conscientização, responsabilidade e aceitação das crianças especiais em turmas regulares" (Professora "B") é preciso percorrer ainda uma longa trajetória de novos conceitos onde a inclusão possa deixar de ser ainda vista, mesmo que de forma obscura, como apenas um cumprimento legal e social.

Um das possíveis decorrências do uso do conceito de exclusão é a aceitação da ordem que exclui, já que a opção por construir a possibilidade de inclusão significa aceitar e manter a sociedade que produz a exclusão, ou seja, busca-se constituir mecanismos que possibilitem aos sujeitos integrarem o tipo de sociedade que está posto (ALMEIDA, 2002. p. 126).

Ainda que se precise de uma orientação estrutural, profissional e de recursos humanos, na comunidade, na escola e na própria sala de aula, os pré-conceitos sociais estão impregnados na historicidade dos alunos com necessidades especiais. De fato, o que ainda se busca indiretamente é homogeneizar as diferenças, sob um discurso direto de inclusão de todos.

## 4 CONCLUSÃO

Partindo de conceitos pessoais os quais já vêm sendo formados dentro do contexto de escolas especiais, essa pesquisa se direcionou para uma problemática pertinente entre gestores e professores desse espaço educativo que se destaca através da inserção de seus alunos na rede regular de ensino.

Para tanto foi preciso fazer uma digressão histórica dos paradigmas da educação especial, articulando com isso o processo evolutivo das políticas públicas e da gestão escolar.

As reflexões sobre o processo inclusivo, geradas a partir das contribuições dialógicas dos professores da instituição especial foram sendo articuladas com a situação institucional e legal dos alunos que ali se encontram.

Esse estudo proporcionou uma visão mais específica do processo inclusivo, contribuindo para uma nova perspectiva das políticas públicas a qual obscurece muitos significados desse modelo educacional.

Não se toma como inviáveis as alocações políticas inerentes ao sistema inclusivo, mas se questionam pontos generalistas aos quais fazem referência. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), no seu artigo 2º, comenta que as escolas devem receber todos os alunos, cabendo a elas a responsabilidade de “[...] organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Tais orientações de certa forma, exigem o papel do governo em efetivar essas ações. Existem diversos aspectos atrelados a essas concepções, no que se refere a estruturação organizacional das instituições envolvidas. Esse processo de transformação do sistema de ensino demanda uma mudança na gestão escolar, no sentido de qualificação profissional dos professores, planejamento político, estruturação física da escola e a oferta de um atendimento especializado que de suporte para o processo inclusivo. Nessa composição é preciso que os professores trabalhem em conjunto, troquem experiências e que dinamizem suas práticas, para fins de promoverem da melhor maneira possível a aprendizagem de seus alunos especiais (SASSAKI,1997).

Meira comenta que para se obter resultados possíveis nesse sistema inclusivo é preciso

[...] que as modalidades de assimilação de aprendizagem tenham compassos diferentes (...) não se trata de, estando na escola, apagar as diferenças (...). Esse é o desafio que os professores devem se propor a enfrentar: o de considerar que a homogeneidade é ilusória, e que estas crianças deverão ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que são “todos iguais” (2001, p.49-50).

Essa compreensão vem ao encontro da fala de muitos professores, sujeitos dessa pesquisa, quando se referem a necessidade de diversas mudanças estruturais e pedagógicas no ensino regular para que possam atender os alunos especiais.

No entanto, considerando o perfil dos alunos de escolas especiais, pôde-se compreender que, em sua maioria, não há uma possibilidade de adaptação aos atuais modelos educacionais postos pela inclusão. E nesse sentido, pode-se referir à palavra “adaptação” desses alunos, sendo que muitos, com deficiência mental e funcional severa não tem um aparato de adequação por parte das escolas regulares, como deveria ocorrer.

Na realidade, as mudanças estruturais, referenciadas pelos professores, são vistas como utópicas para compreender as necessidades apresentadas pelos alunos dessa escola especial. Essas constantes geram um desconforto entre os professores da escola, os quais também criam expectativas de mudanças e de evolução no processo de ensino regular.

Segundo Ferreira (1993), esse desconforto também é iminente entre os professores da escola inclusiva. O autor destaca que não há uma preparação por parte da escola para esse atendimento, o que suscita nas famílias a desistência da escolarização de seus filhos, ou a procura por escolas especiais.

O fato pertinente e de graves conseqüências psicológicas e afetivas é que muitos alunos de escolas especiais incluídos acabam retornando sob um discurso de não haver se “adaptado”, não conseguir um ensino de qualidade que atendesse suas necessidades e até mesmo de ter sofrido discriminação (FERREIRA, 1993).

Essa verificação evidencia falhas no processo inclusivo, e nos remete a repensar o significativo papel educacional e também social das escolas especiais na vida de muitos alunos que freqüentam esses espaços.

Embora tenhamos a consciência de uma inclusão precisa e inadiável, é possível compreender que as formas totalitárias em que se apresenta esse paradigma estão desconsiderando, em muitos casos, especificidades mais severas apresentadas por alguns alunos.

E no intuito de acatar em passo acelerado a pressões sociais e legais, não se revê quais as melhores formas de preservação educacional e moral desses indivíduos.

Tais ações retratam uma alienação quanto às condições de muitos alunos especiais. Não se trata de uma idéia antagônica quanto à inclusão desses alunos, mas sim de uma mudança radical no formato ideológico a qual esse sistema está sendo implementado.

Moreira nos lembra que

A cultura instituída e expressa pelas práticas cotidianas não pode ser modificada com ações de curto prazo, com reestruturações bruscas e abrangentes que, muitas vezes, produzem apenas movimento e confusão, mas poucas mudanças substantivas (1999, p.137).

Dessa forma, o grande desafio da educação inclusiva torna-se as representações postas pelas políticas públicas, onde se prioriza implicitamente a quantidade e não a qualidade no ensino. Ou seja, para que se garanta uma inclusão efetiva explanada em ações “[...] e não simplesmente melhore os índices oficiais (...) é preciso uma mudança qualitativa no trabalho educacional no interior das escolas. E isso não é possível implementar por decreto” (ALMEIDA, 2002, p.224).

Assim, esse trabalho permitiu fazer um movimento reflexivo desses aspectos inclusivos, analisando depoimentos de professores que conhecem outro lado da educação especial, onde as dificuldades pedagógicas são claramente evidenciadas.

A discussão do processo inclusivo ainda é muito viva entre pesquisadores da área da educação, e, portanto, não cabe aqui um formato de conclusão, porém as concepções tratadas nos levam a outros questionamentos, os quais remetem ao sistema de ensino regular e as representações de professores dessas escolas, sendo que é nesse espaço que estão os olhares sobre a educação inclusiva.

Portanto, ao passo que discutimos aqui uma melhor formatação educacional para os alunos com necessidades especiais, também se deve corroborar a necessidade de um movimento de todos os profissionais envolvidos em uma

reorganização do espaço escolar dando condições educacionais e de permanência desses alunos na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em educação.** Piracicaba, Unimep: 1997.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_**Convenção da Organização dos Estados Americanos.** Decreto nº 3.032. Guatemala (1999)

\_\_\_\_\_**Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_**Decreto nº 6.571.** Brasília, 17 de setembro de 2008.

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

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

\_\_\_\_\_**Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994.

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

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

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

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



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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DE ESTUDOS SURDOS – UFBA, Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" – UFPB, Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos . **CARTA ABERTA AO MEC** . 28 de jan. 2008. disponível em <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivos.phtml?t=10039>>. Acesso em: 19 nov. 2008

FERREIRA, J. R. **A Exclusão da Diferença**. Piracicaba, UNIMEP, 1993.

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

FLETCHER, A. - **Idéias básicas em apoio ao dia internacional das pessoas com deficiência**: 3 de dezembro. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

FOREST, M. PEARPOINT, J. Inclusão, um panorama maior. In. MANTOAN, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

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

GALVAO I. BANKS-LEITE. L. **Educação de um Selvagem**: As Experiências Pedagógicas de Jean Itard. Ed: Cortez.

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

GOODE, W. J. & HATT, P. K. - **Métodos em Pesquisa Social**. 3ªed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São paulo: Cortez, 2002.

IDE, S. M. Integração do Deficiente Mental: algumas reflexões. In. MANTOAN, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

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

\_\_\_\_\_**A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

JIMÉNEZ, R. B. **Necessidades educacionais especiais.** Lisboa: Dinalivro, 1997. p.21-35.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 7. ed. \_ São Paulo: Perspectiva, 2003 (Coleção Debates; 115)

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

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão escolar: Teoria e prática.** 5. Ed. Revisada e ampliada. Goiânia:Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_**Educação Escolar; políticas, estruturas e organização.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCK, H. **A Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

\_\_\_\_\_**Ação Integrada.** Administração, supervisão e orientação educacional. 7º Ed. Ed. Vozes Ltda, Petrópolis, RJ, 1988.

\_\_\_\_\_**Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino.** In. FINGER, A. etal. Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat,1996.

LÜDKE, M. & MARLI, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 6º. ed. São Paulo: EPU, 2001.

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

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

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

MEIRA, A. N, G, Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. In: **Escritos da criança.** Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001, nº6, p. 103-110.

MOREIRA, A. F. Basta implementar inovações nos Sistemas Educativos? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p. 131-145, 1999.

NAUJORKS, M. I. 2000. **O papel da Universidade frente os desafios da inclusão.** Texto apresentado no III seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 6º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PONTE, J. P. (1994). **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante- estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante- estudo%20caso).pdf), acessado a 06 de Dezembro de 2008

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiro passos; 89)

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

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

SZYMANSKY, H. (org). **A entrevista na Pesquisa em Educação: Prática Reflexiva**. Brasília Líber Livro Editora, 2004. Série Pesquisa em Ação.

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa**. Pedagogia médica. Rev SOCERJ. 2007;20(5):383-386. setembro/outubro

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

## APENDICE

### APENDICE A - Roteiro da Entrevista

- 1) Qual sua opinião sobre o novo paradigma de inclusão, referenciado nas políticas públicas atuais?
- 2) A escola promove momentos de reflexão conjunta, ou formação referente a questões pertinentes ao processo de inclusão?
- 3) Você sente falta da estruturação e orientação de um Projeto Político Pedagógico na escola? Quais questões, com vistas à inclusão, você acha que poderiam ser abordadas nesse documento?
- 4) Você acredita que a inclusão pode ser efetivada com seus alunos? Por quê?
- 5) Para você, o que é preciso para que a inclusão seja uma garantia educacional a seus alunos?

## APENDICE B – Termo de Consentimento Informado

O Curso de Gestão Educacional – PPGGE, da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolve atualmente a pesquisa **“Educação na Perspectiva Inclusiva: Uma reflexão sobre o processo a partir das representações dos gestores de uma escola especial de Santa Maria – RS”**, sob a coordenação da Prof. Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas.

Nesta investigação será destacada a visão representativa de gestores de uma Especial de Santa Maria -RS, diante as novas políticas públicas de inclusão, considerando o contexto os quais os alunos estão atualmente inseridos e suas necessidades específicas.

A pesquisadora responsável é a acadêmica Daiane Pinheiro, graduada em Educação Especial. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através dos telefones: (055)99980196, ou por e-mail daianepinheiro@yahoo.com.br.

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

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

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas sobre educação a serem realizadas pelo PPGGE: ( ) SIM ( ) NÃO.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_.

**Assinatura do entrevistado:**

**Assinatura da pesquisadora responsável:**

---